



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**El proceso de crecer por dentro.  
La práctica viva de una Profesora  
que sostiene la relación entre saber personal  
y saber profesional en la formación de Educadoras  
y Educadores Sociales**

Alicia del Carmen Vázquez Valdebenito

**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



El proceso de crecer por dentro. La práctica  
viva de una Profesora que sostiene la relación  
entre saber personal y saber profesional en la  
formación de Educadoras y Educadores  
Sociales

Autora: Alicia Del Carmen Vásquez Valdebenito

2021



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# El proceso de crecer por dentro. La práctica viva de una Profesora que sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de Educadoras y Educadores Sociales

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Alicia del Carmen Vásquez Valdebenito

Director: José Contreras Domingo

Tutor: José Contreras Domingo

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Sentimientos de gratitud

*A Marta, mi madre por darme la vida y mostrarme con su amor que más allá de la locura, el corazón sigue sintiendo.*

*A mi abuela Balsamina, por las huellas de la partera y la sabiduría de cultivar mi propio jardín.*

*A la pequeña criatura que fui, quien con su intuición viva supo sobrevivir y cuidar a otras criaturas.*

*A Cecilia y Ana, Maestras que supieron empatizar con la vulnerabilidad de mi infancia.*

*A los libros, música, pinceles y escritura por la posibilidad de imaginar y crear en diferentes momentos vitales.*

*A Roxana, quien con su empatía y confianza me acompañó a crecer y saber vivir en mi juventud.*

*A Raúl, que despertó en mí la capacidad de indagar y comprometerme con lo educativo.*

*A las criaturas y jóvenes de Chile, quienes con su presencia y belleza me dejaron las primeras huellas para explorar lo educativo siendo su maestra de Infantil y profesora.*

*A Pepe, quien me acompañó en irme haciendo como investigadora cuidando que fuera fiel a mi proceso.*

*A Remei, quien con su infinita capacidad de amar y confianza en mí, me mostró hilos de sentido para transformarme como persona, investigadora y profesora.*

*A Charo, quién me acompañó en el camino de regreso a mí y aprendí a cuidarme.*

*A mis vínculos afectivos, por la ternura que nace del amor seguro, de la vulnerabilidad y la intimidad.*

*A Manel, quién con su sabiduría en la relación terapéutica, me acompañó en el crecimiento de mi autonomía y confianza plena.*

*A mi niña interna que vive en mí y que en el presente confía en mis cuidados y en sumergirnos juntas en el misterio de la vida.*

*A Charlot, Dominique y Caminito, presencia viva de la bondad y amor incondicional de los animales.*

*A Ona, por su acompañamiento respetuoso en Danza Creativa y por descubrir a través de sus clases otra presencia viva dentro de mí.*

*A Ana y Ramón, por coincidir en el amor por la vida y recibir herramientas psicológicas que disminuyan el sufrimiento de las personas y aumenten la humanidad.*

*A mis compañeras y compañeros del Máster de Psicoterapia Integradora Humanista del Instituto Erich Fromm, por el amor que repara en grupo.*

*A mis estudiantes de Barcelona, que me autorizan a ser su profesora manteniendo viva en mí la consciencia de acompañarles con respeto y amor en sus procesos.*

*A las personas que acompañó en su renacimiento y crecimiento personal, enseñándome a ser desde el amor, su partera.*

*A las personas bellas de Barcelona, que con su presencia viva han sido parte de mi autorrealización.*

*A mí misma, por amar la vida y acogerla. Gracias a la vida, que me ha dado tanto;*

# **El proceso de crecer por dentro. La práctica viva de una Profesora que sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de Educadoras y Educadores Sociales**

Alicia VASQUEZ VALDEBENITO

## **RESUMEN**

En esta investigación se aborda la comprensión de la práctica educativa de una profesora que sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de educadoras y educadores sociales. Para abordar los significados que dan vida a las clases, se profundiza en la vida profesional de la docente, así como también en la experiencia vivida y en el proceso de crecer por dentro de las alumnas y los alumnos que son parte de la asignatura estudiada. Es una investigación cualitativa con un carácter principal de un enfoque fenomenológico-hermenéutico porque interesa profundizar en los significados y sentidos que viven las y los colaboradores del estudio en el proceso de formación.

En el estudio, se pone especial atención en mostrar el proceso vivido en las clases a lo largo de la asignatura "*Identidad y Desarrollo Profesional.*" Se narra en este estudio el proceso que viven las y los estudiantes al experimentar una formación que sostiene la relación entre el saber personal y saber profesional. Por ello la mirada se focaliza en el proceso educativo que ellos y ellas viven en las clases, así como también en los significados y saberes que descubren como futuras educadoras y futuros educadores sociales a partir de la práctica viva creada por la docente.

**PALABRAS CLAVE:** Saberes, Proceso, Experiencia vivida, Reflexión, Significados singulares, Aprendizaje profundo, Práctica educativa, Didáctica, Formación educadoras y educadores, Identidad.

## **The process of inner growth. The living practice of a teacher who supports the importance of the relationship between the personal and professional knowledge in the training of Social Educators**

### **ABSTRACT**

This investigation is centered in understanding the educational practice of a teacher who supports the importance of the relationship between the personal and professional knowledge in the training of Social Educators. To approach the different significances that allow a class to become alive is needed to deepen in the professional life of the teacher, as well as to their lived experience; and, not to forget, the process of becoming closer to the students, who are equally part of the subject. In this light, this is a qualitative study based on a phenomenological-hermeneutic perspective. The objective is to delve into the meanings and feelings that the collaborators in the education process live through.

Accordingly, this study revolves around showing the process lived along the subject "*Identity and Professional Development.*" It describes the progression lived by the students when they experiment a training which holds the relationship between personal and professional knowledge. For all these reasons the focus is in the educational process that they live during class, just as to the meanings and wisdoms that they discover as future social educators, all due to the living practice built by the professor.

**KEY WORDS:** Knowledges, Process, Lived Experience, Reflection, Unique Significances, Extensive Learning, Educational Practice, Didactic, Social Educator's Training, Identity

# Índice

<b>CAPÍTULO I: Una investigación educativa: el saber que nace de la vida, la creación de significados y la mirada indagativa en movimiento</b> .....	4
1.1 ¿De dónde viene la inquietud por investigar? Sobre el origen de la construcción de la propia mirada entrelazada con la búsqueda de vivir y comprender lo educativo .....	5
1.1.1 Salvar la propia vida: cuando expresar el sentir es un peligro .....	5
1.1.2. Cuando vigilar y castigar es historia viviente en la institución.....	8
1.1.3 Paréntesis: Una criatura extraordinaria que supo crear vida desde la adversidad.....	14
1.1.4 Reproducir la experiencia de vida, sentir el dolor y extraer la sabiduría de lo vivido: soltar lo viejo y dejar entrar la comprensión .....	31
1.1.5 La escuela: ¿dónde está lo educativo? .....	45
1.1.6 La entrada a la universidad: gestándose el ser profesora.....	50
1.1.7 Primeras intuiciones por lo educativo: dar clases en una universidad de Chile.....	57
1.1.8 Vivir la escuela como maestra: criaturas que muestran el camino .....	60
1.2. ¿Qué estoy investigando? Situar el estudio y las inquietudes que mueven la realización de una investigación educativa .....	65
1.2.1. ¿qué me mueve a realizar un estudio educativo en la formación de educadores y educadoras? preocupaciones, inquietudes, búsquedas y relevancia que dan origen a la investigación.....	65
1.2.2 Las preguntas que acompañan el proceso de investigación .....	88
1.2.3 Los propósitos del estudio y la tesis.....	89
<b>CAPÍTULO II: Formación, saberes y experiencia</b> .....	90
2.1 Una formación que incluya la relación entre saber personal y saber profesional.....	91
2.1.1 Ser y saber en la formación: la relación experiencia-saber de José Contreras .....	92
2.1.2 El modelo Realista de formación de Fred Korthagen .....	101
2.2 Cuando el deseo de aprender y enseñar tiene en cuenta el saber personal que nace de la experiencia .....	109
2.3 Ser desde la experiencia en la formación: saberes vivos .....	114
2.4 Relaciones con el saber .....	120
2.5 Relación con otras y con otros en el aula.....	125
2.6 Estudios que atienden y visibilizan procesos vivos que acontecen en la formación.....	130
<b>CAPÍTULO III: Escoger, poner en marcha y vivir un proceso en la investigación educativa</b> .....	146
3.1 Indagar lo educativo a través de la investigación.....	147
3.1.1 Un estudio cualitativo: la comprensión del significado de la experiencia vivida desde la fenomenología hermenéutica.....	147

3.1.2	Un espacio vivo para investigar: colaboradoras y colaboradores que aportan su experiencia y saber.....	153
3.1.3	Un material de investigación que acoja la experiencia vivida en la práctica educativa ..	156
3.1.3.1	La observación: el nacimiento del proceso de indagación y comprensión.....	158
3.1.3.2	Las entrevistas: conversar y preguntar sobre la experiencia vivida y la exploración de su significado al pensar lo vivido.....	164
3.1.4	El análisis de los materiales reunidos en la investigación: descubrir los hilos de sentido y significados que nacen de la experiencia vivida.....	169
3.1.4	Explorar y contar mi propia historia vivida para relatar otras historias .....	173
<b>CAPÍTULO IV: Una experiencia de formación viva: la elegancia de saber tocar el corazón de lo educativo .....</b>		<b>182</b>
4.1	Nacimiento de la indagación y el contexto del estudio.....	185
4.1.1	Un doble Sí: encuentros de sentidos y la relación desde donde nace el estudio .....	185
4.1.2	Inmersa en la vida del aula y en su contexto .....	197
<i>Vida profesional</i> .....		201
4.2	Hilos de sentidos de una vida profesional .....	202
4.2.1	Inmersa en la lengua Materna, gestando la vida y descubriendo el gusto por la relación educativa .....	205
4.2.1.1	Entre dos lenguas: escribir en castellano y hablar en catalán.....	205
4.2.1.2	Buscar un lugar propio: sentir la propia voz de la intuición por la relación educativa .....	212
4.2.2	El ingreso a la universidad: un tiempo creativo y de libertad sostenido por relaciones con otras mujeres que introducen otro modo de estar en la institución.....	226
4.2.2.1	Entrar a la Universidad.....	226
4.2.3	Diferentes maneras de estar en la universidad.....	245
4.2.3.1	Fuentes de inspiración para la práctica educativa .....	245
<i>Práctica Educativa</i> .....		251
<i>Antesala de la Práctica Viva: Perlas Preciosas</i> .....		252
4.3	Imágenes y cualidades de una práctica viva: el proceso de crecer por dentro y desplegar afuera la riqueza singular al acompañar en la relación educativa .....	254
4.3.1	Mostrar y mostrarse: la puerta de entrada para abrir un proceso .....	254
4.3.2	Arraigar el plan docente al sentido de la vida que brota de las clases .....	263
4.3.4	Cuidar lo que son al acompañar la experiencia vivida con su saber .....	283
4.3.5	Cuando la práctica educativa que se enseña, coincide con el proceso que se despliega en el aula: Saberes vivos y descubrimientos de significados propios y en relación. ....	312
4.3.6	Entre el saber del cuerpo, la intuición y la creación de comprensiones educativas.....	352
4.3.7	recoger el proceso y las síntesis de la experiencia vivida significada desde el saber ser educadoras y educadores .....	379

<b>CAPITULO V: Concluir un estudio y abrir caminos .....</b>	<b>391</b>
Conclusiones del estudio .....	392
5.1 Crear un proceso que sostenga la manifestación de la vida .....	393
5.2 La profundidad del proceso que nace de la relación entre saber personal y saber profesional	396
5.3 El saber acompañar la vulnerabilidad y los procesos de vida .....	399
5.4 Experiencias vivas con el saber para ser y pensar .....	403
5.5 Ser acompañadas e inspirar el acompañar desde la práctica viva de las clases.....	407
<i>Epílogo</i> .....	412
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>413</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>422</b>

**CAPÍTULO I: Una investigación educativa: el saber que nace de la vida, la creación de significados y la mirada indagativa en movimiento**

## 1.1 ¿De dónde viene la inquietud por investigar? Sobre el origen de la construcción de la propia mirada entrelazada con la búsqueda de vivir y comprender lo educativo

### 1.1.1 Salvar la propia vida: cuando expresar el sentir es un peligro

Pasaron más de treinta años para que yo pudiera ser consciente de la historia de mi infancia. Para aceptar la dura y cruda verdad que había vivido en el horror del maltrato y que no había podido ser amada, como lo necesita cualquier criatura en esta etapa de la vida.

Hasta ese entonces, yo estaba agradecida de la institución religiosa en la que crecí. Sitio en el que mi madre me tuvo que dejar por no disponer de la economía para mi cuidado y también; porque la propia herida de su infancia seguía ahí, expresándose en locura que la llevó a la autodestrucción. Con toda esa incapacidad expresada en una vida, ella –*Marta*– cuando podía estar, intentaba salvarme con su amor al sentir que yo estaba perdiendo el corazón. Quizás este primer golpe de la vida, podría haberme vuelto loca. No fue así. Fue la vida en la institución, la que casi destruyó mi capacidad de sentir. Y digo casi, porque faltó muy poco para que mi desconexión fuera total del mundo de los afectos.

La separación de mi madre a los tres años fue desgarradora, como lo hubiera sido para cualquier criatura que se enfrenta a una separación forzosa. Entre lágrimas y sin poder contener el esfínter, expresé el dolor. Y la respuesta de los adultos fue descarnada: gritos, palizas y castigos recibidos por sentir<sup>1</sup>. Una primera infancia atravesada por malos tratos. Había comenzado mi horror, desde ese momento el miedo hizo lo suyo y la parálisis emocional se instaló y enmudecí el corazón. Más tarde, descubrí que había aprendido que expresar el sentir era un peligro.

El dolor necesitaba salir y como estaba prohibido expresarlo salió a través de la ausencia de control de esfínter. Llorar y gritar lo había aprendido a reprimir. Orinar la cama por la noche no pude controlarlo y una niña pequeña con sus pies descalzos y pijama mojado salía en invierno a buscar una varilla que “tuviera hambre” para ser golpeada por la educadora y tener que lavar con agua fría a la intemperie sus sábanas. Recuerdo, como en mi inocencia de niña,

---

<sup>1</sup> Como dice Alice Miller (2015), el maltrato es el drama del niño dotado. Dotado de sentir y de capacidad natural para sentir y expresar lo que siente.

escondía las sábanas debajo de la cama, creyendo que así no me descubrirían y evitaría el castigo.

Paralizada por el miedo aprendí a ser sumisa. Aprendí a obedecer. Aprendí a estar desde el control. Aprendí a no existir. A renunciar a mi propio yo. Aprendí por supervivencia que o me sometía a los malos tratos, o mi vida corría peligro. Aprendí a negar lo que sentía. Aprendí a vivir solo desde la mente, creando estrategias desde la supervivencia. La vitalidad de la infancia quedó ahogada por el miedo. Pasarían más de treinta años para que el sentir y la mente volvieran a vivir juntos. Por lo que el proceso de integración, necesitó su tiempo y espacio para cobrar presencia. Presencia que se comenzó a manifestar en el camino de la tesis.

Una criatura de tres años, que vivió el frío descarnado que porta una institución. Con adultos que estaban reproduciendo el desamor de sus propias historias con criaturas inocentes. El cuadro era desolador. La institución no estaba para proteger la rotura de la infancia. Todo, menos cuidar, sucedía allí. La ausencia de empatía atravesaba todas las relaciones. No se veían, las necesidades de las criaturas.

¿Qué necesitaban aquellas criaturas? Ser vistas desde el respeto que nace del amor. Respeto por la expresión del sentir que brotaba de aquella experiencia y un acompañamiento amoroso desde esa necesidad. Es decir, estar desde la calidez para sostener la expresión del sentir, abrazando la vulnerabilidad vivida desde la aceptación. Agregar dolor y sufrimiento innecesario no lo merece vivir ninguna criatura y ningún ser humano.

Esta criatura que vive dentro de mí me ha enseñado a empatizar con ella y a través de la escucha de su dolor he ido tomando consciencia de que el horror no puede volver a suceder a otros seres humanos. Y esto me afecta en todas las relaciones que la vida me va poniendo para aprender a acompañar procesos de vida. Muchas veces, las heridas –una vez atravesadas y sanadas- son la escuela para poner consciencia en el camino que otros y otras pudieran recorrer. Porque traen consigo una comprensión profunda del sentir humano y nos dan una sabiduría más real para acompañar a otros y a otras, si ya se ha realizado el viaje a las profundidades de la vida que brota desde el interior. Tanto el dolor, como la vulnerabilidad humana, son realidades que piden una y otra vez la presencia emocional de una educadora o un educador social, que sepa sostener un recorrido habitado y pueda con estas herramientas acompañar el camino de otras y otros que están en un proceso vital de movimientos únicos.

Ahora soy responsable de la formación de personas que acompañaran a otras personas en sus procesos de vida. Y también, soy investigadora de cómo acompañamos a jóvenes en su

proceso formativo de irse haciendo educadores y educadoras. La responsabilidad ética y humana con ello me interpela y me une a la vida. Vida que me gustaría que aprendieran a cuidar mis estudiantes. Y me pregunto ¿cómo acompañar el sentir desde la aceptación? ¿Cómo reparar procesos de vida desde la compasión? ¿Cómo despertar la empatía por la vulnerabilidad humana? ¿Cómo despertar el amor por cuidar y respetar los procesos de vida?

### 1.1.2. Cuando vigilar y castigar es historia viviente en la institución

Después de la primera infancia, mi estancia en la institución seguía marcada por la ausencia de calidez y humanidad de otros seres humanos que convivían con criaturas que necesitaban ser cuidadas y ser respetadas desde su singularidad.

Los adultos invertían gran tiempo de su trabajo en vigilar y castigar<sup>2</sup>. Su función principal era perseguirnos desde que nos levantábamos hasta que nos acostábamos, sin respiro. Cada día teníamos que realizar una serie de acciones rutinarias, hacer cosas definidas por la institución, ocupaban gran parte de nuestro tiempo y saltarse una de ellas implicaba un peligro.

El ojo vigilante de los adultos era parte de nuestro cada día. Las reglas y procedimiento para hacer cada cosa estaban definidas a la micra. Y su papel implicaba controlar que se cumpliera cada tarea y si te salías del protocolo institucional la variedad de castigos estaba a la orden del día. Poder castigar daba poder. Y los adultos lo sabían. Disfrutaban de él, creando situaciones límites emocionales de humillación y desprecio desconcertantes. El sadismo y psicopatía eran parte del cuadro institucional aceptado por los seres humanos que componían la trama.

Te vigilaban. Nos vigilábamos. Cada una a su manera intentaba sobrevivir: chivatos a cambio de hacer la vista gorda al incumplimiento y gozar de alguna posibilidad de salirte del procedimiento. El sistema de por sí propiciaba las relaciones de control mutuo: adultos – niñas con niñas- vigilaban el cumplimiento del programa institucional establecido por los profesionales bajo la moral cristiana.

¿Y qué se vigilaba y castigaba? Toda la vida que pudiera ser vista con el cristal de los procedimientos: si te despertabas después del horario te quitaban las mantas y tenías que ducharte con agua fría; si no llegabas a la hora del desayuno te quedabas sin comer; limpieza de la casa después de cada comida; si llegabas tarde del cole te quedabas sin poder acceder a salir del centro una hora; si decías una palabra “inapropiada para la institución” te ridiculizaban delante del grupo o golpes en la boca.

Todo el día con la mirada fuera, intentando cumplir lo que pedía la institución para evitar el castigo y la sospecha permanente. La ansiedad y el miedo estaban en estado creciente. Y como no podías expresar con palabras lo que sentías, nuevamente lo saqué por el cuerpo y

---

<sup>2</sup> Una comprensión que nace de la lectura de los métodos del buen encauzamiento de Michael Foucault (1978).

casi nunca tenía hambre. Mi estómago se había achicado por los nervios. Y también porque la comida era escasa y usada como castigo. La tristeza había pasado a ser mi emoción preferida.

¿Qué pasaba si hubiera sentido y expresado el horror diario que vivía? Me hubiera muerto de dolor y no habría podido salvar mi propia vida. Muchas niñas por sentir, eran castigadas y si se rebelaban con fuerza, las expulsaban a la calle. Sí. A la calle por expresar, sin tener donde ir o volver al terror familiar del que procedían. Otras, buscando calor emocional, quedaban embarazadas siendo adolescentes. La institución las utilizaba como casos ejemplificadores, las echaba a la calle con urgencia para “sacar la manzana podrida”, y no conforme con romper una vida, se les etiquetaba de “*putas*”. Y esto en un contexto religioso era un castigo.

En aquellos años, no podía permitirme expresar el sentir. Solo mi mente estaba activa creando estrategias para sobrevivir y soportar el horror. Mi mirada estaba siempre afuera, obedeciendo y perfeccionando mi rol de sumisión: era lo que la institución esperaba de mí y así pude conseguir que el mal trato se aminorara. No había espacio para sentir y existir. Estos métodos de sometimiento repetitivos buscaban romper la voluntad humana, prácticas similares a las utilizadas en centros de torturas como conocemos de dictaduras, el holocausto y cárceles. Realidad no muy diferente a la vivida por muchas niñas y niños españoles que tuvieron la desgracia de vivir en internados de la iglesia durante la dictadura y que documentaron su experiencia de dolor en el documental “*Los internados del miedo*”<sup>3</sup>. En todos estos sitios institucionalizados, no existen las personas, sino que son consideradas como piezas de engranaje. Por lo tanto, las personas son invisibles y excluidas, ya que solo son válidos los procedimientos y normas de la institución.

Mi madre, sin saberlo, me dio una de las claves. Tendría siete años cuando recibí de sus manos un regalo. Un libro. Una edición ilustrada para niños del Quijote de la Mancha. Sin ser consciente, escogí como mecanismo de evasión del horror, los libros y de paso la intelectualización. Una intelectualización con la que podría cerrar por muchos años el sentir la verdad de mi infancia. Es decir, negar el horror padecido.

Desde aquel momento, los libros pasaron a ser mis compañeros de viajes, mis cómplices y mi manera de sobrevivir ante una realidad espeluznante. Pasaba horas entre sus páginas viviendo en otros mundos y albergando la esperanza de que algún día pudiera ser parte de la cultura. Muchos años leí a escondidas. A veces debajo de la mesa o a solas en mi habitación cuando el control en la casa bajaba. Muchos años utilicé los libros como mis salvavidas. Más tarde

---

<sup>3</sup> Documental emitido en TV3 el 28 de abril del 2015 en el programa Sense ficció.

aprendí a relacionarme con ellos desde el amor por comprender la vida y el placer de estar en compañía.

El encontrar la lectura para sobrevivir, significó un precio alto. Me estaba saliendo del programa institucional que hacía vivo el mito que de una chica en mi situación volviera a vivir en una chabola y fuera escoria social. Las persecuciones eran constantes. Libros guardados con llaves en despachos, rondas nocturnas para cerrar la luz. Pero lo más terrible era coaccionarme con amenazas de castigos o expulsión del centro por si pasaba a las otras chicas lo que leía y fuera una mala influencia. Erradicar la cultura o cualquier posibilidad que te hiciera darte cuenta de lo que vivías era primordial. Por eso muchos años me castigaban haciendo tareas que me desapegaran de ese mundo, como: tejer, coser, limpiar, para que aprendiera a ser una dueña de casa, que era el techo de cristal para todas.

Romper con el pacto social de negarme a vivir en la ignorancia, fue duro para mí y para las compañeras. Ellas, al igual que yo, vivían con el miedo de la vida terrible que nos habían predestinado. Muchas chicas me perseguían por haberme salido del grupo y por desobedecer al mandato social: hacían burlas de las palabras que utilizaba porque era una lengua que se salía de nuestra etiqueta de ser pobres e ignorantes y porque acceder a la cultura era de ricos. También las educadoras seguían este mandato y obstaculizaban que me dedicara tiempo a estudiar, cortándome la luz, negarme la calefacción o una bebida caliente en tiempos de bajas temperaturas o no proporcionándome dinero para los materiales y desplazamiento al centro. Había desarrollado una capacidad de resistencia desmedida, ya todo podía soportarlo para lograr salir de la miseria. Había normalizado el desamor y el horror.

Me aterra descubrir que estábamos siendo constantemente castigadas por existir. Y cuando digo existir me refiero a la mancha social que nos habían atribuidos antes de que nacióramos. Éramos hijas de madres solteras, las bastardas y huérfanas. Éramos pobres que vivíamos de la caridad y de la protección del estado por pertenecer al terrible grupo social de las familias desestructuradas. Veníamos con la mancha desde el nacimiento y alguien tenía que pagar por los pecados de nuestras abuelas y madres. Éramos la escoria social y no podíamos permitirnos desear ser otra cosa.

Yo pagué cada día, sin descanso, mi pasaporte a la vida. Y cada día, cada segundo vivía en el terror de que nunca pudiera salir de ahí o de que acabara siendo madre soltera -y en mi caso- volverme loca como mi madre. Ya la institución se encargaba en cada movimiento de recordarme que acabaría en la pobreza con una criatura en los brazos. Y sola. Con todos esos

mensajes predestinados al terror me aferré a la cultura y a la excelencia en los estudios. Tenía todo en contra. Yo no me podía permitirme descansar. Era una cosa de vida o muerte.

El vigilar y castigar institucional no se bastaba solo con controlar los procedimientos. Había que seguir minuciosamente de cerca las relaciones de afecto. Había que dirigir la vida desde dentro y normar todo aquello que se saliera del sistema normalizador. Muchas relaciones acontecían entre rejas, tocándose las manecitas en la complicidad de los alambres para decir adiós, expresar amor y buscar calor. Y desde las ventanas, la mirada vigilante que seguía cada movimiento con el ojo acusador que tenía en sus manos el control de tu vida.

Las madres podían visitarnos horas y fechas establecidas por la institución. No contaban las necesidades del vínculo materno-filial que es espontáneo y nunca programado. Si te portabas mal, es decir, si no te sometías al programa diseñado por los mantenedores de la institución- te quedabas sin ver a tu madre o sin poder salir a pasear fuera de la institución. El chantaje emocional era desolador. Si no hacías lo que ellos decidían, te privaban de las relaciones de afecto. Y vigilaban el tiempo y lo que decías a quienes te visitaban. En una sala continua a la vigilancia, los afectos se encorsetaban y se silenciaba el terror por miedo.

También esto se trasladaba a las relaciones con amistades y parejas. Cada nuevo vínculo implicaba constantes interrogatorios sobre la relación y lo que hacías. Y cada nuevo vínculo daba pie para el chantaje emocional y castigo. Si te salías al milímetro del programa de sometimiento, nos castigaban sin poder quedar con otras personas, a veces días o meses; también acotaban el tiempo de la visita y si te pasabas unos minutos significaba castigo. Una vez que tuve un novio llegué a casa pasado veinte minutos, cuando fui a abrir la puerta de entrada estaba con llave y no pude acceder a la casa. Tuve que dormir en la calle. Nos vigilaban todas las relaciones, horas de entrada y salida, llamadas por teléfono, tipo de ropa que llevábamos. Y la educadora te mostraba que, si no estabas a su favor, te perjudicaría en las relaciones que te conectaban a la vida.

Todo estaba con llaves. Libros, neveras, despensas, despachos, lavadoras, roperías, teléfono, televisor, ordenador. Paradójicamente lo único que quedaba fuera en la cocina eran las cacerolas, platos y la sal. Sí, la sal. Lo único que no podía calmar una tripa.

Cada falta que la institución consideraba grave implicaba que la maquinaria se pusiera en movimiento y a la semana siguiente había una especie de tribunal compuesto por la educadora, trabajadora social, psicóloga y directora. Todas sentadas frente a ti y tú sola en una silla al centro. La educadora hacía la acusación verbal, mientras los demás te seguían con la

mirada severa por haber desobedecido las normas. Una vez que pasabas por esta humillación de ser acusada por todos los adultos y lograban hacerte sentir culpable, te obligaban a reconocer lo que ellas consideraban una falta. Si te resistías, el castigo podía ser mayor. Dijeras lo que dijeras, no te librarías del castigo. Y estos iban desde limpiar grandes espacios, dejarte sin comer, prohibirte realizar una actividad que te gustara o sin salir durante un mes y no poder ver a las personas con las que tenías un vínculo afectivo. Y este último era el más duro de todos, porque te cerraban las pocas posibilidades de sentir calor con otras personas y coger fuerzas para llevar la vida institucionalizada.

Aun cuando intentáramos seguir todas las normas de la institución, siempre estábamos bajo sospecha. Es decir, nadie confiaba en nosotras. Cada cosa que decías y hacías siempre estaba vigilada por la educadora y siempre teníamos la culpa de todo. No éramos merecedoras de vivir un proceso con la vida y aprender a confiar en nosotras mismas. Estábamos estigmatizadas a reproducir la rotura de la vida y ser culpables por ello. Estábamos siempre rindiendo cuentas por existir y por atrevernos a expresar el pulso de la vida.

¿Y todo este programa institucional qué resultado tenía en las personas? ¿Funcionaba? ¿Y para qué? Es difícil aprender a confiar en ti y en tus capacidades para estar en la vida si no te han permitido existir, pensar, sentir, expresar, escoger y caminar por ti misma. Es difícil confiar en ti, si no había posibilidades para expresar y sentir la fuerza de la propia voz, si todo lo que valía era solo lo externo definido por la institución. Nos habían programado para ser incapaces de tener una relación con nuestra intimidad interna, nos habían incapacitado emocionalmente para confiar en nosotros mismas. Nos habían hecho dependientes de lo externo como válido, que otros y otras pensarán y dirigieran nuestras vidas. Desde este sistema, nosotras no éramos capaces y por lo tanto el castigo sistemático era el medio de corregirnos y aprender a vivir desde el miedo. Veinte años así, negando por supervivencia mi derecho a existir, a confiar en mi sentir y a dar validez solo a lo externo como única realidad, aunque eso me significara renunciar a mi vida. Había normalizado el no existir por supervivencia.

En un programa institucional normalizador no hay espacio para la singularidad. Sí para la normalización. Donde los procedimientos y las normas ocupan todo y ordenan al grupo, decidiendo por otros. No existen las personas con sus singularidades y necesidades. Y el derecho a la existencia y la expresión de la vida quedan anulados por la vigilancia y el castigo sostenidos por procedimientos que ejecutan personas hacia otras personas. La persona vive

en una permanente exclusión de sí misma. De ser. De escoger. De expresar. De decidir por sí misma. De vivir su propio proceso de sentir y acoger la vida. Porque la exclusión ocurre cuando no somos capaces de ver y atender lo que necesita la otra o el otro.

Nuestros estudiantes trabajarán en instituciones y me pregunto cómo desde la formación podemos crear contextos que les posibiliten acompañar procesos de vida de otras personas ¿cómo acompañar la expresión de la singularidad? ¿Cómo acompañar la expresión de la vida con lo que necesitan las personas? ¿Cómo respetar el proceso de vida del otro y de la otra? ¿Cómo respetar el derecho a escoger y decidir? ¿Cómo acompañar el sentir? ¿Cómo acompañar y comprender lo que necesita el otro? ¿Cómo cuidar el proceso de vida desde la conexión emocional? ¿Cómo ver lo que necesita la persona más allá de la configuración aprendida de quien acompaña? ¿De qué manera crear espacios de relación desde el amor incondicional?

### 1.1.3 Paréntesis: Una criatura extraordinaria que supo crear vida desde la adversidad

¿Quién fue la pequeña *Alicia*? ¿Cómo logró atravesar la adversidad institucional? ¿Qué sacrificó de sí misma para sobrevivir?<sup>4</sup> ¿Qué maneras encontró para arraigarse a la vida? ¿Qué hizo para sobrevivir al horror? ¿Cómo logró mantener un hilo de amor en un contexto de desamor? ¿Cómo rompió la cadena con el patrón de su historia familiar y mandato social?

Comienzo así, preguntándome por la niña que fui. Por la niña que me trajo hasta aquí y gracias a ella puedo escribir hoy. Por la niña que sigue viviendo en mí y está a mi lado, mientras escribo este texto. Por la niña interna que me pide que la vea y reconozca en su fuerza, sin juicio, sin análisis. Que me pide que la acepte con sus capacidades y con las diversas maneras que encontró en el camino para sobrevivir. Que me pide que la ame y cuente su historia. Una niña, que amó íntimamente su libertad, deseo de amar y de vivir, aun cuando la vida no se lo pudo dar en aquellos años. Una niña que, con todo lo que trajo la vida se sumergió a vivir. Una niña que tuvo que vivir en el frío institucional y que supo crear calor y luz, para sobrevivir. Una niña que siempre anheló entrar en la vida, que observaba desde dentro y fuera de la institución, sin encontrar su sitio.

Al escuchar lo que brota de aquellos años, otra vez se vuelve a abrir el dolor. Un dolor que creía superado. Pero sigue ahí. El dolor de la niña, que aún me pide que la escuche y que esta vez pueda acogerla y aceptarla con lo que fue. Que pueda escuchar su dolor y poner en palabras desde la autenticidad de su corazón, su verdad. Y que reconozca su capacidad extraordinaria de cómo se fue haciéndose desde muy pequeña, una sobreviviente que a pesar que la vida decía no, ella se rebeló y decía que sí. Una niña que no estuvo dispuesta a que le arrebataran su vida, una niña que quería vivir su vida, su libertad. Y que, en secreto, fue tejiendo una rebeldía para ir moviendo hilos para salir algún día del terror. Como pudo, logró atravesar la adversidad de la vida.

El terror institucional existió, con todas las escenas y personajes que lo sostuvieron. Esa es una parte de la historia, de lo que venía dado como vida a vivir. Otra parte de la historia, la tejió con sus pequeñas manos, una criatura con una belleza singular que no lograba encajar en el cuadro institucional y que por su sensibilidad tuvo que aparcar el sentir y adaptarse a seguir un patrón establecido. Y tuvo la capacidad de crear otra vida, dentro de la vida que recibió.

---

<sup>4</sup> Entendido dentro de la escuela de psicología de Análisis Transaccional, donde las criaturas a temprana edad, han de tomar una decisión para sobrevivir a situaciones de desamor donde no pueden expresar lo que son.

Su madre, *Marta*, fue dejando huellas en el camino, sin saber que serían sus armas para ir haciendo una vida. La pequeña *Alicia*, acogió los regalos y los cultivó en sí misma y creó vida. El amor por la lectura y la escritura, los recibió de su madre. *Marta*, no había acabado la primaria, siempre lo vivió con mucho dolor y anhelaba acabar sus estudios, por lo que dio a su hija un tesoro que intuía que daba vida: el amor por la cultura. Con cinco años, *Alicia* recibió de *Marta* un libro ilustrado para niños del “*Quijote de la Mancha*”. No podría afirmar, si realmente este regalo fue dado desde un significado consciente, pero sí simbólicamente pasó a marcar el proceso de vida de *Alicia*, porque estaría constantemente luchando contra el miedo y la ignorancia.

A partir de aquí, los libros acompañarían el trayecto de su vida. Y la criatura comenzó a crear un universo aparte de la vida institucional, se sumergía en los libros, entraba en otros mundos y escapaba así del frío de la realidad. A través de las historias de los libros, podía acceder a la vida más allá de las rejas de la institución y esto fue creando una fuerte esperanza de que hubiera otras vidas que se podían vivir. Como por ejemplo las posibilidades de ser que le traían los escritores, admiraba las historias que escribían y su cultura. Y el contar historias, pasó a ser parte de la vida de *Alicia*. Entre tanto leer, se convirtió en una narradora de historias, que contaba a las otras niñas y con su entusiasmo y disfrute las trasladaba al mundo que ella experimentaba al leer. Sí, entre el contar y escuchar escapábamos del sombrío caserón institucional. Durante casi veinte años, durmió con un libro bajo la almohada. Para ella no solamente eran libros, eran su compañía, su sostén. Sus cómplices y compañeros de viaje, que la llevaban a otros mundos y reafirmaban una y otra vez su esperanza, que más allá de los barrotes institucionales, había otras vidas.

La escritura también fue importante en sentir otros mundos. Fue su madre quien anhelaba que tuviera una letra bonita y sin fallos al escribir. Su madre tenía un vínculo con la escritura especial, aun cuando conservaba una letra de una niña pequeña, utilizaba su registro para expresar lo que sentía. Fue con su madre con quien aprendió a escribir más allá de la escuela. Ella su madre, llevaba siempre una libreta en su cartera y escribía lo que sentía, sin filtros. Escritos largos llenaban su libreta, algunos coherentes y otros, huellas de una enfermedad plasmada a través de la escritura. Estaba con su sensibilidad y atención del alma mientras lo hacía y la pequeña se nutría de esta escena, viendo a su madre mientras escribía. Incluso en sus momentos de crisis mentales, su madre nunca se desprendía de su libreta. Ahí estaba expresada su vida.

Al comenzar a escribir *Alicia*, su madre acompañó este proceso de la única manera que sabía: valerse de la escritura para expresar lo que se siente. Así que inició a la pequeña, en la escritura de cartas. Cada verano su madre le enviaba cartas y dentro del sobre ponía un folio en blanco, un sobre y un sello para recibir su respuesta. En esas cartas su madre le contaba de su vida y del dolor que sentía. Pero, sobre todo, ejercía su papel de madre, de pedirle a su hija que *fuera una niña de buenos sentimientos* y siempre recordarle que era *una niña fuerte y madura*. Y esto (como posibilidad) de reconocimiento de quien era para su madre, dio a la criatura fuerzas para arraigarse a una existencia y atravesar la adversidad. *Alicia* esperaba con ilusión sus cartas y cada verano seguía el rito: iba a revisar al correo la llegada de su carta y contaba a su madre algo de las vacaciones que se acercara al anhelo de su madre de tener una letra bonita y que era una niña de buenos sentimientos, fuerte y madura. A partir de aquí, *Alicia* encontró en la escritura otra compañera para sobrevivir. Y comenzó a tener libretas donde secretamente contaba su vida. Y también comenzó a enviar cartas a amigas y amigos. Cada carta escrita, leída y respondida nutrió su vida. En ese proceso, de contarse la vida, brotaba el sentir. Al igual que su madre, el cuidado y la atención estaban presente en este proceso, incluso hasta creaba sus propios sobres de hojas de revistas.

Su gran anhelo era vivir con su madre. Anhelaba profundamente su amor y compañía. Transitaba emocionalmente desde la ambivalencia este vínculo: la amaba profundamente y a la vez estaba profundamente enfadada con ella por haberla dejado en ese sitio. Y la herida del abandono sentida y aprendida la volvía a revivir una y otra vez en las despedidas, que a su vez se acrecentaba con el abandono emocional que vivía en la institución. Largas tardes de fin de semana, esperando que viniera su madre y cuando se encontraban, ella buscaba su calor, atención y aceptación. Incluso cuando la esquizofrenia cobraba vida en su madre, ella atravesaba las paredes de la locura y visitaba a su hija. Y la pequeña, asustada de ver a su madre ida, atrapada en su mente y hablando en otras lenguas, se quedaba sentada a su lado, sin dejarla sola la acompañaba en esa experiencia. Se rompía por dentro, sentía el terror de la locura y la angustia de no saber qué hacer para que su madre volviera a la vida. Amaba su sonrisa y la generosidad de su mirada, que desaparecían en este estado. Su madre, le mostraba que incluso estando en la locura, el amor –y en este caso, por una hija- mueve la vida. Y aunque la mente deje de funcionar con una estructura coherente, el sentir continúa su propio recorrido y se va abriendo como el agua a la vida. Su madre era la historia viviente de atravesar las adversidades de la vida. Si ella había podido incluso atravesar la locura para estar, pues la pequeña también podría. El referente cobró vida.

Un anhelo que la llevó a arraigarse a salvar a su madre de la pobreza y la locura. Ella creció con el anhelo que si estudiaba podría revertir toda esa situación familiar. Si salvaba a su madre, se salvaría ella. Así que mientras estuvo en la institución, movilizó toda su fuerza y capacidad para lograr este propósito. Sin descanso, sin parar, perseveró y soportó todo lo que traía la vida. Había desarrollado una capacidad de supervivencia que casi le robó la vida. Cuando su madre decidió suicidarse, *Alicia* desfalleció. El sentido de la vida se esfumó y con 16 años, vivió una depresión profunda en solitario. Nadie se enteró, la institución había normalizado su tristeza. Volvió a enmudecer y la única manera que encontró de expresar su dolor, fue rapándose el cabello. Ahí la institución, desde su programa, leyó locura, así que la enviaron al psicólogo. Un psicólogo con el que de pequeña había estado asistiendo a un programa de normalización de la inteligencia, porque las pruebas de CI habían marcado una puntuación superior a la norma. Ocho años más tarde se volverían a encontrar y él le recordó con la inteligencia que contaba y que podía hacer uso de ella para estudiar y que, aunque su madre ya no estaba, la vida continuaba. No se conectó con el dolor, se aparcó y entró en el continuo que traía la vida.

Los momentos en que su madre estaba lúcida, sin que la mente secuestrara su sentir, era de una delicada belleza e inocencia. Sabía estar desde al amor, desde la sencillez y ternura. Acompañaba lo que había con su presencia y daba tranquilidad. Y esto lo observaba la pequeña, veía como su madre acogía la rotura de las otras criaturas y les daba calor. Veía, cómo con su presencia acompañaba a las niñas, las escuchaba y ofrecía alguna palabra, algún afecto e interés verdadero por sus vidas. Y *Alicia*, encontró aquí otra manera de ser y sobrevivir: a través de su madre había visto que podía arraigar su sentir a las criaturas. Y comenzó a imitar como lo hacía su madre y ella pasaba tiempo con las más pequeñas acompañándolas y teniéndolas entre sus brazos. Incluso en alguna ocasión cuando su madre vino a buscarla para pasear, una criatura de dos años no quería dejar los brazos de Alicia y se sujetó entre llantos con una fuerza tan potente, que su madre decidió llevar a ambas de paseo y convenció a la directora del centro para que la autorizara a llevar a las dos niñas. Esta manera de hacer posible que las cosas ocurrieran desde el corazón y que su madre fuera capaz de ver lo que necesitaban ambas criaturas, impactó el carácter de *Alicia*.

Cuando fue creciendo, le gustaba estar con las pequeñas, jugar un momento con ellas, limpiar sus narices y acogerlas. Cerca de los ocho años, *Alicia* pasó a convertirse en una especie de madre sustituta para las criaturas pequeñas que pedían calor para sobrevivir. Estaba con ellas, acunándolas entre sus brazos, escuchaba sus llantos y los calmaba con la ternura que nacía de

las palabras y su mirada. Este gesto, que podría parecer, que ella estaba salvando a otras criaturas, en realidad fue en parte su salvación. La salvó a ella, porque al no ver a las criaturas como un peligro, dejaba fluir su sentir. Gracias a ellas, su corazón no se cerró y mantuvo vivo el sentir. Hasta sus últimos días en la institución, cuidó a las criaturas y otras niñas.

Ver que otras criaturas tenían una vida más desafortunada que la de ella, le ayudaba a contener su propio dolor y podía crear amor a partir de una necesidad presente. A algunas criaturas pequeñas, las llegó a sentir como sus hijas y el llanto de la separación removía el dolor: el de sí misma y el de ellas. Había momentos en que la tristeza y llantos inundaban la casa, como por ejemplo en las navidades. Ella, en cada fiesta, pasaba horas en su habitación calmando su dolor y cuando se tranquilizaba, bajaba y sostenía a las otras chicas. Sabía dar sostén emocional, tranquilidad y animaba con su estar a las otras chicas a compartir el momento. Y lo lograba. Cada año era el mismo recorrido emocional y contagiaba a las otras niñas. Finalmente, todas bailaban en un círculo, cantando villancicos y se producía la apertura y escucha del corazón.

Su madre, siempre estuvo presente en su vida, marcó profundamente su corazón, porque ella, en la profundidad de su ser, anhelaba su reconocimiento y amor. Y aunque la vida institucional fuera casi la totalidad de su vivencia, ella sentía que su madre le traía otra verdad que la afectaba. Por eso, cuando *Alicia* se identificaba con la vida institucional y dejaba de sentir, su madre siempre actuó como una consciencia que recordaba el camino y dejaba pequeños detalles más allá de la palabra, como pasteles en su cumpleaños con forma de corazón y cajitas de chocolate que traían en sus dibujos la ternura e inocencia de la infancia. Incluso cuando veía que su hija estaba perdiendo la vitalidad del alma, interpelaba a la directora del centro, por haberle quitado a su hija. Y no se refería al cuerpo físico, sino a haberle secuestrado el corazón a través de la vida institucional. Ella no sabía descifrar los movimientos de su madre, pero la valentía y fuerza de su corazón la removían y sabía que algo no iba bien. Una madre, que había estado para custodiar el corazón de su hija. Y lo logró. Finalmente lo logró. Porque en el futuro, la niña trajo las memorias dolorosas de los traumas vividos en la infancia, y la adulta los descifró: entraron plenas a la vida y la comprensión se integró.

En ese camino de irse haciendo en atravesar la adversidad que traía la vida a través de la institución, tres criaturas marcaron de manera especial el camino. Tres bellas niñas con las que

se encontraron en el camino. Con *Emilia*, *Clara* y *Sofía*<sup>5</sup>, se acompañaron desde la infancia hasta la juventud. Entre risas y complicidades tejieron otra vida. Iban juntas desde el parvulario y compartieron lo que la vida les traía y esto amortiguaba la soledad institucional. Cuatro chicas, creando una vida entre juegos, historias, peleas, deberes y miedos, se sostenían y compartían maneras para cuidarse y atravesar la vida. Cada una a su manera, daba algo en el camino y cuidaba como podía la vulnerabilidad y descubrimientos de las otras. Pasaron años juntas, como hermanas recorrieron cada momento que les tocó vivir y fueron testigos del camino que cada una recorrió. Poco a poco, *Alicia* fue viendo como el mito sostenido por la institución de que acabarían mal se cumplió. Aterrada, vio como la institución las empujó al vacío y ellas entrarían al laberinto del desamor tan conocido. Niñas en cuerpos grandes, buscando el calor del amor, se quedaron atrapadas en el dolor y miseria.

En aquel sitio, la invisibilidad de lo que había dentro de sí era una ventaja para sobrevivir. Y *Alicia*, desde pequeña, conservó esa bella intimidad que traemos de manera natural a la vida. Ella supo habitarla y la cultivó siempre. Desde pequeña, había sido una niña solitaria. Pasaba mucho tiempo sola, paseando por la naturaleza, le gustaba disfrutar de los árboles frutales, el agua y de las puestas de sol y los animales. Y contemplaba con especial atención las puestas de sol, las montañas y la lluvia, que la conectaban con algo que había más allá de la vida que vivía. Le gustaba pasar mucho tiempo sola arriba de los árboles, desde donde miraba la vida que acontecía fuera de la institución, pensaba en sus cosas, imaginaba sus deseos, cantaba y descansaba en los brazos de los árboles, sobre todo los sauces y avellanos que eran sus favoritos.

Cuando fue creciendo, esta intimidad fue mayor y fue encontrando otras maneras más profundas de conectar consigo misma y crear un mundo aparte de la vida institucional. En esa intimidad que creaba entre su habitación y la naturaleza daba espacio a la lectura, escritura y pintura. A veces por placer y otras por huir de todo lo que venía de afuera con tanta fuerza, casi al punto de arrollar lo poco que le quedaba para sí. En esa intimidad escuchaba dentro de sí lo que vivía y visualizaba con fineza los movimientos que debía seguir para sobrevivir y lograr sacar sus estudios. Estando en ese silencio fértil consigo misma, encontraba una fuerza que le permitía seguir viviendo y volvía a pactar con su voluntad y perseverancia. Y sobre todo volver a pactar con su libertad y la fuerza de su ser, que le pedía desesperadamente otra vida. Aquí ella aprendió la espera fértil. Y cuando la desesperación la inundaba, siempre volvía a la naturaleza, se quitaba los zapatos y se dejaba acariciar por la tierra y por los rayos del sol.

---

<sup>5</sup> Los nombres de las personas de la institución son ficticios para preservar la intimidad de las mismas.

Entre esa conexión naciente consigo misma y la conexión con la naturaleza, volvía a levantarse una y otra vez, sin ser consciente de que estaba creando otra vida. Desde su habitación que quedaba en la segunda planta, mantenía su esperanza cuando observaba por la ventana, que más allá de las paredes de la institución, se movía otra vida.

Y esta relación con la naturaleza le facilitó desarrollar su intimidad. Creció bajo el alero de castaños, avellanos, parras de uvas, limones, caquis, guindas italianas, frutillas, y maravillas. Siempre le gustó disfrutar al aire libre y sentir que aquí podía estar tranquila sintiendo un trocito de su libertad. Tumbada en el césped imaginaba y jugaba a descifrar los mensajes de las nubes y le gustaba participar cada año en cuidar el jardín, sobre todo dar vuelta a la tierra y despejar las malezas de las plantas. Disfrutaba contemplar el proceso de vida de las rosas rosadas de los jardines, los lirios, calitas y rayitos de sol. Esperaba cada año, su nacimiento.

También a través de la naturaleza fue desarrollando su creatividad y encontrando maneras de crear juegos con los materiales que le traía la vida. Junto a otras niñas le gustaba jugar y entre todas recolectaban algunos envases de la basura del supermercado para jugar a la casita y ocupaban como muebles improvisados los cajones de frutas y alguna hierba del césped como comida. Juegos que transcurrían lejos de la mirada de las educadoras. La pequeña disfrutaba recolectando los materiales que le regalaba la naturaleza para crear y jugar. Recogía los cocos caídos de los pinos, palitos, piedras, conchitas de mar, colitas de zorros, flores siempre vivas, avellanas secas y corales que secaba al sol y los guardaba como un tesoro. Confiando que en algún juego podría ocuparlos o para crear pequeñas esculturas con las que decoraba su habitación u obsequios para su madre.

A partir de la adolescencia, también para sobrevivir, se transformó en "*la que escucha*" y de tanto observar el programa institucional, había adquirido una especial capacidad para ver y crear posibilidades para sobrevivir. Muchas chicas le contaban sus historias de amor y dolor. Confiaban en ella. Y cuando la casa estaba despejada de peligro, se reunían casi de manera secreta en la habitación a charlar. Chicas con las que compartía los mismos sentimientos. Y aunque las circunstancias por la que cada una había llegado a vivir ahí eran distintas, todas de una u otra manera sabían lo que era la espera, la ausencia, el abandono, el dolor y el anhelo de salir de ahí y algún día, regresar con sus familias.

De aquellas chicas, aprendió la escucha atenta, relatos de vida que se iban tejiendo al ritmo de confidencias íntimas de las heridas profundas, desamores y sueños para ir hilando la vida. Como aquella vez que *Carla*, una compañera del centro, le abrió su corazón. Había pasado

años sin hablar de la verdad de su infancia. Nadie sabía su historia. Y un día, al buscar su compañía, la encontró tumbada en su cama, sumida en su dolor. Conmovida al verla así, sin saber qué hacer, se quedó a su lado. Acariciando su cabeza en silencio, buscando su mirada y regreso al presente. En ese silencio de dolor, ella le contó sobre las cicatrices que tenía en sus piernas porque cuando pequeña su madre la había encerrado en un cuarto y la mantenía amarrada con un alambre. Ese día lloró, las lágrimas contenidas se acumulaban en sus ojos. Sintiendo su dolor, lloraron juntas abrazadas en silencio. Sólo con la presencia de los cuerpos que sienten y expresan lo más sublime que siente el alma humana. En esa escucha se transformaron. O cuando *Berta*, otra chica quedó embarazada y ocultó su embarazo durante nueve meses con ropa ancha, y como eran invisibles, nadie se enteró. Sólo Alicia lo sabía y la acompañó en todo este proceso. Y por las noches al estar fuera de peligro, veía como la panza de su compañera se liberaba y ocupaba su espacio natural. Entre complicidades, conversaciones y miedos por el futuro; con ilusión veían la ropa de la criatura que estaba por venir, que escondían en el fondo del armario. Casi a punto de parir, se fue del centro. Nadie se enteró. Nadie.

Fue tal el golpe emocional que recibió cuando entró de pequeña a la institución, que, por supervivencia, automáticamente, apartó su sensibilidad, porque a base de castigos supo que era un peligro expresarla. Por ello, desarrolló una fina capacidad para observar el entorno, sobre todo el programa institucional. Y aquí comenzó a hacer uso de su inteligencia natural y desde pequeña sus observaciones de las personas que ejecutaban el programa y de las relaciones posibles de vivir en la institución, agudizaron su percepción y adaptación. Sabía que no podía dar ningún movimiento en falso y si tenía rastreado el mapa, podría adaptarse a lo que se le pedía y así evitar el castigo, la persecución y la expulsión del centro. Con los años, había agudizado tanto esta capacidad, que era capaz de leer lo que había entre líneas en los adultos y utilizaba esta información para relacionarse y protegerse. Y en muchas ocasiones, para defender algo de lo propio o evitar castigos normalizadores, era capaz de crear argumentos coherentes y movilizar toda una situación. Ella sabía que su vulnerabilidad colgaba de un hilo y que si se cortaba no podría sobrevivir y acabaría mal, por eso ella tuvo que controlar el entorno y cada paso que daba, para no ser estigmatizada como la chica problema o rebelde que había que reformar o perseguir. Se había vuelto una gran estratega y dio un gran espacio a su mente para sobrevivir y aprendió a ser la persona que la institución esperaba: una niña y chica sumisa, obediente que se adaptaba sin expresar con rebeldía su malestar.

Su inteligencia la salvó. Tanto observar los movimientos institucionales, se fue dando cuenta de lo que se esperaba de ella y qué reconocía la institución como “*portarse bien*” y siguió el modelo. Así logró algo de tranquilidad para focalizarse en los estudios, porque sabía que si expresaba lo que sentía pasaría a ser un problema y la institución se pondría en movimiento. Incluso, en algunas ocasiones no pudo controlar expresar su parecer ante las injusticias de lo que vivían, cuestionando públicamente la manera hacer de las personas que llevaban la institución, y esto le costó caro. La desconfianza se instaló. Y en una reunión los profesionales del centro, le hicieron saber que era una mala influencia para el grupo y la amenazaron que, si volvía a hacerlo, no podría estudiar. Sabían muy bien como volverla a someter, desde su vulnerabilidad. Y ella se sometió para sobrevivir y calló su voz. Desde aquel día la desconfianza fue permanente, se habían dado cuenta que ella pensaba y sentía por sí misma. Pasó a ser un peligro. La vigilancia y acoso aumentó. Así como también el miedo permanente de *Alicia*, de no lograr salvar su vida.

Ser sumisa le implicó renunciar a su libertad y a sí misma. Tuvo que renunciar a su propia autenticidad para sobrevivir. Y poco a poco, fue viendo como su día a día implicaba seguir un programa decidido por otros y donde a ella le tocaba obedecer. Y aceptar sin rebelarse que no tenía el derecho de pensar, de sentir y de participar en escoger su vida. Y se fue convirtiendo en lo que la institución creía que tenía que ser: alguien que no tenía capacidad para vivir su vida y que necesitaba de otras y otros, que decidieran por ella. Y que su capacidad estaba limitada a seguir los procedimientos y a obedecer. Todo esto iba afectando la confianza en sí misma, porque una y otra vez se le recordaba su incapacidad de explorar y sentir su propia vida. Con cada norma, rutina y actitud se le recordaba que no tenía derecho a participar de su vida y si se salía del guion establecido, el castigo ocurría. Y ella se sometió por miedo, no tuvo opción, tuvo que renunciar a sentir su propia vida por casi veinte años.

Toda su vida estaba decidida desde la institución, desde que se levantaba hasta que se acostaba, la rutina estaba organizada y las tareas que tenía que ejecutar eran minuciosamente vigiladas por las educadoras. Cada día viviendo una vida que no era su vida, se fue adaptando al rol aprendido de sumisa y seguía las pautas de la institución por miedo. Con los años, el peso de no existir, fue afectando su vitalidad y durmiendo su capacidad de vivir su vida. Obedecía de manera automática, se esforzaba por ser sumisa, porque la institución valoraba este tipo de perfil y llegó a creerse que no tenía derecho a existir. Menos derecho a pensar y sentir por sí misma. Y esto fue afectando su autoestima y se sentía sin herramientas para estar en la vida, necesitando una y otra vez que la institución decidiera por ella.

Y esa invisibilidad aprendida en la institución, comenzó a cobrar fuerza en su vida. Se sentía invisible, insegura de vivir su vida y en muchas ocasiones cuando imaginaba una vida fuera de la institución le entraba un terror de no saber valerse por sí misma. Una inseguridad aterradora, inundó su vida y por muchos años, necesitó la validación externa para confiar en ella. Sí. Necesitaba que alguien de afuera, aceptara lo que sentía dentro de sí y ahí hacía el movimiento. No podía sostenerse por sí misma, porque no había vivido esta experiencia de vida. Era incapaz de decidir por sí misma y confiar en lo que le venía de dentro. Atrapada en una tela de araña que hacía su recorrido: control, sumisión, obedecer, inseguridad y dependencia.

En este contexto institucional, aprendió a renunciar a su espontaneidad y a adaptarse a vivir en la rigidez. Una rigidez impuesta desde afuera, sin posibilidad de términos medios. Porque cuando los procedimientos institucionales olvidan lo que necesitan las personas, se establece relaciones piramidales en las que finalmente cada persona que está siendo pieza del engranaje termina obedeciendo. Y como toda la vida institucional se tejía en el obedecer, su estructura mental poco a poco fue aprendiendo esta única posibilidad de relación, de seguir siempre un único camino o patrón sin abrir otras vertientes. Es decir, la rigidez institucional durmió toda vía de experimentar otras posibilidades y de crear otros recorridos. El mensaje era claro: si obedeces permaneces, si desobedeces te expulsamos. Y el miedo la inundaba paralizando cualquier intento de acción contrario a lo impuesto. Una rigidez aprendida por supervivencia, que absorbía toda la vitalidad de la vida. Y que reforzaba una y otra vez la riqueza de la diversidad de ser, pensar y sentir otras maneras de vivir la vida.

Y ella fue viendo que, en aquel espacio, estaba prohibido expresar y que sólo había espacio para obedecer una única manera de pensamiento y de relación. Y que la naturalidad y espontaneidad no podía permitírsele porque no estaban establecidos dentro del programa de obediencia. Secuestrada su mente en esta vivencia institucional, llegó a creerse que su vida sólo podía tener un solo movimiento y su mente se fue adaptando a moverse en una sola vía: obedecer el programa dominante sin existir. La institución había logrado que la sumisión inundara su vida: a fuerza de vigilancias y castigos la había sometido y enseñado a vivir en el miedo para obedecer. Ella seguiría por años este modelo sin darse cuenta que la institución seguía actuando en su vida, aun cuando ella ya se había marchado de ahí.

Renunciar a sí misma y someterse desde la imposición a fuerza de castigos y chantaje emocional, fue un camino que tuvo que aprender a habitar. Una y otra vez la pequeña recibía

los mismos mensajes: no tienes derecho a existir, a decidir o escoger algo para tu propia vida. Y tuvo que entregar su vida a lo que otras y otros decidieran que era adecuado para ella, bajo el alero de la intervención institucional. Sí. Había que intervenir en todos los aspectos que el ojo vigilante detectara que no se estaba sometiendo al reglamento del centro. Poco a poco, esto fue delimitando su voluntad de vivir una vida propia y hacía más sombría su existencia por lo que aprendió a sentir la tristeza en silencio. Comprendió que tenía que seguir el camino que otras y otros, trazaban para ella cada día y que su papel era obedecer desde la sumisión y aceptar sin expresar lo que sentía, todos los mecanismos de control que se ponían en movimiento para que el programa institucional se cumpliera. Y aceptar, el control permanente de otros seres humanos que la vigilaban y que cualquier expresión de singularidad y capacidad de sí misma significaba una amenaza, por lo que la maquinaria institucional se pondría en movimiento para *corregir* la personalidad defectuosa que se alejaba del sujeto que se quería llegar a fabricar.

Así aprendió a sobrevivir, relacionándose constantemente con el miedo y la tristeza. Y tuvo que aprender a sostenerlos internamente, porque toda expresión de la vulnerabilidad podía pasar a ser vista como una debilidad que podía ser usada en su contra. Así que aprendió, a tener el miedo escondido entre los huesos y normalizó vivir en el terror permanente. Miedo que surgía en su presente y creaba por un futuro incierto. Miedo al castigo por ser ella misma y que fuera expulsada de la institución, por salirse del programa, y poder acabar en la calle.

Aprendió a tener miedo a ser y a expresarlo. Y estando sola, intentaba respirar y calmar el terror, sobre todo cuando había castigos ejemplares de otras chicas y podría ser ella la próxima, aumentando así la angustia de no poder soportar más y acabar viviendo un futuro terrorífico que constantemente era alimentado por los mensajes institucionales. Y ello acompañado desde una tristeza crónica, que expresaba públicamente sólo desde su mirada y constantes ojeras. Y que, en algunas ocasiones, cuando ya no podía más, se permitía llorar en silencio, cuando nadie la escuchaba. Sí. Había aprendido a tragarse las lágrimas. Lágrimas contenidas porque toda la vida que vivía, se alejaba de poder ser lo que ella realmente era: un alma libre. Y no poder expresarlo desde su libertad, iba contra su esencia.

Para sobrevivir, se fue dando cuenta que no era posible sin una protección dentro de la institución. Y con su inteligencia, se dio cuenta desde pequeña que si se apegaba a la persona que sostenía y controlaba bajo su mando todo el programa de maltrato institucional, su vida en el centro sería menos sombría. Y se apegó a la directora, *Isabel*. En esta relación aprendió a

vivir en una relación de víctima y salvadora. Donde ella debía dejarse salvar por alguien que tenía más poder y capacidad para llevar su vida y la pequeña convertirse en una víctima que no tenía posibilidades de mover su propia situación. Pasó años cerca de *Isabel* y si *Alicia* se sometía a su voluntad ella le ofrecía protección, pero si le desobedecía su reacción era severa, sin compasión. Y la comenzaba a perseguir, amenazar y acosar, hasta que volviera a someterse a su poder. Incluso, en algunas ocasiones ejercía su poder y le quitaba lo que más le doliera, como por ejemplo cuando ejerció toda su severidad para cerrarle todas las puertas para ingresar a estudiar psicología, por haber tenido la osadía de cuestionar públicamente el hacer institucional. Y lo logró. Y *Alicia*, desde el miedo a perder cualquier posibilidad de estudios, se volvió a someter a ella y volvió a habitar el silencio.

En esta relación de poder, vivía constantemente la experiencia de que otra persona decidiera su vida y cada vez se fue volviendo más pequeña ante el poder institucional de *Isabel* y su carácter autoritario. Y fue aprendiendo a verse cada vez más incapaz, porque en esta relación se reforzaba una y otra vez, que por su historia familiar acabaría mal y que, por los antecedentes de salud mental de su madre, no tendría la capacidad de vivir una vida sin su ayuda. Y *Alicia* aprendió a depender de lo que *Isabel* decidiera para su vida y no hacía ningún movimiento, sin que ella lo aprobara. Todo pasaba por sus manos y sin cuestionar nada, seguía lo que *Isabel* imponía en su vida. Entregó su poder a *Isabel* y tuvo que dejar de confiar en sí misma para sobrevivir. Años tras años, dependiendo de su aprobación para existir, postergándose de ejercer su derecho de existir como otra persona, capaz de vivir su propia vida. Y aprendió que “no podía”. El no poder pasaba a ser la negación del propio poder con el que ella creía que no contaba y que necesitaba estar bajo el alero de la capacidad de otra para caminar.

De esta relación de salvadora y víctima aprendida, *Alicia* fue aprendiendo la dependencia emocional y llegó a creer que, si no estaba *Isabel* en su vida, ella no podría sobrevivir. Así que poco a poco, fue dejando su vida en sus manos y aprendió a vivir en esta relación de poder donde los afectos y cuidados estaban condicionados a su capacidad de seguir la voluntad de otra. Fue aprendiendo que para sobrevivir necesitaba someterse a lo que otra decidiera por ella, y que si esto no estaba no podría caminar y se quedaría atrapada en la parálisis o incluso podría morir. Y normalizó que ella era una víctima y que para sobrevivir necesitaba una salvadora. Alguien que le reafirmara constantemente como vivir y ser. Alguien que le reforzara su incapacidad. La dependencia emocional fue tejiéndose y *Alicia* fue necesitando de la aprobación permanente de *Isabel*, al punto que ella llegó a decidir cómo tenía, que ser,

vestir, pensar o qué afectos vivir. Una invasión a todos los niveles. Cada movimiento de su vida, pasaba primero por la aprobación o desaprobación de la directora. Y así fue creyéndose que era una víctima, reforzando la creencia que no era capaz de llevar su vida y no podía confiar en sí misma. Atrapada en este nudo de dependencia estaría gran parte de su vida. Años más tarde, con su propia capacidad desataría el nudo.

Esta protección, tenía un precio dentro de la vida institucional. *Isabel*, la había convertido en su chivata, para vigilar de cerca la vida a la que ella no llegaba. *Alicia* muchas veces pasaba información a la directora cuando se enteraba que otras niñas se salían de lo establecido, viviendo la contrariedad de necesitar protección y tener que delatar a sus compañeras. Tuvo que aceptar este papel para sobrevivir a cambio de protección. Muchas veces, interpelaba a *Isabel* por su severidad en castigar a las niñas y le pedía que no lo hiciera. A veces lograba llegar a su corazón y volvía a darles una oportunidad de vivir, pero las seguía persiguiendo, hasta que lograba que las chicas se rebelaran completamente y ahí ella justificaba la expulsión de las jóvenes a la calle. Y la pequeña no podía con esto, con querer a un ser humano que era capaz de dañar a inocentes sin compasión. Y ella estaba siempre buscando su corazón, su humanidad y a veces lograba encontrarse con ella en este sitio. A veces. Su severidad la dominaba. Y la pequeña creció creyendo que esto era amor: someterse para ser querida y ser salvada.

Y pasó a ser también la esclava de *Isabel*, limpiándole su casa, planchándole la ropa, cocinando, haciendo las camas y cuidando a sus hijos. Y no recibía ningún gesto de gratitud, ni siquiera un trozo de pan. Y observaba como ella vivía en abundancia y a las criaturas las tenía en la precariedad. Niñas con hambre a todos los niveles, buscando calor y comida, que tuvieron la desgracia de caer en ese caserón institucional, con personas que no sabían amar.

Había creído durante muchos años que, por estar cerca de *Isabel*, había tenido privilegios y luego se enteró que cubrir sus necesidades y ser protegida era su derecho. Y a lo que le permitió acceder *Isabel* para ella fue un tesoro: a cambio de limpiar su despacho, le permitía quedarse horas debajo de la mesa leyendo los libros que se clasificaban como de calidad y ella podía gozar de un momento de intimidad importante, sin que nadie la interrumpiera. Sin límites se sumergía en libros de historia, ciencias, animales, psicología y sexualidad. Y creía que esto era un privilegio. Luego pudo acceder a que le diera unas cajas de lápices al óleo para pintar o dejarle contestar el teléfono cuando alguien la llamaba o permitir que un chico la visitara, pero bajo su vigilante mirada. Y la pequeña se creyó que esto era amor y lo

normalizó. Luego de haber trabajado más de 40 años de su vida como directora, la institución la expulsó cuando expresó una depresión crónica. Es decir, cuando sintió<sup>6</sup>.

A partir de aquí, la pequeña incorporó que para sobrevivir necesitaría de bastones para caminar. Y se fue dando cuenta que el papel de víctima también se lo otorgaban en otros sitios y que ella era eso. Por eso fue buscando diferentes salvadores y salvadoras para sobrevivir. Y los encontró centralmente en la escuela, maestras y profesores que le ofrecían su ayuda y protección por ser una buena estudiante, adaptándose a lo que esperaban de ella, cumplía con sumisión cada deber que se le pedía e intentaba llegar a lo que el profesorado esperaba de ella en los estudios. Y trasladó a estos sitios que no podía sola y que, si lograba algo, siempre era porque había otra persona interviniendo y nunca por sí misma. Este permanente estado de exclusión de sí misma, repercutía en su estado de ánimo y vivía en la tristeza, como aquel día que tuvo que salir en un espectáculo del colegio disfrazada de mariposa. Con una tristeza del alma, batía unas alas de colores que eran la antítesis de la vida que vivía.

Y una de las salvadoras importantes en su vida, fue *Florencia*. Estaba en plena adolescencia, cuando llegó a la institución una estudiante en Práctica de trabajo Social. Se vincularon en seguida y pasaban muchas horas hablando. Ella pasó a ser un gran apoyo en su vida, pasó a ser su confidente y a sostenerla cuando ya no le quedaban fuerzas para seguir soportando el programa institucional. De ella recibió amor y aceptación. Y cuando acabó sus prácticas, siguieron el vínculo y la hizo parte de su vida. La acompañó con cariño y complicidad siempre. Y le daba fuerzas para que pudiera seguir adelante y lograra entrar a la universidad. Ella confió en este vínculo y se dejaba orientar por *Florencia*, desde su configuración mental de sumisión y víctima. Y aunque ella le hacía ver su capacidad, era tal la fuerza con la identificación aprendida de toda una vida, que no fue posible que ella se moviera a otro espacio de la relación y la reprodujo.

Al terminar de examinar<sup>7</sup> algunos procesos de vida y de relaciones vividas, me lleva a realizar la siguiente síntesis que me acerca a comprender algo de los movimientos complejos que van

---

<sup>6</sup> Cuando me encontraba ya en Barcelona, en un proceso de ir desvelando mis propios entresijos de normalización del maltrato institucional, recibí una llamada suya y me ayudó a aceptar que lo que sentía que había vivido era real y no una fantasía. Me habló de su depresión y de cómo no podía vivir tranquila al haberse dado cuenta que había roto la vida de tantas chicas y que tendría que aprender a vivir con este peso el resto de su vida. Lloré y acepté que el infierno había sucedido y que tendría que hacerme cargo de mi proceso de sanación con mucha paciencia y amor.

aconteciendo al acompañar. Y que aquí, hay unos saberes en juego que están arraigados a la vida. Y visibilizar su contenido y las actitudes que nacen desde ahí, es para mí una fuente de sabiduría que puede sostener la mirada de por qué algunos recorridos en las relaciones se acercan o alejan de lo educativo. O por qué algunos procesos funcionan y otros no. Es comprender una capa más profunda que está sosteniendo una manera de ser y estar haciendo que está enraizada a la propia historia de vida de cada persona que participa en el proceso de acompañar. Y visibilizar ese saber profundo, es una manera de tomar consciencia de por qué lo que hacemos, vivimos y sentimos nos lleva a realizar un recorrido de relación con el otro y la otra, que puede funcionar o no, y que ese aprendizaje tiene su origen en un momento vital de la vida, que necesita ser mirado con otros ojos y visibilizar lo que proyectamos, reproducimos o trasladamos de nuestra propia historia de vida. Que a veces puede coincidir con lo educativo y otras veces no. Volver al origen que está sosteniendo nuestra manera de estar *siendo* en las relaciones es un gesto de consciencia y libertad para cuidar, con una mirada más limpia y real, libre de las ataduras del pasado que no nos permite conectar con lo real, cuando la configuración mental sigue apegada al registro emocional del pasado y lee el presente desde ahí. Y tomar consciencia de todo este saber, posibilita estar con más claridad y consciencia, acompañando desde el amor incondicional que respeta y ama la diferencia, dejando que ocurra un proceso y se manifieste la singularidad y la persona pueda escoger desde su libertad.

Porque si se toma consciencia de lo que ha sostenido la propia historia de vida, pues contamos con mayores posibilidades para comprender y acoger la historia del otro y de la otra, acompañándola con lo que necesita de mí como educadora. Y a partir de la revisión de los procesos que sostenían la historia de vida que viví, puedo sintetizar como orientación de comprensión:

Un proceso de encuentros. Encuentros de relaciones, espacios e historias de vidas. Seres humanos que coincidieron en un punto de la vida. Y que repitieron sin consciencia un saber arraigado a la propia vida. Un saber sostenido en el desamor vivido y aprendido. Una experiencia vivida, que traían consigo mismas y que encontraron un espacio para desplegar lo aprendido a lo largo de su historia de vida. Mujeres y profesionales que encontraron la complicidad en un programa institucional que les confirmaba que aquella manera aprendida funcionaba para estar con criaturas. Y que en ese caserón sombrío saber estar desde maltrato

---

<sup>7</sup> Me acojo a una de las sentencias de Sócrates cuando postula que una vida no examinada, no merece ser vivida, así como también al aforismo central de su filosofía “*conócete a ti mismo.*”

era un valor. Profesionales que, sin tener consciencia de su propia historia vivida, reproducían el desamor sin darse cuenta que estaban rompiendo la vida de criaturas inocentes. Y que a partir de la invisibilidad del dolor y vulnerabilidad de la propia historia de vida, tenían normalizado el control y dominio como una única manera de estar con las criaturas. Sostenidas en la ignorancia y de espaldas a la verdad de la propia vulnerabilidad y maltrato vivido en sus propias historias familiares y sociales, proyectaron en personas más débiles todo un dolor contenido y experiencia de exclusión<sup>8</sup>. Un dolor que necesitaba salir. Y salió de la peor manera, reproduciendo el daño con criaturas inocentes. Todas y todos, adultos y criaturas dando vida a roles aprendidos<sup>9</sup>, viviendo cada día el ciclo de la reproducción por falta de consciencia y amor. Atrapadas en la experiencia de la supervivencia y el dolor, trasladaron el infierno vivido y las emociones reprimidas de una vida. Emociones que pedían ser sentidas y ubicadas. Humanizadas y elaboradas, para luego saber cuidar y respetar. Porque si no sabemos desde la consciencia de donde provienen nuestras actitudes y emociones que somos capaces de dar en las relaciones con otras y con nosotras mismas, estamos condenadas a repetir la historia<sup>10</sup> y la locura privada<sup>11</sup> que se va tejiendo silenciosamente en el desamor y pide salir sin filtros del espacio de la represión<sup>12</sup>.

A partir de la consciencia de mi propia historia de vida, ha pasado a ser para mí, una fuente vital de aprendizaje e inspiración que me acompaña en las clases como profesora y ha ido moviendo mi proceso como investigadora del Grado de Educación Social. Algunas de las búsquedas que surgen del proceso examinado anteriormente expuesto y que van abriendo el camino de la investigación sobre la formación son:

---

<sup>8</sup> Alice Miller (2015), en sus planteamientos me mostró cómo cuando hemos vivido situaciones de humillación en la infancia, en la vida adulta existe la posibilidad que saquemos los sentimientos inconscientes de impotencias con personas más débiles, que nos recuerdan a la criatura que fuimos y vivió la experiencia de maltrato.

<sup>9</sup> Andrés Senlle (1995), especialista en análisis transaccional, me hizo darme cuenta que cuando no somos conscientes de los roles aprendidos en la primera infancia, reproducimos una y otra vez el drama en las relaciones. De ahí que para él, así como para Eric Berne creador de esta escuela psicológica, las relaciones desde los roles aprendidos coinciden en un triángulo dramático: salvador, víctima y perseguidor.

<sup>10</sup> La filósofa Hanna Arendt (1999), en sus estudios sobre la “la banalidad del mal”, me ayudó a comprender que cuando no hay consciencia sobre la historia vivida, el fenómeno se repite. De ahí que ella pone la mirada en hacernos ver que si el infierno ha sucedido puede volver a suceder, sino hay un proceso de consciencia que interpele nuestro mundo interior.

<sup>11</sup> Alice Miller (1981), psicoanalista en sus estudios sobre el origen del maltrato y la violencia pone en evidencia que todas las personas tenemos una locura privada aprendida que cobra vida en situaciones de maltratos. Y que ésta locura, suele reproducirse siempre con seres humanos que nos recuerdan nuestra experiencia de debilidad vivida en la propia infancia.

<sup>12</sup> A partir de los planteamientos de Freud ((1972), entendí que cuando en la infancia hemos reprimido las emociones naturales por supervivencia, en la vida adulta terminan saliendo en forma de neurosis y reproducimos la infancia. Es decir las carencias de la infancia habitan la vida adulta en las relaciones y cobran vida.

¿Cómo recuperar la consciencia de la propia fuerza y capacidad que se ha ido tejiendo a lo largo de la propia historia de vida? ¿Cómo crear espacios educativos que posibiliten la expresión de la singularidad más allá del deseo de dominio aprendido? ¿Cómo crear relaciones auténticas entre las personas que comparten un proceso de acompañamiento? ¿De qué manera se puede ir descifrando la propia historia de vida con sus desaciertos y posibilidades en lo educativo? ¿Cómo crear recorridos educativos que favorezcan procesos de confianza y libertad? ¿Cómo tomar consciencia de los roles aprendidos en una relación y cómo afecta el proceso de acompañar? ¿Cómo acompañar procesos de vida sin invadir, dominar o decidir por la otra persona? ¿Cómo acompañar la expresión de la singularidad desde el respeto y aceptación? ¿Cómo acompañar procesos que permitan el desarrollo de las propias capacidades y necesidades de las personas? ¿Cómo vivir relaciones de respeto más allá de la dependencia, sometimiento y control? ¿Cómo vivir relaciones más allá del miedo y control aprendido para que ocurra un encuentro entre seres humanos? ¿Cómo crear contextos formativos que posibiliten ir descifrando el saber de la propia historia de vida y su influencia en el hacer profesional?

#### 1.1.4 Reproducir la experiencia de vida, sentir el dolor y extraer la sabiduría de lo vivido: soltar lo viejo y dejar entrar la comprensión

Vine a Barcelona identificada con un programa mental y relacional que ponía el pensamiento por sobre el sentir. Un programa aprendido, que valoraba por sobretodo la razón y que excluía como no científico cualquier reflexión que brotara de la intuición y el sentir. Y por otro parte, estaba mi propia experiencia de vida con personas en una institución, que era un pequeño universo de lo que se vivía y reproducía a nivel social<sup>13</sup>. Sin consciencia de mi propia historia y de lo que portaba a las relaciones y a mí misma, fui tejiendo una vida a lo largo de treinta años, sin cuestionarme quién era y por qué hacía lo que hacía, de esa manera y no de otra. Sin saber de lo que era capaz de dar en una relación educativa, era sano o dañino para las otras personas o para mí misma. Me había identificado de una manera importante con lo que el programa social esperaba de mí y como ya desarrollé en escritos anteriores, había normalizado el no tener derecho a vivir y crear una vida propia. Todo ello reforzado por una manera de reflexión aprendida sobre lo externo, sobre los otros y las otras y nunca sobre una misma, me mantenían en una conexión de focalización en preguntarme por la superficie de los procesos educativos.

Por otro lado, a pesar que yo seguía de manera bastante obediente cada paso en la vida profesional y personal, siempre estaba en conflicto conmigo misma porque no lograba adaptarme a la vida que tenía. Había algo en mí, que me mantenía unida a una incomodidad permanente, de estar viviendo una vida que no era mi vida y a pesar que era el modelo de *ciudadana exitosa*, yo no era feliz y no podía disfrutar aquella vida dada y no escogida por todo aquello que estaba moviéndose desde las profundidades del siquismo o inconsciente. Y estaba también esa parte de mí, que de manera inconsciente buscaba volver a conectar con esa sensibilidad tan singular que nacía desde mi esencia, pero como no era aceptada yo lo vivía como un conflicto interno que algo estaba mal en mí y sin poder hacerme cargo de esa rebeldía silenciosa que me habitaba. Y tampoco sabía dar vida a la libertad que anhelaba. Una cualidad, poco valorada por el habitus<sup>14</sup> social, que despreciaba cualquier registro del corazón

---

<sup>13</sup> Eric Fromm (1980), en su libro *el miedo a la libertad*, muestra cómo el siquismo individual es una representación del siquismo social y que a partir de una vida se puede entender los entresijos de una socio cultura, planteamientos que a mí me ayudaron a comprender que lo que yo viví como experiencia estaba sostenido por un modelo psicosocial más amplio de la sociedad en la que crecí.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu (2004), desarrolla el concepto de habitus para explicar cómo las prácticas culturales de los grupos, se van tejiendo como códigos de relaciones y de aceptación, que luego se van transformando en costumbres y códigos esperados a alcanzar en el grupo.

como poco científico y que valoraba las expresiones de normalidad que se acercaran al modelo cultural establecido por las familias, instituciones, estado e iglesia.

Por otro lado, aunque ya no vivía en la institución, mi experiencia de vida seguía viva en mi presente en cada relación, creencia y acción que yo vivía, sin siquiera saber qué estaba trasladando, reproduciendo o proyectando de lo vivido. Sí mi pasado seguía viviendo en mí, todo ese saber salía sin consciencia a la vida y desde ese sitio tan humano de *no saber hacerlo de otra manera*, vivía proyectando mi experiencia de vida en las relaciones como lo había aprendido, sin haber contado con algún espacio educativo, dónde pudiera detenerme a sentir qué me había pasado a mí con todo eso y a partir de aquí crear comprensiones que sostuvieran un pensar<sup>15</sup> que abrazara la vida. Porque si acogía con amor algo de mí, existía la posibilidad, que llegara a acoger con amor algo de la otra y otro. Sí. La toma de consciencia de mi propia experiencia de vida, me dejaría huellas para vivir en el presente con presencia las relaciones. Relaciones, con otras y otros más amorosas, más generosas y más humanas para crear procesos donde pueda ocurrir la manifestación de la vida.

El proceso de toma de consciencia de descubrirme y entender cómo había llegado a ser quien era y porque me relacionaba de aquella manera conmigo misma y con las demás, fue un viaje que inicié en Barcelona al comenzar el trabajo de campo de la tesis. Fue un primer choque de consciencia que puso patas para arriba el programa mental en el que había sostenido mi creída<sup>16</sup> identidad hasta ese momento. Y en este trayecto la primera parada para iniciar el viaje de exploración, la viví con *Remej*, en sus clases y en la relación que fuimos capaces de tejer juntas. Un primer momento donde pude darme cuenta que no sabía quién era y por qué sentía lo que sentía<sup>17</sup>. Poco a poco, las clases, lecturas y conversaciones con ella, me comenzaron a afectar y me dejé sentir. Y confié. Sin saber lo que me sucedería confié. Aunque mi inconsciente leía peligro por sentir. Me sostuve como pude y comencé a escuchar algo de lo que brotaba de mi interior, que pedía atención y presencia. Ser visto. Ser escuchado. Ser liberado.

---

<sup>15</sup> María Zambrano (2008), me acompañó siempre con un escrito suyo, que ha pasado a ser una orientación central en los procesos de autoconocimiento de mí misma y que me han dado orientación al crear como profesora procesos formativos que partan desde el sentir y desde ese sitio escuchar las inspiraciones que posibilitan desarrollar un pensamiento unido a lo vivificante, porque como ella escribía: “pensar es descifrar el sentir.”

<sup>16</sup> Esto lo percibí al leer a Ortega y Gasset cuando se está en la creencia de que uno es tal cosa y no otra, se puede dar vida a todo un personaje, más allá de lo que realmente somos en esencia.

<sup>17</sup> Esto lo comprendí leyendo a Antonio Damasio (2001), cuando dice que todas las personas sabemos que sentimos, pero que llegar a saber por qué sentimos lo que sentimos, es el nacimiento de la consciencia.

Confié sobretodo en *Remei* porque a través de la relación que vivimos, ella me aceptó con un amor incondicional, sin juicios. Y era capaz de amar mi singularidad y capacidad que para ella era un tesoro. Ella reconocía en mí una belleza -que yo no podía ver en ese momento- y me acompañaba para que confiara en mí y viviera mi libertad. Claro esto para mí, en aquel entonces, fue un conflicto. Porque yo venía repitiendo relaciones alrededor del desamor y me creía ser una víctima - "la que no podía"- y había vivido sostenida en la normalización y sin ser aceptada y reconocida desde mi singularidad. Y la sumisión crónica de aquellos años, me había alejado casi por completo de sentir que podría vivir desde la libertad. Ante mis ojos apareció otro mundo y yo no sabía estar en él. Otras relaciones, que se contraponían con las maneras aprendidas a lo largo de mi experiencia de vida y se alejaban del sistema de creencias que me habían permitido sobrevivir hasta ese momento. Fue difícil. Querer estar y no saber cómo estar. Por primera vez en mi vida, estaba dejando que el sentir ocupara un espacio y no sabía sostenerme en el amor. Entré en crisis. Y la crisis hizo su trabajo en mí. Y por primera vez comencé a sentir que había algo dentro de mí, que dolía. Y mucho. Que tenía dificultades para relacionarme y sobre todo para amar. Y este regalo la vida me lo trajo a través de *Remei*, el poder volver a conectar con mi sentir. Y sentirlo. Un primer contacto con la vida que había dentro de mí y esto fue vital. Ahí dentro había de todo, un mundo rugía por salir. Y salió como pudo.

Todo el material de las clases y la relación con *Remei*, te ponían en relación con algo de lo propio, era inevitable no mirarte un poquito hacia dentro y escuchar algo de lo que había ahí. Y yo también estaba haciendo el mismo viaje que la clase. Así que pude darme cuenta que había un dolor muy grande en mí. Y pude dar sitio al reconocimiento de unas heridas que comenzaron a abrirse. Y esto no fue fácil. Porque yo no sabía sostenerme en esa escucha y el miedo me invadió.

Un miedo que comenzó a aparecer al escuchar lo que brotaba desde dentro<sup>18</sup>. Un miedo a sentir el propio dolor acumulado. Sí miedo a sentir lo que había ahí dentro. Miedo a no poder sostenerlo y enfermar como madre. Y también ese terror viejo de la infancia, que sí sentía podría perder la propia vida. Así que la programación mental que me sostenía en aquel entonces, hizo lo suyo y siguiendo su recorrido mecánico leyó peligro. Y activo todos los

---

<sup>18</sup> Etty Hillesum (2007), en su diario "Una vida conmovida", que escribió siendo prisionera y posteriormente asesinada en el holocausto, vuelve una y otra vez en sus escritos, a la importancia de escuchar la propia voz interior de viene de dentro de cada ser humano y la necesidad de darle espacio y significado.

mecanismos de protección para evitar sentir entrando en la lucha y huida<sup>19</sup> para evitar conectar con lo que venía de fuera. Y este proceso a pesar de la dificultad de sostenerme ahí, tuvo sus frutos. Estaba por un lado el miedo, pero por otra parte una parte de mí que pedía ser escuchada y que esta vez no pararía hasta que yo la atendiera. El ruido de la mente era fuerte, para protegerme del peligro que ella leía desde su configuración y en algunos momentos paralizaba cualquier movimiento que me volcara a la vida. A pesar de la complejidad y vulnerabilidad de este primer choque de consciencia, permití que ocurriera esta apertura en mí. Y escuché. Como pude escuché. Y comenzó a nacer en mí, una fuerza por sumergirme en lo que había ahí dentro y llegar al origen de todo el dolor que se estaba abriendo.

Un proceso que iba escribiendo en mis diarios de investigación y que a veces compartía con *Remei*, buscando su claridad y comprensión. Y ella siempre me mostraba que un camino era tomar consciencia de mi propia historia. Gracias al vínculo y relación con *Remei*, que ella sostenía con amor y aceptación, yo me atreví a sentir algo de lo que brotaba de mi interior, porque la fuerza de su saber me llegaba a mí cómo una verdad que brotaba desde una profundidad de sí misma y mi me afectaba e interpelaba. Y también el hecho que ella contara con un saber que nacía de tantos procesos y viajes de autoconocimiento a mí me sostenía, ella me fue mostrando otro camino desde donde amar la vida y las relaciones. Y desde su consciencia, fui entrando a una primera capa de la mía y pude darme cuenta que necesitaba sumergirme en mi experiencia de vida y salvarme a mí misma<sup>20</sup>.

Así que, pasado un tiempo, comencé a darme cuenta que no podía llevar este proceso sola y busqué un espacio para explorar en profundidad mi experiencia de vida y hacerme cargo de todo lo que necesitaba sentir y elaborar. Y poner luz a todas las sombras que había en mí, sin importarme donde me llevaría el proceso de liberación y transformación había comenzado y yo seguí el hilo. También sabía que, al menos para mí, era imposible escribir una tesis doctoral sobre procesos que yo no había vivido, explorado o investigado en mí misma en profundidad ¿cómo podía escribir una tesis sobre procesos de identidad, sin saber quién era yo? ¿Cómo podía contar que significa profundizar en la propia experiencia de vida, si yo no lo había

---

<sup>19</sup> Bruce Lipton (2012), biólogo celular que se ha especializado en estudios de la formación de las conexiones neuronales y su relación con el inconsciente, me hizo comprender que estos mecanismos de supervivencia están en todos los seres vivos y que los activamos cuando nuestro cerebro lee una situación de peligro o muerte. Al hacer esta lectura, quien toma las riendas de nuestras acciones es el cerebro más primitivo (reptiliano), que se mueve por supervivencia entre la huida y la lucha.

<sup>20</sup> Alice Miller (1981), me mostró que, para salvar la propia vida, hay que volver a la infancia y recuperar la verdad de lo que realmente sucedió ahí para darle espacio al sentir y a la sanación.

hecho? ¿Cómo escribir de todos los procesos internos y emocionales que se viven al mirarte a ti misma y en relación a las otras, sino tenía consciencia de mi propio recorrido? Así que mi sentido ético, me puso el límite. Y yo lo acogí, aunque en aquellos años se podía leer como un salto al vacío o perder la carrera académica por parar a escucharme. Y el límite implicó hacerme cargo primero de mí y sobretodo todo de dar espacio a lo que necesitaba sentir, revisar y reparar en mí misma. Sólo el tiempo diría, si alguna vez podría integrar el proceso vivido y desde ese sitio, nutrir con algo de comprensión este campo de investigación educativa. Corrí el riesgo. Y ha sido el mejor regalo que he podido darme: sentir y explorar mi propia libertad sin miedo a descubrirme a mí misma y trabajar con lo que viniera y regresar a la vida. Y abrazar la sabiduría que brotaba desde ahí y compartirla. Si compartir un proceso vivido, porque cuando lo hacemos desde la generosidad de dar algo a la vida, estamos permitiendo que otros y otras se atrevan a atravesar su propia vulnerabilidad y puedan experimentar sentir su sabiduría interior y sostener la vida desde sus propias raíces y procesos singulares<sup>21</sup>.

Y aceptar que la tesis me estaba llevando por caminos inexplorados, más allá de la rigidez aprendida, me llevó a transmutar procesos impensados para mí. Se había abierto una primera puerta a través del proceso vivido con *Remei* y no sabía dónde me llevaría esta primera abertura a sentir la vida. Corrí el riesgo de dar un espacio para escucharme por primera vez, porque sabía que, si no era capaz de comprender algo de mí misma, no podría comprender algo de las otras y otros. Y decidí dar espacio al trabajo personal a través de un acompañamiento profesional<sup>22</sup>. Una decisión que me llevó a un proceso profundo de comprensión y transformación de mí misma. En el viaje me vi con lo que había sido. Sentí y atravesé el dolor. Volví a nacer con la consciencia de lo viejo y con lo nuevo que estaba naciendo en mí y con las personas que me dio la vida para aprender de los procesos de relación. Y el proceso de sanación comenzó su recorrido. El mapa de toda una vida estaba al descubierto. Ahora tocaba crear la propia vida y disfrutar el camino. Tomando consciencia de lo aprendido en el pasado desde el miedo y desactivarlo con mucho amor y paciencia en el

---

<sup>21</sup> Procesos que fui tomando consciencia a partir de la relación que he ido creando con mis estudiantes en las clases de la universidad, que a través de sus escritos y reflexiones me han devuelto como al sentirme tan viva y expuesta, ellos y ellas podían darse permiso también para conectar consigo mismas y con su vulnerabilidad que vivían como algo oculto y tomar consciencia de la importancia del trabajo personal para acompañar a otras personas en procesos de respeto y transformación.

<sup>22</sup> En mi caso fui nutriendo el proceso de autoconocimiento a través de un trabajo personal que tuve el regalo de atravesar junto a una profesional de la psicología humanista que combinaba herramientas de psicoanálisis y análisis transaccional. También nutrí el proceso con los estudios que realicé de psicología y con de la danza creativa contemporánea. Todos espacios que me han ido dando pistas para investigarme a mí misma y acceder a una comprensión más amplia de los procesos internos.

presente. Un viaje duro. Difícil. Pero posible de atravesar cuando se ama a la vida y a la humanidad.

Ahora con las perspectivas de los procesos vividos que comenzaron con la investigación y me llevaron a realizar un viaje de autoconocimiento, me gustaría compartir que aspectos descubrí que estaba reproduciendo de la experiencia de vida vivida en la institución y que trasladaba en los procesos de relación conmigo misma y con las otras y otros. Mostrar cómo un programa institucional desde la mirada que he desarrollado cómo se llevaba a cabo el acompañamiento, tiene como resultado un tipo de persona que permanece en la rotura sin acceder a vivir su propia capacidad de crear su vida. Y esto para mí, es un punto clave a tener en cuenta en la formación de educadores y educadoras sociales, visibilizar cómo una manera de pensar y hacer, puede crear posibilidades de transformación o determinismos. Y saber cómo afecta a las personas atendidas un tipo de programa y relación, es vital para tomar consciencia de qué funciona o no funciona al acompañar a otros seres humanos. Y a la vez cómo el proceso de acompañamiento es un espacio donde va apareciendo un saber de la vida vivido en primera persona, que puede facilitar o denegar la presencia del amor incondicional al entrar en relación. Tomar consciencia. Sí. De quién soy yo al acompañar y qué estoy trasladando de mi propia historia para que el proceso se viva desde la libertad o desde el deseo de dominio, es decir qué lugar ocupo en la relación. Y en este proceso vital, al tomar consciencia del saber que sostenía mi experiencia de vida, descubrí cómo portaba todo un saber aprendido que no me permitía caminar y que poco tenía que ver con mi propia esencia. Un saber dado por la institución. Y tomé consciencia de que, por treinta años, había vivido atrapada en una configuración mental que me había sido dada por la institución y que había estado manejando mi vida y relaciones sin saberlo. ¿Qué comprendí de lo vivido? ¿Qué tipo de identidad nace bajo el alero de este programa institucional? ¿Qué cualidades potencia o priva este tipo de relación al acompañar? ¿Qué se porta a las relaciones con otros y otras desde esta manera? A continuación, comparto algunas síntesis de lo aprendido de esta experiencia de vida:

Una de las resistencias más grandes a las que tuve que enfrentarme fue aceptar que era la hija de una institución. Sentir el propio dolor provocado por la institución y darme cuenta que en la vida adulta portaba el programa institucional fue un proceso duro y largo de digerir. Había mucho dolor y la comprensión necesitaba su tiempo, para ir sanando poco a poco todo lo que había ahí. Con los años pude aceptar que fui hija de mi madre y también fui hija de la institución. Mamé de ambos sitios, como toda criatura, sin filtros y absorbí y reproduje lo aprendido. Así que el proceso de elaboración ha sido largo. El viaje a la libertad ha tenido un

precio: ver y aceptar que portaba un saber de la institución sostenido en el desamor y tomar consciencia que era dañino tanto para la relación conmigo misma y con las otras y con los otros. Un proceso difícil de digerir y movilizar al tomar consciencia que aquello que me había provocado un daño profundo, era lo que mantenía mi manera de ser y reproducía en la vida. Realmente aquí es cuando se produjo la verdadera transformación de mí misma, cuando el trabajo personal cobró vida y me implicó movilizar toda una configuración mental a nivel de siquismo, creencias y actitudes que sostenían una *identidad relacional aprendida*.

Y de esta identidad relacional aprendida, seguí reproduciendo la falta de confianza en mí misma y el creer que no podía sostenerme y crear una propia vida por mí misma. Un programa institucional que no había puesto la fuerza en la propia capacidad de la persona, sino que requería constantemente la validación externa para ir haciendo movimientos en la vida. Y ver con el tiempo, que la falta de confianza en mí misma me llevaba siempre a buscar relaciones de dependencia y dominancia. Estuve totalmente identificada que con el rol de víctima al no sentirme capaz de gestionar mi propia vida y que creer que necesitaba vivir las relaciones en días vís: alguien que me salvara o me persiguiera o controlara para poder caminar. Un programa institucional y unos papeles de los profesionales que focalizaban su hacer en reforzar la incapacidad por sobre la potencialidad real. Aquella que brota de las entrañas. Aquella capacidad auténtica que nace alrededor de la fuerza del conocimiento de la propia voz y el reconocimiento de las capacidades singulares. Porque realmente la potencialidad infinita de un ser humano, nunca viene de afuera. Nace justamente cuando somos capaces de abrazar la belleza que nos sostiene en lo que somos y podemos compartirla.

Al lado de la víctima se iba tejiendo un perfil de sumisa. Y digo al lado, porque tanto uno como el otro, necesitan para existir, nutrirse de un programa relacional que alimente la incapacidad de mover la propia vida y que otra a través del dominio refuerce esta incapacidad por superioridad de poder y dependencia para acceder y existir. Y seguí reproduciendo en la vida adulta una sumisión a quién tuviera el poder de turno y obedecía sin cuestionar. Toda voluntad de rebeldía y deseo de habitar mi vida y el mundo había sido anulada a través de los malos tratos y la disciplina severa. Descubrir que tenía derecho a pensar y a sentir por mí misma y se me había sido negado por tanto años, despertó un gran dolor en mí. Y a la vez una compasión por aquel ser humano que fui, que tuvo que soportar tantas humillaciones y vejaciones para sobrevivir. Sometida a la voluntad de otros y de otras, sin poder escoger y sentir una vida propia me llevó años para encontrar otras maneras para explorar mi propia

libertad. Y hacer todo un proceso interno de comprensión y merecimiento de sentirla en mi propia vida.

El miedo aprendido del pasado, seguía habitando el presente. Había tanto miedo en mí. Un miedo instalado a base de castigos y control extremo, que automáticamente cuando aparecía ante mí una persona con un perfil de perseguidor o controladora, me quedaba paralizada temiendo lo peor. Tenía miedo a cualquier expresión de agresividad, verbal y gestual. Tenía el miedo en los huesos y ante cualquier imposición desde la agresión, obedecía aterrada. Ir atravesando las capas del miedo y descubrir que al final quien salva y persigue está en la misma emoción y que son sistemas de protección aprendidos que se están reproduciendo por aprendizaje, me fue conectando con una realidad más humana y con mi propia valentía. Una valentía que se fue tejiendo al ir mirando las creencias que sostenían las imágenes y automatismos de mi propio miedo y pude comenzar a ver cómo estaba leyendo la realidad con las gafas del pasado. Y que, en todo caso, ya en la vida adulta podía gestionar con otras herramientas que nacen de la empatía y la compasión, cuando el otro y la otra me llevara a su mecanismo aprendido, yo podía dar comprensión, calma y claridad. Y descubrir que, si estaba enraizada a mí misma, yo podía decidir en qué posición quería estar en la relación. Y que siempre podía decidir yo, si revivía un viejo papel aprendido dentro mi guion de vida<sup>23</sup> y le daba vida en la relación o gestionaba a partir de lo que sentía y me decía mi intuición que necesitaba la otra persona para que el encuentro humano se produjera, más allá de los perfiles o roles mecánicos que se nos activan.

Años de sometimiento, dominancia y anulación de mí misma, habían despertado sentimientos en mí que había aprendido a reprimir para sobrevivir y porque en aquel programa sentirlos te hacía una mala persona o pecadora. Y la represión emocional aumentaba, por el miedo a la no aceptación de las personas y al castigo divino que sostenía centralmente el programa institucional. Y así en la vida adulta, cada vez que volvía a revivir relaciones de dominio, rugía dentro de mí ira, rabia, resentimiento y odio<sup>24</sup>. Y aumentaba al punto que sentía que no podía sentirlas dentro de mi estómago y con el miedo de perder el control por no poder seguir

---

<sup>23</sup> Muriel James y Dorothy Jongeward (1986), valiéndose de las herramientas de las líneas psicológicas de las Gestalt y Psicoanálisis, muestra como todas las personas aprendemos desde pequeños guiones de vida en la familia y sociocultural. Y nos muestra que si no estamos desde la consciencia de lo que hemos vivido, nos podemos pasar toda la vida como en una obra de teatro practicando un papel que nace de un guion de vida aprendido y que reproducimos una y otra vez aquel “drama de la vida” mamado.

<sup>24</sup> Como dice Alice Mille (2015,) estas emociones y sentimientos son legítimas reconocerlas, sentirlas y elaborarlas para sanarse en la vida adulta de la experiencia de sometimiento que existió. Y que justamente el reconocimiento de la emoción que es coherente y legítima con la experiencia de maltrato es lo que nos sana y libera y nos permite pasar del odio al amor.

reprimiéndolas. Años acumulando estas emociones y con un sentimiento de culpa por sentir las. Descubrir que podía expresar todo lo que estuviera en mí y aceptar que era legítimo sentir estas emociones ante la experiencia de maltrato vivida, poco a poco me fue liberando. Una liberación que fue ocurriendo a medida que fui dando espacio a cada una de las emociones y que se mostraran con su dolor y respiraran. Y aprender que podía darles espacios, sin dañar a otros seres humanos y que podía hacerme responsable de mí y gestionar lo que necesitaba sentir. Y que las experiencias de vidas que vamos viendo, nos llevan a sentir. Y lo que sentimos no podemos controlarlo. Sólo darle espacio para que pueda ocurrir, ser escuchado y respirado<sup>25</sup>. Y quizás nos traiga una comprensión y nos permita ir tejiendo la vida con otros colores y actitudes. Quizás, si así lo decidimos pueda ser una fuente inagotable de sabiduría porque si siento algo de mí, quizás pueda llegar algo de lo que siente el otro y la otra. Y pueda acompañarle con lo que necesita. A partir de aquí, decidí no prohibirme o reprimir nada<sup>26</sup>. Permitirme sentir. Sentir sin filtros y amar la belleza que nace entre ese equilibrio de vida que ocurre entre las luces y sombras<sup>27</sup> de lo que somos.

Y el desamor aprendido en la institución siguió en mí. Y seguí en la vida adulta buscando ser salvada y someterme al dominio de la otra porque leía que si lo hacía así me salvaría yo. Años atrapada en estos roles y siguiendo un guion de vida aprendido como una única vía de relación. Postergaba mi deseo y sentir, por complacer el deseo de la otra, porque así creía que obtendría amor y protección. Que, si me sometía al deseo de dominio de la salvadora, era porque ella sabía estaba en una posición de superioridad y le tocaba decidir mi vida, ante una incapacidad aprendida desde el sitio de víctima. En ese nudo de desamor, revivía la dependencia emocional. Y sin poder existir, entregaba mi vida. Mi voluntad. Mi libertad. Mi ser. Y sin poder vivir un vínculo emocional sano. Cuando descubrí la trampa en la que estaba y qué lugar ocupaba en la relación y el daño que me estaba haciendo a mí misma y que me

---

<sup>25</sup> Como plantea Carl Rogers (2000), todo lo que sentimos con nuestras contradicciones, complejidades nos llevan a la experiencia de estar vivos viviendo una vida que sentimos profundamente.

<sup>26</sup> Andrés Senlle (1993), en su libro *de la vida y de la muerte* tiene un poema que se llama “*en el pozo*” y va mostrando como a lo largo del recorrido vital de una persona vamos aprendiendo a expresar aquellas emociones que se nos permiten y a prohibir aquellas que no son aceptadas. Al final del poema, me sentí identificada cuando pone en el centro que ejercer la propia libertad, pasa por no prohibirte sentir nada.

<sup>27</sup> Carl Jung (1987), habla de la importancia de traer a la consciencia la sombra que es aquella parte que no aceptamos de nosotros por no ser aceptada y que es donde habitan nuestros sentimientos que por la socio cultura han sido tachados como malos o destructivos. Aquí hay una fuente de sabiduría, porque siempre un sentimiento tiene su opuesto y nos puede ayudar a crecer como personas. Por ejemplo, el odio es el opuesto al amor.

seguía dando lo que recibí de la experiencia en la institución, el impulso de vida brotó.<sup>28</sup> Y toda mi capacidad de voluntad y de trabajo personal, se focalizó en comprender cómo había llegado a vivir en esta jaula y en comprender las necesidades de los lugares que ocupamos en la relación. Y comenzar a sentir compasión por mí misma. Y luego por las otras y los otros. Porque debajo de todas estas escenas, lo que hay por debajo moviendo las relaciones son carencias y necesidades. Necesidades que no fueron cubiertas en la infancia. Necesidades que responden a la experiencia del desamor y la no aceptación de la singularidad que nace de lo propio. Y todos los roles en las relaciones (víctima, salvadora y perseguidor) con orientaciones y recorridos diferentes, necesitan cubrir lo mismo: una necesidad de amor incondicional que no fue dada.

Y el haber vivido la experiencia del dominio y la experiencia de la sumisión, a través de otro ser humano que ocupaba el lugar de dominador u opresor dejó en mí, huellas de reproducción. Y en diferentes momentos de la vida adulta aparecía en mí esta experiencia centralmente ocupando un papel de sumisión y obediencia ante quien reconocía inconsciente que mostraba un poder en la relación y que con su actitud me llevaba a reproducir la obediencia ciega. Sin embargo, estaba en mí el deseo de dominio<sup>29</sup>. Muy a nivel soterrado en el inconsciente deseaba controlar y someter a otras y a otros como yo lo había padecido. Y fue una pulsación que me creaba muchas contradicciones, porque estaba por un lado mi deseo de aprender a cuidar y ser libre y por otro lado dentro de mí querer llegar a ser quien dominaba. Una fuerte contradicción entre la configuración mental aprendida y lo que sentía desde mi singularidad. Y digo deseo en mi caso, porque con las criaturas, jóvenes y profesorado que acompañé reprimí esta parte que habitaba en mí, por miedo al castigo y por no ser aceptada. Realmente creo que, si hubiera seguido viviendo sin consciencia de mi propia historia, estando en algún puesto de poder, podría haber dado sitio al dominio y habría sacado toda la rabia no sentida y elaborada. Y este fue otro proceso duro de elaborar, visibilizar que el verdugo también estaba en mí y que me salía en las relaciones más íntimas ese deseo de dominio y control. De querer someter a otras y a otros a mi voluntad. Ahí había un saber que comenzó a despertarse y cobró vida desde la reproducción. Y que supe parar a tiempo a partir de relaciones de reparación que la vida me trajo a través del amor incondicional y me fue

---

<sup>28</sup> Freud (1972), desarrolló que las personas nos movemos entre el impulso de vida (eros) y el impulso de muerte (tánatos). Y justamente el impulso de vida nace del amor a uno mismo y a las personas. Y que todo lo que hagamos de aquí está unido a la capacidad creadora y al amor a la vida.

<sup>29</sup> Esto lo comprendí leyendo el libro a Fromm (1980), cuando desarrolla que siempre quien ha sido dominado, quiere algún día acceder al poder del dominador. Por lo tanto en la vida adulta se reproduce la experiencia de relación donde muchas veces la víctima puede llegar a convertirse en verdugo. También Paulo Freire (1975), expone este fenómeno relacional y social, que se vive entre el opresor y oprimido.

mostrando que había otras maneras de habitar las relaciones y la propia libertad más allá de la supervivencia que sostiene el control.

Por otro lado, fui examinando que había vivido la experiencia del desamor en la institución y del amor con mi madre. Pequeños gestos, pequeñas actitudes que sostuvieron que desarrollé en apartados anteriores, tuvieron una influencia insospechada en mí que me llevan a sostener que realmente la calidad del vínculo emocional, sobrepasa a la cantidad. Así que fui trasladando la experiencia de amor vivida ante las personas que yo leía en ese entonces que eran vulnerables y necesitaban de mi protección. Aquí había un deseo de justicia que traspasaba mis entrañas. Y me ponía como un escudo protegiendo a la infancia y las personas mayores. Aquí la valentía y fuerza me acompañaba. Hice todo lo que estaba en mis manos para cuidar y reparar la rotura y el desamparo. Y la capacidad creativa hacía lo suyo, para crear una y otra vez posibilidades de bienestar y comodidad.

Y también trasladé ese sentimiento primario de abandono que me acompañó muchos años, aquella huella que quedó leída de esa manera. Aunque desde mi perspectiva actual puedo ver cómo una experiencia marca una herida que se produce en un momento y se forma una conexión neuronal<sup>30</sup> con esta información desde el impacto del trauma que se revive una y otra vez en diferentes relaciones. Es el impacto emocional a edades tempranas. Porque la herida del abandono se produjo en la primera separación, pero mi madre siempre fue presencia. Estuviera en el estado que pudiera, ella sabía ser presencia y vida. Y atravesar ésta herida, ha sido uno de los procesos más duros y difíciles que viví. Desprogramar esta conexión que aparecía tan profunda y leía en todas las relaciones, ha sido y sigue siendo un viaje. Son procesos complejos. Profundos. Y necesarios de transmutar para entrar en procesos de relaciones más fluidos sostenidos por la libertad y la autenticidad de lo que podemos dar las personas en las relaciones. Dejar ir una manera de ser y estar que está conectada al pasado. Pero que, si no se toma consciencia, sigue siendo vida en el presente y todo lo que se lee desde aquí, sólo produce una desconexión emocional y real de lo que vivimos.

---

<sup>30</sup> Bruce Lipton (2012), ha demostrado en sus estudios en biología el impacto que tiene la aparición del inconsciente en la primera infancia y cómo en esta etapa se producen conexiones neuronales fuertes que dirigen nuestra vida en un 95%. Y que crear nuevas conexiones es posible a través de la comprensión de los mecanismos aprendidos en la infancia. Es un paso importante porque desde la ciencia a través del estudio del funcionamiento del cerebro se ha llegado a conclusiones similares a los propuestos por el psicoanálisis.

Me seguía acompañando ese sentimiento de exclusión y no merecimiento<sup>31</sup> de la vida que tenía. Pese a todo el camino hecho con mis propias capacidades me acompañaba un sentimiento de no merecerme y no pertenecer a la vida que podía darme. En mi interior, seguía viviendo en mí el sentimiento de sentir vergüenza por mi origen y por pertenecer al grupo de los excluidos socialmente y que necesitan ser intervenidos por diferentes aparatajes del estado para poder sobrevivir. La humillación permanente, había cuajado. La marginación y la pobreza la tenían en los huesos, era un sentir que no pasaba por tener acceso a la cultura y calidad material. Y la vergüenza y desprecio a mi origen por todo el rechazo social que se había construido alrededor y en las relaciones, dejó una huella profunda en mí que se manifestaba en el no merecimiento. En el no permitirme ver y aceptar que mi vida ya no era la de la pobre criatura que tuvo que dejarse salvar para sobrevivir. Y el no poder disfrutar de la vida que me había construido por mí misma y que no era consciente de la capacidad que había movilizado una transformación vital a todos los niveles, de movilizar toda una vida hacia otra vida. Sí. La falta de consciencia de mí misma y el apego a un pasado que seguía vivo en mí, no me permitían tocar la realidad que yo misma me había dado, sin enterarme. Tomar consciencia que me merecía disfrutar de mí misma y de lo que me regalaba cada día la vida, tomó su tiempo. Tiempo para permitirme sentir que me merecía disfrutar. Y darme permiso para hacerlo. Y comprender que el estado de supervivencia ya era pasado. Y que muchas de las creencias y maneras de relacionarme no entraban en sintonía con la experiencia de aprender a disfrutar del bienestar, plenitud y expansión creativa. Cada descubrimiento que sostenía la narrativa de mi vida vivida. Me pedía presencia y atención. Presencia y atención para revisar, mirar, investigar y descifrar lo que estaba sosteniendo por debajo mi actitud ante la vida y las personas. Y revisar desde el presente si aquello era parte de mi realidad actual o yo seguía interpretando las experiencias con las gafas del pasado. Un proceso de tocar la realidad abismante.

Y digo abismante, porque cuando tocas tu realidad con la locura privada que la sostiene y de donde miras el presente, el shock es tan grande que es como quedarse en un abismo. Un abismo que te lleva a mirar tu propio vacío. ¿Y si lo que me sostenía hasta ahora ya no me sostiene? ¿Y sí tomo consciencia que el siquismo con el que miro la realidad se configuro en la primera infancia y leo desde ahí? ¿Cómo me sostengo en el no saber y en el abismo? ¿Y si

---

<sup>31</sup> Vincent, De Gaulejac (2009), en su libro *Las fuentes de la vergüenza* realiza una investigación socioclínica de este sentimiento vivido a través de personas que dan vida al relato de las historias. Hay unas de esas historias que leí en las clases de *Remei*, que me hizo identificar ese sentimiento de exclusión permanente de sentir que no me merecía la vida que había logrado con mis capacidades. A pesar de eso, resonaba en mi mente como una sentencia el título de la historia: “*tú no deberías estar aquí.*”

yo ya no soy mi pasado, quién soy en mi presente? ¿Cómo me hago de nuevo? Cuestiones vitales que despertaron mi miedo. Pero también a la vez una fuerza creadora para salir de ahí. Y poco a poco aprendí a sostenerme en el abismo. Y poco a poco aprendí a mirar el abismo. Y poco a poco descubrí, que incluso en el fondo sin fondo, es posible que nazca la vida. Y quizás encuentres una pequeña flor diminuta intentando salir a la luz. Y quizás descubres que desde ese lugar es posible crear un jardín. Tú jardín. Un jardín que me impulsó a la vida y de tanto crecer desde dentro, brotó con cada aroma, textura y color hacia la vida. Y la perfumó con la belleza que nació de la oscuridad y brotó hacia la luz de la vida.

Y la tristeza había hecho lo suyo también y habitó hasta cuando más pudo la vida adulta. Y cubría con su manto todas las emociones y no las dejaba salir. Ella había aprendido a ser el recorrido emocional desde el que podía expresar sentir y cada emoción diferente que quería expresarse, ella se imponía por costumbre y me recordaba una y mantenía conectada al pasado y al dolor que brotaba de él. Y era una manera de mantenerme cristalizada en este sentir y mantener ese vínculo con una identidad aprendida que se sostenía en las vivencias de un pasado desafortunado. ¿Qué pasaría si otras emociones ocupaban el lugar de la tristeza? ¿Qué movimientos ocurrirían? ¿Qué comprensiones de mí misma podían brotar de otros registros emocionales reprimidos que habitaban en mí interior? Pues que dejaría de tener una presencia plena en mí vida. Y así fue. Aceptando y acogiendo un proceso abierto y dándome permiso para sentir, comenzaron a salir otras emociones que no sabía relacionarme con sus intensidades y fuerzas. Y poco a poco, ser consciente que podía sentir emociones acordes a las experiencias desafortunadas vividas, fue apareciendo en mí una fuerza y presencia más allá de la tristeza silenciosa que reforzaba el papel de víctima y sumisión aprendida. Porque la tristeza se alimentaba centralmente del pasado y de una vida que anhelaba mi alma y no podía vivirla por el sistema de creencias que sostenían la narrativa que alimentaba mi vida. Poco a poco, otras emociones que me enseñaron a estar con ellas, a honrarlas y abrazarlas porque me mostraban mi límite conmigo misma y con las y con los demás. Descubrir que estaba viva y que puedo sentir, ha sido uno de los regalos más bonitos que me ha dado la vida. Y comprender que cada emoción, siempre me porta una información valiosa sobre mí para aprender a cuidarme y cuidar.

Soy consciente que de momento dejo muchos procesos sin contar sobre qué reproducía de lo vivido en la vida adulta. Soy consciente que ha de ser así. Qué es lo que me toca contar en esta mirada. Qué es la parte de consciencia que me toca aportar desde la vivencia de una vida institucionalizada. Y más allá de eso, la experiencia de revisión y comprensión de una

investigadora que vivió en carne propia la falta de amor, presencia y cuidado de educadoras que no pudieron estar acompañando. Y esto para mí tiene un valor importantísimo para nutrir los procesos de comprensión sobre cómo acompañar la vulnerabilidad, el dolor y el estancamiento personal en un momento vital. Y digo esto porque contamos con material escritos desde la mirada de educadores sobre estos temas. O bien historias de la infancia y juventud vulnerada contada por educadores. O historias narradas desde la experiencia focalizada en la vivencia. Y el hecho que tenga el regalo de contar en primera persona mis vivencias y realizar un proceso de revisión e investigación de la propia historia vivida, para mí tiene un valor incalculable como saber orientativo que nutra la formación, desde el otro lado del charco: desde quién padeció el horror en la infancia y desde las capacidades de la vida adulta, es capaz de profundizar sobre procesos humanos fundamentales que nos afectan en los procesos de acompañamientos y del lugar que ocupamos como educadores y que ocupa la otra persona que nos pide sostén emocional para volver a comenzar a caminar.

Dicho esto, a la luz de las narraciones expuestas con anterioridad me pregunto cómo investigadora que intenta comprender algo de los procesos de formación que viven nuestras y nuestros estudiantes en la universidad:

¿Cómo extraer en el proceso un saber de la vida que nutra la comprensión y actitud de lo que significa acompañar? ¿Qué saberes se pueden descubrir al explorar algo de la propia historia vivida? ¿Qué importancia tiene poner consciencia a las actitudes, creencias y narrativas que sostienen nuestra manera de relacionarnos? ¿De dónde proviene un saber que me da un sentido de colocación a mí y a la otra en la relación? ¿Qué experiencia de libertad, sumisión o dominio ha marcado mi vida y cómo afecta el lugar desde donde miro las relaciones? ¿Cómo explorar este saber de la vida en un espacio educativo?

### 1.1.5 La escuela: ¿dónde está lo educativo?

A los cuatro años comenzó mi relación con otra institución: la escuela. Al no contar con la edad del parvulario me inscribieron como oyente y pasé a ser la más pequeña del grupo.

Toda criatura requiere calor emocional para sobrevivir y siguiendo esta necesidad vital de la vida, aprendí a buscarla en la escuela entre algún maestro o maestra que tuviera alguna sensibilidad y pudieran verme en mi necesidad humana y acogerla.

*Elena*, una de las maestras del parvulario, me alimentó tanto el corazón y la tripa dándome raciones extras de meriendas y caricias. Ella me acogió y cuidó de mí desde lo que yo necesitaba: cariño y respeto. Pasaba cada día a su lado buscando su protección y amor. Y ella lo vio y acogió. Y respondió desde su sentir. Estaba siempre a su lado, acompañándola a todo los sitios -y cuando parábamos- me acurrucaba en sus brazos.

También fue ella quien descubrió que mostraba una capacidad importante para aprender, por lo que aun sin tener la edad para el programa escolar, ella me dejaba realizar las mismas actividades para toda la clase. Miro hacia atrás, y aún veo cómo un grupo de criaturas acarreaban mesas, sillas y juguetes para crear juegos espontáneos entre viñedos y suelo de arena, teniendo como cómplices al sol, pasábamos las tardes de verano entre risas y corriendo.

Por otro lado, en este primer momento ocurrió un hecho que marcó una parte importante del camino que he ido haciendo con la vida. Fui reconocida con una capacidad para aprender sobresaliente. Y esto implicó el primer reconocimiento positivo desde el mundo de los adultos, proceso vital que necesita toda criatura: ser vista para poder existir. Desde ese momento, seguí el hilo de lo que significaba ser una buena estudiante y arraigarme a la posibilidad de existir, desde el reconocimiento de la capacidad intelectual. Era mejor ser reconocida en algún aspecto, que ser completamente invisible. Había mostrado mi capacidad por el estudio y la escuela lo cogió y me dio un sitio para ser. Había expresado algo de mí que era reconocido y no castigado. Al ser aceptada, persistí. Aunque luego la vida me mostrara, las dificultades que conllevaba vivir solo desde la mente o un aparato cognitivo.

Todo se conjugaba en una vida de una criatura de cuatro años, que por sobrevivir al horror que estaba expuesta, se enfrentaba cada día a su miedo de caminar sola desde la institución a la escuela que quedaba a media hora a pie. La escuela había pasado a ser un lugar habitable, donde la vida podía ocurrir, al menos desde una parte de mí.

Al año siguiente, me trasladaron a la ciudad, a otra casa de la institución y comencé la enseñanza reglada. Volví a repetir el parvulario en un colegio privado que dejaba que algunas niñas de la institución fuéramos sin pagar. Ya no estaba el calor de *Elena*, y pasábamos gran parte de la jornada entre cuadernos y lápices, labores que yo cumplía, aunque mi atención estaba focalizada en la hora del patio en jugar con otros niños y niñas y abrir el baúl de ropa para disfrazarnos con ropa, pelucas, collares y carteras de madres.

Yo llegué a la institución escolar siendo una niña institucionalizada. Tenía ya incorporado el obedecer sin rebelarme y ser sumisa. También a ser controlada desde el miedo y dejar que desde afuera otros decidieran y escogieran por mí. Por lo tanto, era la buena estudiante adaptada a los procedimientos y requerimientos institucionales. Estando en primaria, recuerdo como varias veces contra mi voluntad me obligaban a realizar actividades artísticas que no escogía y eso aumentaba mi sentimiento de exclusión. Era el sujeto adaptado a obedecer y a depender lo que otros y otras pensarán para mí. Así la escuela de alguna manera, reforzó el sitio que me daba la institución religiosa y yo seguí el papel que otros me habían designado a través de la imposición de una sola voz y el castigo.

Así fui la buena alumna que cumplía sin resistencias a todas las tareas de la institución. En primaria estaban normalizados los castigos y humillaciones. Prácticas que existían bajo la justificación de corregir algo que el adulto desde su criterio valoraba que el niño o niña hacía algo mal y nunca desde la necesidad expresada de las criaturas. En la escuela yo no pasé estos castigos porque respondía al rol de buena alumna, pero con mucha impotencia vi como a otros compañeros y compañeras se les castigaba por expresar su singularidad y ritmos de aprendizaje.

Algunas maestras de primaria hacían cosas que mostraban que su labor iba más allá de enseñar contenidos y se dejaban afectar por la vida que expresaban las criaturas. Como *Cecilia*, que se conmovía con mis llantos de impotencia e intentaba llegar a mí. Cosa que no era fácil, porque ya estaba muy enfadada como niña con la vida. Ella sé que me enseñó a leer, a escribir, a sumar. Aunque yo no recuerdo cómo lo aprendí. Solo recuerdo su actitud de calidez que acompañaba con un vestido maternal con un pequeño corazón en el centro. También había otras maestras que acogían las necesidades materiales a las que estaba expuesta, me regalaban estuches con lápices de muchos colores que yo los guardaba como un tesoro y vigilaba cuidarlos porque eran escasos

Romper el pacto social de que una chica huérfana accediera a una escuela privada y que fuera la sobresaliente de la clase, tuvo sus consecuencias y activó de manera inconsciente un malestar en los padres, que luego lo trasladaban a sus hijos: podía estar por caridad, pero ocupando mi sitio social que ya estaba decidido por una sociedad que acoge el clasismo. Había mucha carencia humana. Muchas humillaciones se tejieron bajo el paraguas de no contar con dinero para pagar las actividades de la clase, estigmatizándonos como un grupo de las “*niñitas del hogar*” sin derecho a existir como seres singulares y que además creábamos un problema. No teníamos derecho a acceder y ellos desde su ignorancia nos lo recordaban.

Luego los compañeros y compañeras reproducían las actitudes de sus padres y nos perseguían llamándonos *huérfanas* o *pobres*. Había momentos que la perversión estaba más activa y era difícil acogerlo como niña lo que sucedía fuera del aula. Y ya la institución se había encargado de imponernos una marca visible que nos identificara, así como también ha sucedido en el holocausto y en dictaduras. Nos rapaban las cabezas con el pelo pegado al cuero cabelludo y las otras criaturas de la escuela nos llamaban “*peladas*” o “*piojentas*.” El estigma era social y se manifestaba en todos los niveles. Y esto era muy duro para una criatura vivir una exclusión a todos los niveles, porque de alguna manera, reforzaba la creencia de que no nos merecíamos existir y la no aceptación por nuestro origen. Y en mi caso fui reforzando la actitud de no ser vista y pasar desapercibida hasta el punto de quedar cubierta de polvo en un rincón y vivir en el conflicto de ser descubierta.

La presión de los padres terminó decantando la situación, por lo que al terminar cuarto de primaria nos despidieron de la escuela. Los años siguientes fui a una escuela pública con muchas carencias, pero esta vez a todos los niveles y cada criatura en sí estaba en permanente riesgo. En este sitio, nadie se interesaba por estudiar y el foco estaba en poner la mirada en las relaciones que sucedían entre compañeros desde el conflicto y en perseguir a los y las que rompían las normas del funcionamiento de la escuela para aplicar procedimientos correctivos: desde castigos de no poder ir a las clases o la expulsión definitiva. Chicos y chicas de los barrios más marginales de la ciudad, llevaban la vida de la escuela con pandillas y enfrentamientos con golpes al salir del cole, circulaba cada día la información de donde sería el enfrentamiento y todos nos desplazábamos a participar como espectadores. Ellos y ellas, dando vida al mandato social de ser los “malos” por sus circunstancias de nacimiento y la escuela reforzando esta creencia.

Estar en las clases era un caos. Las propias circunstancias personales y sociales no posibilitan que existiera una disposición por aprender. Ellos y ellas estaban cumpliendo bien su rol de continuar en la marginalidad, al igual que las chicas con las que vivía en la institución, porque los mandatos sociales ya habían decidido que serían los sujetos del fracaso escolar. En esta escuela la mirada estaba puesta en las conductas que se acercaban o alejaban del procedimiento disciplinar y expulsar del aula a quien no lo cumpliera. Venía yo de una experiencia escolar donde el contenido de la escuela sólo tenía sentido en las cuatro paredes del aula. Pero en esta escuela, ni siquiera había espacio para un contenido escolar y menos para aprender. A nadie le interesaba y la ausencia de calor nos envolvía. El abandono y la exclusión estaban presentes en la vida de la escuela.

El instituto siguió en la misma línea, dar un protagonismo a los contenidos seleccionados por otros y otras que dirigían la enseñanza –y nunca- puesto en relación con las necesidades de quienes aprenden. Tras años del mismo patrón relacional con el contenido, estábamos preparados para vivir en dos realidades que no se encontraban. En la realidad de la vida y en paralelo en la ficción de la escuela. A estas alturas la sumisión y la normalización de que no existiéramos en las aulas ya no nos afectaba. Seguí mi rol aprendido de estudiante sobresaliente y sólo dejé de ejercerlo el año que falleció mi madre. Ante este evento, enmudecí y me paralizó. Lo expresé auto-agrediéndome. Dejé la única vía de aceptación y sobrevivencia que conocía para salir de la institución y la creencia que de acabaría mal ocupó mi vida. Y comencé a dar vida a esa creencia, cambiando los nueve por los cinco. Fue mi única manera de rebelarme ante lo que estaba sintiendo y no podía expresar en la institución. La fuerza por sobrevivir la sustituí por la tristeza en silencio. Si lo expresaba corría el riesgo de que dieran vida en la institución a la creencia que mi salud mental fuera la misma de mi madre y me echaran. Y dos años más tarde, salió la tristeza por el cuerpo a través de una tuberculosis. Síntoma que ya indicaba que ya estaba casi muerta en vida.

En este estado de rotura, no pude hacer nada para ingresar a la universidad, sólo realicé los procedimientos de acceso para confirmar la creencia que era un fracaso y no me merecía salir de la miseria. Sin embargo, los años dedicados a los estudios dieron sus frutos y la vida me cuidó. Al año siguiente, ingresé como estudiante en la Facultad de Educación. Volví al único sitio que me había visto una parte de mí y la aceptó. Volví a arraigarme a la vida de la única manera que sabía: los estudios.

Me pregunto ¿Cómo acompañar procesos de vida desde lo educativo en las relaciones? ¿Cómo acompañar la expresión de la singularidad y sus recorridos únicos? ¿Cómo vincular los significados de la escuela con los significados de la vida? ¿Cómo acompañar desde la conexión emocional los procesos de vida? ¿Cómo crear contextos educativos que despierten el amor por aprender y crecer? ¿Cómo crear posibilidades que despierten la capacidad de amar y de aportar a la vida?

### 1.1.6 La entrada a la universidad: gestándose el ser profesora

Después de pasar dos años en el instituto, desconectada de los estudios, volver a pactar conmigo misma me costó, seguramente porque ser una estudiante sobresaliente me ubicaba en mi rol aprendido de sumisa, obediente y renunciar a mi singularidad, para dar validez sólo a la mirada externa que definiera la institución. Y con todo lo vivido, me costaba habitar este espacio. En ese entonces, creía que al hacer un grado me libraría de la miseria económica. Años más tarde, comprendería que la conquista de mi propia libertad pasaría por otros procesos que estaban dentro de mí y tendría que invertir mucho tiempo en sacudirme las creencias limitadoras y erróneas que dirigían mi vida, si quería vivir mi propia vida.

Por otro lado, había creado un sentimiento de esperanza en mí, que la universidad fuera la casa donde pudiera disfrutar de la cultura y alimentarme de ella con profesores y profesoras que amaran los libros. Realmente había una parte de mí que creía que viviría una libertad que hasta ese entonces la vida me había negado y que por fin podría expresar lo que sentía, compartirlo y aprender con otros y otras. Claro, luego, mi ilusión se fue desvaneciendo y yo seguí desde la normalización aprendida.

¿Por qué entré a un grado de Educación Infantil y Pedagogía? Esta inquietud me ha costado años descubrirla. Porque lo que estaba de manifiesto era mi necesidad de supervivencia y yo no podía decir como la mayoría de compañeras del grado, que estaba ahí *porque me gustaban los niños y niñas*. No me reconocía en esa frase hecha, pero igualmente me generaba desconcierto. El contenido de mi elección era latente y años más tarde pude descifrar los entresijos que habían movido mi elección.

Había sido tal el impacto que *Elena* mi maestra de Educación infantil tuvo en mi vida, cuando supo alivianar el terror de la infancia y acogió la necesidad de calor que tenía como criatura, que traspasó mi corazón. Ella me mostró una posibilidad de ser, que viví a su lado. Yo, años más tarde, cogí el mensaje e hice esa actitud mía. También otro suceso influyó. De pequeña, vi a mi madre *Marta* cogiendo en sus brazos a las criaturas del centro que no tenían familia y acompañaba al grupo con su escucha y con la ternura de su presencia. Con ocho años comencé a imitarla y me pasé gran parte de mi estancia en la institución, con las criaturas pequeñas en mis brazos. Las acariciaba y sostenía las horas que hicieran falta. Fue una manera de protegerlas y protegerme de perder la humanidad. Mi madre me había dado otro regalo: dejarme afectar por la vulnerabilidad de las criaturas y acompañar su necesidad de calor. Y

también, influyó la necesidad inconsciente que me movía a reparar con la infancia y atravesar la carencia de la propia experiencia vivida a través del cuidado amoroso.

Con este saber sentido y mamado desde la vida, entré a una facultad de Educación y poco a poco, mi ilusión de encontrarme con el mundo de la cultura y con la libertad por aprender se desvaneció. Aulas atravesadas con clases magistrales desconectadas de la vida de la infancia, con una lengua técnica e instrumental que reproducíamos en nuestros cuadernos para luego repetir las en exámenes. Y nuevamente, la voz central era la de contenidos definidos desde fuera –en este caso la teoría- y donde el profesorado centraba su oficio en transmitir conocimientos instrumentales desconectados de la relación con la vida de las criaturas, de las escuelas y de nosotras mismas. No había relación de voces, sino una sola voz lo ocupaba todo.

Otra vez la existencia anulada como ser humano, con derecho a vivir un proceso: el propio. Y con este malestar a costas de toda una vida, un día a fines del primer curso de carrera, me encontré con una clase diferente que afectó mi percepción y colocación con lo educativo. La clase la llevaba un profesor mayor que se llamaba *Camilo*. Y él estaba implicado en crear clases donde sus estudiantes pensarán por sí mismas. Encontrar a *Camilo* fue un regalo, por fin algo de luz y vida. Claro como estábamos acostumbradas a *oír-copiar y repetir*, esta nueva manera nos descolocó y nos puso en estado de alerta porque no sabíamos pensar con el contenido y menos ponerlo en relación con la vida o nuestras vidas. Fue una posibilidad de vivir un proceso.

Su método estaba lejos de dar clases magistrales. Consistía en *hacernos preguntas sencillas e importantes* que nos hicieran pensar sobre cómo crear contextos para que ocurriera un aprendizaje profundo en las criaturas. A *Camilo*, le interesaba con especial atención, dedicar tiempo a la escucha de lo que pensábamos y revisaba con nosotras la coherencia de las reflexiones que exponíamos. Y sólo a partir de aquí –teniendo como punto de partida nuestra mirada- él aportaba nuevas preguntas al proceso reflexivo o compartía su mirada que volviera a abrir nuevas preguntas y muy pocas veces daba respuestas. Cada una debía escoger el sitio de colocación ante lo que se trabajaba en clases y elaborar un proceso de comprensión propio. Con una atención y pasión acogía todo lo que circulaba en el aula creando espacios de reflexión. Disfrutaba siguiendo el recorrido de nuestras reflexiones y revisarlas en conjunto. También nos daba lecturas de apoyo, pero por sobre ello importaba lo que nosotros

pudiéramos ver y pensar por nosotras mismas. Era un proceso que se construía a partir de varias voces, estaba ese movimiento sutil entre el dar y recibir.

Yo quería aprender, y de tanto ir a su despacho, nació una relación de acompañar el pensar y a veces también el sentir. Largas conversaciones con preguntas que se mantenían en movimiento y hacían fértil la curiosidad y el vínculo. Y de tanto preguntar y a la vez preguntarme, comenzó a nacer en mí un deseo de comprometerme con lo educativo desde la universidad. No sabía el cómo, pero quería aportar al cambio de los procesos en la formación. Y *Camilo*, me había mostrado una posibilidad de ser, que se acercaba a mis deseos.

Por mi propio estado de permanente supervivencia, los estudios universitarios me los tomé con mucho compromiso e implicancia. Estaba en juego la vida y yo ya sabía lo que era vivir la muerte en vida. Así que mi atención estaba focalizada en mantenerme en la primera de la clase, para acceder a una beca que cubría la totalidad de los estudios, que no podía cubrir por mi precariedad económica. Situación que me generaba mucha angustia y estrés de dar un paso en falso que me suspendieran el beneficio. Por ello mi informe curricular del grado fue siempre excelente y al acabar los estudios, recibí el premio de la universidad.

Estando en este trayecto, realizaba la asignatura de *Filosofía de la Educación* y un día, el profesor a cargo de esta asignatura –*Felipe*– me descubrió leyendo un libro en su clase y me llamó la atención por no atender lo que se estaba exponiendo. Y me pidió, que en la clase siguiente tuviera que explicar el contenido a toda la clase por estar distraída. Fue un desafío importante, porque hasta ese momento yo me había encargado de pasar desapercibida y hacer este ejercicio me dejaría expuesta. Preparé la clase y a la semana siguiente, estaba frente a la clase atónita luchando con mi falta de confianza y miedo a la no aceptación. Realicé algunas explicaciones y comprensiones que lograba captar de las lecturas de la asignatura y la clase me acompañó en silencio, esperando que algo pasara porque era un toque por mi falta de atención. Nadie dijo nada. Sólo el profesor serio, dijo que me pasara a su despacho la mañana siguiente.

Y a la mañana siguiente inundada por el miedo al castigo aprendido, entré al despacho de *Felipe*. Y mi sorprendió cuando me dijo que había realizado una exposición elocuente. Me tranquilicé y pude respirar. Seguidamente, me ofreció ser la alumna ayudante en las asignaturas que el impartía en la facultad y dijo que veía en mí, un potencial para ser algún día profesora de la universidad. La desconfianza en mí me inundó, así como el miedo al control de la institucional y no poder ser yo misma. Yo no sé lo que él vio en mí, pero si sentí su

aceptación hacia algo que yo podía dar y entonces –confié-. También esta posibilidad, me significó mi primer trabajo remunerado y pude pagar el transporte y material de los estudios.

Sin escogerlo, el proceso de indagación cobró más fuerza en mí y comencé a poner la mirada en cómo incorporar una reflexión más profunda en la formación, que posibilitara transformar la vida de las criaturas y las escuelas. Y me fui dando cuenta, cuando iba a las sesiones prácticas de filosofía con estudiantes de cursos inferiores, que el contenido de las clases no llegaba a atravesarles la vida, y, por otro lado, yo tampoco contaba con las herramientas para hacerlo posible. Observé que reproducía lo que vivía como estudiante en el grado: darles mucho espacio a los conocimientos teóricos y focalizar la reflexión en las ideas de los autores, invisibilizando sus propios procesos reflexivos y lo que les afectaba de manera singular sobre lo educativo.

Mi propia experiencia como estudiante y a la vez como ayudante, me dio la posibilidad de mantener activa la curiosidad para comprender algo más allá de sólo la experiencia de transmitir conocimientos en los procesos formativos. Esta experiencia para mí fue importante, porque a partir de la reflexión sobre lo educativo, comencé a ver otras realidades y a otras personas más allá de la desafortunada experiencia de vida que había tenido, y el arraigo a la vida cobró una profundidad insospechada. También en las prácticas que realicé durante el grado en guarderías y escuelas infantiles, observaba como las educadoras decidían y dirigían la vida que las criaturas podían vivir en el aula. Y a su vez las maestras contaban con pocos espacios de libertad para crear propuestas, acorde a las necesidades de su clase porque el currículo oficial marcaba lo que vivirían las criaturas en las escuelas. Y esta realidad me comenzó a afectar e interpelar y comenzó a cobrar vida una colocación más definida de cómo estar como maestra y cómo los procesos formativos podían transformar estas realidades.

Los años que pasé al lado de *Felipe*, compartimos muchos trayectos de relación y de compartir. Y a través de sus ojos y su hacer me fue mostrando el mundo de la universidad y lo que debía aprender para el oficio. Pasábamos tardes enteras en el despacho, leyendo libros de filosofía, revisando escritos de estudiantes, preparación de los talleres de las clases y muchas reflexiones sobre mejorar la formación. Y también a través de él accedí a los primeros textos de investigación cualitativa que leía con mucho entusiasmo y compartíamos las comprensiones y reflexiones. Ante mis ojos se había abierto un mundo que me fascinaba: aprender a investigar capas más profundas de lo educativo. Yo quería aprender y los libros decían mucho de qué era investigar y poco de cómo investigar en este campo. Así y todo, me

arriesgué. Realicé el primer estudio de investigación cualitativa de la facultad en el trabajo final de grado. Fue un estudio modesto y con muchos fallos, pero una incursión de aprendizaje fascinante porque me mostró que los significados y sentidos de las personas eran infinitos dependiendo de la singularidad y el contexto. Supe que aquí había vida.

El último año de estudios de Educación Infantil y Pedagogía, significaba un punto de inflexión importante para mi vida. No solamente el ingreso a la vida profesional, sino también salir del sistema represivo de la institución en la que crecí. Cuando me encontraba escribiendo la investigación, la facultad creó un programa de Máster y con unas becas a concursar. Y los profesores que me habían acompañado, me animaron a realizar los estudios y prepararme para entrar a dar clases en un futuro en la facultad. Fue una decisión compleja y dolorosa, porque si me daban la beca, implicaba dedicación exclusiva para los estudios y no podría trabajar. Sin un sitio donde vivir, tuve que quedarme dos años en la institución con todo lo que implicaba seguir viviendo en un sistema represor y sentía que ya no me quedaban fuerzas para seguir en el desamor. Mis profesores me sostuvieron y finalmente me presenté a la beca.

Al verano siguiente, me dieron la beca. Sentimientos de alegría y tristeza experimenté al saber la noticia. La institución en la que vivía, seguía con los mismos procedimientos y si me quedaba debía someterme al programa o me quedaba sin casa. Mecanismos de vigilancia estricta se pusieron en movimientos, como controlar los horarios de entrada y salida de las clases y la prohibición explícita de pasar información del mundo de la cultura a las chicas que les hiciera rebelarse ante la institución. Fue un proceso muy duro, eran tantos años reprimida que durante los estudios de máster tuve una tuberculosis que me mantuvo delicada de salud. El cuerpo estaba expresando lo que había aprendido a callarme.

Los estudios de Máster fueron un espacio provechoso para aprender y profundizar en las teorías. En ese momento viví con mucha ilusión lo que leímos y luego revisábamos en clases, me pasaba días enteros leyendo todo lo que llegaba a mis manos y me sentí más segura al manejar un campo teórico desde donde entender la realidad. Y también pude desarrollar una mayor reflexión y capacidad de análisis crítico que en aquella época era una capacidad importante a adquirir y donde la mirada epistemológica se legitimaba desde la teoría hacia la práctica. Es decir, nos dedicábamos mucho a perseguir y controlar si las escuelas y las políticas educativas se alejaban o acercaban a la teoría, por lo que seguía siendo un modelo que investigaba la superficie de lo educativo. Poco espacio había para sumergirnos en aprender de otras realidades vivientes y contarlas desde nuestra lengua y singularidad única.

Porque en aquellos años, tener un buen piso teórico y saberlo transmitir era ser una buena profesora para la academia y yo seguí el modelo. Ya a esta altura de la vida, había normalizado ser una pieza más del engranaje institucional.

Hubo un profesor que tenía otra manera, y a mí me cautivó esta posibilidad de ser que compartía en las clases. Se llamaba *Alberto*, quien pasaba dando clases durante el curso, entre Chile y Lovaina. Ponía énfasis en sus clases en el reconocimiento del otro y la otra, proceso que él decía que ocurría cuando nos mirábamos a los ojos y desde este sitio nos podíamos reconocer como personas. Porque desde este lugar se podía parar toda acción que nos deshumanice e imposibilite un encuentro entre seres humanos. Pasamos estudiando filósofos que nos mostraran esta mirada y *Alberto* nos acompañaba con sus conocimientos desde la filosofía y con sus saberes actuantes en la clase. Se interesaba en que expresáramos lo que para nosotras fuera importante de ver y reflexionar para humanizar nuestra mirada sobre lo educativo. Ese era su sentido de las clases: humanizarnos para ver a las personas y desapegarnos de tanta teoría. Sucedió que realizando esta asignatura me vino la tuberculosis, y él pactó con las compañeras de ir a realizar la clase en la institución donde vivía. Así que cada viernes los tenía en mi habitación estudiando a Foucault. Si en ese sitio. Aunque yo no podía leer y estar con una atención plena, el sólo hecho de sentirme acompañada en aquella época alimentó mi alma e ilusión por mejorarme.

Un semestre estuve fuera pasando la tuberculosis y complicó la continuidad de la beca. Luego de muchas reuniones institucionales sobre si mi continuidad se ajustaba o no a la normativa, me dejaron volver a retomar los estudios, pero con condiciones: hacer diez asignaturas en un semestre y todas con exámenes orales, así como también presentar el proyecto de investigación en ese tiempo. Parecía mentira, que, por haber tenido un problema de salud, esto estuviera sucediendo, pero estaba dentro de los procedimientos que sostenían a la institución y se asumía como normal. Yo no podía permitirme descansar, así que acabé los estudios con excelencia académica en el tiempo acordado.

Al año siguiente me ofrecieron comenzar a dar clases en la universidad y me entró un dilema importante. Tenía sólo 22 años y me veía muy joven y sin experiencia para dar las clases. Sabía que contaba con un buen piso teórico, pero no lo había vivido para poder hacerlo comprensible desde una dimensión humana, y, por otro lado, no quería sólo transmitir conocimientos, quería en esa época mostrar que lo que estaba en los libros era posible vivirlo en las escuelas. En esa época las teorías críticas sostenían mi opción teórica y yo quería ver si

era posible transformar la realidad de la escuela y así la vida de las criaturas a través de la educación.

El hilo del aprendizaje de la vida estaba en movimiento y yo seguí su ritmo: nutrir el oficio de ser profesora. Así que me busqué una escuela para trabajar como Maestra de criaturas por las mañanas y por las tardes en la universidad. Y fue posible comenzar a hacer un camino profesional entre varios mundos comunicables. También significó dejar físicamente la institución en la que crecí y comenzar a vivir una vida. Lo que no sabía en aquel entonces, que las huellas de esta experiencia terrible seguirían en mí de por muchos años y me costaría mucho trabajo dejarlas ir y arraigarme a la vida.

### 1.1.7 Primeras intuiciones por lo educativo: dar clases en una universidad de Chile

A los 22 años, viví mi primer contacto con el mundo laboral con jóvenes que estudiaban algún grado de educación en la universidad. Jóvenes a los que yo intentaba enseñarles a comprender la teoría y ver sus posibilidades en la práctica. Estaba convencida en esos años, que mientras pudieran hacer suya la teoría a través de diferentes posibilidades de reflexión, podrían contar con mayores herramientas para transformar la vida de las criaturas en las escuelas.

Mi papel en ese entonces, consistía en preparar y sistematizar gran cantidad de información teórica y hacerla llegar de manera comprensible a la clase. Realizaba centralmente exposiciones con PowerPoint, donde les compartía mis propias comprensiones y vínculos con la práctica, así como también mi pasión de que podíamos como profesionales transformar la vida de las escuelas sobre todo a nivel de aprendizaje y autonomía.

A nivel consciente yo estaba ocupada en llegar a ser una buena profesora de la universidad y como mi mirada estaba afuera -por aprendizaje- asumí como mío lo que validaba la institución: manejar y enseñar los contenidos programados. Ponía todos mis esfuerzos por alcanzar este nivel y contar así con el reconocimiento externo de que valía para estar en la universidad. Así que me ocupaba de transmitir conocimientos y pasar los contenidos que establecía el plan docente. En aquel momento, era importante para mí, que se me reconociera. Hoy sé que el reconocimiento me lo tenía que dar yo a partir de lo que podemos vivir con mis estudiantes en las clases.

Por otro lado, estaba aquella parte de mí, que escapaba a mi control y que salía a pasear sin que yo me enterara y que descubrían mis estudiantes en las clases. A través de las evaluaciones institucionales, supe que les despertaba confianza mi manera de dar las clases y que mi cercanía facilitaba su interés por aprender y por atreverse a preguntar lo que no entendían o no veían posible de trasladar a las escuelas, sin miedo a equivocarse o a exponerse. Disfrutaba escuchar sus preguntas, reflexiones, deseos y malestares. Y buscábamos posibilidades de respuestas en los autores o imaginando otras maneras de hacer escuela. Este movimiento que acontecía en el aula nos unía a una vida que creábamos más allá del plan docente: chicas y chicos con una profesora experimentando encontrarse más allá de una sola voz de lo que estaba delimitado como contenido válido para un tipo de realidad educativa.

Tuvieron que pasar muchos años, para que pudiera comprender el valor educativo de acompañar un proceso. Yo no era consciente, porque mi mirada (desde la configuración mental aprendida), estaba puesta sólo en enseñar los contenidos y no en otros aspectos humanos y relacionales que son el corazón del movimiento educativo. Así que cuando recibía la valoración formal de los estudiantes por medio de la facultad, recibía con preocupación que valoraran mi parte humana y no mi esfuerzo en los contenidos. Y, por otro lado, las autoridades de la facultad no miraban con buenos ojos que una profesora joven fuera cercana y que, si obtenía bonitas valoraciones de mis clases, era porque era *simpática*. Esto me entristecía mucho, veía que no encajaba en el molde institucional, por más esfuerzos que realizara, el tan ansiado reconocimiento externo no llegaba y me producía frustración y malestar por no pertenecer al modelo de profesorado valorado por la facultad.

Otro aspecto que me permitió aportar posibilidades de comprensión del contenido en el aula, fue estar trabajando como maestra en una escuela. Por ello cuando exponía algún contenido en las clases estaba atenta de hacer un puente con lo que yo podía vivir y observar en la escuela. Nutría la teoría con ejemplos que nacían de la práctica, aquellos que en aquel momento yo podía darme cuenta que posibilitaran que las criaturas pudieran escoger y disfrutar al aprender; así como también los atascos institucionales y profesionales que aparecían en una realidad educativa. Esto facilitaba el aprendizaje que una profesora y maestra compartiera su experiencia de aprender a ser y a observar lo que sucedía en una escuela. Y esto posibilitaba de alguna manera, que la teoría adquiriera un sentido de realidad más allá de la universidad y la posibilidad de cuestionarla desde diferentes focos de reflexión que nacían de ellos y ellas.

Quería que los y las estudiantes aprendieran a pensar y disfrutaba creando posibilidades para que pudieran cuestionar y preguntarse por lo que era posible en las aulas o no. Disfrutaba en este espacio de encuentro donde cada uno y una de acuerdo a sus posibilidades, podían dar algo de sí y con lo mejor de mí intentaba despertar el compromiso por transformar la vida de las criaturas en las escuelas. Claro, había mucha voluntad, pero yo no contaba –en ese entonces- con las herramientas para llegar a una capa más profunda de sus corazones, que pusiera en movimiento una transformación más real de sí mismos y de su relación con lo educativo.

Me costaba sostenerme en la tensión interna de escuchar lo que estaba naciendo en mí como profesora al estar con ellos y ellas en las clases y lo que valoraba la institución. Dada mi

configuración mental aprendida, tenía miedo al castigo de que no me renovaran el contrato por salirme de los márgenes institucionales. Claro y esta es una trampa delicada cuando no se cuenta con asertividad emocional para gestionar tu sitio y el terreno se vuelve complejo.

*Camilo*, que había sido mi profesor y luego mi compañero de departamento me sostuvo cuando lo pedí. Y me sostenía de la mejor manera que sabía: escuchándome para que yo pudiera escucharme. Acompañándome con preguntas y muy pocas respuestas. Pasaba muchas horas en su despacho contándole lo que había sucedido en las clases y él disfrutaba con mi disfrute. Y me animaba a seguir por ese sitio donde podía sentir la pasión de dar las clases. En ese entonces, su aceptación hacia lo que hacía, me daba permiso para aceptar esa parte de mí que era auténtica y hacerla crecer en las clases. No me sentía sola en lo que estaba sintiendo en las clases. También su manera de ser y estar en la universidad, me daba mucha tranquilidad porque era una de las pocas personas que se había ganado el respeto de sus colegas por su capacidad de trabajo y manera de ser. Y yo me sentí acompañada y aceptada en una singularidad que estaba comenzando a mostrarse en las clases y estar a su lado me daba seguridad y ganas de ser.

*Camilo* me inspiraba como profesora, quería crear clases donde los y las estudiantes aprendieran a pensar por sí mismos y donde les nacieran ganas de ser y de comprometerse con lo educativo. Así que buscaba a *Camilo* para revisar juntos la manera cómo daba las clases y él con su sabiduría y bagaje profesional me daba pistas para escucharme y disfrutaba conmigo los resultados bonitos que nacían del encuentro en las clases y me animaba a seguir así. Nos habíamos domesticado<sup>32</sup> el uno al otro y el separarnos fue duro. Meses antes de venir a Barcelona falleció. Sentí la orfandad y soledad. Años más tarde comprendí, que seguía vivo en mi corazón y que había nutrido de manera profunda mi identidad como profesora.

Cuando vine a Barcelona, esta escuela vivida con *Camilo* seguía conmigo. Y con mayor fuerza mi compromiso con la formación de educadores y educadoras. Quería dar una formación de calidad que posibilitara la reflexión profunda y el pensamiento auténtico. Más tarde mi estancia en Barcelona, me mostraría que había algo más profundo que movería la investigación que realizo y que lo educativo no sólo era poner la mirada en el desarrollo del pensamiento.

---

<sup>32</sup> Aquí el proceso de “domesticar” atiende al vínculo afectivo que se crea entre dos seres humanos y que se esperan mutuamente y disfrutan al estar juntos. Inspiración que nace de la lectura del libro *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry (2012).

### 1.1.8 Vivir la escuela como maestra: criaturas que muestran el camino

Coincidió que comencé a dar las clases en la universidad y en la escuela al mismo tiempo: por las mañanas estaba con las criaturas y por las tardes con los jóvenes. Y también aconteció que la escuela acababa de iniciar su proyecto en uno de los barrios más vulnerables y pobres en la periferia de la ciudad de Concepción en Chile.

Mi función como maestra de infantil de criaturas de cuatro a seis años, implicó dar vida a un proyecto naciente. Recibimos el edificio vacío y tuvimos que crear junto a mi compañera *Alma*, un espacio educativo. Situación que nos permitió crear un parvulario a nuestra manera. Las dos recién egresadas de la universidad y sin experiencia más que las prácticas del grado, nos pusimos a crear posibilidades para que los niños y niñas pudieran disfrutar la escuela.

Lo primero que hicimos fue crear un espacio educativo que permitiera que los niños y niñas pudieran acceder libremente a todos los materiales que escogieran para aprender, por ello diseñamos unos muebles a la altura de las criaturas y abiertos para que pudieran coger los materiales que necesitaran para realizar *sus actividades*. No había ningún mueble con llave, estaban todos diseñados con cajas con correderas y armarios para que las criaturas accedieran a posibilidades de recursos y materiales que ellos vieran que necesitaban para vivir una experiencia en el aula. Era importante que pudieran decidir y escoger por sí mismos lo que necesitarían para sus propios proyectos. Buscábamos que pudieran auto gestionarse en escoger que tipo de material o recursos se necesitarían y cada uno desde su singularidad pudiera crear algo de acuerdo a lo que le apetecía experimentar. Por ello las actividades eran propuestas abiertas donde desarrollar espacios de creación por sí mismos, esta modalidad educativa evitaba la normalización de una propuesta única para toda la clase o donde las maestras decidieran el qué y cómo aprender.

Esta organización del espacio, posibilitaba un movimiento autónomo importante y un sentido de pertenencia con el aula, un espacio para vivir algo que demandara la necesidad de cada criatura. Y ellos y ellas al ver que estaba disponible y al alcance de sus manos materiales para experimentar, se movían entre los muebles con fluidez y soltura a la hora de decidir qué necesitaban para vivir una experiencia educativa. Es decir, el espacio educativo estaba organizado para el aprendizaje de los niños y niñas, en vez de un espacio pensado para que el adulto pudiera organizar el material de la clase.

La clase se conformaba de una serie de recorridos y posibilidades para experimentar a través de métodos de proyectos, rincones de aprendizajes y talleres. En todas las propuestas la mirada estaba focalizada en que las criaturas pudieran escoger que les apetecía hacer y los adultos acompañábamos ese recorrido con preguntas para organizar las propuestas y acompañar también el proceso de la actividad que iban realizando. Es decir, las maestras nos adaptábamos a lo que necesitaban las criaturas y no al revés.

Las maestras, por ejemplo, en un método de proyectos poníamos nuestra energía en consultar a las criaturas qué querían hacer, que materiales necesitaban y acompañar en la ejecución del proceso del proyecto. Cada grupo de criaturas escogía su idea y la desarrollaba poco a poco hasta lograr concretar el proyecto y lo compartía con la clase. Las maestras, acompañábamos los diferentes pasos para que pudieran concretar lo que habían decidido crear.

También los diferentes talleres vividos en la escuela, eran propuestos por las criaturas y las maestras nos adaptábamos a acompañarles en este proceso y ofrecer talleres con sus intereses. Es decir, lo importante era lo que las criaturas tenían como necesidad o inquietud de vivir en la escuela y no al revés donde las maestras escogieran lo que los niños tenían que hacer de acuerdo a sus capacidades profesionales. Así la variedad de talleres, durante el curso escolar, eran ricos y variados donde los niños y niñas escogían las temáticas, actividades y materiales para experimentar. Cada criatura participaba en la responsabilidad de su aprendizaje, aportando ideas, materiales a traer, desarrollar la actividad y exponer sus resultados a las familias un día que se presentaban lo vivido en el taller. En este proceso, nos dábamos el tiempo, para consultar a cada criatura lo que le apetecía y que necesitaba para realizar su creación y también acompañarle de manera individual en los diferentes momentos que duraba el taller. El nivel de implicancia, compromiso y el disfrute era fantástico, las criaturas vivían con entusiasmo y alegría porque el parvulario era un lugar para vivir experiencias que daban vida a la vida. Y las familias de las criaturas, seguían de cerca el proceso vivido participando como acompañantes en las actividades, colaborando con los materiales y participando en las presentaciones abiertas que hacíamos cada mes en la escuela sobre las experiencias vividas por las criaturas.

Cuando las criaturas pasaban a primaria, el vínculo seguía de manera natural. Habían cambiado de espacio y maestra, pero la experiencia que compartimos en infantil, nos seguía uniendo. Tanto la experiencia vivida como las nuevas, seguían nutriendo los vínculos de afecto y el compartir un tramo de la vida. Habíamos pasado ocho años juntos viviendo la

escuela, por lo que la despedida puso en el centro emociones profundas que a ambos nos habían permitido descubrir posibilidades de ser. En el acto de despedida, las criaturas me hicieron una devolución auténtica de lo que habían recibido de mí como maestra: “*Nos quiere*”. En diferentes registros y voces, el mensaje era el mismo, me habían reconocido en el amor y yo no era consciente que mi fuerza como maestra brotaba desde ahí. Ante toda la escuela recibí este regalo, que en ese momento no pude disfrutarlo, porque vivía con la creencia social que ser una buena maestra era enseñar de manera significativa contenidos y al no ser reconocida en este registro, no supe en aquel entonces darle un valor educativo a lo vivido con las criaturas.

¿De dónde venía toda esta fuerza creadora? ¿Es que acaso la información transmitida en la universidad había logrado movilizar en mí una consciencia con la infancia? ¿Qué estaba intentando movilizar en mí a través de la presencia de los otros y las otras en la escuela? ¿Qué despertaban en mí y me devolvían a las criaturas con su vulnerabilidad y sensibilidad al acoger la vida? ¿Por qué mi atención estaba en la libertad al aprender? ¿De dónde venía esa fuerza de poner en el centro el escoger y ser vistos?

No supe descifrar en aquellos años que estaba por primera vez escuchando la rotura de mi infancia –y con toda la dureza de lo acontecido– aceptar ese dolor que venía con tanta fuerza, no fue posible para mí –en ese momento– acogerlo, elaborarlo y menos aún abrazarlo. Las huellas de la experiencia vivida eran tan traumáticas en aquellos años, que sólo encontré resistirme y negar que había en mí unas heridas abiertas que pedían ser escuchadas, elaboradas y amadas. Y nuevamente usé –o al menos es lo que me *creí*– una huida hacia la negación de que aquello me había sucedido a mí y aceptar que estuve rota.

Cuando las heridas encuentran una grieta para salir a la vida, no paran hasta ser reconocidas e integradas en la propia historia viviente de quien tiene que hacerse cargo. Esperan el tiempo que sean necesario, para ir mostrando –aunque paradójico– aquello que necesitamos aprender y luego compartirlo para acompañar procesos de vida. Y entre el aprender y dar suceden muchas cosas antes de atravesar el dolor y volver a entrar a la vida.

Y sintiendo a otras criaturas comencé a sentir a la mía y sin saberlo. Aquella *pequeña* que había atravesado la adversidad de la vida como pudo, estaba esperando que pudiera sentir su presencia y que en algún momento pudiera verla, acogerla con ese amor incondicional que no pudo estar. Abiertas *las heridas del abandono, la humillación y la no aceptación cuajadas en la infancia*, al entrar en relación con otras criaturas que vivían situaciones similares, el mundo interno se

proyectó hacia afuera. Y comencé a movilizar una capacidad creadora que *creí* que era para reparar con nuestra infancia excluida- que existía fuera de mí- cuando lo que estaba haciendo, sin darme cuenta, era reparar conmigo misma. Con aquella niña, que vivió la soledad emocional en una etapa que es un alimento vital y que no pudo ser amada en su singularidad. Y que tuvo que seguir caminos desolados para poder sobrevivir a tanto desamor, para entrar en la vida adulta al amor.

Había tanto dolor en mí no escuchado, que al sentir el dolor de las criaturas me rompía. Por ellas y por mí. Niñas y niños que vivían situaciones de exclusión, pobreza y abandono emocional que con su vulnerabilidad expuesta me llevaban a conectar y sentir lo que en ese entonces estaba oculto en mí. Claro había una capacidad profesional importante en el trabajo que realizaba en la escuela, pero lo que estaba moviendo la vida por debajo, era mis propias carencias proyectadas y la necesidad de reparación. Sí. Reparar conmigo. Sin saberlo, a través de otras y otros que vivían situaciones emocionales parecidas a las que había vivido en mi pasado, pero que seguían vivas y presentes.

En aquellos años, la desorientación interna era tremenda y confusa, porque el desarraigo a la propia historia estaba haciendo lo suyo. Y todo lo vivido se aparecía ante mí, sin ser consciente de ello: heridas de la infancia, la institución, la vocación, la reparación, el ser profesional...todo moviéndose dentro de mí y estando presente en cada relación. Y recuerdo que me movía desde la ambivalencia en las relaciones dependiendo de qué lugar ocuparan las personas en la vida. Por ejemplo, cuidaba de las criaturas con un amor y a los adultos se los privaba. Estaba reproduciendo mi enfado con mis padres y desde ese sitio emocional, inconscientemente castigaba a los padres de las criaturas de la escuela porque no podían cuidar a sus hijos e hijas. Estaba tan atrapada en mis propias heridas, que no era capaz de sentir desde la compasión, que ellos y ellas estaban a la vez reproduciendo sus historias de desamor y que no podían dar lo que no habían vivido. Fueron tiempos difíciles, de muchos movimientos no acogidos y aceptados. Tiempos en que se comenzó a abrir la herida. Tiempos para escuchar. Sí, escuchar lo que comenzaba a salir de ahí dentro. Aunque el proceso de aceptación real de la historia de mi infancia, ocurriría en Barcelona.

Poder ir ofreciendo en cada contexto y relación algo del amor por lo educativo, no fue fácil para mí, sobre todo porque los *asuntos pendientes* de la propia experiencia sentida en la infancia, hacen lo suyo para salir, cuando no han sido escuchados, vividos y amados. Y estos asuntos

pendientes, atraviesan lo que somos capaces de ofrecer o no, a nuestras criaturas y a todas las relaciones que nos pone en el camino la vida para aprender.

Atravesar todo esto, me ha llevado mucho tiempo para poder sanarme de las huellas del desamor. Y atravesarlo para poder estar desde un amor incondicional con lo que las criaturas –y las personas- realmente necesitan de mí en un encuentro educativo. Cuando pude abrazar mi propia rotura pude salir a amar la vida. Dejé de correr. Empecé a escuchar. Empecé a amar. Y tomé consciencia de que nuestras criaturas y las personas que nos dejan estar acompañándolos en sus procesos de vida, necesitan de adultos que sepamos amar desde la aceptación lo que pueden ser y traen a la relación, y que muchas veces salen heridas de la infancia que están ahí pidiendo ser escuchadas y ubicadas por un adulto o adulta que sabe conectar emocionalmente y repara desde el amor cuando la relación lo pide.

Y como profesora que soy y a la vez dando vida a la investigación, me voy preguntado ¿cómo podemos escuchar o sentir al otro, si no nos hemos escuchado a nosotros mismos? ¿Cómo crear una relación que posibilite ese encuentro entre uno y el mundo? ¿Cómo crear contextos en la formación que posibiliten una conexión con lo propio? ¿Para qué es importante tomar consciencia del material que sostiene las experiencias vividas? ¿Qué tiene que ver con acompañar procesos de vida? ¿Cuánto de lo que hacemos al estar acompañando a otros y otras es una proyección de lo vivido? ¿Cómo lograr acompañar desde el amor incondicional? ¿Cómo acompañar la voz del corazón?

## 1.2. ¿Qué estoy investigando? Situar el estudio y las inquietudes que mueven la realización de una investigación educativa

### 1.2.1. ¿qué me mueve a realizar un estudio educativo en la formación de educadores y educadoras? preocupaciones, inquietudes, búsquedas y relevancia que dan origen a la investigación.

Con una comprensión de mi misma y los procesos que viví siendo una niña y joven institucionalizada, acojo ese saber que brota de la vida para situar la investigación. Parto desde un origen que ha sostenido una configuración mental aprendida para estar siendo en las relaciones y en la vida con otras y con otros. Parto desde aquí porque desde este sitio hay una mirada que sostiene una experiencia de vida. Una experiencia de vida que no queda limitada a mi vida singular<sup>33</sup>. Sino que es un proceso común vivido por muchas niñas, niños, jóvenes, adultos y abuelos que caen en las manos de instituciones que siguen reproduciendo el desamor y que han tenido que pasar por la experiencia de vivir relaciones con otros seres humanos, que no sabían cuidar y amar la vida. Parto de una historia que muestra cómo se va tejiendo un ser humano desde este tipo de vivencias y cómo llega a convertirse en una víctima de por vida, atrapada en la incapacidad. También muestro cómo las relaciones vividas desde la reproducción de lo que aprendimos, nos llevan a poner en movimiento procesos de reparación con nuestra propia vivencia, que pueden dañar a otros seres humanos: como el deseo de dominio, control, vigilancia, sometimiento, relaciones de poder e invisibilidad de la vida singular a través de prácticas de normalización que se sostienen en seguir procedimientos amparados en la intervención del otro y de la otra, más allá del respeto de vivir una vida propia. En invadir la vida de la otra y del otro, por caer en espacios que sostienen su hacer en la incapacidad y dependencia.

También muestro, cómo a partir de procesos de toma de consciencia de lo que nos ha sostenido en lo que somos y damos en las relaciones, es posible transformarlo a través de procesos de revisión de la historia que nos habita y nos posee. Y que es posible a través de procesos de acompañamientos encontrar espacios más humanos para vivirnos en las relaciones y rescatarnos de la reproducción mecánica de lo aprendido en nuestro pasado y que

---

<sup>33</sup> Como dice Fromm (1980), desde una vida singular, se puede entender el siquismo social o inconsciente colectivo que nos sostiene como seres humanos en las relaciones de amor y desamor aprendidos.

en muchas ocasiones no nos permite habitar un presente desde la libertad y aceptación plena de la otra y del otro, que nos interpela una y otra vez con su necesidad de ser y vivir su vida.

Todo ello, lleva consigo descifrar el lugar de colocación desde dónde estoy siendo y dejo ser, desde dónde me dejo ser y permito ser. Sí. Porque lo que me he podido dar a mí misma lo daré a los demás o lo que me permito ser, lo permitiré a los demás. Y lo que se me ha negado y me lo sigo negando, lo trasladaré. Y lo que he podido amar y aceptar en mí, amaré y aceptaré en las y en los demás. Un lugar de colocación que necesita ser transparentado y visto en su complejidad: con las luces y sombras que nos habitan y que trasladamos en las relaciones educativas y en los procesos de acompañar un momento vital de otra persona. Sí. Otra persona, con otra vida, con otra historia, con otro saber y otras capacidades y dificultades que con su presencia nos reclama nuestra presencia como educadoras y educadores para hacer un camino donde pueda crecer, crear y aprender ¿para qué? Para encontrarse a sí misma y hacer su proceso consigo misma, con la vida y con las relaciones. Para hacer de su vida una experiencia de creación que se sostiene y nutre desde la propia fuerza que brote del interior y se abre a la vida. Y vivir relaciones educativas que sostengan el saber hacer en el cuidar. Cuidar desde lo que la otra y otro necesitan, más allá de lo que yo como educadora o educador decida o proyecté desde mis introyectos, que ha de vivir la otra y el otro.

Y también mostrar cómo el examinar algunos entresijos<sup>34</sup> de la propia historia de vida, es un campo de descubrimiento de comprensiones que pueden ser orientativas para llegar al otro y a la otra. Es un campo abierto a la creación y compasión de la vida y las personas. Tanto por sí se ha pasado por la vivencia o por el mismo recorrido emocional. Siempre serán comprensiones amplias de lo humano y de las relaciones. Pistas que nos ayudan a mirar los procesos de acompañamientos desde diferentes ángulos y nutrirlos con recorridos creativos que acojan el amor por los seres humanos y el compartir un proceso. Y también poner la mirada en cómo mi actitud como educadora, pueda posibilitar un proceso de transformación o estancar la vida de otro ser humano. Tomar consciencia de que aquello que porto cómo saber dado, puede acompañar la vida y sus movimientos o frenarla por completo desde el

---

<sup>34</sup> Nietzsche (2011), me hizo comprender la importancia de investigar la propia vida, sobre todo el proceso de descubrir los propios entresijos que sostienen una narrativa. Porque si descubres algo de tus propios entresijos, podrás descubrir algo de los entresijos de las otras y de los otros. Y aquí hay una sabiduría del vivir que se desvela y puede ser orientativo al acompañar procesos. Y por otro lado la importancia de examinar la propia vida como fuente de saber, como lo decía Sócrates.

sitio que ocupo yo misma o creo que ha de ocupar el otro y la otra en la relación. Darme cuenta que hay actitudes en mí aprendidas que puedo transformar y movilizar hacia lo educativo. Que pueden ser una fuente de sabiduría y de orientación para estar acompañando, que me recuerdan aquello que no ha funcionado en mí y me ha producido dolor. Y tener la posibilidad desde este horizonte, de acabar con una manera de hacer que reproduce el daño y desamor. Y por lo tanto no funciona como proceso humano y educativo. O abrazar con más fuerza y consciencia, qué habita en mí un saber que pudo haber nacido de la experiencia del amor y que aquí hay una capacidad infinita para sostener la vida. Y que a través de procesos de formación que abrazan la riqueza humana, puedo dar vida y existencia a ese saber que no ha sido nombrado y abrazado en su sabiduría en mí, pero que a través de la consciencia de otros y otras que han puesto la mirada en comprender lo educativo, puedo ampliar la comprensión de mí misma y de las otras y los otros. Sí un saber que más allá de la vivencia, pueda adquirir la potencia de un saber nutrido de pensamiento actuante<sup>35</sup>.

También he mostrado una experiencia vivida con educadoras y profesionales del mundo social. Unas experiencias de relación donde se ocupan unos sitios que se traducen en creencias que sostienen unas actitudes respecto a quién es la otra y el otro; qué puede vivir y expresar y quién ha de ser dentro de la trama de la vida. Relaciones entre educadoras con niñas y jóvenes que traspasan la experiencia de la historia singular contada que muestra unas vivencias y recorridos emocionales singulares y a la vez comunes. Sí. Comunes a muchas personas que portan como saber y experiencia un programa institucional del que aún no han podido reponerse y/o caminan con esa dificultad del daño de haberles robado una vida. Y otras muchas niñas, jóvenes, mujeres, hombres y abuelos de diferentes colectivos del mundo de la Educación Social, que a día de hoy son víctimas de una manera de hacer y ser, que arrasa con su derecho de vivir una vida desde el respeto y amor incondicional por lo que son y desean vivir.

Sí. Muchas vidas que a día de hoy son víctimas del control, vigilancia, sometimiento y prohibición de ser ellas y ellos mismos. Sitios donde las personas no existen y pasan a ser las víctimas de los famosos procedimientos<sup>36</sup> que sostienen la existencia de las instituciones y que

---

<sup>35</sup> Como diría María Zambrano (2008), aquellos saberes que hablan sobre el alma, son aquellos que al pensar lo vivido y la fuerza que habita en ellos, pueden pasar a ser saberes actuantes que nutren la vida al descifrar el sentir que abre su comprensión unido al pensar. Un saber actuante que cobre vida en la vida.

<sup>36</sup> Arendt (1999), en sus planteamientos sobre la banalidad del mal, nos muestra cómo el ser humano cuando no tiene consciencia, justifica su actitud dentro de las instituciones bajo el amparo de ser un buen funcionario

hay que obedecer a ciegas más allá de la necesidad de la vulnerabilidad humana que pide ser vista y atendida por otros seres humanos, más allá de las órdenes que dicta un programa a seguir desde la obediencia e invisibilidad de lo que nos permite reconocernos como seres humanos. Muchas personas que no han podido sentirse respetados y amados por ser lo que son y que han de adaptarse a ser otra cosa, para poder sobrevivir. Y que han tenido que entregar su propio poder de vivir una vida para sobrevivir y cumplir con el rol social que les da la institución y así recibir las ayudas.

Como profesora, he ido escuchando a través de las historias que traen los y las estudiantes a las clases, que muchas personas en la actualidad son víctimas de la falta de cuidado en las relaciones y que son excluidas dentro de las instituciones de su derecho de vivir y escoger una vida propia desde su libertad. Con los años, he ido viendo que muchas veces, el cuidar a otra y otra, es algo que aún estamos en proceso de aprender y que más allá de la apropiación del lenguaje en el mundo social, es sobre todo un cambio de actitud que se traduce en el respeto pleno a la otra y al otro, que sólo es posible sentirlo al entrar en relación. Y en este proceso de relación, cada uno mostrará lo que puede dar o no. Sí. Lo mostrará con su actitud clara y nítida. Y se sentirá. Ambas personas implicadas en la relación, sentirán si aquello que doy y recibo está en el lenguaje del amor o el dominio. Es un lenguaje que hemos ido aprendiendo de manera tan sutil para sobrevivir, que su captación auténtica sólo se puede sentir. Y esto marca un camino. Un abrir. O un cerrar. Un confiar. Un caminar. Un adaptarse. Un mantener. Un crear. Un transformar. Un aprender. Un reproducir. Una muerte. O una vida. Y digo esto, porque son todas colocaciones desde la actitud que pueden determinar una vida. Sí se puede acompañar una vida para crearla o para morir en vida. Con el prisma que sea, es una determinación del recorrido de una vida y por lo tanto de una relación. Por ello que el oficio de acompañar está atravesado por transformar o mantener narrativas de exclusión y poder. Podemos escoger ser transformadores o mantenedores de sistemas y relaciones. Pero, ¿cómo puedo definir mi colocación como educadora y educador social, sino he tomado consciencia del saber desde dónde estoy movilizand o mi actitud hacia el otro y hacia la otra?

Años atrás, cuando mi proceso de consciencia aun no ocurría, pensaba que la experiencia de maltrato que viví era algo aislado y sociocultural. A través de mis estudiantes, ellos y ellas me

---

cuando “sigue las órdenes y procedimientos de la institución” y que se pueden cometer las peores atrocidades cuando nuestra hacer sólo se basa en seguir procedimientos y perdemos nuestra humanidad al no ver al otro y a la otra.

han ido mostrando con sus experiencias personales y algunas con prácticas que han ido realizando en el grado medio de integración Social, que el control, sometimiento y desamor sigue vivo en el aquí y ahora. Y con mucha preocupación exponen ver prácticas de relaciones donde el cuidado es ausencia. Y esta ausencia se traduce en no ver y dar lo que necesita la persona acompañada, sino dar lo que decide la institución o las educadoras y educadoras. Con mucha impotencia, observan como las personas no son vistas y atendidas. Cuando llegan estas historias al aula, me pregunto ¿de dónde proviene la ausencia de cuidado y amor en la relación? ¿Cómo se está desde el control, sometimiento y vigilancia cuando el saber de la formación apuesta por el cuidar al acompañar? ¿Cuál es el origen de éste saber? ¿Cómo se produce un proceso de adaptación tan rápido a programas que mantienen la violencia institucional a través de sus procedimientos y actitudes? Y es verdad que hay muchas personas que están en las instituciones cuidando e intentando poner consciencia en acompañar con respeto y amor. Algunas personas –pocas- han crecido en el respeto y amor. Y pueden darlo. Otras y otros, sin consciencia reviven la ausencia de respeto y amor al acompañar. Y ellas y ellos se van encontrando, con prácticas que están más cerca del desamor o ambivalencia y temen algún día acabar haciendo lo mismo por miedo a perder el trabajo como dicen muchas veces, que si lo denuncias o lo expones al grupo serás rechazado o expulsado. Sí. Actitudes de mantenerse en silencio ante el maltrato por miedo. Sí miedo al castigo y rechazo. A ser expulsado de la tribu por ser coherente y no ser cómplice del maltrato. Y yo me pregunto ¿este aprendizaje de dónde proviene? ¿De qué experiencias se ha mantenido la fidelidad al miedo y al rechazo? ¿Cómo se ha aprendido a normalizar el maltrato? ¿Y la desconexión emocional con la violencia institucional de dónde les viene? ¿Por qué algunas estudiantes están más cerca del cuidado y otras desde el mantener un sistema de poder? ¿Dónde y cómo lo han aprendido? ¿En qué se sostiene este saber?

Mi último impacto, me lo trajo a vida a través de una compañera que trabaja como Educadora Social en un piso tutelado con personas mayores con diagnóstico en salud mental. Quedando un día con ella compartía lo que estaba escribiendo en la tesis sobre las experiencias de dominio y ella me ha contado cómo había empujado y castigado a una persona hacia su habitación porque “no le había caso y ella era la educadora”. Al ver que la persona no iba a la habitación comenzó a *empujarla y chillarla*<sup>37</sup>, mientras con un sentimiento de rabia justificada su hacer en que ella le había desobedecido y ella era la educadora. Ella estaba

---

<sup>37</sup> Palabras que ella utilizó para nombrar su hacer y colocación con la otra.

defendiendo un lugar de colocación que cree tener sobre la otra, como muchos seres humanos que hemos vivido esta experiencia de relación y la reproducimos tal cual, cuando no le hemos puesto luz. Y su hacer como primer impulso, despertó mi impotencia de nombrar lo que contaba, pero sabía que esto podría producir automáticamente el cierre al acceso a la consciencia. Sujetado mí primer impulso, vi cual era mi lugar desde la escucha y con mucha fuerza le dije ¿tú dónde has aprendido todo esto? Ella enmudeció. Seguidamente le dije es que esto no te lo has inventado, si ha salido es porque tú lo has vivido. Y ¿tú dónde has aprendido todo esto? Repetí con fuerza y ternura. Ella lloró. Y ahí recién pude decir que aquí hay algo que mirar y trabajar. Y que agradeciera a la vida que pudiera llorarlo y tener la posibilidad de poner consciencia en una zona de sí misma que está saliendo a través de las otras. Tener la posibilidad de acceder a maneras de hacer que son opuestas al cuidar, me interpelan como persona que acompañan procesos de vidas, de otras personas. Y me hace ver con más fuerza, la necesidad prioritaria de dar espacio en la formación de educadoras y educadores sociales, a mirar aquellas zonas propias que están sosteniendo todo un ser y hacer en la relación. Sí. Descifrar aquello que está sosteniendo quién soy yo al estar contigo y saber qué desde lo que soy y te puedo ofrecer en un recorrido educativo, te permite ser tu misma y encontrar tu sitio en ese momento de la vida.

Vivimos en una sociedad que se sostiene en el control y en el deseo de dominio<sup>38</sup>. Nos atraviesa a todos los niveles, estructuras y relaciones. Y también vivimos con esa necesidad profunda de vivir la propia libertad y aprender a vivir desde la experiencia del amor al relacionarnos. De acoger nuestra humanidad y darle vida. Y poder sentir que podemos vivir de otra manera, más allá del aprendizaje primario dado. Y acceder a este aprendizaje requiere un proceso de darnos cuenta de un sitio que hemos habitado y tomar consciencia que existen otras maneras de estar cuidando y respetando a la otra y al otro. Y esto puede tener un entendimiento mental, que pueda movilizar el lenguaje, es decir la narrativa desde dónde se sostiene el hacer y ser educadora. Sin embargo, el cambio real de actitud está más allá de la narrativa del cuidado. Para mí, está justamente en preguntarme por mi propia experiencia vivida y el saber que brota desde ahí. Es poner la mirada en descubrir algo del saber de la vida que está sosteniendo mi actitud al estar en relación.

---

<sup>38</sup> Andrés Senlle (1993), nos hace ver que como aprendizaje vivimos en sociedades dónde en todos los espacios hay personas que mandan y otras que obedecen. Y que transitar a otros procesos de relación pasa centralmente por trabajar nuestra propia historia y salir de patrones que refuerzan la dependencia. Y que la autonomía es posible cuando nos hacemos responsable de nuestra vida y trabajamos lo que portamos desde nuestra infancia y ponemos la mirada en la gran asignatura de la vida “ser personas.”

Y para mí pasa por preguntarme como futura educadora y futuro educador por la identidad aprendida que está sosteniendo una manera de ser y estar en la relación. Un proceso de indagación sobre mi identidad y descubrir ¿cómo he aprendido a cuidar, amar, respetar a la otra y al otro? ¿Cómo he llegado a ser lo que soy? ¿El saber que porto facilita o daña las relaciones? ¿La manera cómo me ha acompañado a lo largo de mi vida, es un referente educativo para acompañar? ¿De dónde brota mi saber sobre qué es acompañar? ¿De dónde brota el deseo de dominio, control o invasión sobre la vida de la otra y otro? ¿Mi experiencia de vida porta libertad y de qué manera? ¿He sido vista, reconocida o aceptada en mi singularidad? ¿He sido amada incondicionalmente y que saber porto desde aquí? ¿Qué carencias y necesidades porto y pido en las relaciones? ¿Quién soy cuando acompaño? ¿Qué doy y que recibo al acompañar? ¿Soy quién me han dicho y reforzado quién soy o yo misma? ¿Cómo saber lo que soy? ¿Qué aprendizaje me interpela mi propia historia? ¿Qué he de transformar en mí para acompañar procesos de vida? ¿Sé estar en las relaciones desde la reciprocidad o dependencia? ¿Cómo equilibrio el dar y recibir en un encuentro con la otra y con el otro? ¿He sido respetada en mi identidad auténtica? ¿Qué de lo propio que hay en mí he podido desplegar desde la aceptación? ¿Qué parte de lo auténtico que hay en mí ha sido rechazado?

Todas preguntas que buscan descifrar el origen de los saberes que están sosteniendo una manera de ser y estar en las relaciones. Saberes que piden ser mirados y acogidos. Descifrados. Y que piden mostrar su sabiduría para nutrir el camino de la vida. Y nuestras y nuestros estudiantes cuando vienen a las aulas a la universidad, traen un saber relacional que se sostiene en sus primeros vínculos con sus padres o con quiénes hayan ocupado ese sitio. Vienen ya con un saber relacional que han puesto a prueba a lo largo de su vida y que de alguna manera importante ha ido reforzando una manera de hacer y de ser legítima. ¿Y por qué legítima? Porque este saber relacional es una experiencia vivida en primera persona y que luego en los diferentes procesos de socialización se va reforzando con otras y con otras. Y, por otro lado, la legitimación que aquello que yo creo sentir y vivir en las relaciones, está a la vez sostenido por toda una estructura psicosocial que nos muestra que aquello que estoy dando a la vida existe fuera de mí y por lo tanto es real. Es una existencia válida desde afuera y no desde lo que hay dentro de cada persona. Y si todo el mundo lo hace, pues cobra fuerza

la normalización y se valida un único camino, porque existe fuera de mí y obedece a lo establecido<sup>39</sup> que todas las personas hacen.

Y ellos y ellas traen consigo estas experiencias con unas maneras de ser y hacer, que pueden acercarse o alejarse de lo educativo. Y esto a mí me lleva a detenerme en la importancia sobre los procesos educativos, que para que ocurran es vital saber quién es la otra y el otro y qué traen como saber y qué necesitan de mí para acercarse más a lo que ellas y ellos son y desde ese sitio acompañarles. Y me pregunto en este proceso de escucha: ¿Quiénes son las y los estudiantes? ¿Con que creencias, actitudes y saberes llegan a la universidad? ¿Qué experiencias sostienen su comprensión de lo que significa saber acompañar desde el cuidado? ¿Qué vivencias han experimentado que nutre su mirada de lo que son y de cómo ser en las relaciones? ¿Cómo miran y viven las relaciones? ¿Qué lugar sostiene su mirada de qué es una educadora social y de quién es la otra y el otro en el proceso? ¿Qué necesitan como proceso educativo para transformarse?

Nuestros estudiantes al entrar a la universidad traen consigo un saber relacional que han ido experimentando a través de vivencias a lo largo de su experiencia de vida. Un saber relacional que se nutre de las primeras experiencias tempranas, de su larga experiencia escolar y por un modelo psicosocial dominante que está lejos de lo que significa cuidar y respetar a las personas. Ellas y ellos vienen con ese saber relacional virgen desde la pregunta, pero activo al estar con otras y otros y a nivel de cómo están configurados sus pensamientos. Es un saber experimentado en primera persona, por lo tanto para ellos y ellas creíble, porque lo han pasado por sí mismas y sí mismos. No se lo han inventado lo han vivido. Y la experiencia vivida virgen de revisión, tiene un poder determinante en la reproducción. Y esto tiene un poder impresionante en el hacer, sobre todo cuando son creencias y actitudes que se han ido reforzando una y otra vez, a lo largo de sus casi veinte años a través de diferentes espacios y relaciones. Como todos los seres humanos han aprendido por observación, imitación y experiencia<sup>40</sup>. Y todos estos aprendizajes lo ha ido haciendo suyo. Ellos y ellas, traen consigo patrones condicionados de quiénes deben ser y cómo deben ser en las relaciones. Patrones

---

<sup>39</sup> Como dice Fromm (1980), los seres humanos como no hemos aprendido a gestionar todo un mundo interno y vivir nuestra propia libertad, hemos ido aprendiendo diferentes mecanismos de evasión por el miedo aprendido que tenemos de crear una vida desde nuestra libertad. Y a través de estos diferentes mecanismos huimos y nos sostenemos en lo de afuera sobre todo a través de relaciones basadas en el autoritarismo y que esto atraviesa el inconsciente colectivo de las sociedades occidentales.

<sup>40</sup> Ángel Pérez Gómez (1998), nos habla de las diferentes posibilidades que experimentamos al aprender en la primera infancia y cómo estos métodos van nutriendo el aprendizaje directo por experiencia.

que si no son mirados, reflexionados y profundizados, se siguen dando a las relaciones sin consciencia.

Porque cuando se vive desde lo que aprendimos sin tomar consciencia de lo que hemos vivido y cómo lo hemos vivido, corremos el riesgo de vivir en una permanente cristalización de lo que somos y damos en las relaciones o el lugar que nos percibimos a nosotras mismas y a las otras en las relaciones sea siempre desde el mismo sitio. Esto conlleva un riesgo que es contrario a la vida. Y digo contrario porque toda vida sostenida en un programa aprendido, estable y estático produce estancamiento. Estancamiento de movimiento. Estancamiento de crecer y llegar a convertirnos en quien habita nuestro interior. Nuestro ser auténtico. Aquel que hizo su primera aparición de manera espontánea en los primeros años de vida y que muy pocos seres humanos, han tenido la experiencia de desplegarlo con su fuerza y capacidad desde el amor incondicional<sup>41</sup>, es decir, una aceptación plena de que lo que traes y expresas al mundo sin juicio. Y es lo que podemos regalar, aquel movimiento único que nos hacer ser lo que somos y no otra cosa: personas singulares. Y la singularidad trae consigo el regalo que el movimiento que nace desde tu ser y está sostenido por el amor, es un ser único y bello. Y aunque otras personas quisiéramos imitarlo, el trazo que deja la singularidad no permite adaptación o reproducción. Se expresa y se manifiesta la belleza. Y justamente es bello el movimiento por su unicidad, porque tú lo estás viviendo en primera persona y lo regalas al mundo, al estar conectado a tu propio ser. A tu fuerza y capacidad natural de amar la vida. Es la experiencia de hacernos humanos, encontrándonos para encontrar la singularidad y belleza de la otra y otro. Y este primer saber auténtico, sigue en cada uno y una de nosotras, pidiéndonos ser expresada para crear vida desde este lugar.

Aquel yo auténtico que se siente en la profundidad de lo que somos sigue esperando ser reconocido. Sí. Pero esta vez, reconocido por nosotras y nosotros mismos. Y esta es una experiencia de aprendizaje, pendiente de vivir, que requiere un proceso. Y que por diferentes experiencias ha ido aprendiendo a silenciar la fuerza de su voz, porque no hemos sabido crear un espacio de relación que posibilite cultivar su despliegue natural hacia la vida. Y hacia el amor. Porque por aprendizaje, hemos ido creando diferentes barreras, sostenidas en la carencia aprendida que nace del miedo, la no aceptación y rechazo de no pertenecer y ser expulsado de la vida por no acercarnos al modelo o idea que nos han demandado nuestros

---

<sup>41</sup> Elisabeth Kübler- Roos (2005), aclara que el amor incondicional sólo es posible cuando te acepto tal y como eres, sin pretender manipularte o movilizarte hacia lo que yo quiero que seas.

primeros afectos y las experiencias de socialización, para ser aceptados y reconocidos en nuestra existencia.

Sí. Miedo. Miedo a ejercer el propio poder y tener la valentía de ser lo que brota desde nuestra parte más auténtica. Porque aprendimos en la infancia, que ser plenamente no coincidía con las expectativas de los padres o quienes ocupaban ese sitio y tuvimos que renunciar a ser nosotras mismas, por supervivencia. Porque a ésta edad aprendimos que el amor es condicionado. Es decir, si nos ajustamos a lo que el otro y la otra espera que seamos, pues podremos recibir reconocimiento o rechazo de lo que expresamos que somos. Así crecemos en la renuncia de nuestro yo verdadero. Y abrazamos por supervivencia una identidad dada, porque hemos aprendido que esta es aceptada por los vínculos cercanos y la sociedad, en la medida que se ajuste a lo que todas y todos ven y acepten como legítimo que ha de ser o permitirse un ser humano. Y por esta carencia de amor auténtico, es decir de aceptación plena, aprendemos a vivir en el miedo de mostrar lo que brota desde dentro, sobretodo todo cuando no coincide con lo de afuera. Es un miedo aprendido sujeto a la infancia. Sí. Seguimos con ese siquismo sosteniendo una identidad por la necesidad de amor que se expresa en el temor al rechazo, a la soledad, al juicio, a la carencia, al abandono. Por lo que seguimos en la experiencia de la homogeneidad de la identidad, porque ser una misma tiene un precio. Implica atravesar todos estos miedos y sostenernos en nuestra singularidad. En su belleza. En su fuerza. En su brillantez. En su valentía. En su sabiduría. Y esta nunca coincidirá con el modelo de aceptación impuesto desde un programa sicosocial que abraza la normalización y el desamor.

Y todos los mecanismos que utilizamos para proteger esta identidad aprendida, surgen de este miedo que nos acompaña desde la infancia. Y lo trasladamos en las diferentes relaciones. Hemos vivido la experiencia de no existir de pequeñas. Y en la vida adulta, vivimos desde la amenaza, lucha y salvando para no perder esa identidad aprendida. Y hemos creído creyendo que somos eso. Hemos crecido en la ilusión de creer que somos lo que hemos aprendido, pero si escarbamos esa capa de la identidad aprendida, descubriremos que bajo ella hay todo un ser esperando expresarse y expandirse. Único y bello. Ese miedo nos lleva en la vida adulta a vivir desde la amenaza y protección. Sí. Protegernos de no volver a pasar por la experiencia de no existir. De no volver a pasar por el dolor de no haber sido vistos y respetados. Y esto lo defendernos a nosotras mismas de no existir y que la otra y el otro no me refleje aquello a lo que no llego en mi capacidad. Seguimos creando relaciones desde el miedo. Y no desde el amor. Porque el trauma individual y social ha sido fuerte y doloroso. Y desde aquí, surge el

miedo y desconfianza en las relaciones. No queremos volver a ser heridos. No conocemos otras maneras de relación. De ahí que el proceso formativo como experiencia de indagación de sí misma y de sí mismo, sea una esperanza para humanizarnos al acompañar procesos de vida.

Y si miramos más profundo, el miedo a no existir aniquila cualquier posibilidad de vivir una identidad auténtica y unas relaciones sanas y fluidas que nazcan alrededor del encuentro de dos o más singularidades que se encuentran, escuchan, nutren y crecen. El miedo a no existir nos apega a la identidad aprendida y a poner en movimientos una variedad de mecanismos de defensa, para no perder aquello que hemos creído que somos o que nos han dicho que somos. Y si vemos en peligro esta identidad aprendida, el primer mecanismo que se activa es la lucha por perder aquello externo en lo que nos hemos sostenido hasta ahora. Y surge la amenaza de no existir y se crea el conflicto. Un conflicto por mantenernos apegada a aquella ilusión que creemos que somos. A aquel rol aprendido o guion de vida que nos ha sostenido y me ha dado un lugar en el mundo, fuera de mí. Y si esta identidad aprendida pasa por la experiencia de sentirse amenazada de no existir, activará todos los mecanismos posibles para permanecer. No por consciencia, sino por supervivencia. Es nuevamente la supervivencia de la infancia que volvemos a reproducir. Y si se activa el miedo de no existir, aparece el control. Aparece la rabia contenida de estar reviviendo otra vez, el desplazamiento de la identidad. Pero lo paradójico es que estamos defendiendo una identidad frágil y vulnerable. Porque su nacimiento ha sido desde la supervivencia y construida a partir de lo que otros y otras esperaban de nosotras. Es una identidad que nace de la pérdida del yo auténtico. Sostenida en miradas externas, por lo que su existencia depende de lo que otros y otras digan. Es una identidad que para poder existir, requiere ser alimentada desde afuera. Es una identidad que se nutre de relaciones de dependencia: necesitar ser víctima, necesitar ser controlada, necesitar ser salvada. Necesitar que constantemente otro, apruebe nuestra existencia. Y desde una identidad desarraigada del propio sentir que brota desde el interior, no es posible crear vida y amor. No es posible porque si no hay consciencia de lo que somos y porque hacemos lo que hacemos, repetiremos una y otra vez una identidad estática y daremos a las relaciones desamor y desconexión. Porque sólo volviendo a conectar con nosotras mismas y sentir lo que nos habita dentro, accederemos a un tipo de comprensión y creación que se sostiene en nuestra esencia. En lo que realmente somos y podemos dar al mundo desde nuestras potencialidades y sensibilidad, que renace una y otra vez con cada movimiento que trae la vida

a través de las personas con las que nos acompañamos en el camino de crecer y aprender a amar.

Y también si estamos en la creencia que si expresamos lo que somos perderemos el amor o aceptación de los otros y otras, también es una ilusión que nos pega a nuestra identidad aprendida. Y esto también es una ilusión, creer que por adaptarnos constantemente a las expectativas de otros y otras, de las instituciones y sociedad, seremos aceptados y amados. Porque esto es amor condicionado: te acepto en la medida que renuncias a ti y adaptas o sometes a mí. Son todos aprendizajes que nos atraviesan a todos los seres humanos. Vivimos en constantes conflictos internos por el miedo a no ser amados, juzgados, rechazados, abandonados y a la soledad. Y por no sentir el dolor reprimido en la infancia cuando intentamos ser nosotras mismas y recibimos desde afuera diferentes actitudes de dominio, volvemos a experimentar la pérdida de nuestro yo y volvemos a revivir ese dolor que se va acumulando porque va contra natura. De alguna manera, es como que nos hemos creído que ser nosotras mismas, es un terreno peligroso. Porque si quienes nos tenían que cuidar y acompañar en la expresión de nuestro ser auténtico, pusieron todos unos mecanismos en movimiento para protegernos, algo terrible nos sucederá si escuchamos lo que realmente sentimos y lo damos a la vida. También por otro lado, las diferentes experiencias de rechazo vividas en edades delicadas, han hecho lo suyo. Y el trauma de ser está activo. Todas y todos, de alguna manera hemos compartido el dolor de no haber sido amados en nuestra totalidad. Y esto es un dolor que nos acompaña, con todas las secuelas que nacen de esta experiencia. Nadie quiere volver a sentirlo, de ahí que muchas veces estemos siempre activos con la mirada fuera, rastreando posibles actitudes de daño o instalados en la desconfianza que el otro o la otra me pueda volver a herir. El precio es alto. La fragilidad también. Una fragilidad primaria que ha sido cubierta por el miedo de no ser amado. Y desde esta colocación se lleva de todo a las relaciones al acompañar, menos amor. Es decir, cuidado.

Aquí hay unas heridas que piden ser miradas y tramitadas. Heridas individuales y sociales nos unen. Siguen ahí. De ahí los mecanismos de protección activo en las relaciones. Y por experiencia sabemos que si nos atrevemos a ser nosotras y nosotros mismos, ejerciendo nuestro derecho a ser y a escoger desde nuestra libertad, recibimos desde los vínculos y entorno el rechazo, juicio, abandono, no aceptación. Volvemos a vivir y revivir la experiencia de renuncia de lo que somos de manera auténtica. Volvemos a despertar el miedo, rabia y dolor de no ser lo que nos pide nuestro interior. Y controlamos y perseguimos a los que se atreven a ejercer su derecho de sentir su propia identidad con libertad y respeto. Porque nos

está mostrando nuestra propia incapacidad de ser y respondemos con patrones aprendidos desde el miedo: rechazando la diferencia que se sale del programa psicosocial establecido en el cual hemos aprendido a sostener nuestra identidad. Porque si miramos con humanidad que lo que nos sostiene no ha nacido desde el amor, el impacto es muy duro. Porque tocar la realidad de lo que me ha sostenido hasta el momento se sostiene desde el desamor, se abre la propia herida. Y nadie quiere aceptar que no ha sido amado y que por lo tanto no sabemos amar. Nadie quiere aceptar que hemos sido maltratados y que maltratamos. Y justamente descubrir lo que hemos vivido y cómo lo hemos vivido y está influyendo en lo que me doy a mí misma y doy a la otra y al otro en la relación me permitirá renacer y tomar consciencia de mi propia experiencia de haber crecido en el desamor. Y si siento algo de mi propia vulnerabilidad, existe la posibilidad que seguramente desde el propio proceso de compasión de sí, pueda aprender a cuidar a otros y otras desde un amor auténtico y real.

Recordar y recuperar la identidad auténtica, implica mirarnos hacia dentro. Equilibrar los procesos. Ya hemos tenido toda una experiencia de mirar afuera y sostener lo que somos desde los otros y lo otro. Mirarnos hacia dentro y descubrir la realidad que nos ha sostenido hasta ahora y con todo el campo emocional que se ha creado desde esta experiencia. Volver a conectar con lo propio. Con la propia escucha. Con lo que brota desde el interior. Sentirlo. Si sobretodo sentirlo y dejarlo que pueda ser. Que tenga espacio. Presencia. Y desde este sitio permitir que brote una sabiduría propia de comprensión. Una comprensión viva. De lo que me ha acompañado y de lo que he vivido. De lo que ha funcionado en mí y de lo que me ha dañado en la experiencia de las relaciones. De lo que puedo aprender de mí y crea un puente para llegar a la otra y otra. Sí. Llegar desde la experiencia humana de compartir experiencias únicas y a la vez comunes. Porque acompañar a otro y otra, implica una escucha. Una escucha de los saberes que brotan desde al alma.

Es una experiencia de sostener la identidad desde lo que dicen y existe fuera de uno y una. Por aprendizaje vivimos en la experiencia que el otro y la otra, nos diga que existimos y que nos reconozca. Que legitime nuestra identidad. Es la escucha aprendida de lo de la afuera. Y podemos pasarnos toda la vida buscando esa necesidad de reconocimiento que no tuvimos en la infancia. Es decir, podemos construir toda una vida y unas relaciones desde la carencia. Desde el amor condicionado, que si me ajusto a tus expectativas me aceptarás y querrás. Esto nos muestra la herida de la desconexión de nosotras y nosotros mismos. Estamos buscando fuera lo que no hemos aprendido a darnos a nosotras y nosotros mismos. Por ello que la experiencia de volver a conectar con lo propio y poder sentirlo, nos ubica en otros espacios

en la relación. Y por lo tanto, nos demandan otros contextos de formación donde la experiencia de ser y descubrirse sea también una posibilidad de aprendizaje.

El miedo a ejercer nuestra propia diferencia está sostenido en diferentes mecanismos de negación y evasión, que han ido siendo sostenidos en las diferentes experiencias de relación y socialización. Y ya entre nosotros mismos, ejercemos diferentes mecanismos inconscientes desde el control, para perseguir a todo aquel que se atreve a salir de la experiencia de la normalización y decide vivir desde la libertad su experiencia de vida. Y ellos y ellas, vienen con ese miedo instalado de salirse de la normalidad. Con el miedo al castigo social de ser rechazados o no aceptados. Y con la experiencia del dolor que produce no saber sostenerse en sí mismos, porque esa posibilidad no ha existido en sus familias, escuelas y sociedad. Es un tipo de programa sicosocial que nos mantiene desconectado de nosotras mismas y de nuestra capacidad de ser.

La mayoría de las personas, hemos crecido en la experiencia del no reconocimiento de lo propio, del no reconocimiento de lo auténtico y natural. Es decir convivimos con una identidad aprendida o un personaje que se sostiene en un guion de vida, en unas creencias que marcan unos roles que desplegamos en el teatro de la vida<sup>42</sup>. Y por supervivencia hemos renunciado a nuestro verdadero yo auténtico<sup>43</sup> y nos hemos adaptado a lo que otras y otros han esperado que seamos para ser amados, es decir aceptados. Y los procesos de amor y aceptación, aparecen con fuerza en la primera infancia, cuando contar con este alimento es vital para sobrevivir y saber que existimos. Y si esa existencia se sostiene en el desamor, la criatura lo cobija y normaliza, porque esto legitima la existencia aunque sea a través del maltrato o no aceptación<sup>44</sup>. Y desde esta experiencia de supervivencia, aprendemos a vivir en una ficción permanente desde lo que las otras y los otros esperaban de nosotras, y que nos aleja de lo que somos en esencia o de nuestro verdadero yo. Y desde aquí aparece gran parte del sufrimiento y dolor humano: el no haber sido amados y aceptados con lo que traíamos al

---

<sup>42</sup> Shakespeare (2015), en su obra *Como gustéis* ya decía que el mundo es un gran escenario y que las personas somos meros actores y podemos representar muchos papeles. Hasta el momento que exploramos y revisamos a los personajes que nos habitan y hemos aprendido, no estaremos en condiciones de sostener nuestro hacer en lo que somos y nos hace ser únicos.

<sup>43</sup> Alice Miller (2015) En sus escritos nos habla que todas las criaturas en la primera infancia cuando es una edad de dependencia, renunciamos a nuestro yo auténtico para agradar a los padres y así recibir un amor condicionado que nace desde la adaptación y expectativa de lo que el otro y la otra espera de mí. Por lo tanto, el yo auténtico queda soterrado en las profundidades del inconsciente y sale por lo general en la vida de adulta como neurosis o como repetición del desamor.

<sup>44</sup> Chandezon y Lancestre (1983), desde la vertiente del análisis transaccional, sostienen que una criatura prefiere recibir golpes para ser vista y que aunque esta sea la experiencia primordial para saber que existe, es preferible esto que nada.

mundo y tener que adaptarnos en ser otra y otro desde una idea del yo que se sostiene en una programación mental aprendida.

Y si estamos sólo desde un espacio mental o racional no es posible conectar desde aquí con la vivencia emocional de la otra y del otro. Si estamos fijados en un personaje o rol aprendido estático, estable y repetitivo que sostiene una identidad aprendida, no es posible la experiencia de la relación. Porque la experiencia de relación es apertura, escucha y movimiento. Movimientos que se entrelazan y comunican desde la sutileza de la singularidad. Y en esa experiencia de la escucha, puede surgir realizar un movimiento u otro. Inesperado para mí. Inesperado para el otro. Se improvisa. Se intercambia. Se nutre. Se potencia la escucha de sí misma y de la otra. Nace la creación al entrar en movimiento dos singularidades, que están a la espera de recorrer un camino juntas. Un camino que se va descifrando desde la escucha de la intuición. Desde el sentir. Desde ese ser auténtico que vuelve a aparecer y danzar con la vida. Y si estamos reproduciendo una identidad aprendida, es decir dando vida a un personaje o roles, lo más probable es que la experiencia de escucha sea en soledad. Y digo en soledad porque sólo escucharemos los mandatos y recorridos que sostienen una configuración mental. Es decir la experiencia de la escucha es de sí mismo, de la propia identidad aprendida que no está sintiendo sino haciendo un recorrido mental viejo y conocido. Se pone en movimiento un programa aprendido. Un programa sostenido en las necesidades y carencias que creemos que el otro o la otra nos va a cubrir. Y vamos dando vida, una y otra vez a aquello que hemos aprendido por supervivencia y buscando su existencia y validación en todos los sitios. Porque desde este lugar, como la legitimación de lo propio ha ocurrido siempre desde afuera, seguimos buscando ese reconocimiento afuera que nos mantiene en la ilusión de que existimos. Por eso que dado la carencia que tenemos de no existir desde lo que somos y reconocer nuestra existencia desde ahí, para mí es vital que los procesos formativos posibiliten explorar algo de lo que somos y nos arraigue a lo propio. Nos arraigue a la creación de vida y nos abra a seguir su movimiento. Es decir nos vuelva a la experiencia de volver a nosotras a lo que somos y sentimos. Y si tenemos el regalo de vivirlo y sentirlo, pues la sabiduría que nace de aquí es infinita. Y el pensamiento que nace de descifrar el sentir, nutre y mueve la vida.

Y el oficio de ser Educadora y Educador social, implica ser y sentir desde la relación. Donde las herramientas centrales que se ponen en movimiento al acompañar a otra persona, están sostenida centralmente en un saber relacional. Donde lo que somos y damos en la relación, marcará todo el recorrido de un proceso vivido. Y dependiendo del saber que se manifieste,

llegará a algún sitio. Un sitio sostenido en el desamor o en el amor. Y ellos y ellas, nuestros estudiantes vienen con estos registros relacionales vividos, sentidos y programados. Con experiencias y relaciones de la vida que han sido sus escuelas y están sosteniendo su colocación en el mundo. Y tomar consciencia de esta colocación que se asume ante la otra y el otro, es vital para saber acompañar cuidando y respetando el proceso de la otra. Por lo que es vital que en los procesos de formación, pongamos la mirada en descubrir algo del saber de qué nos sostiene en lo que somos al estar acompañando a otro ser humano. Es vital visibilizar algunos recorridos de la propia historia de vida en la que estamos sosteniendo una identidad aprendida y tomar consciencia de lo que nos ha sostenido hasta ese momento. Tomar consciencia de lo que hemos sentido en aquellas experiencias y cómo ha ido configurando una manera de ser. Y revisar si este saber que me ha acompañado a lo largo de la vida, está dentro de la experiencia del amor o desamor. Del dominio o aceptación.

Mirar el pasado con los ojos de quien estoy siendo ahora y quien deseo ser, es tomar consciencia de una historia viviente que habita en mí<sup>45</sup>. Una historia viviente que nutre su existencia en un pasado en el que fui y que sigue estando y actuando en mí con todas sus limitaciones y aciertos si no tomo consciencia de lo que sentí al pasar por esas experiencias. Y es sólo en el presente donde podemos tomar consciencia y descifrar el sentir de lo que vivimos y desde este sitio crear un pensamiento de sabiduría que inspire posibilidades que den sentido al cuidado al acompañar en un futuro. Es en las aulas donde tenemos la posibilidad de traer al proceso la consciencia del saber que atraviesa todos el tiempo y lo hace atemporal. En un mismo momento si el proceso de formación se abre a acoger la dimensión atemporal del tiempo, en el mismo momento se encuentran nutriendo la comprensión de ser educadora, el pasado, el presente y futuro. Una continuidad que nace del encuentro entre el saber de la vida, el saber del aula y el saber profesional. Es dar un sentido a la existencia y descifrar nuestro sentido con nosotras mismas, con las otras y con el mundo<sup>46</sup>.

Tomar consciencia de lo que he sido hasta hoy y de lo que porto como saber y ser en la relación, es para mí centralmente descubrir cómo fueron nuestros primeros vínculos con la vida, y cómo estos afectan a nuestro presente en las relaciones y la mirada que está sosteniendo todo un pensamiento en el hacer sobre qué significa acompañar el proceso de

---

<sup>45</sup> Ya lo decía Virginia Woolf (2015), en su escrito *el cuarto de Jacobo* que cada persona tiene encerrado su pasado dentro de sí mismo, aprendido como las hojas de un libro de memoria y que lo que pueden ver otros y otras, es sólo el título de la historia, es decir, de la superficie.

<sup>46</sup> Nuria Pérez de Lara (2009), me mostró en sus clases de la asignatura de máster “la diferencia sexual” que las personas estamos siempre en esta triple relación siendo.

vida de otra persona. Tan legítima como nosotras y que también comparte a su vez su saber y experiencia en la relación con sus dificultades, contradicciones, heridas, aciertos y miedos. Y quizás la única diferencia desde la experiencia de vida, es que algunas personas hemos decidido formalizar un proceso educativo para acompañar de manera profesional. Y esto significa en muchos casos mayor información sino ha habido un proceso que remueva el interior. Pero no mayor consciencia de sí o de la otra y del otro. Y si el saber sigue en la superficie, es decir validando nuestra existencia desde lo que viene de afuera es imposible que se produzca la conexión con nuestro interior y menos la conexión con el mundo interior de las personas que acompañamos. Porque todo lo que descubramos en nosotras mismas, serán herramientas vitales para poder llegar a conectar con lo que siente la otra persona. Porque por experiencia si hemos hecho un proceso de detenernos a indagar quiénes somos y tomar consciencia de lo que hemos sentido en nuestra experiencia de vida, pues estamos más cerca de llegar a sentir lo que la otra persona necesita. Sin necesidad de imponernos, dominar, intervenir, invadir o rescatar. Simplemente nutriendo la escucha desde un proceso de escucha y reconocimiento que ya nos hemos regalado a nosotras mismas, contaremos con un saber de la experiencia de lo que significa acompañarnos a nosotras mismas en descubrirnos, aceptarnos y amarnos con lo que sentimos de manera auténtica y desde este sitio escoger lo que deseamos vivir y regalarnos a nosotras mismas y a la vida. Es una experiencia de libertad, que sólo se adquiere viviéndola y atravesando todas las capas que nos pida nuestro yo auténtico. Y sí aprendemos a escuchar con respeto lo que brota desde nuestro interior sin juicios y miedos, nos iremos acercando a vivir la experiencia de la aceptación incondicional de todo lo que somos y crear vida. En esa escucha y aceptación de sí, surge la experiencia del amor. Amar todas las roturas y bellezas que nutren nuestra singularidad y aprender a acompañarnos con ternura incluso cuando las resistencias del programa mental aprendido, rugan con todas sus fuerzas para volvernos a la identidad aprendida. Porque esa primera relación auténtica y honesta de lo que somos, arraigada en la comprensión de lo que hemos vivido nos dará una sabiduría infinita para acompañar a las personas desde lo que nos une: la vulnerabilidad y capacidad humana de querer ser en el amor. Es decir, sólo se puede acompañar desde el amor, si yo he vivido esta experiencia conmigo misma.

Y cuando digo esto me refiero centralmente a la actitud que ponemos en movimiento. Aquella verdad que queda desnuda de palabras y muestra lo que realmente habita en nuestro interior. Estamos acompañados de muchas palabras que sostienen el hacer profesional y algunas de ellas gastadas por la normalización del lenguaje colectivo, muchas veces en el hacer

están vacías de contenidos y amor. Como por ejemplo el lema de la Educación Social que ha sostenido su hacer en el acompañar. Y me pregunto ¿se acompaña desde el amor? Sí. Del amor. De aquel que repara y despierta la capacidad de ser de la otra y del otro. De aquel que está sosteniendo con aceptación y ternura. De aquel que permite que el otra y otro se descubra a su manera y escoja su vida. De aquel donde hacer unos viajes juntos, implica más escuchar que decir. De un amor que se nutre de contemplar al otro y otra, consultando siempre el parecer y no dando nada por supuesto. De un amor que respete, acepte y disfrute lo que la otra persona sienta. Sí que respete. Y si yo como educadora cuento con este saber o estoy trabajándome en ello, seguramente el proceso sea una experiencia de transformación para ambas, desde lo que cada una necesita para su proceso vital y evolutivo.

Es decir veremos y daremos lo que hay dentro de nuestro interior sin consciencia y portaremos en las relaciones la experiencia vivida, privada de consciencia y de luz. Desprovista de sabiduría y creación. Podremos cambiar el lenguaje una y otra vez o escribir desde ese horizonte. Sin embargo, nuestra identidad aprendida y lo que llevemos a las relaciones será estática y repetitiva. Sí. Reproduciremos como una pista de música una y otra vez aquel aprendizaje en nuestra actitud. Y seguramente el lenguaje que utilizamos esté cerca de lo que deseamos dar a la vida. Pero mientras no nos sumerjamos en comprender nuestro saber que está definiendo lo que somos<sup>47</sup>, seguiremos siendo víctima y repitiendo un discurso que está lejos de lo que realmente somos cuando nos encontramos con otra persona. Aquí aparece el verdadero saber que nos sostiene. Y aparece en la actitud. Aquella que no necesita palabras para desnudarnos y habla por sí misma. Y descubrir cómo he llegado a ser lo que somos, y desde dónde estoy sosteniendo una manera de hacer y cómo afecta a las otras y otras, es un proceso de vida transformador para estar acompañando con ética.

Y este proceso de descubrimiento para ir al encuentro de nosotras mismas, para luego ir al encuentro de las otras, nos interpela a crear espacios de apertura a conectar con lo propio y con el corazón de acompañar a otra persona. Es un saber que pide ser reconocido y vivido como proceso durante la formación de irse siendo educadora y educador social. Y es un saber que necesita de un proceso educativo diferente al oír, copiar y repetir. Implica atravesar el adaptarse a la mirada de quien enseña, para ir al encuentro de sí y hacer un propio viaje de descubrimiento reflexivo y escoger aquellas comprensiones que dan sentido a la vida y permitan crear vida. Es un saber que pide un hacer y un ser diferente, para las diferentes

---

<sup>47</sup> Carl Rogers (2000), en su libro *el proceso de convertirse en persona* plantea que una de las preguntas vitales que nos lleva a despertar la consciencia con la acompañamos el mundo es descubrir ¿cómo he llegado a ser lo que soy?

personas que participan en el proceso. Y nos reclama colocaciones o lugares diferentes en las relaciones en el aula para que el encuentro ocurra y se abra a la vida. Es un saber que pide otro tipo de implicación, compromiso y profundidad. Más cerca de la autenticidad, de la verdad que sostiene a cada una. Un saber que atraviese la superficie, para sumergirse en las diferentes profundidades de la sabiduría que brota de la comprensión de las historias que nos sostiene y nos permita rescatar la sensibilidad propia. Un saber que nos conecte con la sensibilidad propia que es la esencia de lo que somos, que contiene nuestra consciencia, nuestra capacidad para empatizar, nuestra intuición, nuestra creatividad y acceso a la comprensión de lo invisible en las pequeñas cosas. Así como también, una sensibilidad propia que nos conecte con la sabiduría de nuestras vivencias internas, con nuestra compasión hacia el dolor ajeno y nuestra pasión auténtica hacia aquello que hemos escogido que da sentido a nuestras vidas y nos mueve hacia el cultivo del amor. Es decir un saber que acoja como raíz lo que sentimos y se acompañe del pensamiento para ampliar, desarrollar y expandir unas comprensiones más ricas y amplias para estar cuidándonos a nosotras mismas y a las personas que acompañamos en la vida. Donde el sentir y el pensamiento nutran la comprensión de lo educativo. Sin ponerse uno sobre el otro. Poder comprender algo, de cómo todo este entramado de saberes, relaciones y procesos van naciendo entre las diferentes personas que aportan e inspiran una clase, es el foco central de esta investigación.

Y con esto no quiero decir que un modelo de formación sea mejor o peor que otro, sino poner sobre la mesa que trabajar desde la universidad con saberes que conecten con lo propio, requieren otros espacios, otras relaciones y otros procesos. Es decir, otras actitudes que orienten el hacer. Y esto marcará sin duda un punto de llegada. Es decir un punto de comprensión diferente. Y un tipo de relación con el saber más superficial o profundo. O un tipo de conexión más mental o emocional. Un tipo de implicación y compromiso diferente. Unas experiencias de aprendizajes sostenidas en dar más presencia a los procesos o a los resultados. Unas relaciones humanas basadas en el dominio o en la confianza. Un saber sostenido en una persona o nutrido desde diferentes voces. Un saber adaptativo o creativo. Unas comprensiones dadas o descubiertas desde Sí. Un saber que nos acerque a las personas o a los procedimientos.

Un saber que transforme nuestro lugar de colocación en las relaciones o nos mantenga en lo aprendido a lo largo de la vida. Un saber cerrado o abierto a la vida que entra al aula. Un saber abierto a la escucha y a la singularidad o que permanece en la normalización. Un saber que exista como excusa para descubrirnos a nosotras mismas y nos arraigue a la vida y al amor. A

un amor que sostiene su hacer en el cuidar. Y el cuidar para mí sería, *escuchar* lo que la otra persona necesita y aceptarla con lo que es. Y respetar lo que necesita ser y vivir. Aun cuando mi mirada sea diferente, abrazar el proceso de la otra con ternura y esperanza. Y acompañarla en su movimiento —el suyo- en el aquel recorrido donde va descubriendo su propia capacidad de ser persona y sentir el bien estar de escoger su propia vida. Y disfrutar con ternura y disfrute, el movimiento de la vida que se comparte al acompañar (nos).

Y esto a mí, me lleva a poner la mirada en el corazón de la práctica educativa: quiénes somos y qué hacemos cuando estamos acompañando un proceso y que se crea a partir de la colocación en la que decidimos estar dando vida a un proceso que va gestando diferentes relaciones con nosotras mismas y con lo que significa ser educadoras y educadores. Y captar cómo el saber y la relación que ofrecemos para crear y vivir un proceso de formación, crea un camino que defina nuestra colocación con nosotras mismas, con las otras y con los otros y con la identidad profesional. Y captar cómo esa unicidad entre un saber personal y profesional, va nutriendo la comprensión del despertar de la identidad auténtica, del cuidar y del amor por los procesos de vida. Y todo esto implica un tipo de acompañamiento diferente en las clases en la universidad. Acompañar lo que se va despertando en cada una de ellas y ellos y seguir ese movimiento orientativo que va definiendo constantemente nuestra colocación en el aula como profesoras. Son ellas y ellos quienes nos van dejando las huellas de lo que necesitan y nos lo van mostrando a través de las relaciones que viven con la que va naciendo en el proceso. Con sus palabras, deseos, preguntas, contradicciones, dolores, miedos, malestares, pensamientos y emociones que sostienen su experiencia de relación, nos van mostrando lo que habitan en su interior y nos piden presencia como profesoras. Presencia desde un saber que sostenga todo lo que se está despertando en sí mismas y que se abra a la comprensión viviente de significar lo que sienten. Presencia desde unas relaciones que acepten y abracen lo que traen de sí mismas, más allá del juicio y del rechazo vivido a lo largo de vida. Presencia de unos recorridos o experiencias de aprendizajes en el aula, que les posibilite descubrirse a sí mismas y crear comprensiones ricas sobre lo que son y lo que otras y otros les inspiran. Presencia de materiales que les permita hacer su propio viaje de indagación y reflexión, posibilitándoles llegar a sitios insospechados y únicos. Presencia de unas profesoras, que están arraigadas a sí mismas y desde este sitio son capaces de acompañar y crear comprensiones ricas en sabiduría que nacen de la experiencia de sentir a las personas. Y facilitar desde aquí, que la otra y que el otro pueda ser lo que le pide su yo auténtico expresar. Comprensiones unidas a la vida. Sí. Dónde la vida y el sentir caminan acompañadas

de un pensamiento que abre infinitas comprensiones para volver una y otra vez a revisar y reflexionar nuestra colocación en las relaciones. Una reflexión profunda, que nace de la mano de volver la mirada sobre mí misma cuando estoy siendo en las relaciones con las otras y los otros. Una indagación que me arraigue a ejercer mi derecho de sentir, crecer y aprender a amar la vida.

Son maneras de hacer que atraviesan la tradición. Que atraviesan el corazón de unos modelos sostenidos por la tradición académica, es decir la institución. Unos modelos que abrazan trabajar la superficie de la identidad personal y profesional. Que movilizan su esfuerzo en trabajar de manera conceptual y teórica sobre qué significa la identidad y no cómo vivimos y sentimos lo que somos. Modelos centrados en un tipo de pensamiento que brota desde el pensar, huérfanos de la sabiduría que brota de la vida. Donde la reflexión está desprovista de un significado que movilice y transforme la mirada sobre quienes vamos siendo en el movimiento de la vida. Modelos que presentan una identidad dada, definida y trazada desde una mirada externa y lo asumen como una verdad para el hacer profesional. Modelos que rechazan la experiencia singular de sentir y habitar el mundo y las relaciones, con todo el saber que nos abre a comprender la vida y las relaciones. Modelos que están por imponer un proceso con puntos de inicios y puntos de llegadas definidos por un ser humano, más que vivir la experiencia de irse haciendo en un proceso y explorar aquello. Modelos que sostienen su hacer en relaciones de dominio, donde una persona define un saber y unas actitudes y las otras personas han de obedecer. Modelos que abrazan un tipo de relación unidireccional, donde se da un contenido y se ha de asumir como verdad, dejando fuera toda posibilidad de reciprocidad que nace en la relación del dar y recibir para aportar a comprensiones amplias y complejas. Modelos que sólo tienen su existencia en una ficción que se crea en el aula con personajes que vuelven a repetir unos roles y se juega a aprender. Modelos cerrados a acoger la creación que trae consigo la curiosidad, sorpresa, riesgo y disfrute e improvisación que nace de vivir más allá del control de la experiencia de aprender. Modelos que están desprovistos de la experiencia de la libertad y del derecho que tenemos como seres humanos de vivir nuestros propios recorridos y escoger lo que vaya en sintonía con nuestra autenticidad y sensibilidad. Modelos que se han olvidado de acoger en sus aulas a personas que están sintiendo y que traen consigo unas experiencias humanas que los sostienen y definen su hacer y su ser. Modelos que están lejos de cuidar y acompañar la experiencia formativa con respeto y amor. Modelos que han olvidado que acompañamos un proceso formativo que nos acerque a la

experiencia de ser personas, para que luego nuestras y nuestros estudiantes puedan acompañar a otras personas desde su propia humanidad.

Todas estas realidades son para mí, un sostén que define mi colocación como profesora y mi verdad de cómo acojo y abrazo los procesos que a mí me sostienen que tienen significado en las clases en la universidad. Son verdades que arraigadas en mi singularidad y en lo que he ido entendiendo que implica crear un proceso de comprensión educativa con las chicas y chicos. Son comprensiones que han ido naciendo de la consciencia de comprender mi propia historia de vida que me arraiga a la vida de la soy responsable en este momento. Y que me muestra una y otra vez, que la experiencia de sostener nuestra sabiduría en tomar consciencia del origen de lo que somos y damos en las relaciones nos acercará siempre a una verdad propia que se arraiga a una identidad auténtica. Y desde esta identidad auténtica, nace una capacidad creadora infinita que nos mantendrá vivas toda la vida. Porque es en la experiencia de aprender a amar, donde se descubren las profundidades de lo que sostiene nuestra identidad. Porque el ir descubriendo quienes somos en la experiencia de la relación, la vida se vuelve fértil y amorosa.

Con todo lo expuesto y definida mi colocación como profesora que siente y vive al aprender, me muevo a ejercer mi decisión de aproximarme a realizar un estudio que de espacio real a mi identidad auténtica como investigadora. Y me permita vivir un proceso que me permita sentir quien voy siendo cómo investigadora. Y extraer desde este sitio, aquellas comprensiones auténticas que nazcan de un proceso que entra en mí y me permite llegar a la otra y al otro. Y que me permita abrirme a aprender sobre la práctica de otra profesora. Sobre todo del proceso que va acompañando y creando con sus estudiantes. Ir aprendiendo del proceso de aprender, donde se conjugan una serie de relaciones entre personas, saberes, lecturas, actividades, pensamientos, experiencias, palabras, sentimientos y escritos que van conjugando toda una trama de significados personales y profesionales para aproximarnos a la comprensión de lo educativo. Sobretudo ir viendo esa armonía que se gestando entre el cómo ir acompañando el descubrimiento de la propia identidad que ellas y ellos traen al aula. Y poner la mirada en cómo se ve creando un contexto que permita acompañar el saber de la vida desde el cuidado y aceptación de la singularidad. Acompañar lo que va surgiendo y pide una colocación que posibilite que ellas y ellos decidan compartir algo de sí con la clase y expandir su comprensión de sí mismos, de sus relaciones y de su identidad personal. Y comprender en este proceso los significados que ellos y ellas viven al ser acompañados en un proceso educativo que reconoce el origen de lo que son y han vivido a lo largo de su vida. Y

cómo van descubriendo sus capacidades de irse haciendo con amor y compromiso a sí mismo en un proceso que los conecta con su vida. Y poner la mirada en lo que les afecta, interpela y toca de su propia historia y les permite ir creando un viaje de indagación de sí mismas, de las relaciones y del significado de ser educadoras y educadores Sociales. Es rescatar centralmente lo que ellas y ellos van sintiendo en una clase y desde este lugar, cómo entran en un pensamiento vivificante que les permita acceder a una comprensión de sí mismas, para luego ir al encuentro de comprender a las otras y a los otros.

Es poner en palabras el despertar del sentir a partir de un proceso. Poner en palabras la escucha que va naciendo en sí mismas al vivir un proceso que posibilite entrar en esa escucha y qué sienten ellas y ellos con todo eso. Y cómo van tomando consciencia de lo que sienten y por qué lo sienten. Es sumergirnos en algunos de los orígenes que están sosteniendo una colocación de sí mismos, de las otras y de los otros y del mundo. Y tomar consciencia de dónde vienen estos saberes y descubrir en el proceso si son parte de su identidad auténtica o identidad aprendida. Y también poner en palabras cómo la profesora va creando un contexto para que ellas y ellos decidan participa en un proceso que acoge el saber de la vida y cómo se acompaña el despertar del sentir al entrar en conexión con la historia de vida que sostiene su manera de ser y hacer. Y también poder poner en palabras, cómo el proceso vivido en el aula transforma su colocación y lugares que sienten que han de ocupar en los procesos de acompañamiento y qué recorridos de comprensión van movilizándolo un encuentro hacia una parte más verdadera de lo que son y pueden dar. Y cómo el proceso vivido en las clases, va despertando la pregunta e indagación por lo que significa cuidar desde el amor. Y cómo se va creando un proceso que acompañe el despertar del sentir y el despertar de la pregunta por estar acompañando a otras personas con humanidad. Y sobre todo con empatía.

Y desde mi mirada, dar espacios al saber que nace de la vida en la universidad es una responsabilidad ética fundamental. Porque aquí está el origen de lo que somos y damos en las relaciones al acompañar. Y visibilizar cómo una profesora desde su consciencia ha creado clases auténticas donde ellas y ellos existen con sus experiencias de vida y los saberes que portan es inédito. Inédito porque ha tenido la valentía de crear una manera de hacer al margen del modelo institucional dominante por amor a sus estudiantes. Y es en este proceso de creación donde reside el corazón de su hacer. Y manifestar algo de lo que ella ha creado como proceso a través de la investigación, puede darnos pistas importantes sobre cómo acompañar procesos de vidas en la formación de educadores y educadoras Sociales desde la universidad. Darnos también posibilidades de inspiración y reflexión para abrirnos a maneras que

posibiliten acompañar procesos que acogen el saber de la vida y nutrir la comprensión del saber profesional. Y también es una posibilidad para focalizar la comprensión, cómo una manera de ser y estar en el aula moviliza la experiencia de aprender que da espacio a significados singulares y profundos. Ir mostrando cómo un proceso creado desde la consciencia, abre la consciencia de otros y otras sobre sí mismas y las relaciones.

### 1.2.2 Las preguntas que acompañan el proceso de investigación

Me he planteado como proceso de indagación, ir abriendo el camino de comprensión con algunas preguntas que me permitan profundizar en los procesos vividos en las clases. Son preguntas a modo de orientación que me permitan ir dialogando con las diferentes tramas y relaciones que se van movilizando en el proceso y posibilitan la creación de significados. Tomo como punto de partida poner la mirada en el proceso:

¿Cómo una profesora crea contextos educativos para acompañar el descubrimiento de la propia identidad personal? ¿De qué manera acompaña el proceso de descubrimiento del saber de la vida y la conexión con el saber profesional? ¿Cómo sostiene el sentir y pensamientos y comprensiones que expresan los y las estudiantes en el aula? ¿Qué hilos de sentido sostienen su definición profesional y su manera de ser en el aula? ¿Qué actitudes y saberes actuantes ha de tener una práctica docente en la universidad para acompañar procesos internos que cobren vida en lo educativo?

¿Cómo ellos y ellas sienten y viven la experiencia de irse descubriendo? ¿Qué descubren de su identidad y cómo van creando comprensiones de sí mismas, de las otras y de lo que significa ser educadora y educador social? ¿Cómo viven la experiencia de compartir y crear saberes y comprensiones de lo educativo en el aula? ¿De qué manera la propia exploración de sí mismos en las clases, afecta la mirada sobre cómo acompañar al otro y a la otra? ¿Qué significados de inspiración les posibilita el material escogido para vivir un proceso de indagación? ¿Qué relaciones van descubriendo entre su historia de vida y su manera de pensar lo educativo? ¿Qué les aporta la relación educativa vivida en el aula? ¿Cómo la actitud de la profesora les permite abrirse a vivir un proceso consigo mismas?

Desde estas indagaciones me propongo profundizar tanto en la práctica docente como en los procesos educativos vividos en el aula. Y sólo para efectos metodológicos propongo una pregunta que simplifica el propósito, sin dejar de considerar que profundizar en estos procesos, implica ir dando espacio a complejidades que se van entrelazando a lo largo de la trama. De esta manera, la inquietud central que engloba las búsquedas del estudio es dar espacios a comprensiones que nos permitan desvelar:

**¿De qué manera una profesora desde su práctica sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de educadoras y educadores sociales?**

### 1.2.3 Los propósitos del estudio y la tesis

El propósito de la investigación, se orienta hacia el siguiente objetivo general:

- Comprender la práctica de una profesora que sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de educadoras y educadores sociales.

Y los objetivos específicos están orientados a profundizar en:

1. Evidenciar los hilos de sentidos singulares de la trayectoria profesional de la profesora que sostienen el sentido de su práctica educativa.
2. Profundizar en la práctica educativa que crea la profesora y en el proceso que nace de la experiencia vivida en las clases.
3. Evidenciar cómo el proceso de exploración de sí mismas y de sí mismos facilita el descubrimiento de inspiraciones y saberes para crecer por dentro y profundizar en el significado de ser educadores y educadoras sociales.
4. Explorar y analizar la riqueza y profundidad educativa que nace de un proceso que sostiene el vínculo entre saber personal y saber profesional.
5. Construir inspiraciones que nazcan de la experiencia viva de las clases para nutrir la reflexión sobre la formación de educadoras y educadores sociales.

## **CAPÍTULO II: Formación, saberes y experiencia**

## 2.1 Una formación que incluya la relación entre saber personal y saber profesional

A lo largo de los estudios del curriculum y didáctica se han ido elaborando una diversidad de modelos desde donde se ha estudiado la formación y el proceso que ocurre dentro de ella. Podría decir que estos modelos de formación, se diferencian puntualmente en poner una mirada externa en lo que aprenden las y los estudiantes o en poner la mirada en procesos más profundos de los significados de quien aprende, como plantea por ejemplo actualmente el constructivismo. Estas miradas de modelos de formación que se centran por ejemplo, más en los contenidos o competencias a desarrollar o en los procesos profundos que se movilizan al aprender, traen consigo concreciones totalmente diferentes de lo que ocurre y se ofrece en la vida en las aulas.

Sin ser mi propósito en este apartado realizar un análisis exhaustivo de los diferentes modelos de formación que nos anteceden históricamente y se han concretado en unas maneras de entender la manera de dar las clases, de ver a los y las estudiantes, de vivir las relaciones y el lugar que se le da al contenido o conocimiento al aprender, tenerlos presentes para dar fuerza a propuestas formativas que trabajan con la profundidad de lo que ocurre en la personal al descubrirse, descubrir y aprender será necesario para comprender la mirada de otras maneras de estar siendo como profesorado en la formación de educadoras y educadores. Por ello, dado los propósitos de este estudio, desarrollaré con mayor atención aquellos modelos o propuestas formativas, que pongan el foco en mantener la relación entre saber personal y saber profesional. Me detendré puntualmente en dos maneras de pensar la formación: la propuesta de pensar la formación desde *la relación experiencia-saber* desarrollada por José Contreras (2010) y el *Modelo Realista* desarrollado por Fred Korthagen (2001).

### 2.1.1 Ser y saber en la formación: la relación experiencia-saber de José Contreras

José Contreras es un investigador, formador de maestras y maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Le conozco de cerca, he sido su estudiante, doctoranda y compañera de trabajo, por lo que he podido aprender y comprender de cerca su manera de pensar y la diferencia con la que se aproxima a lo educativo. También conozco de cerca su curiosidad y vivacidad por reflexionar y crear recorridos que posibiliten que en el aula de la universidad, ocurran cosas con sentidos. Coincidiendo en varias de las sustancias de lo educativo, le pedí ser mi director de la tesis lo que ha dado como resultado la tesis doctoral que lees. Reconociendo la riqueza de su trabajo que percibo como vocacional, he podido también, en parte, reconocer el mío. En este proceso de muchos años de aprender de su trabajo, me he sentido como siguiendo el *hilo de Ariadna*, para dar vida a mi propia voz y proceso como autora del estudio. Y en diferentes momentos vitales durante el desarrollo del estudio con los aciertos y tensiones, él ha tenido la capacidad de moverse con lo que yo necesitaba y acompañarme en el proceso de investigación. Por ello, seguidamente presento aquellos planteamientos significativos que José Contreras plantea para la formación que tiene en cuenta el saber personal y profesional en un proceso de vida dentro de un aula universitaria.

José Contreras (2010:61), para aproximarse a la formación didáctica del profesorado, incluye la relación del ser y saber. Para él la formación supone *“cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos.”* Y concretándolo en la vida que ocurre en el aula, el autor dice que la formación de maestras, maestros y para el caso del estudio de educadoras y educadores sociales *“es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo.”*

Desde esta mirada sobre la formación del autor, es importante para este estudio, dar a conocer a qué se refiere cuando habla de experiencia y de saber. José Contreras (2010:61), focaliza la mirada en ambas nociones, en primer lugar la experiencia la entiende como *“lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo.”* Y la noción de saber la entiende como *“el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal.”*

Partiendo desde este horizonte de significados, el autor propone modos de abordar la experiencia y el saber en la formación. Para José Contreras (2010:62), la formación tiene un sentido fundamental que para él tiene que ver con la preocupación central de atender la experiencia. Una noción que le inspiró un texto de Jorge Larrosa sobre la lectura como

experiencia formativa, cuando expone “dice Jorge Larrosa que la formación supone “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que nos pasa.”<sup>48</sup> Esta mirada, a Contreras le ha abierto una posibilidad de pensar la formación de otra manera porque ve que Larrosa en sus textos dice “lo que expone puede ser tomado como una llamada de atención para pensarnos en la formación del profesorado, en relación a diferentes aspectos fundamentales.”

Desgranando el sentido de la formación, Contreras (2010:62-63), ve que esto tiene que ver con dos aspectos centrales. El primer aspecto indica que tiene que ver con “La relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente.” Matizando que este primer aspecto, nos remite a consideraciones acerca de la naturaleza de los saberes para la formación, pero también “si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición una experiencia de transformación.” Él ve que es relevante poner la mirada en este aspecto de la formación, porque “justamente la característica dominante del conocimiento académico es: su separación del sujeto.” Y siguiendo esta línea de comprensión, Contreras también presenta una noción de conocimiento que entiende como “conjunto de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas.” Y partiendo desde esta colocación epistemológica, Contreras (2010:63), se sitúa en la necesidad de incluir saberes que incluyan al ser más allá del conocimiento instrumental y sin sujeto, lo que veo cuando dice “el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación de sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.”

Un segundo aspecto que Contreras (2010:63) ve que se ha de tener en cuenta en el sentido de la formación tiene que ver con que “la formación del profesorado pueda llegar a constituir una experiencia, en el sentido que le atribuye Larrosa: lo que nos pasa (Larrosa, 2009). Esto es algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma.” Situarse en que la formación pueda llegar a constituirse en una experiencia, le lleva a Contreras a preguntarse acerca de si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad, matizando sobre este aspecto “si es posible hacer de las oportunidades de formación una experiencia. Porque es precisamente

---

<sup>48</sup> Citado por Contreras, J., Pág. 62. En Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2010), 68 (24,2), 61-68.

*el que sea una experiencia lo que la hace formativa. Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. Y es en tanto en mis estudiantes como en mí mismo.”*

Desde su experiencia como docente, Contreras (2010:63), ha ido macerando saberes que le han permitido aprender y situarse desde una visión personal que implica el oficio docente. Teniendo en cuenta este lugar, ha podido ir pensando la relación entre experiencia y saber que no es sólo una teoría sino que va más allá, cuando dice sobre la relación experiencia y saber *“es una disposición personal para estar atento a lo que vivo y hacer algo con ello. Porque al fin y al cabo, aquello que soy, un docente, es justo lo que trato de ayudarles a entender a mis estudiantes: de qué va este oficio, qué hay en juego en él, cómo encaminarse hacia el mismo, a partir de lo que son, de quienes son, de lo que ya poseen, pero yendo más allá, abriendo otras miradas, conociendo otras experiencias, explorando otras posibilidades, proyectando sus deseos. ¿Qué de lo que soy como profesor me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser docente?”* De esta manera, también Contreras (2010:64), ve que la formación trae consigo posibilidades, limitaciones, paradojas y contradicciones propias, lo ha le ha permitido explorar la naturaleza de la práctica pedagógica que entiende como *“la búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer (Van Manen, 2003, 162; 2004)”*.

Otro aspecto que Contreras (2010:64-65), contempla en el oficio docente y que afecta la formación es la *presencia*. Rescata la presencia del maestro, de la maestra o docente que acompaña el enseñar. Este es un oficio que interpela a la presencia, porque como dice *“Al enseñar, uno se expone, se enseña; no solo enseñar un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo primero que perciben alumnas y alumnos: la presencia (o ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que se pretende enseñar, o compartir, o estimular o impulsar en esa relación interpersonal. Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa.”*

Teniendo en cuenta la importancia de la presencia de quien enseña o acompaña, Contreras (2010-65), observa que la formación del profesorado no se resuelve solamente con la preocupación de la trasmisión disciplinar, porque para él lo fundamental de la enseñanza, que sostiene todo lo que pasa en el aula son las personas, como explica *“lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos, quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones.”* Así poniendo el foco más concreto en lo que plantea el autor, la enseñanza depende de una disposición personal *“de una formación y de una “cultura personal”, en el sentido en el que ha explicado Georges Jean (1982).<sup>49</sup>Y esto no se puede impostar, sino que tiene que ser verdad sentida en uno, y no simplemente una buena idea. No es suficiente con saber “sobre docencia.”*

Otro aspecto que contempla en su mirada formativa, tiene que ver con la actividad creativa de la reflexión pedagógica que ha desarrollado Van Manen (2003). De esta manera esta idea Contreras (2010:66), plantea que la necesidad de la actividad creativa en la reflexión pedagógica es una dimensión crucial de la formación. Y partiendo de esta necesidad, el autor piensa que conduce a otras direcciones distintas sobre lo que implica *enseñar un saber o enseñar con un saber*. Por esta razón, él cree que la actividad creativa de la reflexión pedagógica o educativa está más allá de lo que los conocimientos disponibles puedan comunicar, porque tienen que ver más con *“las situaciones que podamos crear en las que introducirnos en el misterio inabarcable y sutil de lo pedagógico.”* En cambio, si la tarea en la formación se entiende como la transmisión del conocimiento sobre la docencia se da otra figura cuando expresa *“hay un salto en el vacío entre lo que este conocimiento pueda proponer y lo que un docente necesita vivir y sentir, lo que tiene que plantearse y proponerse, lo que tiene que hacer consigo.”* Por ello que formarse como docente o educadora es necesariamente hacer algo consigo mismo. Y Contreras pone la mirada en que al estar con los niños los futuros maestros y maestras, y en nuestro caso educadoras y educadores que acompañan a personas, el hacer algo consigo mismo implica *“se trata de mirarlos, conseguir ver, y estudiar-nos, atender a la relación que establecemos con nuestros alumnos y en general con las situaciones en las que estamos inmersos.”* Esto para el autor marca una definición de qué formarse consiste en transformarse y que esto es posible valorarlo a partir de dos visiones *“una visión de la enseñanza como “hacerle algo al otro para obtener algo de él”, a otra que se plantea “estar atentos al modo como entramos en la relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos.” Y lo que ponemos en medio incluye tanto un modo de relación, como una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, un saber, etc.”*

---

<sup>49</sup> Ídem anterior, pág. 65

De esta manera, también en esta manera de comprender la formación, Contreras (2010:66-67), pone la mirada en el saber y en lo que tenemos que plantearnos en nuestra tarea como formadores. Para él el saber que enseñamos necesitan de la mediación personal y *“tienen que sostenerse en la experiencia y en el saber de la experiencia.”* Y desde esta mirada, matiza que el saber de la experiencia *“no es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como sujetos.”* Y esto afectará la enseñanza y lo que perciban las y los estudiantes de lo que se hace en la docencia porque *“nuestros estudiantes perciban que tenemos que pensarnos y contar con lo que tenemos como bagaje, como vida vivida, como trayectoria personal, de la que tenemos que tirar y extraerle lo que tiene que decirnos; y lo que tenemos también que depurar y pulir, para pensarnos y proyectarnos como docentes.”* Otro aspecto que él ve crucial en torno a lo que hace el profesorado en la formación implica poner la mirada en lo que se vive en aula, como él explica *“es también crucial la experiencia que vivimos en el proceso de formación, y el saber de la experiencia que emerge del mismo, al convertir las propias clases en el lugar en el que pensarnos en relación a lo que aquello que enseñamos (o de lo que nos valemos para enseñar) despierta, provoca, remueve, trastoca o confirma de lo que somos y sabemos, de lo que vamos siendo y de lo vamos sabiendo.”*

Para Contreras (2010:67), clarificar el sentido que le da al término experiencia es necesario porque para él va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida cuando explica *“Hablamos de experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destaca la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.”*

Contreras (2010:67-68), considera que el lenguaje de la experiencia como modo de plantearse la formación, la educación y la enseñanza en cualquier modalidad, significa buscar una forma de saber. Y este saber adquiere la siguiente cualidad *“una forma de saber vinculado a sí, que no se despegue de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligaran a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo.”* Es importante también en esta mirada de la formación, que el saber no es el que tradicionalmente se ha representado como relación teoría-práctica que se guía por proposiciones. Por ello él clarifica que la noción de saber no se refiere a conocimiento o teoría, sino más bien *“Digo saber precisamente por su apertura de significado, porque se refiere a más*

*dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo. “El saber –como dice María Zambrano (1989, 107)- es experiencia ancestral sedimentada en el curso de una vida.” De ahí que el autor sostenga que “el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado.”*

Por ello que el autor se inspira en María Zambrano (2000, 73-74), para mantener la relación entre saber y experiencia en la formación. Toma de ella lo que ha llamado “formas actuantes del conocimiento”, que son formas de conocer que orientan el vivir, que proporcionan una inspiración, pero como dice el autor, estas formas lo hacen de tal manera que son percibidas como formas vivas de saber de alguien y que conectan de un modo personal con quien las recibe. Para Contreras (2010:70), lo que plantea la autora con esta noción es que es necesaria la mediación en cualquier aprendizaje, pero esa mediación no es sólo externa, si no que lo es también interna. Y esto él lo traslada a experiencia de saber en la formación porque *“Cada uno, cada una, tiene que vivir como saber pedagógico el que nace de él o ella. Y esto significa hacer mediaciones consigo mismo en relación a lo otro, a lo que viene como experiencia, saber, sugerencia, pregunta, etc. Por tanto, la formación tiene que ser, para los estudiantes, la oportunidad también para hacer las propias mediaciones respecto a lo que ya saben y tienen, respecto a lo que les permite pensar aquello respecto a sí, lo que posibilita que algo emerja como sentido propio (esto es, como lo que a uno le da sentido), en relación a lo que se propone como modo de mirar y actuar en la relación educativa.”*

De esta manera las clases adquieren otro prisma totalmente diferente a modelos de formación que le anteceden a la mirada de experiencia-saber desarrollado por el autor. Y como Contreras (2010:72) dice *“la pretensión de las clases es pensarnos entre lo que somos y deseamos, entre lo que sabemos y lo que nos cuestiona, entre lo que hemos vivido y lo que otras vidas y experiencias nos muestran como posibilidad. La aspiración es por tanto que al pensar lo vivido, lo que hacemos, lo que nos pasa, las clases puedan ser un lugar de experiencia, y a la vez, puedan ser un lugar en el que se vislumbren modos de constituir aquel saber de la experiencia que nutrirá nuestra disposición pedagógica, porque como dejó dicho Dewey, prepararse no es dedicarse a realizar algo que se supone que tendrá sentido en un futuro y no en el presente.”*

Estas preocupaciones que Contreras (2010:73) ha desplegado desde su reflexión, intenta darle forma en sus clases a partir de tres dimensiones. La primera dimensión es *la escritura de la experiencia*, la segunda el *aprendizaje personal* y la tercera *dimensión es la clase como espacio de relaciones de confianza*. La primera dimensión de la *escritura de la experiencia*, el autor contempla

que el escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. Él lo llama *escritura personal de la experiencia*, que es una forma de *volver esa mirada hacia nosotros*, que no abandone *la indagación de sí*. Y la indagación de sí a través de la escritura personal de la experiencia implica *“Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que parándonos a pensar, a escribir a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso que significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?”* El autor tiene la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes, no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Y él en sus clases busca abrir oportunidades para probar esta escritura personal de lo vivido, para que sea la ocasión de clarificar el sentido de la experiencia, captar en lo vivido la esencia del encuentro educativo y que les puede servir de todo ello como inspiración pedagógica.

Sin embargo, hace una clarificación importante a tener en cuenta en la escritura personal de la experiencia cuando Contreras (2010:74) dice *“Es importante entender que la búsqueda en la escritura es la de la experiencia, no sólo relatar cosas vividas; la escritura de la experiencia no es un simple contar, sino un sorprenderse, un preguntarse, un abrirse a lo otro y dejarse cuestionar; es ésta precisamente la disposición pedagógica: preguntarse por el sentido y si era eso lo adecuado.”* Otro aspecto que le preocupa al autor sobre la escritura personal de la experiencia es que puedan rastrear aspectos que normalmente *viven de manera implícita y con un sentido íntimo*. Y este sentido íntimo es que puedan sobretodo  *fijarse en su experiencia del amor, de la atención, de la cualidad del encuentro respetuoso, del cuidado: o bien en su ausencia o necesidad*. Y el autor ve, que justamente las dimensiones más importantes que necesita su labor educativa no se pueden enseñar. Ante esta situación, él considera *“lo que no podemos hacer es abandonarlas a un terreno del que no se habla, sobre el que no intentamos clarificarnos, depurar su sentido (Cifali, 2005, 192)”*. Siguiendo este planteamiento el autor ve que por ejemplo, escribir ellos y ellas sobre su historia infantil da la oportunidad de depurar el sentido cuando dice *“es ponerlos a prestar atención, para buscar en sí aquello que tienen que conseguir descubrir y clarificar para su relación con los niños y niñas. Y buscando en la experiencia vivida es más fácil sondear esto que no se puede enseñar, pero sobre lo que se pueden preguntar y pueden buscar dentro de sí; porque fijándonos en nuestra infancia, si nos sabemos mirar bien (y aquí es donde está la tarea difícil y que no siempre y no con todos consigo hacer), podemos saber lo que nos fue bien o mal para crecer. Pero también relatando experiencias que viven en la actualidad como educadores (monitores,*

etc.), se hace posible pararse a pensar estos aspectos de sí y de sus capacidades y dificultades de apertura a la necesidad del otro, de lo que les parece sensato y adecuado, de cómo se sienten, de qué desean, etc.” También dice el autor que otros modos de escritura de experiencia son los *diarios de clase* que abren la oportunidad a que la propia clase sea *un espacio que se piensa, que se relata, que se comparte e ir nutriendo el saber pedagógico*, poniendo en marcha también *mantener una relación pensante con lo que hacemos y nos pasa*.

La segunda dimensión que Contreras (2010:75), contempla en las clases es *el aprendizaje personal* en la formación. Para el autor “*aprender (la Didáctica y cualquier cosa) tiene que poder ser esto: poder hacer algo propio con lo que nos llega como novedad. El aprendizaje de verdad es siempre personal.*” Y para que este aprendizaje personal ocurra, el autor, como formador, trata que sus clases sean un lugar en el que se puedan acoger experiencias, pensamientos, discursos, relatos, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las relaciones con los niños y niñas, sobre lo que hay que mirar y ver en la infancia y en ellos y ellas, el compartir el tiempo y lo que vale la pena que los niños y las niñas puedan experimentar y aprender. Y esto reflexionarlo a partir de lo que supone como docentes. En este contexto, Contreras entiende que su tarea como docente consiste en “*ponerlos en el camino en el que esto pueda ser escuchado, visto, probado y pensado: pero cada uno, cada una, tiene que hacer después las propias cuentas con todo ello; tiene que hacer su propio proceso y llegar a sus propias conclusiones.*”

Contreras, desde su experiencia como docente que es importante para el aprendizaje personal *centrar más el trabajo de curso en actividades y tareas con las que se tengan que manejar, que no en transmisores que yo controlo del contenido del saber*. Siguiendo esta línea para Contreras (2010:75-76) es fundamental que las tareas que realicen en la formación requieran nutrirse de ejemplos de experiencias educativas que les muestren no sólo una posibilidad pedagógica interesante, sino también, el contraste con sus posiciones y experiencias propias, porque para él es fundamental “*contar con lecturas, relatos, documentales y visitas de docentes que le permitan conectar con nuevas posibilidades prácticas y nuevas maneras de mirar a la realidad educativa.*” Por ello que en el seno de estas tareas, como dice él “*con sus desencadenante, en sus provocaciones sobre su experiencia, el contrastarlas con otras, donde procuro que las aportaciones teóricas (entendidas como formas de mirar y entender la realidad) puedan actuar como saberes constituyentes de la experiencia.*”

Y sobre la tercera dimensión que él contempla en las clases, está al considerar *el aula como un lugar de relaciones*. Para el autor es fundamental que el espacio del aula, *sea un encuentro cotidiano* en las clases. Y para que pueda ocurrir el proceso que él ha ido explicando con anterioridad

es importante el *cuidarse cuidando las relaciones de confianza* porque desde esta mirada de formación el *espacio de la vida cotidiana* es importante porque es *el auténtico lugar educativo: el de la relación, el de las múltiples relaciones*. Y Contreras (2010:77), explica como esto acontece en el aula al decir *“Mi búsqueda cotidiana es cómo hacer para que podamos vivir el encuentro del aula como un lugar en que ponernos en relación: entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que piensan unos y otros, entre las nuevas aportaciones de otras experiencias y saberes y lo que pensamos y sentimos; poder relacionar lo que llevo a entender y a saber y lo que quisiera como maestro o maestra, o lo que ocurre en la clase y ésta me sugiere, y mi propia vivencia. Entre la vivencia de quien comunica y la de quien escuchar. Un lugar para relacionar ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para relacionarse cada cual como quien es, sin ser juzgado.”*

Finalmente para Contreras (2010:78) lo fundamental de la formación vista desde la experiencia-saber es que ellos y ellas *“puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir la relación a partir de lo que son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo algo por aprender, pero que no se puede enseñar.”* Una propuesta formativa sobre ser y saber desde las aulas universitarias.

## 2.1.2 El modelo Realista de formación de Fred Korthagen

Fred Korthagen, es un investigador y formador de educadores de los países bajos, que se ha interesado en estudiar perspectivas que incluyan lo holístico de la persona y la importancia de la reflexión en los procesos para el cambio del comportamiento con lo educativo. Sus estudios y conclusiones le han llevado a presentar un modelo de formación que él llama “*modelo realista*” que comenzó a difundir desde el año 2001.

Desde mi mirada, es un modelo valioso a tener en cuenta para inspirar y nutrir procesos formativos que se preocupen de sostener la relación entre el saber personal y el saber profesional de las y los estudiantes, por el reconocimiento de lo interno que influye en la reflexión profunda de situaciones y actuaciones que sean adecuadas para que ocurra lo educativo.

Para entender el modelo realista propuesto por Korthagen (2010), el propone diferenciarlo de enfoques formativos que le anteceden. Un primer enfoque que tiene en cuenta es el que se conoce como teoría-a la-práctica (Carlson, 1999),<sup>50</sup> también conocido como el enfoque-deductivo porque como dice Korthagen (2010:84) “*el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible.*” Dentro de esta mirada, el enfoque no se caracteriza tanto por la impartición de clases magistrales, sino como dice el autor es el educador *quien decide qué es importante y qué debe aprenderse* en base a un cúmulo de conocimientos disponibles, siendo por lo tanto, un enfoque tradicional de la formación de educadoras y educadores. Un segundo enfoque desde el que se diferencia el modelo realista propuesto por Korthagen es el enfoque basado en la práctica o llamado también por ensayo-error donde los educadores como expertos experimentados desde su práctica, les ofrecen algunos consejos prácticos a los y las estudiantes al ir tempranamente a los centros. Korthagen (2010:85), advierte que esto puede ser inadecuado y que sería aconsejable que en primer lugar los y las estudiantes al lado de un educador o educadora experimentada “*observe cómo se hace.*” Para el autor, aun cuando a nivel internacional hay una tendencia a que la formación se base en mayor grado en la escuela o práctica, cree que conlleva demasiados riesgos.

Desde esta mirada Korthagen (2010:85), sostiene que estos dos enfoques hacen que el profesorado formador cree una brecha entre teoría y práctica, porque como el señala “*En el*

---

<sup>50</sup> Citado por Korthagen, F., Pág. 84. En La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la profesión Docente* (2010). 68 (24, 2) 83-102.

*enfoque basado en la teoría, lo hacemos mediante una excesiva utilización de la teoría. En el enfoque basado en la práctica, lo hacemos proporcionando a la práctica un papel demasiado prominente.”* Porque como sostiene Smith (2003:53)<sup>51</sup>, el reto básico de los educadores concretamente es unir teoría y práctica.

Teniendo en cuenta los enfoques que anteceden la formación con sus marcadas tendencias hacia un polo u otro de lo que ocurría en las clases, Korthagen (2001), crea un tercer enfoque que llama modelo realista, donde una de las características es la continúa interrelación entre teoría y práctica. Para el caso de la formación de educadores y educadoras o del profesorado, él lo llama *enfoque realista*.

El enfoque realista desarrollado por Korthagen (2010:86), para la formación se caracteriza principalmente por:

- *trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que ha suscitado inquietudes en el futuro profesor;*
- *reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;*
- *intervención guiada;*
- *no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores), sino teoría con t minúscula (como materia a crear específicamente por los propios futuros profesores; cf. Freudenthal, 1978, 72).*

Para Korthagen (2010:86-87), entender lo que implica la teoría tanto con mayúscula como con minúscula en la formación como lo desarrolla anteriormente, es importante tener presente la diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó *episteme* y *phronesis*. En este sentido la *episteme* se caracteriza por los siguientes rasgos “*está dirigida al conocimiento de varias situaciones; utiliza conceptos generales; se basa en la investigación científica y es conceptual: nos ayuda a entender varias situaciones.*” Y en contraste, la *phronesis* se caracteriza por “*está dirigida a la acción concreta, en una situación específica; centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”); se basa en las experiencias propias de cada uno y es perceptual: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas.*”

Korthagen (2010:87), toma un ejemplo de una cualidad educativa para explicar cómo la *episteme* y *phronesis* funcionan de manera totalmente diferente en la formación. Cito este ejemplo que me parece valioso para mostrar los procesos diferenciados que nacen de una

---

<sup>51</sup> Ídem anterior pág. 85

mirada u otra *“por ejemplo la noción de que los sentimientos son importantes en contextos educativos es un principio que puede elaborarse en un marco teórico sobre las relaciones entre sentimientos y comportamientos. Esto significaría que tenemos la episteme acerca de los sentimientos, un marco científico inmejorable. Sin embargo, para los profesionales, llegar a ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de sus alumnos durante el proceso de formación puede tener mucha más importancia. Si desarrollan dicha consciencia y si esta consciencia comienza a influir en su comportamiento, han desarrollado la phronesis.”*

Para Korthagen (2010:87), la clave en la formación está con tener en cuenta dos dimensiones. La primera que está relacionada con la cuestión de *quién está a cargo del aprendizaje*, cambios que proceden actualmente del constructivismo. Pero existe una razón más importante para el cambio de foco en la formación que tiene que ver con el aprendizaje permanente en los y las educadores, por lo que hay que desarrollar su *competencia de crecimiento* como dice el autor *“tendremos que invertir en el desarrollo de la capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica.”* Y la segunda dimensión a tener en cuenta en la formación dice el autor que es la del individuo frente al grupo, porque han descubierto en educación *“la importancia, tanto para alumnos como para educadores, del aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento.”* Y al desarrollar esta habilidad desde la formación, se les ayuda a las y a los estudiantes a vivir este tipo de aprendizaje, para luego experimentarlo en las escuelas o instituciones del trabajo profesional.

Hay otro punto importante que el autor desarrolla en el enfoque realista que es fundamental para esta investigación por el carácter relacional al acompañar procesos educativos las educadoras y educadores sociales. Este punto tiene que ver con la esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional que contempla Korthagen (2010), en el enfoque realista. El evidencia que durante mucho tiempo, los investigadores han creído que el comportamiento del profesorado, educadoras y educadores *“estaba dirigido por su pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores (ver por ejemplo, Clark y Peterson, 1986).”*<sup>52</sup> Para el autor, si se cree esta suposición de este modo de entender el comportamiento corresponde al enfoque tradicional de la teoría y práctica. Por ello, el plantea que es importante considerar las serias dudas que han surgido ante esta suposición desde la investigación. Como él dice *“Varios investigadores han demostrado que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza (ver Eraut, 1995)”*<sup>53</sup>, de modo

---

<sup>52</sup> Ídem anterior, pág. 88

<sup>53</sup> Ídem anterior, pág. 88

*que al menos, parte de estas decisiones deben tomarse de manera inconsciente o semiconsciente.”* Korthagen (2010:89), para dar fuerza a esta mirada que habla de lo que le sucede dentro a una persona al tomar decisiones tiene en cuenta a otros investigadores que dan validez a esta mirada cuando dice también *“Según Shavelson y Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. En relación a las acciones que realizamos espontáneamente. Schön (1983, 54), afirma: “A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas: simplemente las hacemos.”*”

Es interesante lo que propone Korthagen, porque está tocando lo que sucede por dentro en los y las estudiantes y cómo esto está afectando el cómo se relacionan o comportan y la necesidad de contemplar la reflexión de lo que ocurre dentro de cada ser, porque como él dice sin un proceso formativo este comportamiento ocurre sin mucha reflexión al elegir un tipo de comportamiento. Y en el enfoque realista se asume una postura clara de que este comportamiento no consiente que se evidencie en la toma de decisiones. Por ello Korthagen y Lagerwerf (2001),<sup>54</sup> consideran que este comportamiento es el resultado de *“un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan un papel. Llamamos dicha conglomeración una Gestalt. En su explicación del comportamiento del profesorado, Korthagen y Lagerwerf no sólo ponen de relieve los orígenes, a menudo inconscientes, del comportamiento del profesorado, sino también los aspectos irracionales que median la percepción y comportamiento.”* De lo anterior, me es posible decir que el enfoque realista, de alguna manera está nutriendo y sosteniendo su planteamiento con herramientas de la psicología, puntualmente de corrientes humanistas como la escuela de la Gestalt que pone la mirada en cómo resuelve la persona en el ahora y también por la perspectiva constructivas cercana a la Psicología de los Constructos, centrados en la percepción construida en un momento de la vida y en el cambio de la manera de construir significados.

Korthagen (2010:90), hace ver que durante muchas décadas los orígenes intrapersonales del comportamiento se buscaban en lo racional, pero que en la actualidad se propone una visión más amplia que integre la razón o lo consciente, lo inconsciente y lo irracional. De esta manera el enfoque realista al contemplar esta visión más amplia, tiene consecuencias directas en la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación. Ello implica potenciar y dar más importancia en la formación a la reflexión de aspectos menos conscientes y/o irracionales. Y esto lo explica con sus palabras cuando dice *“Esta es la razón de que un programa de formación del profesorado realista, se estimule a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de*

---

<sup>54</sup> Ídem anterior, pág. 89

las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones (para una versión extendida, ver Korthagen et al, 2001, 121). Esto nos lleva a una ampliación del concepto de conocimiento tácito o implícito y a conceptos como emoción implícita, actitudes implícitas, etcétera, conceptos que actualmente reciben gran interés por parte de los investigadores del campo de la psicología (Eich et al., 2000; Damasio, 1999).” El autor también pone en evidencia que existe un número limitado de estudios de investigación que se hayan centrado en los orígenes irracionales e inconscientes o semiconscientes del comportamiento del profesorado, concluyendo que los investigadores parecen haber pasado por alto completamente el papel de las necesidades de la actuación de los profesores. Por ello que para Korthagen (2010:90), sus estudios tienen unas consecuencias de gran alcance en la formación porque *“Si el papel de la reflexión cambia de un enfoque centrado exclusivamente en el pensamiento analítico sobre las teorías de las que la gente es consciente hacia una mayor conciencia de los orígenes irracionales del comportamiento educativo, esto también conlleva un cambio de énfasis en la episteme a una mayor atención a la phronesis.”*

Korthagen (2010: 91), crea un modelo de reflexión para la formación que incorpora cuatro fases: 1) acción; 2) revisando la acción; 3) toma de conciencia sobre aspectos esenciales y 4) creando métodos de acción alternativos. En este modelo de reflexión se contemplan que futuros y futuras educadoras y docentes, planteen reflexiones sobre su pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y en los mismos aspectos de sus alumnos. Dice Korthagen que el objetivo de este primer momento de la reflexión es *“ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos aquellos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación.”* Para él, lo más difícil del profesorado principiante es que mientras enseñan no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos y alumnas. Por ello que el enfoque realista centra la reflexión también en *“intentar estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos, ya que creemos que tienen mayor impacto en el comportamiento de estos futuros profesores que las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación del profesorado. Además, consideramos que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático.”*

El enfoque realista, como dice el autor es semejante al modelo de aprendizaje de Marton y Booth (1997)<sup>55</sup> porque *“Ellos también hacen hincapié en el papel de la conciencia en la actuación de los profesionales, y afirman que cuando el estudiante ha aprendido algo, él o ella “es capaz de percibir aspectos del fenómeno diferentes a los que era capaz de percibir antes (p.142). En trabajos previos Marton et al*

---

<sup>55</sup> Ídem anterior, pág. 92

(1997,23) se refirieron a este tipo de aprendizaje como “un cambio en los ojos con que miramos el mundo”. Marton y Booth (1997,42), añaden que a través de la consciencia modificada del fenómeno, la relación entre la persona y el fenómeno cambia.” Así también cuando la reflexión avanza, es posible ver una parte importante del proceso que se da en la transición de la fase de revisar la acción hacia la fase de toma de consciencia de aspectos esenciales. Este tránsito entre una etapa y otra pasa a ser importante para la reflexión, porque aparecen problemas sobre la enseñanza que están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento y sentimiento, el deseo y la actuación de la persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos (Korthagen, et al., 2001, 121-122),<sup>56</sup> por ello en el modelo realista se anima a los y las estudiantes a que exploren dichas discrepancias.

De esta manera, cuando comienzan a reflexionar sobre estas situaciones particulares, llegan a ser más conscientes de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones. Advierte el Korthagen (2010:92), que este proceso de reflexión trae sus consecuencias porque *“centrarse en los orígenes irracionales de nuestro comportamiento puede causar incomodidad en las personas: a menudo es más seguro ceñirse a aspectos más racionales de nuestro funcionamiento de los que ya somos conscientes. Por lo tanto, nuestro concepto más general de reflexión fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su zona de bienestar: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo. De hecho, nunca se sabe lo que puede aflorar si se profundiza en las razones del comportamiento. Es útil hacer explícito este problema así como la tendencia a ceñirse a lo conocido. Hace que los profesores sean conscientes del hecho de que el desarrollo profesional genuino incluye asumir riesgos.”* Esta visión de la reflexión de manera concluyente posibilita como dice el autor: 1) es beneficiosa si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a preocupaciones personales; 2) Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento; 3) es beneficiosa si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita; 4) es beneficiosa si esta estructura se introduce gradualmente; 5) es beneficiosa si estimula la meta-reflexión y 6) es beneficiosa si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.

Un último aspecto interesante desarrollado por el autor dentro del enfoque realista en formación, tiene que ver con lo profesional y lo personal. Desde esta mirada, asumen una visión más holística del profesor en proceso de formarse. Es decir, los aspectos profesionales y personales se observan desde una perspectiva integrada. Dentro de esta línea Korthagen (2010:94), dice que las características esenciales del profesorado, apuntan a características

---

<sup>56</sup> Ídem anterior, pág.92.

personales tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza etc.; las cuales coinciden con Ofman (2000),<sup>57</sup> que las ha denominado *cualidades esenciales*. A lo que agrega Korthagen (2010:94) *“Tal y como afirma Tickle (1999, 123), es sorprendente que dichas cualidades rara vez hayan sido debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado. De hecho, en la literatura profesional, se presta más atención a las competencias profesionales. Si queremos incorporar a las reflexiones de los profesores aspectos más personales de la enseñanza, puede ser útil el llamado “modelo cebolla” (Korthagen, 2004). Es una adaptación de lo que en la literatura se llama “Modelo de Bateson” aunque Gregory Bateson nunca publicó dicho modelo.”*

En el “modelo cebolla” para incorporar aspectos más personales de las y los estudiantes en la formación, incluye seis niveles de reflexión. En el modelo los niveles de reflexión están organizados de lo externo a lo interno. Como dice Korthagen (2010:95), la idea que subyace al modelo cebolla es que *“todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Las discrepancias entre los niveles causaran problemas. Expuesto de una forma más positiva, la reflexión sobre estos niveles puede ayudar a fomentar la alineación entre los niveles, que se experimenta como una armonía interior y un sentimiento de “fluir” (fenómeno descrito por Csikszentmihalyi, (1990))”*. Los diferentes niveles que componen el modelo cebolla son: reflexionar sobre el entorno (primer nivel: entorno); reflexionar sobre el comportamiento educativo de un alumno o alumna (segundo nivel: comportamiento); reflexionar sobre sus competencias (tercer nivel: competencias); profundizar la reflexión sobre sus creencias subyacentes (cuarto nivel: creencias); reflexionar sobre las relaciones y manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad profesional o personal (quinto nivel: identidad); y finalmente reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor o educadora (sexto nivel: misión).

Finalmente, para Korthagen (2010:96), dentro del enfoque realista se consideran reflexión esencial si se incluyen los niveles más profundos de identidad y misión en la formación, ello porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales. Tener en cuenta la reflexión esencial incorporada dentro del proceso de formación que apunte hacia el crecimiento de su persona es beneficioso porque como dice Korthagen *“Tickle (1999,136) afirma que “el profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar”, y cada vez más, tanto los investigadores como los formadores de profesores lo reconocen. Palmer (1998, 10) dice “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene*

---

<sup>57</sup> Ídem anterior, pág.94

*de la identidad y la integridad del profesor”. Mi opinión es que dichas percepciones deberían cambiar las prácticas tradicionales en la formación del profesorado, y prestar una mayor atención a los niveles interiores del modelo cebolla ha de ser un requisito previo de integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza.”* Korthagen dice que los niveles del modelo cebolla, es importante porque invita a salirse como formador o formadora del papel de experto y hacernos vulnerables. Y apela a que las y los formadores de educadoras y educadoras, nos toca tomar las riendas en mostrar la importancia de ser conscientes de nuestras propias identidades como profesores y de nuestras misiones personales, y por supuesto de cómo están relacionadas con nuestro comportamiento profesional real. Cita para concluir sus reflexiones a Hamachek (1999, 209)<sup>58</sup> quien expone: *“Conscientemente, enseñamos lo que sabemos, inconscientemente, enseñamos quiénes somos.”*

---

<sup>58</sup> Ídem anterior, pág. 99

## 2.2 Cuando el deseo de aprender y enseñar tiene en cuenta el saber personal que nace de la experiencia

Apuesto por una formación que acoja la totalidad de la persona al aprender, que se abra a acoger y explorar un saber que nos hable de lo que somos. Por ello, no estoy de acuerdo con una formación centrada sólo en los conocimientos prescritos, que no de un lugar central a la experiencia de los estudiantes, a sus subjetividades, sentidos y sin sentidos en torno a lo que significa educar (se). Desde que estoy en la universidad tanto como estudiante, profesora e investigadora me ha interpelado de manera particular la forma en *cómo* se pone en juego un saber en la formación, ya sea configurándose como un determinismo o como una posibilidad para vivir experiencias educativas que permitan el acceso a la significación propiamente humana de los saberes que se enseñan. (Meirieu, 1998:116).

Reconozco que la semilla de esta mirada se plantó en mí siendo estudiante de grado a partir de una carencia vivida en la enseñanza y en el aprender durante la formación, donde el saber puesto en juego por la mayoría del profesorado, se centraba en la transmisión pasiva y neutra del conocimiento. Como mis compañeras mirábamos la realidad educativa, construida de antemano desde las teorías o conocimiento científico, como un paquete de estrategias a aplicar en todas las aulas infantiles. Diría hoy que fue formación que abrazaba a un conocimiento neutral que adquiere un recorrido limitado en el proceso, como lo explica Nieves Blanco (2006:160) *“objetivo, neutral, universal, no contextual, con capacidad de predicción y control, y que puede reproducirse, dispensarme, en trozos independientes unos de otros y de las personas que entran en contacto con ese conocimiento.”*

Esto me ha llevado a mirar como estudiante que fui, que tuvo unas consecuencias importantes que afectan a la formación. Una manera de decidir sobre la formación que se centraba en transmitir un conocimiento predictivo, centrado en reproducir la información de memoria y aplicar metodologías dadas. Ello evidenciada una carencia que hoy veo con claridad, la ausencia del saber personal de la experiencia vivida que trae consigo una riqueza interna que tiene vida y que es un anclaje clave para crecer por dentro, comprender el proceso de lo educativo y transformar o re-significar desde la reflexión los sentidos personales y significados al contactar con lo educativo. El contemplar el saber personal que traen los y las estudiantes, de alguna manera lo ha visibilizado Zeichner (1993) para la formación, aunque él habla de considerar en la formación desde donde se han configurado unos determinados valores y formas ideológicas diferentes en torno a la educación, de alguna manera sin decirlo

de manera explícita apela a procesos internos activos al aprender. Recuerdo siendo estudiante unas sensaciones en las clases donde percibía una distancia y extrañeza e irrelevancia del conocimiento, porque estaba separado de la vida (Zambrano, 2008). Al estar centrada la transmisión y la decisión de qué se aprendía en el aula, el espacio carecía también de relaciones significativas para aportar entre todas a la clase nuestro saber y reflexiones. Nieves Blanco (2006:159) habla de la presencia de la vida en un aula, cuando dice que *“hay una red de relaciones-entre personas y también entre éstas y el mundo-que crean, recrean, reproducen e inventan significados ligados a la vida concreta y singular de hombres y mujeres en contextos de realidad específicos y definidos.”*

La ausencia de vida al aprender, me afectaba internamente al pasar por una formación que se centraba en conocimientos abstractos y desvinculados de la experiencia y de la vida (Montoya, 2006). En ese momento, no sabía descifrarlo, ahora sé que ese estado de constante perplejidad era por la falta de relación con la vida como dice María Zambrano (2008:95) y con mi propia vida interna. Esta situación de carencia vivida en la formación, ha mantenido viva en mí la preocupación y deseo como profesora que soy hoy al acompañar procesos, que la formación sea un espacio de vida. Porque creo que al vincular el saber personal que nace de la experiencia con los saberes profesionales que contienen dentro de sí también conocimientos educativos facilitan en nuestras y nuestros estudiantes una posibilidad de vivirse con lo que se les despierta en un proceso. Ello puede traer consigo, una transformación de las miradas, preocupaciones, sueños, experiencias, pensamientos, sentimientos y preguntas que están presentes al entrar en relación con el saber educativo. Y si se incorpora el saber de la vida al proceso de formación, es posible que se despierte el deseo de saberse y saber para acompañar a otras y otros, porque como lo plantea Asunción López (2006:146) *“la experiencia está enraizada en las vivencias en los sentimientos que son el impulso, el alimento del deseo del saber. Mantener vivo ese deseo es a la vez abrir el sentido que tiene para cada una y cada uno.”*

También siendo estudiante de grado, tuve algunas experiencias significativas con algunos profesores que a través de sus clases, despertaron en mí algo de vida. Esto me permite valorar que no sólo viví una experiencia antieducativa (Dewey, 1960: 22), sino que también hizo darme cuenta que en todos los sitios hay personas que se comprometen e implican en el proceso de sus estudiantes. Como conté en el primer capítulo de la tesis, *Camilo* un profesor de la facultad de Educación, despertó en mí el deseo de aprender y comprometerme desde lo que soy con lo educativo. También el reconoció en mí, la capacidad para ser profesora en la universidad y me apoyó para formarme después del grado, así como también para

incorporarme más tarde como profesora a la facultad. *Camilo* con sus clases, producía movimientos, tanto de acercamiento, como de alejamiento al romper con los moldes institucionales que la mayoría del profesorado seguía obedientemente. Su manera de ser y pensar sobre lo educativo, a mi me acercó y quería aprender de él. Recuerdo que sus clases, despertaron en mí con fuerza el deseo de aprender, y también mi deseo de enseñar. Desde su singularidad brotaba una manera de poner en juego unos saberes educativos que no se resistían a la repetición mecánica de conocimientos dados. Una cualidad esencial de su hacer como profesor, era preguntar y escuchar, nunca hizo una clase expositiva. Se interesaba por lo que nosotras, pensábamos y sentíamos de situaciones educativas vivas y sobre lecturas que nos hicieran pensar. Con otros matices diferentes, diría que de alguna manera dejaba entrar la vida en el aula, a partir de nuestros pensamientos y sentimientos, haciéndonos reflexionar sobre aquello que estaba alejado de lo educativo. Diría hoy que el aula era un espacio de vida, como dice María Zambrano (2003:72) “*un apasionado diálogo entre el mundo y la vida*”. Y los diálogos o indagaciones iban de la mano de sus preguntas, su manera de escuchar y silencios fértiles donde cada una debía aprender a pensar por sí misma y sostenerse. Y esto causaba, muchas veces lejanía en algunas compañeras porque no sabíamos pensar por nosotras mismas, pero a mí me ancló a la vida. Y ha dejado huellas significativas en mi vida profesional. Las clases de *Camilo* eran un espacio de preguntas vivas, más que de respuestas dadas por él o por el conocimiento pensado para la formación. Esta experiencia de relación, que significó para mí, el despertar de la conciencia (Zambrano, 2003) de lo que implicaba significaba para mí ser educadora y también fue un proceso que despertó en mí una búsqueda fértil de sentidos.

Dar un lugar para pensar de manera educativa algo del saber personal junto a *Camilo*, me llevó a experimentar por mí misma, la profundidad que adquiere en un proceso la pregunta que toca algo de dentro de sí. Recuerdo sus clases, como un lugar de *preguntas sencillas, pero importantes*. En aquellos años, donde se valoraba la transmisión magistral y neutra del conocimiento, sus clases eran una revolución para la clásica universidad. *Camilo* no exponía contenidos de manera magistral, nos ofrecía preguntas que nacían al escucharnos, para movilizar el pensar y compromiso con las criaturas. Cuidaba de manera consciente, atenta y reflexiva, que pensáramos por nosotras mismas para que cada una pudiera descubrir algún sentido de lo que aprendía. Por ello, nunca daba respuestas a ninguna pregunta que pudiéramos resolver por sí mismas, donde el silencio, su mirada atenta y escucha activa pasaban a ser parte cotidiana de las clases; pero sí compartía sus preocupaciones en torno a

las prácticas educativas que nos llevarán a ser más conscientes de la complejidad de lo que significa educar. De esta manera, los trabajos y actividades del curso, estaban relacionados directamente con problemas educativos que surgían de nuestra experiencia en un contexto singular y situado que nosotros teníamos que pensar y resolver, él sólo indicaba lo que nos faltaba o que estaba bien a través de preguntas que pudieran tocar el sentido que tuvieran para cada una de nosotras, más que explicar la teoría, pero desde el lugar que quisiéramos estar debíamos fundamentarlo tanto en lo que decíamos como en lo que hacíamos.

Con esta primera experiencia educativa vivida en la formación desde las clases del profesor Camilo, hoy puedo comprender su significado a partir los planteamientos de Van Manen (2004:59-60), cuando dice *“el profesor que es disciplinado siempre está dispuesto a preguntar: ¿Qué es lo que hace que una determinada situación o relación con un niño sea pedagógica y no otra cosa? (...) las teorías de la enseñanza, que se ocupan sobre todos de las formas externas de conocimiento, poco sirven para la acción inmediata”*. Una experiencia que también hoy me lleva a pensar que las preguntas que nacen de la conexión de lo que tenemos dentro con lo de afuera es vital para que se despierte el deseo y sentido por lo educativo, porque posibilita un encuentro de relaciones vivas de tú a tú en el aula que se va tejiendo alrededor del deseo de saberse y saber al preguntar y preguntarse por lo que mueve lo educativo. Estar al lado de las preguntas que nacen en el aula, es abrirse a la reflexión viva de ser al aprender, porque como dice Mireille Cifali (2005:175) esto no ocurre en un modelo tradicional de formación que ausenta la vida del aula porque *“los resultados previstos no coinciden nunca del todo con los que manifiestan en una relación humana”*.

Dejar entrar la vida al aula y el deseo que nace de ellas y ellos al aprender, implica situarnos desde una formación que acoja la manifestación de lo vivo con lo que necesita ser expresado y vivido en relación y con lo educativo. Desde esta mirada, coincido con Van Manen (2004:15) cuando plantea que la pedagogía es al mismo tiempo algo complejo y sutil. Y esta complejidad y sutileza al entrar con la vida que porta a la formación de educadoras y educadores, se transforma en un espacio que posibilite dar lugar al movimiento interno-externo del que aprende, porque como dice Rebeca Wild (2003:234), esto permite *“distinguir activamente lo que es apropiado de lo que es inapropiado para los niños o los jóvenes.”* Y esto es una tarea compleja que me preocupa de manera especial, porque implica poner en juego en los procesos de formación unas prácticas educativas vivas. Unas prácticas educativas vivas, donde la autenticidad del profesorado se manifieste y los pensamientos coincidan con los actos (Maaschelein, 2008) y donde también dar a conocer un mundo (Arendt, 1996:201) en el espacio de formación, pueda ser una referencia o en una posibilidad de inspiración para

otras y otros donde ocurra una mediación viva con el saber (Enríquez, 2002:142), que puede invitar a las y los estudiantes a estar de esa forma como futuros educadores y educadoras. Porque como plantea Van Manen (2004:18) *“Los padres y los profesores actúan con sentido pedagógico cuando le muestran a propósito al niño formas posible de ser.”* Y pienso que estas cualidades son esenciales para pensar y vivir la formación que necesitan nuestras y nuestros estudiantes. Porque ellos y ellas, para saber y saberse necesitan de un proceso que se arraigue a sus vidas, para acompañar a la vida educativa que nace en la relación al acompañar.

Y las relaciones con las profesoras y profesores que ellos y ellas viven en las clases de la universidad influyen en el deseo por aprender. Porque la mediación viva puede despertar movimientos internos profundos para irse haciendo educadoras y educadores desde lo que son (Enríquez, 2002). Y dar también un espacio desde este lugar a las preguntas que tienen agazapadas dentro de sí (Zambrano: 2007:117) y necesitan de un espacio fértil para brotar a la vida.

Posteriormente, el trabajo como maestra de Educación infantil de Chile en una escuela de alta complejidad, posibilitó que siguiera viva en mí una manera de preguntarme que aprendí con *Camilo* en la formación. Mi búsqueda de pensar y vivir lo educativo manteniendo una relación íntima entre los procesos de la experiencia real y la educación (Dewey: 1960:16) cobró vida en mi hacer y relación con las criaturas. Intentaba desde mi consciencia de aquella época, mantenerme fiel en la búsqueda de un sentido (Charlot: 2008:14) que nutriera mis prácticas como maestra desde lo que sabía, e intentando unir el trabajo y el amor por la educación (Enríquez, 2002). Esta experiencia me puso en relación con lo complejo y sutil de la pedagogía de la que habla Van Manen (2004) y me mostró que ser maestra de criaturas de 4 a 6 años, implicaba algo más que tener unos conocimientos universitarios. Sin embargo, aprender a preguntarme y preguntar sobre lo educativo, me posibilitó abrirme a aprender y a explorar posibilidades con las criaturas que me mantuvieron viva. De alguna manera, reflexionar sobre lo que hacía con ellas y ellos en la escuela, me llevó a darme cuenta con más profundidad que la formación, necesita de otros procesos que posibilitaran cuidar a las criaturas más allá de la entrega de contenidos.

## 2.3 Ser desde la experiencia en la formación: saberes vivos

Desde mi experiencia con lo educativo, he podido ir observando lo irrelevante que se vuelve el conocimiento cuando no se vincula con el saber personal que nace de la experiencia tanto de quienes enseñan y como de quienes aprenden un saber. Esta fractura he visto se vuelve aun más difícil al poner en evidencia cuando el saber profesional constituido desde la formación se desvincula de la vida y abre la puerta ancha de la carencia de significado al aprender y para reflexionar sobre lo educativo. Y esto para mí, tiene que ver con lo que dice Korthagen (2010) sobre *quien decide qué es importante y qué debe aprenderse* en la formación. Desde mi percepción esto es clave para abrir o cerrar la puerta al saber de la vida tanto de ellas y de ellos, como del mundo vivo que ocurre en las prácticas de la educación social. Porque si el conocimiento profesional, se cierra al saber personal que nace de la vida y al saber profesional que nace de la práctica real, la formación pasa a ser un espacio para captar desde la razón un conocimiento de expertos que se anticipan o predicen y validan desde la universidad una única manera de mirar y valorar las realidades educativas. Por otro lado, cierra el nacimiento del sentido por lo educativo que nace del saber de la experiencia y de las prácticas vivas que aportan tanto el profesorado como las y los estudiantes para dar sentido a lo que se enseña y se aprende en un aula con personas vivas. La falta de relación entre el conocimiento que ofrece la universidad con la realidad viva de la práctica, es algo que observo y escucho tanto de mis estudiantes como de educadoras y educadores en ejercicio, porque como lo explica José Contreras (1997:41) esta ausencia de vínculo trae consigo un desencuentro cuando dice *“parece darse una fractura entre los que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto que campo discursivo, por una parte, y los enseñantes (no universitarios), por otra.”*

Pienso que una de las dificultades del saber pedagógico constituido (Cifali, 2005:179), cuando no se vincula con el saber personal que nace de la experiencia, trae consigo consecuencias para la comprensión profunda de lo que significa y para acompañar a otros y otras en sus procesos de vida (Wild, 2003). Ello porque tradicionalmente la teorización sobre lo educativo (o los saberes constituidos como los llama Cifali, 2005), se ha ido constituyendo sin considerar como una fuente valiosa, los saberes que nacen de la experiencia vivida que surgen de las prácticas educativas en torno al oficio de acompañar a otras y a otros (Blanco, 2005:375). Por otro lado, veo que influye también que muchas veces, la titulación y formación del profesorado universitario que da clases en la universidad, en muchas ocasiones es diferente a la de los estudiantes que se están formando (Contreras, 1997:41), por lo que su

mirada de lo educativo y sensibilidad está desconectado de la vida que nace del proceso de acompañar a otras y otros desde una relación educativa. Esta falta de experiencia profesional con lo vivo que acontece en las relaciones de acompañamiento, afecta el cómo se focaliza en vincular el saber personal que nace de la experiencia vivida con el saber profesional de ser educadoras y educadores sociales. Así también el hecho de que algunas y algunos profesores formadores, sólo conozcan la experiencia académica en la universidad sin haber estado ejerciendo en algún centro o acompañando a personas en procesos educativos afecta el vínculo de un saber profesional más arraigado a lo que acontece en la vida, lo cual intuyo que hace mucho más complejo el vínculo del saber profesional con la vida de la práctica (Zambrano, 2008).

Recuerdo que cuando comencé a ser profesora en una universidad en Chile, realicé la asignatura de *Curriculum* a futuras maestras y maestros. Esta asignatura por tradición y organización desde la formación, era centralmente teórica. Para mí no fue una experiencia fácil, me costaba seguir los lineamientos de la tradición de la facultad, que la situaba como una asignatura con contenidos difíciles de aprender (hoy diría desvinculados de la vida) y donde cada año la cantidad de suspendidos era masiva. Y estaba la creencia en la facultad, que si había mayor reprobación, eras una buena profesora. Las y los estudiantes, de entrada llegaban con desconfianza y miedo a suspender y a la figura del docente por el poder que ejercía con el saber en el aula (Foucault, 1978). Así, también habla de ello Milagros Montoya (2006: 95) cuando dice que *“la materia más cargada de contenido y con mayor dificultades de aprendizaje se convierte en la asignatura más importante y el profesor y profesora que la imparte es quien goza de un prestigio casi intocable”*. Esta situación recurrente con la asignatura de *Curriculum*, me mantenía viva desde la tensión y reflexión de encontrar otra manera para enfocar la docencia que estuviera más cerca de mi sensibilidad y de lo que ellas y ellos necesitaban de mí para aprender. Un proceso interno que me llevaba a explorar otras maneras sin hacer mucho ruido, pero también tener que enfrentarme a mi inseguridad y sumisión aprendida ante el poder institucional. Diría hoy, estar en una tensión entre lo que me venía de adentro y lo que estaba fuera.

Fue así como en mis primeros años de docencia, estaba pegada al saber constituido o “teórico” contemplado en los programas, desde dónde explicar el sentido educativo de la práctica, más que confiar en el saber personal que nace de la experiencia vivida (Zambrano, 2003: 214). Intentaba seguir el patrón dominante, poniendo en el centro el conocimiento teórico para valorar la realidad educativa. Pensaba en aquella época, que si les proporcionaba

un buen fundamento teórico serían buenas maestras y maestros y así transformarían los contextos educativos en un futuro, sin darme cuenta que los mantenía “*distraídos*” con unos ideales del conocimiento predictivo, más que “*estando presente*” en lo que nos pasa y acontece al entrar en relación con lo educativo (Larrosa, 2005). Así, las clases las centraba principalmente en que comprendieran cómo la teoría guiaba a la práctica y por qué la práctica no respondía a la teoría. Creía también que si con ellas y ellos, analizábamos las realidades educativas desde los fundamentos teóricos, podrían transformar (se) las prácticas educativas. Su saber personal que nacía de su experiencia vivida, estaba ausente en el aula. Pero mi intuición al escucharles, me hacía darme cuenta que sus miradas, preguntas, tensiones, pensamientos y reflexiones tenían otras fuentes y no coincidía con el saber constituido desde la universidad. También, porque sentía en ellas y ellos, la desconfianza hacia el conocimiento visto en clases, casi como una sensación de sentirse estafados e incapacitados para llevar a cabo en sus futuras prácticas el “sueño del cambio en la educación”. Ahora sé que expresaban de alguna manera, la falta de relación entre conocimiento y vida, como nos recuerda Zambrano.

Paralelamente, por las mañanas estaba con las criaturas como maestra de infantil. La experiencia vivida en la escuela, comenzó a darme una medida educativa más real, que me inquietaba en mi quehacer en la universidad como formadora. La vida de la escuela, tanto de las criaturas como del profesorado, me fueron mostrando la necesidad de vivir una educación con un deseo de realidad y acontecimiento más vivo (Larrosa, 2008). Por ello, junto con mi deseo de estar de otra manera educando, me permití en la escuela, dejar aparcado los conocimientos sin vida de la universidad y estar más atenta a lo que necesitaban las niñas y niños para aprender. Esto fue posible, porque quien llevaba la dirección de la escuela, confiaba en mi capacidad y de alguna manera me dejó hacer y explorar posibilidades sin un control institucional. Desde esta tierra fértil, mis inquietudes y búsquedas crecieron. Así como también mi práctica. Unas búsquedas que como maestra me llevaron a centrarme en que el aula fuera un espacio para aprender con relevancia. Así que las propuestas que iba experimentando con ellas y ellos en el aula, se orientaban hacia que pudiera vincularse con sus vidas cotidianas, deseos, preguntas y anhelo de comprender el mundo. Y también que disfrutaran mientras aprendían. La realidad viva del aula me mostró otras posibilidades de creación y vida. Fue así como mi apego a la teoría comenzó a esfumarse y nada de lo que sucedía en el aula podía reducirlo a técnicas, metodologías, contenidos y actividades que venían dadas en los planes y programas del nivel educativo. La relación con lo vivo que estaba

viviendo en primera persona, me interpelaba y me interrogaba constantemente sobre el sentido de lo educativo, porque como dice Van Manen (2004: 61), *“sólo en la vida real se puede discernir el significado de la pedagogía”*.

Esta experiencia en la escuela comenzó a movilizar en mí una reflexión más profunda de quien era como profesora en la universidad, sobretodo repensar cómo daba las clases y reafirmó mi convicción de que la educación es una posibilidad más que una determinación que viene dada desde fuera (Meirieu, 1998). Desde un saber vivo, comencé a movilizarme y cambiar mis prácticas, porque como sostiene Nieves Blanco (2005:375), el saber que nace de la experiencia está ligado a la *“particularidad de las situaciones, al imprevisto de las relaciones y los contextos singulares circula en la escuela junto al conocimiento experto, nacido casi siempre fuera de la práctica y con frecuencia de espaldas a ella. Ese saber de la escuela puede y debe enriquecer el conocimiento pedagógico porque lo dota de vida, es un saber encarnado.”*

Los últimos años que ejercí la docencia como profesora en Chile, había comenzado a nacer en mí una inquietud y preocupación más consciente respecto a dar un lugar a la experiencia vivida de mis estudiantes para dar un sentido al saber instituido. Unas preocupaciones que nacían de mi intuición y exploración sin una consciencia profunda de lo que implicaba crecer por dentro desde un proceso formativo. Y tener en cuenta el saber personal que nace de la experiencia vivida de ellas y ellos es esencial para que pueda ocurrir algún movimiento significativo dentro de sí, porque como dice Vaillant (2002:19): *“los docentes aprenden en su trayectoria escolar previa, cuando un estudiante ingresa en formación inicial tiene una historia de escolarización de un promedio de 14 años. (...) estos productos internalizados a lo largo de la historia de escolar de los estudiantes se constituye en un “fondo de saber” que orientan en buena medida las formas de asumir el propio papel como docentes”*. Y esta dimensión de vincular el saber de la vida con el saber instituido en la formación, nació en mí en el proceso de las clases de máster en la universidad de Barcelona. Primero leyendo a Ángel Pérez Gómez (1998), cuando habla de la necesidad de vincular la cultura experiencial del que aprende con la cultura académica y luego con mayor profundidad cuando leía a Remei Arnaus (1999: 617), que decía que las experiencias formativas que posee el futuro profesorado, influyen en la manera de pensar sobre la enseñanza y en la identidad que construyen para ser futuros maestros y maestras, de ahí la importancia de abordar la complejidad educativa en la formación a través del estudio de casos y biografías.

De esta manera, me preocupa actualmente como profesora, que el saber personal que nace de las experiencias vividas por ellas y ellos, se vincule con el saber instituido desde el grado,

porque esta relación viva en la formación posibilita descubrir, explorar y re-significar lo vivido, y desde ahí poder ampliar una comprensión mucho más rica y profunda del conocimiento o saberes constituidos o profesionales. Así como lo sostiene Nieves Blanco (2006:179) *“Para que la educación transforme la vida, para que el conocimiento (ya sea pedagógico o el histórico o el matemático) ayude a crecer, es necesario que se funde, sin confundirse, con el saber de las chicas y de los chicos, es decir que se vincule a- y se enraíce en-su experiencia. Porque el saber nace de la experiencia, pero no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que se hace experiencia porque ha pasado por la experiencia por el pensamiento.”*

Para mí, ha sido significativo el proceso educativo que viví como estudiante en el *Máster en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa* de la Universidad de Barcelona. Un proceso que me mostró unas posibilidades profundas para concretar la realización de la tesis doctoral. Recuerdo como las clases ofrecidas por *Pepe Contreras, Nuria Pérez de Lara, Asunción López, Virginia Ferrer y Remei Arnaus* fueron una fuente de vida importante para escuchar lo que tenía dentro y significarlo para indagar la formación que me interesaba. En las clases fui viviendo que podía darle un lugar a las fuentes originarias del saber que movía mi deseo de comprender lo complejo y sutil que acontece en un proceso educativo. Fue en aquellas clases, donde fui dándome cuenta de lo importante que era para mí, profundizar en la formación que fuera viva, donde el saber personal que nace desde la experiencia vivida mantuviera una unidad con el saber constituido para que el deseo por aprender y acompañar fuera real, porque como dice José Contreras (2008:4): *“El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado”*.

Esta preocupación educativa por mantener viva la relación entre el saber personal que nace de la experiencia con el saber profesional constituido (o entre la vida y conocimiento) me lleva a asumir el saber profesional como saberes constituidos que son una referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivo en cada situación como dice Mireille Cifali (2005:180). Por lo tanto los conocimientos teóricos o saberes constituidos que contienen la razón de ser de la formación desde diferentes campos de las ciencias humanas y educación, no son una guía infalible para la práctica, sino que son un espacio valioso desde dónde podemos hacernos preguntas en torno a lo educativo, ampliar la mirada e inspirar la práctica. Para mí mantener este vínculo entre saberes es esencial para que ocurra algo dentro de ellas y ellos al aprender y ocurra también un proceso que sea educativo, porque como sostiene Asunción López (2006:143-144) *“si el saber se despegas de los vínculos, se separa de la experiencia se produce esa desconexión*

*y falta de sentido (...) este sentido subjetivo es el que mantiene vivo el deseo de saber que nace en la mediación, conectando con estratos más profundos del ser, más allá del contenido que se transmite.”*

Desde mi mirada educativa, es vital ofrecer en la formación procesos humanos donde ellas y ellos, puedan vivir una experiencia con el saber que les permita crecer por dentro como educadoras y educadores. Y es el saber personal que nace desde la experiencia vivida que dota de sentido y significado vivo al saber profesional al entrar en relación. Unas relaciones que posibilitan otras maneras de vivirse y vivir tanto el saber cómo las relaciones que nacen de la interacción, porque como dice Nuria Pérez de Lara (2009:11) existe una necesidad relacional de estar de otra manera en los espacios educativos: *“Traer a la escuela y a la universidad, y hacerla vivir, esa capacidad para el placer y encontrar el sentido de sí en los saberes que en estas instituciones se pretende producir, es una tarea de gran magnitud. Buscar en la educación, el que esa capacidad humana para el placer se recree día a día en una serie de saberes que nos hablen de nosotros y nosotros mismas, de la vida y del mundo en que vivimos, dándoles un sentido que haga de la experiencia de vivir entre los demás una experiencia del amor [...]*

## 2.4 Relaciones con el saber

Vincular el saber personal que nace de la experiencia vivida con el saber profesional constituido desde la formación, es un proceso mucho más complejo que realizar una transmisión cultural pasiva y neutra del saber, donde el profesorado como el estudiante se homogeneiza y aprehende un contenido externo, que está afectando el proceso tanto al que enseña como al que aprende, así como plantea Maturana y Varela (1990, p. 21), *“el fenómeno de conocer no puede ser tomado como si hubiera “hechos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza”*”. Como conté, esto lo viví cuando comencé a ser profesora en la universidad y pensaba que si hacía un buen proceso de transmisión de los contenidos del programa del curso y los explicaba con gran detalle y claridad ayudaba a que pudieran apropiarse del contenido y así aprenderían o al menos transformar (se). Más allá de las creencias que sostenían mi quehacer de aquellos años, la vida que ellas y ellos traían al aula, me interpelaba porque querían saber de mi experiencia de la escuela como maestra. Recuerdo que encontraban la manera de preguntarme por mi experiencia viva en aula, querían saber que vivía con las criaturas como pasión y dificultad, querían saber quién era la persona que les intentaba enseñar algo del curriculum en las clases de la universidad, y de esto habla Enríquez (2002:149) cuando dice *“el formador debe interrogarse no sólo sobre su saber sino y por sobre todo el tipo de relación que instaaura.”*

En esa época me fui haciendo profesora con ellas y ellos, explorando en el aula otras posibilidades que me nacían de lo que observa y escuchaba de lo que me transmitían en el aula. Poco a poco, me fui dando que cuando les daba un conocimiento que no tenía un sentido verdadero, ellas y ellos lo notaban y me lo expresan con sus miradas o confrontándome en las clases de manera verbal porque no les resonaba con algo posible de vivir en la realidad, ni que nacía de mi práctica. Así también, me fijaba con atención en observar si el contenido despertaba la vivacidad de la mirada en sus ojos o atención y curiosidad cuando despertaba una conexión con lo educativo que se manifestaba en ellas y ellos, en sus ganas por aprender, preguntando, compartiendo la esperanza de que lo educativo es posible (Van Manen, 2004). Me di cuenta, que quienes acompañamos un proceso desde la formación podemos llegar a ser personas importantes de referencia si sabemos estar sintiendo la vida en el aula que brota de la relación con ellas y ellos al compartir saberes porque como dice Rebeca Wild (2003:124-135) *“que piensan-con y sienten-con [...] respetando los diferentes puntos de vistas, conceder espacios a los sentimientos y deseos.”*

En ocasiones, escuché como ellas y ellos sentían un malestar con las clases tradicionales que les ofrecía la universidad a través del profesorado. Pienso que es un malestar necesario y legítimo ante la ausencia de vida al aprender y que interpela nuestro compromiso e implicancia con lo educativo. Porque si desde las clases no se cuida la relación entre el saber personal que nace de la experiencia con el saber profesional, es difícil que ellas y ellos vivan algo diferente en un futuro. La ausencia de una experiencia con el saber desde procesos movilizantes, trae consigo la reproducción pasiva de sus experiencias biográfica-escolar y de relación (Zeichner, 1993). Porque si nada se mueve dentro, no hay proceso educativo. Mis preocupaciones para que ellos y ellas aprendieran con algo de sentido y relevancia, me llevaban a repensar la manera de enseñar y haciendo eco de mi experiencia vivida como estudiante, ponía en el centro preguntas sobre lo que pensaban y sentían del saber constituido, así como la relevancia que veían para las prácticas. Mantener relaciones más profundas con lo que son y el saber profesional trae consigo mantener vivo el sentido y la reflexión permanente sobre lo educativo, porque como dice Charlot (2008:34) *“toda información se vuelve saber cuándo trae consigo un sentido, cuando establece un sentido de relación con el mundo, de relación con los otros, de relación consigo mismo”*. Y esto sólo puede vivirse en un proceso formativo que posibilite crecer por dentro y acoger la vida que nace del aula.

Esto me ha llevado a ser más consciente y poner más atención a las preocupaciones en torno al saber que se pone en juego tanto al enseñar como al aprender, que portan tanto el profesorado como ellas y ellos. Son saberes que traen consigo manifestaciones de cómo se vive la relación en diferentes contextos, a veces con una relación viva otras veces con una relación más instrumental que muestran algo de lo que somos y tenemos dentro al mirar lo de afuera porque como plantea Charlot (2007:128) *“la relación con el saber es relación con el mundo, relación consigo mismo, relación con otros.”* Por lo tanto ellas y ellos llegan a la universidad con un saber personal que nace de su experiencia vivida que está mediando el aprender porque dentro de ellas y ellos está viva su subjetividad, historia biográfica-escolar, sociabilidad, experiencias con otros y otras en la relación que si se vincula con el saber profesional adquiere unas cualidades profundas de significado y consciencia porque como dice Bárcena y Mélich (2000:156-157), es *“una actividad mucho más rica e interpretativa de reelaboración y re-creación del sentido de lo transmitido [...] recrear el sentido de lo transmitido para que un nuevo significado se revele- para que estalle el significado-y, así se libere yo no sólo un nuevo significado posible, sino también la humanidad del aprendiz mismo”*.

En consecuencia, como dice Charlot (2008:88) el conocimiento se vuelve saber cuándo contribuye al esclarecimiento del sujeto sobre el sentido de sí mismo, de la vida, de sus relaciones con los otros y otras y consigo mismo. Por ello sostener un proceso vivo con los saberes que nutren la formación, es un proceso mucho más complejo porque inciden diferentes relaciones a todos los niveles. Las relaciones con el saber que se ponen en juego tanto en la enseñanza como en el aprender, están simultáneamente incidiendo en los procesos de formación, pudiendo dar lugar a las posibilidades de humanizar, socializar y ayudar a los estudiantes a realizarse o que los mantenga fijos en reproducir un conocimiento irrelevante y sin sentido que no dé lugar a la movilización del sujeto sin un efecto educativo tanto en la formación como para sus prácticas futuras. Como plantea Wild (2003:66) *“no se trata, por lo tanto de apropiarse de un saber, sino de tejer una red propia en la que recoger las vivencias e interpretaciones propias y, por último, las de otros.”*

Así también quienes acompañamos procesos formativos, también mostramos al enseñar la relación viva (o no), que tenemos con los saberes y aparece nuestra subjetividad en el aula, porque como dice Van Manen (2004:31) *“nunca vemos nada de forma pura. Cómo y qué vemos depende de quién y cómo somos en el mundo”*. Desde esta mirada, saber algo significa saber qué representa ese algo en la forma que nos habla, en cómo se relaciona con nosotros y cómo hacemos algo con ello (Van Manen, 2004). De esta manera no transmitimos sólo un conocimiento dado, sino que ponemos en juego la relación que tenemos con el saber desde nuestras interpretaciones, comprensiones, subjetividades y experiencias y formas de ver la educación. Y esto pasa a ser mucho más complejo para dar lugar a experiencias con el saber que sean educativas, porque si no hay implicación personal con los saberes que se ofrecen en el aula, la formación se reduce a la transmisión de un conocimiento, de manera neutra, repetitiva sin una recreación de sentido y significado. Como plantea Van Manen (2004:69) *“podemos poseer una determinada cantidad de información sobre literatura, matemáticas o ciencias, pero sólo los conocimientos que encarnamos de verdad forman parte de nuestro ser.”* Por ello el saber encarnado al acompañar un proceso que sea educativo, se manifiesta manteniendo la unidad entre conocimiento y vida, revelando la forma personal de pensar, sentir y actuar de quien enseña, donde se transmite el interés y deseo a ellas y ellos, mostrando una manera de comprender el mundo educativo y los procesos para acompañar a otras y otros (Van Manen, 2004).

Pero el proceso es mucho más complejo cuando se trata de procesos de formación inicial de educadoras y educadores, porque el saber encarnado del profesorado puede ser una posibilidad para inspirar a los y las estudiantes y despertar el deseo por acompañar desde lo

educativo; pero también implica que la formación sea una experiencia con el saber (Contreras, 2010), que permita dar un lugar a experiencias que posibiliten exponer la relación con el saber que los y las estudiantes traen consigo desde su saber personal que nace por ejemplo de sus experiencias biográfica-escolar y mantener la relación con lo que es verdaderamente educativo, es un proceso más íntimo que permita conectar con el sentido profundo que cada uno y una desea ser y vivir como educadora y educador. Así como dice Nieves Blanco (2006:174) “...si como docentes el conocimiento no nos apasiona, podemos aspirar a que las y los estudiantes desarrollen habilidades, pero difícilmente lograremos que les suceda algo, que el conocimiento les afecte, los transforme, los lleve más allá, los ayude a trascender”.

Desde mi mirada, crear procesos educativos que pongan en movimiento un saber que sea relevante y tenga un sentido educativo para el que aprende en el aula, es una preocupación de primera magnitud que creo que debe estar presente en la formación de educadoras y educadores, que trae consigo dar un lugar a las relaciones con el saber que tienen ellos y ellas, para que el saber profesional cobre una dimensión real y viva. Por ello dar un lugar al saber personal que nace de sus experiencias vividas (Bárcena; Mélich, 2000), es una condición necesaria para que el saber profesional tenga un sentido para el que aprende, para que nazca el deseo de aprender y de saber, porque nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización personal, sin hacer uso de sí, para que pueda nacer algo nuevo, otras relaciones con el saber más profundas y conscientes (Charlot, 2008).

Dar lugar a las experiencias vividas con su saber de ellas y ellos, para que puedan desplegar unos significados más profundos de lo que implica ser educadoras y educadores, posibilita que el aprender adquiera profundidad y relevancia, porque como dice Bárcena y Mélich (2000:122) ello da origen a un “pensamiento, a la construcción de significados a la elaboración de sentido”. Ello porque nuestra forma de relacionarnos con el mundo, tienen relación con nuestra biografía y con las historias que vivimos, con las cosas que nos ocurren, tenemos una relación con el saber que puede ser viva o neutra. Por ello, me preocupa la necesidad de vincular el saber personal con el saber profesional, espacios desde donde ellas y ellos puedan expresar de muchas formas sus búsquedas, preocupaciones, experiencias, sueños y sentidos que tienen su origen en el proceso de vida de cada una y de cada uno (Wild, 2003).

Porque es en la relación viva con el saber lo que despierta el deseo de aprender y querer saber, desde ese lugar nacen las preguntas, la curiosidad el deseo de comprender el mundo educativo (Contreras, 2010). Y todo esto tiene que ver con el compromiso ético y mediación

de las profesoras y profesores que acompañamos procesos en la formación, para dar lugar a experiencias vivas en torno al saber, dar un lugar para que el otro y otra puedan nacer y ser una promesa creadora (Zambrano, 2007) y una novedad (Arendt, 1996). Dice María Zambrano (2007:117) *“el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva adentro agazapada [...] No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse”*. Preguntas que nacen unas y otra vez, dando sentido a un saber cuándo se vincula con el saber personal que nace de la experiencia vivida. Preguntas propias y significadas desde dentro, para que ellas y ellos puedan ir descubriendo su camino, dando un lugar al pensamiento, a la reflexión en torno lo vivido, para ampliar la comprensión de lo que implica acompañar desde lo educativo a otras personas.

## 2.5 Relación con otras y con otros en el aula

En mis primeros años como profesora, nacía en mí una disposición natural para estar en relación con ellas y ellos, pero en aquel entonces no era consciente del valor educativo que tiene para un proceso. Siendo estudiante en el máster fui consciente en parte de lo que daba en la relación y de su sentido educativo. Así como también de que para que ellas y ellos se sientan seguros para mostrar lo que llevan dentro es importante la confianza y el respeto, porque como dice Mireille Cifali (2005:188) *“para que la palabra pueda emerger, debe haber un clima de respeto.”* Un respeto al reconocimiento de lo que son y se comparte en el aula, porque cada uno y una de los que participamos en un proceso formativo, nos relacionamos con nuestra historia, con nuestros afectos, desde nuestra diferencia y singularidad de estar siendo en el mundo; porque como dice Milagros Montoya (2006:103) *“el proceso educativo, no es un devenir de forma natural, es un crecer desde dentro en relación de confianza entre quien enseña y quien aprende.”*

En mis inicios como profesora, como conté anteriormente creía que mi papel central era transmitir saberes constituidos. Recuerdo que desde la facultad realizaban evaluaciones docentes sobre las clases. Y el primer año que di clases, algunas de ellas y ellos desde el anonimato, expresaban que me percibían distante (Cifali, 2005:174) es cierto que no era la mayoría de la clase, pero a mí me interpelaba igualmente. Me preocupaba pero no tenía consciencia de lo que dice Mireille Cifali (2005:170), que la presencia del afecto y la relación van unidas al mismo tiempo con el saber en la formación.

Comenzar a tomar conciencia de la importancia de la relación al aprender, ha sido un proceso de escucha interna, para abrirme a la apertura también de crecer por dentro, que me puso en relación con partes que desconocía de mí. Recuerdo que en una ocasión, siendo profesora en Chile, una estudiante me manifestó a viva voz desde su sensibilidad que ella percibía que *“los y las estudiantes en la universidad pasaban en anonimato y que el profesorado en la universidad no los veían y que estaba impactada porque la llamaba por su nombre y le preguntaba qué pensaba en torno al saber que estábamos viendo en clases”*. Me impactó porque mi foco estaba en dar un saber constituido y ella me estaba mostrando una parte de mí, que ponía en movimiento en la relación y en ese entonces, no supe como encajarlo con lo que me venía de dentro y lo que me pedía la institución. Desde sus palabras, pude mantenerme con apertura a la experiencia que nacía desde la vida del aula. Ella me hablaba de la necesidad de existir al aprender como sujeto singular, de la necesidad ser vista y reconocida como persona (Van Manen, 2004:93), así como

también de la necesidad de implicación en la relación al aprender y al enseñar (Cifali, 2005:173).

Recuerdo que abrirme a la escucha sin juicio, fue posibilitando que me fueran expresando lo que pensaban y sentían. Cuando me hablaban de lo que vivían en otras clases, me di cuenta del miedo que tenían de mostrarse por las relaciones de poder que nacían alrededor de los saberes constituidos. Me contaban que para ellos y ellas, era difícil expresarse, porque esto era parte de su historia escolar, diciéndome que habían aprendido a estar en silencio *“el profesorado es dueño y señor de la clase”*. Me mostraban que el poder se ejercía con el saber y en la relación con ellas y ellos. En otras ocasiones, esta falta de expresión de sus subjetividades viene de la mano de modelos formativos que centran el papel del profesorado en transmitir un conocimiento neutro y no se contempla la relación al aprender. Así como dice Asunción López (2006:145) *“Habitualmente en la transmisión didáctica instituida se ha separado el sentido de sí y del mundo, produciéndose así una transmisión sin sentido para el sujeto [...] con la transmisión “objetiva” de unos modelos de la realidad no se produce implicación en primera persona, nada en el interior se mueve.”*

Y esto afecta la presencia (o ausencia) de una experiencia viva con el saber y muestra si es educativa (o no). Dewey (1960:22) dice que *“una experiencia es anti educativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo...puede producir falta de sensibilidad y de reactividad.”* Y yo me doy cuenta que lo que ellas y ellos me contaban en mis inicios como profesora, paralizaba la expresión de su subjetividad y poder comunicar o compartir saberes y experiencias singulares. También que cuando la relación no es un espacio seguro y de confianza, el silencio pasa a ser el mejor aliado para no exponerse. Pensando lo vivido de mis inicios como profesora cuando cursaba el máster, comencé a vislumbrar con más claridad que en la formación como lo plantea Mireille Cifali (2005:170) se da *“una dualidad entre saber y afecto.”* Pienso que quienes acompañamos procesos en la formación, nos interpela el mantener viva esta dualidad de saber y afecto para dar un lugar a la palabra del otro y otra, donde podamos mostrar una posibilidad de ser en la relación educativa, que quizá si el estudiante lo desea, puede ser una posibilidad de referencia o inspiración para ir construyendo, como dice Cifali (2005), el *“yo profesional”* y el *“yo” de una identidad personal* que se construyen al mismo tiempo en los procesos de formación.

Darme cuenta de la importancia de la relación de *“irnos haciendo entre los demás”* como lo planteaba con tanta pasión y autenticidad Nuria Pérez de Lara en las clases del máster, me remitió a darle un valor a lo vivido con mis estudiantes en la universidad. Me di cuenta que a

través de ellas y ellos, estaba aprendiendo el lugar que ocupa la confianza en la formación, una cualidad esencial (Korthagen, 2010), para que pueda emerger las palabras, las preguntas, los sueños, saberes y no saberes. Ahora más en el presente que en el pasado, abrazo las palabras de Remei Arnaus (2006:213) cuando dice que *“Educar sólo es posible en relación; no hay educación sin una experiencia de práctica en relación.”* Esto me ha permitido saber algo que estaba vivo en mí y no era consciente de su valor educativo, saber que siendo profesora y maestra de educación infantil en Chile, mi hacer estaba orientado de alguna manera hacia la relación. Sin saber que aquello era parte de mi identidad profesional y personal, mi actitud se movía hacia la relación, poniendo atención y confianza en sus las palabras, miradas amorosas, afectos y alegrías que nacían del encuentro que vivíamos. Movida por algo que nacía de dentro de mí, intuitivamente estaba poniendo el acento en la relación. Una relación que pueda dar cabida al aprender, a la confianza y al nacimiento del deseo de aprender y enseñar, para expresar los sentidos y significados en torno a lo educativo (Montoya, 2006).

Y me doy cuenta, que abrirnos a la relación, es abrirnos a la escucha, porque como dice Simone Weil (2000) *“el maestro es un artesano que escucha.”* Y a mí me resuena a escuchar la vida que brota en el aula. Una escucha de la experiencia de la otra y del otro, que posibilite una forma de dar lugar a una movilización personal (Charlot, 2008:36). Unos movimientos que van naciendo al lado de lo vivido, de las preguntas, del pensamiento, de la relación con el saber. Dar lugar desde la relación viva que nace de la interacción en el aula a otros significados y sentidos, posibilita una experiencia educativa más profunda y verdadera al estar en relación. Porque como sostiene Asunción López (2006:149) *“la relación educativa se llena de matices, el reconocimiento del otro y de su originalidad, despliega muchas posibilidades: significa acogerlo en lo que tiene de irreducible y vivir así la alteridad y la disparidad como riqueza.”*

Una escucha activa que permita abrir preguntas en torno a la experiencia y saber, donde podamos entrar en la casa del estudiante (Van Manen, 2004) para ser una mediación viva como profesorado, para que cada una y cada uno encuentre su sentido de ser educadora y educador, para mediar entre la cultura y las experiencias de los y las estudiantes, un encuentro educativo que se recrea en la relación de confianza, más que en la del dominio, donde el placer de aprender y enseñar se viva en relación y con libertad. Porque como dice Mireille Cifali (2005:188) sobre la formación: *“hay que construir dispositivos de formación en los cuales el estudiante pueda experimentar las situaciones, hablar de ellas, compartirlas, observarlas a posteriori, comprender por qué no las comprende, hacer preguntas, no tener miedo de su incompetencia, aceptar las limitaciones de hoy para construir el saber de mañana”.*

Son preocupaciones que sostienen esta investigación, porque creo profundamente que el encuentro vivido en todo proceso de formación, se ponen en juego al mismo tiempo saberes constituidos, de la experiencia y la alteridad (Cifali, 2005). Y desde este contexto, la relación educativa es la que nos posibilita a encontrarnos con lo inesperado, lo vivo y la sorpresa al descubrir que la educación es un constante nacimiento (Arendt, 1996). Pienso que como profesores y profesoras formadoras, somos unas privilegiadas de acompañar procesos educativos y dejar semillas de inspiración viva en ellos y ellas que les posibilite ser una promesa creadora (Zambrano, 2007:101). De esta manera, acompañamos a nuestras y nuestros estudiantes a encontrar, descubrir, explorar sus sentidos haciendo un lazo con la cultura, dónde podamos dar un lugar en la formación a la preparación para educar, un trabajo que no se colma sin la mediación del amor, amor que nos transforma, interpela y nos hace seguir la voz de la vocación, porque como dice María Zambrano (2007:101), el secreto último *“solamente la vida irá librando la luz”*.

Es así como el acompañamiento de procesos de vida desde la formación, necesita nutrirse de la relación educativa vivida en el aula, para que ellas y ellos puedan crecer por dentro. Una relación de acompañamiento que se vive y descubre con ellas y ellos al compartir un proceso y saberes. Porque como dice Ana María Piussi (2008: 180) *“Por su naturaleza relacional, no el conocimiento, sino los saberes que conservan su matriz experiencial y relacional nos enseñan que en realidad se puede sólo aprender con los demás, no de los demás.”*

Tener en cuenta la naturaleza relacional del saber en la formación, nos invita a estar de otra manera acompañando a nuestras alumnas y alumnos, gestionando un espacio vital que permita explorar los saberes que tienen un sentido revelador en la experiencia viva y en la relación con otras y otros, siendo una posibilidad de aprender. Podemos acompañarles en lo que necesitan vivir como proceso, pero cada una y cada uno tiene que recorrer su propio camino (Contreras, 2010). Acompañar de manera singular, dando un lugar al saber personal que nace de la experiencia y gestionando relaciones que permitan esa apertura, ese descubrir un sentido en el saber en la experiencia de aprender, en la vida misma donde es visible.

Pienso que reconocer el saber que portan ellas y ellos, es una posibilidad para crear procesos desde la formación, porque nos permite como docentes, ir dando una intencionalidad real al saber constituido al lado de sus preocupaciones y relaciones con el saber, pensamientos, sentimientos, formas de estar en el mundo. Momentos en los que podemos explorar y descubrir a través de experiencias educativas, que contemplan espacios de expresión para que

sepamos lo que los estudiantes piensan, sienten, y poder ampliar la mirada y comprensión de sí y de los saberes profesionales. De ahí que como la plantea Ana María Piussi (2008:197): *“Poner en el centro el deseo de aprender y el deseo de enseñar y las relaciones sin fines lleva a una reconfiguración creativa de los elementos en juego en las relaciones educativas y didácticas, y restituye el alma y vida a una institución escolar o universitaria”*. Estas relaciones sin fin de las que nos habla Ana María Piussi, donde cultivemos nuestro deseo por enseñar y cultivemos con nuestras alumnas y nuestros alumnos, el deseo de aprender, dando un sentido educativo vivo a la formación de educadoras y educadores.

## 2.6 Estudios que atienden y visibilizan procesos vivos que acontecen en la formación

Amanda Berry<sup>59</sup> (2009), profesora e investigadora de una universidad de Australia, realizó un estudio en formación, para contribuir a la conceptualización del conocimiento de las maestras y maestros en la dimensión profesional. Ella contempla que en la formación de una educadora y educador profesional hay que incluir la dimensión personal de *comprensión de sí mismo* dentro de la formación profesional. Para esta investigación Amanda Berry, realiza su propio auto-estudio, sobre su práctica como formadora o educadora de maestras y maestros.

Algunos planteamientos interesantes para nutrir mi tesis doctoral de lo que plantea Amanda Berry (2009), se presentan a continuación. Algunas de los aspectos de la literatura que son valiosos para la investigación que también desde mi punto de vista, son pertinentes para reflexionar sobre el vínculo entre saber personal y saber profesional en la formación de educadoras y educadores, es la mirada que pone en detenernos a estudiar la preparación y el desarrollo del conocimiento al enseñar de las y los docentes que dan la formación. Desde esta mirada Berry plantea que las y los formadores que han tenido experiencia profesional en las escuelas o centros, son altamente exitosos en la formación y que traen consigo un conocimiento particular, la experiencia, las creencias y los valores a su nuevo papel, desarrollado primordialmente a través de sus interacciones en escuelas.

Para ella la naturaleza de la enseñanza es compleja y desarrollar el conocimiento no es fácil, porque trae demandas personales que surgen en la práctica (Berry, 2004a, 2004b; Bullough, 1997; Dinkelman, Margolis, y Sikkenga, 2006). Y también porque, a pesar que la planificación de las clases sea con propósitos pedagógicos o educativos, la relación nunca puede controlarse completamente, ni tampoco contar con la seguridad de si las clases despertaran un significado a las y los estudiantes Kelchtermans (2005, p. 998). Por ello que tiene en cuenta para abordar la enseñanza de las y los formadores, los planteamientos de Loughran, Berry, Clemans, Lancaster (2008), quienes plantean que la figura de formadora o formador como “verdadero experto” no es solamente quien posee una comprensión

---

<sup>59</sup> Berry, Amanda. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15)2, 305–318.

profunda de las dimensiones “escondidas” o tácitas de la enseñanza, sino que también, quién por sí misma o sí mismo puede hacer explícitas esas comprensiones profundas de sus costumbres y modos de dar las clases y articular todo el proceso. Siguiendo esta línea, los estudios sobre la enseñanza que dan las y los docentes en el aula, ponen la atención en la verdadera experticia de ellas y ellos. Y sobre esta característica, Berry (2009) tiene en cuenta los planteamientos desarrollados por Korthagen, Loughran, y Lunenburg (2005), quienes identificaron dos perspectivas principales en conceptualizar la experticia del educador del maestro: la perspectiva de la “foto grande” que afecta asuntos amplios relacionados con el conocimiento, las habilidades y competencias del profesorado formador. Y otra perspectiva que se basa “*la experticia específica*” en situaciones *particulares* (Korthagen, 2005, escritores, p. 113). Esta segunda implica prácticas o costumbres que realizan todos los días en las clases y se destacan porque son la evidencia de un papel “dual complejo” que desarrollan en la enseñanza. Es decir al mismo tiempo las y los formadores ponen en juego un manera de enseñar desde sí, como también enseñarle a sus estudiantes acerca de que implica enseñar (Loughran y Berry, 2005; Willemse, Lunenburg, y Korthagen, 2005).

En este sentido es importante para la autora, tener claridad de lo que implica el conocimiento tácito al enseñar o formar a educadoras y educadores, por lo que ella se sostiene en la noción de conocimiento tácito de Polanyi (1967), que dice que sabemos que sabemos, pero no lo podemos decir. Por lo tanto el conocimiento tácito presente al enseñar nace de la experiencia compleja y personal al dar las clases y no es fácil acceder a este conocimiento porque está profundamente incorporado en la persona.

Amanda Berry (2009), contempla que la *comprensión de sí mismos* del profesorado formador, influirá en la comprensión de sí mismos de las y los estudiantes en la formación. Ello porque un aspecto importante del trabajo docente, implica explicitar en las y los estudiantes los componentes tácitos de sus costumbres (Smith, 2005) y desde la enseñanza revisar las situaciones problemáticas que revele el conocimiento tácito en el aula. Por ello que es importante en la formación poder examinar y articular comprensiones personales de la experiencia sobre lo educativo o pedagogía porque posibilita construir un conocimiento profesional y desarrollar formas significativas como futuras educadoras y educadores. De ahí que sea necesario que las y los formadores, cuestionen los valores, suposiciones y creencias que sostienen el saber de su enseñanza y actitudes recurrentes que se han vuelto en sus

costumbres y que están afectando el aprendizaje de las y los estudiantes. La reflexión sobre la propia práctica del profesorado formador, acarrea un propósito dual donde se ganan recursos para el entendimiento profundo de la experiencia, y una capacidad para ser desarrollado con las y los estudiantes en sus propios procesos de formación.

En esta línea el *conocimiento sí mismo* y la *consciencia de sí mismo* van de la mano de la reflexión para acceder a una comprensión más profunda, por lo que ambos conocimientos son parte del conocimiento profesional. El *conocimiento de sí mismo* abarca un campo ancho que incluye conocimiento de lo propio, de las habilidades, y de cómo se aprende (Eraut, 1994). En cambio la *consciencia de sí mismo* va más allá de lo que se hace de manera consciente cada día, incluye una comprensión de cómo se actúa o se percibe de manera particular las situaciones (Korthagen, 2004). La autora sostiene que el desarrollo de la consciencia profesional de sí mismo, es una habilidad importante porque implica reflexionar y evaluar los comportamientos de uno y las acciones en un contexto de práctica profesional. De este proceso nace la *comprensión de sí mismo*, que se desarrolla a partir del conocimiento de sí mismo y la consciencia de sí mismo. En consecuencia para Berry (2009), la comprensión de sí mismo, es la sabiduría acumulada de una manera de pensar sostenida (Hunt, 1987), que incluye las propias capacidades, las debilidades, las necesidades y la gestión de las emociones de la persona.

Sobre las ideas del contexto de su propia investigación profesional de la *comprensión de sí mismo* al formar a maestras y maestros, es interesante rescatar la herramienta que utiliza la investigadora para el desarrollo de la comprensión de sí misma, que corresponde a un *auto-estudio*. El auto-estudio (Hamilton y Pinnegar, 1998) es una manera de acercamiento para el desarrollo de comprensión de sí mismo e implica una reflexión para darle un marco comprensivo. Cuando se realiza un auto-estudio desde la investigación, se exploran procesos de la biografía de quien enseña y su reflexión. De esta manera, el propósito del auto-estudio es desarrollar acuerdos más profundos sobre las costumbres o maneras de enseñar y mejorar con ello, la calidad de aprendizaje de las y los estudiantes (Loughran, 2004). Es interesante también tener en cuenta que los estudios sobre el conocimiento profesional que se han realizado, han concluido que este conocimiento del profesorado, tiene su origen en la práctica educativa y experiencias vividas con el mundo educativo (Russell y Loughran, 2007).

Amanda Berry (2009), a partir de su auto-estudio que realizó sobre sus prácticas de enseñanza, concluye que se convirtió en una herramienta para sostener su propio desarrollo profesional y llegar a una comprensión de sí misma de quien es en las clases. Ella ve que el autoestudio debería ser la actividad profesional principal de las y los formadores de educadores y educadoras, porque permite una claridad sobre lo que se hace en las clases, porque viene dado por extensión que enseñar acerca de la comprensión de la enseñanza es comprender parte de ese conocimiento. La comprensión de sí misma de su propia práctica le llevó a concluir que un auto-estudio requiere de cualidades personales para correr riesgos y exponer su vulnerabilidad, marca nuevas posibilidades para pensar y actuar de manera diferente e implica desarrollar una consciencia de sí mismo a través de la comprensión de la experiencia de lo que vive y hace en las clases.

Geert Kekchtermans<sup>60</sup> (2009), formador e investigador belga, estudia a la persona formadora a la que contempla como la parte esencial que constituye la enseñanza. Los aspectos puntuales que aborda para entender el desarrollo del profesorado en las clases son la *comprensión de sí mismo* y la *subjetividad* que son el *armazón interpretativo personal* que cada docente desarrolla a lo largo de su carrera.

Un primer aspecto interesante que plantea Geert Kekchtermans (2009), es que percibe la enseñanza como un acto que es promulgada por alguien, es decir por la persona que realiza un proceso educativo en el aula. Él ve que para comprender la enseñanza es importante incluir al profesorado formado como una persona con sus propias señas de identidad. Aclara también, que su concepción fundamental sobre enseñar es que es un proceso de relación interpersonal, donde el profesorado tiene una responsabilidad con sus estudiantes. Para él, a la clásica imagen del triángulo didáctico hay que incorporar el comprender las huellas de la identidad del profesorado.

Geert Kekchtermans (2009), considera que al enseñar no sólo hay que contemplar el aprendizaje como "*observación*", sino también la experiencia de las y los estudiantes. Para él la experiencia de "*ser enseñado*" a ellas y a ellos les permite entender sentidos complejos de lo que están viviendo y significa enseñar. Por ello no es sólo importante ver racionalmente y

---

<sup>60</sup> Kekchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 257–272.

comprender el mensaje del contenido, sino que también que las y los estudiantes personalmente experimenten las formas particulares de lo que se enseña. El autor ve si el profesorado formador analiza y toma consciencia de las experiencias vividas en el aula, sus entendimientos crecen en profundidad sobre lo que ocurre al enseñar y al aprender; así también realzan su habilidad de meterse en la piel de sus estudiantes al enseñar y anticipar el impacto posible de sus actos educativos en ellas y en ellos.

Geert Kekchtermans (2009), sitúa como clave para este proceso la *comprensión de sí mismo* de quien enseña. Y desde la investigación ha ido abordando esta comprensión desde un acercamiento biográfico-narrativo en la investigación social y educativa. Él se ha focalizado en la conversación de los docentes acerca de su vida y práctica profesional fijándose en lo que narran, las anécdotas, metáforas, imágenes y otros tipos de narrativas que emplean para recordar, compartir, intercambiar o dar razón de sus experiencias en aulas y en las escuelas. Porque el estudio de la narrativa, es el estudio de las formas de las experiencias humanas en el mundo (Connelly y Clandinin, 1990; Clandinin, 2006). En este contexto, el autor parte entendiendo que las personas tienen una historia personal, donde la vida se desarrolla a tiempo, entre el nacimiento y la muerte. De esta manera las interpretaciones, los pensamientos y las acciones en el presente son influenciados por experiencias del pasado y expectativas para el futuro. El autor, desarrolló un ciclo de entrevistas con maestros y maestras sobre sus biografías profesionales, las que han sido la base para reconstruir como investigador su manera de pensar la identidad y la enseñanza de los maestros y maestras. A partir de aquí, ha construido un planteamiento teórico para comprender estos procesos en profundidad.

Geert Kekchtermans (2009), sostiene que a lo largo de la vida profesional el profesorado desarrolla un *armazón interpretativo personal*: un set de cogniciones, de representaciones mentales que funciona como un lente a través del cual los maestros consideran su trabajo, tanto lo que dice y lo que hace. Esto necesita ser mirado distinguiendo la *comprensión personal de sí mismos* (o la identidad) y la *teoría educativa subjetiva*, que impacta en al enseñar. Para el autor, la *comprensión de sí mismos* es parte de lo profesional. Y para comprenderlo el contempla cinco componentes: la autoimagen, la autoestima, la motivación por el trabajo, la percepción sobre lo que hace y su perspectiva de futuro. Abordar todos estos aspectos para la *comprensión de sí mismos* del profesorado posibilita que a través de la narración se produzca en la interacción el sentido por lo que se hace, que evidencien las emociones y manera de ser de la

persona donde el reconocimiento juega un papel importante. Por otro lado el *armazón interpretativo personal*, también contiene la *teoría subjetiva* que posee la persona, el autor esto lo entiende como el sistema personal de conocimientos y creencias acerca de la educación que los maestros usan al realizar su trabajo. Es el conocimiento profesional que posee que es la base de sus decisiones. Y este contenido o conocimiento es idiosincrásico y basado en experiencias personales. Tanto la *comprensión de sí mismo* y la *teoría educativa subjetiva*, se han de considerar siempre como dos dominios entrelazados en el armazón personal, porque desde este lugar el profesorado desarrollan, interpretan y dan sentido a las situaciones profesionales que viven.

Geert Kekchtermans (2009), plantea que el trabajo en la enseñanza con el armazón interpretativo personal implica focalizar la reflexión desde una mirada amplia. Para él el término de reflexión que entiende es la manera de pensar por una misma y por uno mismo, sobre las acciones, sentimientos y experiencias vividas. En esta línea él propone que la reflexión vaya más allá de lo instrumental y lo técnico, sin dejar de reconocer que los asuntos técnicos no son irrelevantes y que los y las estudiantes necesitan una base sólida de conocimientos y habilidades de enseñanza (Korthagen, 2001), pero que la reflexión ha de incluir también *dimensiones morales, políticas y emocionales* (Hargreaves, 1995). Para el autor es importante que la reflexión sea profunda, siendo importante para ello reflexionar en la formación sobre el armazón interpretativo personal tanto de quien enseña como de las y los estudiantes.

Bullock <sup>61</sup>(2009), otro investigador canadiense, que también reconoce la relación entre saber personal y saber profesional en la formación, realizó una investigación en pensar la enseñanza de las y los formadores a partir de su auto-estudio. El auto-estudio es sobre sus clases y se ocupa de examinar las estructuras substantivas y sintácticas de lo que enseña y las influencias de sus anteriores experiencias en ser un formador novel.

Bullock (2009), dentro de la literatura sobre el tema en estudio, contempla varios auto-estudios recientes sobre formadores de maestras y maestros, que relativamente han mostrado

---

<sup>61</sup> Bullock, S. (2009). Teachers and Teaching Learning to think like a teacher educator: making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 291–304.

que la enseñanza no es simplemente una materia a aplicar sobre el conocimiento del contexto profesional universitario que el profesorado formador forjó en el contexto de la escuela (Berry, 2007; Novillo Castrado, 2007; La Cocina, 2005; Ritter, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, el autor asume también, que aprender a enseñarles a los y las futuras educadoras es un proceso complicado, porque requiere que quienes enseñan en la universidad se ha de enfrentar a revisar sus anteriores suposiciones acerca de enseñar y aprender a construir una pedagogía de la educación. Bullock (2009), ve que la construcción de la pedagogía para enseñar requiere averiguar de manera sostenida y cuidadosa la propia práctica docente de las y los formadores a través de la herramienta del auto-estudio.

Él reconoce que el conocimiento formal como base para la enseñanza, ha sido un tema de mucha investigación y discusión, a pesar del hecho que Schön (1983) realizara una crítica sobre este conocimiento que tiene la tendencia hacia "*la racionalidad técnica*". A pesar de ello, los estudios actuales van dando pequeñas evidencias epistemológicas que la práctica docente de las y los formadores ha de cambiar (Cochran-Smith y Zeichner, 2005) hacia la creación de un conocimiento sobre su enseñanza. En este nuevo contexto formativo, para Bullock (2009), es más apropiado hablar de una *base para saber* en vez de un conocimiento de base para enseñar como una disciplina y él ve que la metodología de auto-estudio es una forma de desarrollar una *base de saber* para comprender la enseñanza.

Otro aspecto interesante que destaca Bullock (2009), es la importancia de aprender de la reflexión que experimenta quien enseña. Ello porque las construcciones al reflexionar sobre las actividad y el saber provee un armazón importante para comprender las estructuras substantivas y sintácticas de la disciplina de enseñar. La importancia de reflexionar sobre las *estructuras sintácticas* de enseñar, que son las acciones diarias que hablan sobre *hacer la enseñanza*. En cambio las *estructuras substantivas* de enseñar son mucho más escurridizas porque surgen en un contexto específico basado en la percepción del conocimiento contextual que Korthagen y Kessels (1999) han llamado phronesis. Para el autor, es crucial aprender a reflexionar sobre los momentos de la acción, que traen encuentros problemas o tensiones. Es importante examinar de cerca apreciando y reconstruyendo la experiencia.

A partir de su auto-estudio Bullock (2009), concluye que la disciplina de enseñar requiere un análisis que siga un sistema sostenido y personal de anteriores suposiciones y las pedagogías promulgadas. Y él ve que es importante tener en cuenta la manera de pensar de las y los

docentes formadores viendo tres ideas principales para aprender del propio desarrollo profesional: (1) Analizar cuidadosamente la enseñanza y las experiencias del aprendizaje en la propia práctica de aula y cómo se construye el conocimiento que se enseña. (2) Identificar las experiencias propias, para darse cuenta de cómo se está influenciado los aprendizajes. (3) Creer y sostener un contexto de aprendizaje productivo para sí mismo y con lo que se le enseña a otras y otros.

Mieke Lunenberg y Fred Korthagen<sup>62</sup> (2009), docentes e investigadores de los países bajos, plantean en este artículo, qué implica desde su mirada de la formación, ser una maestra o un maestro profesional con sabiduría práctica y la relación que tiene con la teoría y experiencia. Ellos entienden que las nociones de *sabiduría práctica*, la *teoría* y la *experiencia* están conectadas en un modelo triangular. Los autores para aclarar la terminología dicen que entienden lo siguiente por:

*La sabiduría práctica* es la sensibilidad y la conciencia de los elementos básicos de una situación de costumbre y, además, de particular forma es nuestra percepción de esta situación, y nos ayuda a encontrar posibles cursos de la acción. La sabiduría práctica hace uso de conocimientos prácticos, pero va más allá de él, ayuda a la persona a percibir lo esencial de una situación. Está relacionada con nuestros órganos de los sentidos, porque viendo, escuchando y hasta la conciencia física son esenciales en el desarrollo y funcionamiento de la sabiduría práctica.

*La teoría*, los autores entienden que ella cumple con nuestra necesidad de un orden interno y para la verificación de fenómenos de nuestra experiencia. *La teoría*, implica estructuración lógica, como la formulación de definiciones y de las proposiciones. La teoría es relativamente estática y algo desprendida de las situaciones específicas con las que tiene relación. Cuando el profesorado y educadoras, educadores hacen uso de la teoría, generalmente es la reconstrucción interior de entendimientos profundos desarrollados por otros.

*La experiencia* es lo que se vive en la vida real, en la práctica y también la propia realidad interior de una misma o de uno mismo en contacto con el ambiente. Mieke Lunenberg y

---

<sup>62</sup> Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 225–240.

Fred Korthagen (2009), ponen atención en la realidad interior de la experiencia que viven las personas en la formación. Y esta realidad interior la definen que son múltiples capas, que pueden abarcar conocimientos, juicios, modos de hacer y creencias; así como también un sentido de identidad profesional que se desarrolla a través de los encuentros internos que viven los y las estudiantes o el profesorado al experimentar la experiencia. Por ello el término experiencia se refiere al flujo constantemente y cambiante de acontecimientos. Ello porque la experiencia de cada una y de cada uno, nunca puede ser completamente sabida.

Los autores asumen que el contexto de formación ha cambiado y que enseñar en un proceso complejo, ello porque en enseñanza ocurren procesos psicológicos y sociológicos (Hoban, 2002; Loughran, 2006) que se han de tener en cuenta, por lo que no se puede pensar que un problema práctico puede ser solucionado solamente aplicando un entendimiento profundo teórico. Por ello que los autores, apelan que en la formación se ha de dar una relación triangular entre *sabiduría práctica, teoría y experiencia*. Ello porque aun cuando la experiencia es importante para el desarrollo de la sabiduría práctica no es suficiente y el conocimiento teórico profundo también es necesario, ello porque también la enseñanza pide una *inmersión* en la teoría (Wilson, 2006). Para los autores es el maestro el que los hace juntarse (o no), por lo que lo que los tres elementos encuentran su “*encarnación*” en él; así también contemplan que es un proceso complicado, no lineal donde el contexto o lugar de trabajo juega un papel importante en respaldar o cohibir la expresión de esta relación triangular.

Lunenbergh y Fred Korthagen (2009), sostienen que es importante al enseñar tener en cuenta los procesos psicológicos subyacentes que se ponen en movimiento en las y los estudiantes al aprender. Teniendo en cuenta los planteamientos sobre los procesos mentales al aprender de Epstein (1998), dicen que hay dos formas que la mente puede tratar las experiencias de la vida real: a través de la mente *racional* y a través de la mente *experimental*. La primera de ellas, funciona según la inferencia lógica, es consciente, deliberativa y relativamente libre de emoción y en la formación responde a la teoría y a desarrollar sabiduría práctica de la teoría. En cambio la mente experimental, permite a los humanos desarrollar sabiduría práctica de la experiencia. La mente experimental aprende directamente de la experiencia y sin reflexión, siendo una parte preconsciente y está íntimamente asociada a las emociones, teniendo una fuerte influencia en el comportamiento humano y funciona de manera concreta, asociativa, rápida y automática. Ambas mentes (racional y experimental), funcionan como sistemas paralelos, con todo un flujo de conexiones entre las dos, siendo influenciadas tanto por las experiencias y por el contexto de vida de una persona.

Desde el punto de vista sobre cómo funciona la mente al aprender y su comprensión en los procesos de formación, en un artículo anteriormente publicado por Korthagen y Lagerwerf (2001), presenta un modelo de tres niveles que puede ayudar a fomentar la comprensión de las relaciones entre la experiencia, sabiduría práctica, y teoría. Ellos manifiestan que la mente *experimental* hace uso de las partes inconscientes que son unos conglomerados de aspectos cognitivos, emocionales y motivantes, que ellos lo entienden como *Gestalts*. Cuando estas *Gestalts* se vuelven más ricas, podemos decir que el maestro desarrolla sabiduría práctica. Los autores sostienen que teniendo en cuenta como base estos procesos de la mente experimental, después la mente *racional* puede usarse para reflexionar a partir de esta *Gestalt* previamente inconsciente y darle una forma cognitiva consciente. Lunenberg y Fred Korthagen (2009), plantean que si queremos que nuestros estudiantes sean sensibles con las criaturas y personas que acompañaran, no es suficiente con enseñarles la teoría acerca del papel efectivo que han de desarrollar o enseñar. Por ello es importante que en la formación se les ayude a percibir en situaciones reales para desarrollar la sabiduría práctica.

Lunenberg y Fred Korthagen (2009), piensan que las y los formadores en las clases hemos de trabajar para que las y los estudiantes adquieran al aprender sabiduría práctica, teoría y experiencia. En este contexto piensan que empezar por algunos de estos tres aspectos en la formación, tiene implicaciones diferentes para cada uno. Por ejemplo, si se empieza por trabajar la *sabiduría práctica* en la formación, es importante incluir las propias experiencias de las y los estudiantes que pueden dar una sensibilidad acerca de lo que ocurre en las clases y reflexionar sobre ello a través de la escritura, donde puede asociar sus experiencias vividas y nutrir el oficio profesional. Luego al trabajar con *la teoría*, si se arranca la formación desde este lugar, es importante que muestre costumbres de unos maestros, estilos de motivación o de aprender, para que a las y los estudiantes les pueda ayudar a entender lo que está ocurriendo en las clases que viven o en las prácticas. Finalmente, ellos creen que el camino más provechoso para la formación es empezar las clases por la *experiencia* porque desde este lugar se desarrolla también la sabiduría de la teoría y la sabiduría de la práctica.

Algunas propuestas que contemplan los autores para trabajar la experiencia en la formación son: (1) estudiar casos, observaciones, mirar videos, (2) detalles de reflexiones sobre las costumbres propias de las y los estudiantes, y (3) la investigación de auto-estudio. Estas tres propuestas de actividades son valiosas para que las clases empiecen por la experiencia y

desde este sitio integrar los otros elementos del triángulo. Los autores describen el valor educativo que tienen para las y los estudiantes estas tres propuestas de actividades de la formación que se describen brevemente a continuación: los *casos*, *observaciones*, *videos* pueden tener un impacto importante en el desarrollo de su percepción, su sensibilidad, y su conciencia de ellas y ellos; *la reflexión detallada sobre las costumbres propias de las y los estudiantes* es esencial para el proceso, porque la reflexión parece ser el instrumento vital para hacer las conexiones entre la experiencia, teoría, y sabiduría práctica Korthagen (2001). Siendo importante crear situaciones puntuales de reflexión que faciliten cuidadosamente que ellas y ellos consideren sus pensamientos *concretos*, sentimientos, necesidades, y acciones. Finalmente *el auto-estudio* del propio profesorado formador sobre su trabajo y análisis del desarrollo profesional, les da un ejemplo a sus estudiantes, siendo una manera de fomentar el desarrollo de la sabiduría práctica.

Los autores concluyen que para desarrollar la sabiduría práctica en las y los estudiantes, el profesorado formador requiere un alto nivel de preparación y profundidad para promoverla en sus estudiantes y realzar la propia conciencia en sus experiencias. Y también concluyen que es compleja la tarea de mantener o asociar en las clases la relación entre experiencia, teoría y sabiduría práctica.

Pam Grossman; Karen Hammerness y Morva MacDonald<sup>63</sup> (2009), formadoras e investigadoras de Estados Unidos, en este estudio ponen la mirada en las prácticas de las y los enseñantes formadores. Ellas ven que es importante abordar la complejidad de la enseñanza y las cuestiones de fondo que sostienen las prácticas de las y los formadores, sus conocimientos, habilidades y la identidad profesional que sostiene su práctica (Grossman Y McDonald, 2008). En este contexto, ellas piensan que la formación se ha de orientar y organizar teniendo como centro el corazón de la práctica, donde exista una equilibrio entre la teoría y la práctica. Si bien ellas reconocen en estos aspectos que de alguna manera están contemplados en el modelo realista de Korthagen (2001), proponen una solución diferente para abordar la formación.

---

<sup>63</sup> Grossman, P; Hammerness, K. MacDonald. M. (2009). Redefining teaching, re-imagining. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 273–289.

Algunas de las propuestas interesantes que desarrollan las autoras y que son valiosas para esta tesis doctoral, son que primero hay que desarrollar la formación alrededor del corazón de la práctica, posibilitando el desarrollo de conocimiento profesional, así como también el desarrollo de la identidad profesional emergente que surge alrededor de las costumbres aprendidas de lo que se hace en las clases. Ellas se re-imaginan la enseñanza en la formación poniendo la atención en las costumbres aprendidas, tomando como fondo las que ha definido Magdalene Lampert (2001) en su libro “*Problemas de Enseñanza*”.

Algunos aspectos a tener en cuenta en la enseñanza que contemplan Pam Grossman; Karen Hammerness y Morva MacDonald (2009) son: crear un ambiente productivo en el aula con rutinas donde el profesorado y estudiantes trabajen hombro a hombro y que las actividades sean colaborativas en el proceso de enseñar y aprender que luego vivirán en sus oficios profesionales. Este tipo de práctica y rutinas en la formación, permiten que aprenden ellos y ellas a ser sensibles en la equidad dentro del aula, a negociar patrones de inclusión y a ser sensitivos acerca del trabajo en grupo. Las autoras ven que esto posibilita por ejemplo, ir trabajando la enseñanza interactiva y ver si las y los estudiantes van entendiendo el oficio de enseñar. Siendo importante también observar lo que sucede en el aula y saber lo que piensan ellos y ellas, para lo cual proponen revisar sus ideas a través de preguntas continuadas para que comprendan la lógica que hay detrás de sus ideas (Kazemie Hintz, 2008).

En esta línea es importante para las autoras, que dentro del corazón de la enseñanza se contemple explorar la manera de pensar y que el profesorado acompañe y sepa fomentar esta reflexión a través de preguntas que les permita a ellas y a ellos hablar de lo que significa lo que expresan con sus propias palabras o sugieran otras maneras diferentes (Ghousseini, 2008). Esto implica también comprender cómo crear un ambiente en el aula, donde las y los estudiantes sienten que pueden compartir en grupo con comodidad, reflexionar juntos y clarificar sus ideas.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar<sup>64</sup> (2009), ambos docentes e investigadores de una universidad de Estados Unidos, que también tienen en cuenta el ser y el saber en la

---

<sup>64</sup> Bullough, R.; Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 241–256.

formación, exploran un tipo de *felicidad* que experimenta quien enseña al enseñar, mediado u movido a cumplir con su *esencia* o *bondad*. Y que esta bondad de la esencia es una cualidad que incide en que las y los estudiantes decidan formarse para enseñar.

Esta cualidad esencial que tiene que ver con la esencia de la persona, por lo tanto con su identidad profunda que le mueve a acompañar procesos de otras personas, es una cualidad que se ha de tener en cuenta en el proceso de crecimiento durante la formación. Este planteamiento, los autores lo refuerzan a partir de los escritos de Giles, McCutchen y Zechiel (1942), quienes sostienen que el primer requisito para que ocurra el crecimiento de las y los estudiantes en la formación, es que las condiciones del aula sean favorables para su crecimiento como personas, porque ser una buena maestra o un buen maestro es ser ante todo un buen ser humano. Según los autores, los y las estudiantes partiendo de su esencia por enseñar, realizan críticas sobre la enseñanza que reciben basándose en sus modos personales profundos, porque al criticar la enseñanza lo que hacen también es juzgar negativamente la bondad de la persona que está haciendo la enseñanza.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), sostienen que para la mayoría de las maestras y de los maestros la enseñanza no es sólo un trabajo, sino una expresión de una ambición interior y una convicción moral que define el yo. Para ellos, esto influye en una constante co-creación de la identidad para alcanzar los ideales sobre ser una buena maestra o buen maestro que se viven al enseñar a través de virtudes específicas asociadas como la paciencia, la prudencia, la justicia, y el amor. Estas cualidades atribuidas a la enseñanza proponen una promesa de felicidad. Para los autores, estos ideales afectan la formación y la identidad profesional, sobretodo poniendo ellas y ellos en el centro el ser capaces de crear relaciones de amor para realizarse como una buena maestra o buen maestro. Por ello, que los autores creen que es importante en la formación, trabajar con las fuentes de las relaciones de amor que ellos y ellas han experimentado en su vida.

Sobre poner la atención en las fuentes del amor de las y los estudiantes Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), plantean que en este lugar surgen también los ideales de ser maestra o maestro. Es decir en las experiencias que han vivido que resguardan las memorias de haberse sentido amado cuándo se necesitó en la infancia por parte de una maestra o maestro que supo cuidar. Los autores sostienen que las y los estudiantes probaron en otro momento de su vida, que los adultos podrían ser confiables y en la formación podrían dar a conocer

algo de las formas de cómo se ha de ser como maestra o maestro con las criaturas. Otras fuentes también que contemplan los autores son los ideales de integrantes de la familia que se dedican a enseñar, libros que retratan enseñanzas ejemplares e historias que retratan la potencia de servir a las otras y otros para que logren una vida digna.

Para Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), lo que hace la experiencia de enseñar gratificante son esos momentos en los que se es educador o educadora, porque las y los futuros maestros tienen un sentido claro que están responsabilizándose de sus obligaciones éticas con las criaturas y la cultura, siendo importante convertirse en la clase de maestro y persona que quiere ser. Los autores ven que la prueba de su bondad es reconocida y confirmada no sólo como “*una que sabe*” sino como a una maestra que le importa profundamente que los otros también puedan saber, hacer y ser. Por ello las y los estudiantes en formación, están al tanto de cómo se sienten sus docentes formadores acerca de ellos mismos y su trabajo (Bullough y Young, 2002; Sutton y Wheatley, 2003). Los autores dicen, que las y los estudiantes en formación, saben cuándo un formador es un farsante y especialmente cuando está descontento con su trabajo.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), Exponen que la felicidad no se experimenta constantemente en nuestras vidas, sino en los momentos cuando experimentamos una euforia del alma que nace del sentido que tenemos de la importancia de lo que hacemos porque confirman quiénes somos y mantenemos una relación interna con la persona que queremos ser. Y que estos momentos de felicidad, nos permiten recordar o se revelan algo profundo acerca de nosotros mismos y acerca de nuestras relaciones con los otros y con el mundo que habitamos. De esta manera, la felicidad contiene una carga emocional que revela algo que tiene importancia, algo que enfoca la identidad para ser (Pinnegar, 2005).

Por ello que Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), contemplan en la formación la exploración de la propia identidad de las y los estudiantes. Para entender la noción de identidad se sostienen en el Langenhove (1998), quien plantea que nuestras identidades son forjadas en la vida cotidiana y que construimos muchas líneas alternativas y potenciales para la identidad y que no es completamente estable. Sin embargo, a través de las muchas maneras tratamos de *construir una identidad* que capta nuestro ego fundamental. Por ello para los autores existe un *entendimiento superficial* y un *entendimiento profundo* de lo que somos. Y el entendimiento profundo, está al lado de la esencia de lo que somos. Este entendimiento profundo surge y

está cerca de las experiencias tempranas que han dado a la persona mayor conexión consigo misma y un sentido de ser totalmente una persona. Por ello que los autores, sugieren trabajar en la formación momentos resonantes con la felicidad cercanos a los momentos de la infancia, que les resuenen a las y los estudiantes con el reconocimiento de vivir y haber vivido una relación amorosa. Tales momentos fortalecen la identidad, apuntalan el compromiso para enseñar, y el alma de la persona.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), para abordar los entendimientos de los momentos profundos de sus estudiantes en sus clases, lo han realizado a partir de los análisis de dibujos que ellos realizaron sobre cómo es comunicado el amor. Después, en los dibujos realizados exploraron con ellos y ellas, el análisis de los entendimientos de los momentos profundos que revelan el poder del amor en enseñar y aprender en las relaciones. Estas actividades las han realizado en clases de primer curso de la universidad y tienen como foco que las y los estudiantes puedan asociar sus experiencias personales de crecimiento con el conocimiento académico del desarrollo humano; también han realizado esta actividades en otros cursos para estudiantes que son vulnerables. En ambos cursos los autores ponen una buena cantidad de esfuerzo en hacer relaciones positivas con las y los estudiantes. Quieren que en sus clases, el aprendizaje sea profundo y enriquecedor. Ellos ven de manera intuitiva como formadores que pueden amar a cada uno de ellas y a cada uno de ellos, las y los estudiantes podrán permitirse ser más vulnerables, más abiertos para aprender sobre sí mismas y es más fácil enseñar. Por ello que ven que la confianza es esencial para aprender.

Dentro del proceso de relación entre profesorado y estudiantes, sostienen que si hay una relación de confianza y amor, la relación es asimétrica (Pinnegar, 1989). Los autores ven que este tipo de relación toca la vulnerabilidad de quien enseña, porque no puede controlar exactamente cómo se relacionaran los estudiantes con ellos, cómo interpretaran sus acciones, o cómo comprenderán la base que sostiene la relación. Por ello el profesorado ha de estar presente para las y los estudiantes y debe proveer en la relación aberturas abundantes para el compromiso (Palmer, 1998). Así para mejorar su enseñanza las y los docentes han de comenzar a preguntarse por lo que hacen en sus clases y la calidad de relaciones que tienen con las y los estudiantes.

Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009), piensan que un referente importante para profundizar en estos aspectos, es reflexionar sobre el trabajo de la enseñanza y la relación que tiene con los cuidados maternos que han estudiado varios autores (Bullough y Baughman, 1997; El Bullough y Knowles, 1991; Pinnegar, Canción, Bigham, y Dulude, 2005). En este contexto, es posible encontrarse con estudiantes que aparentemente es fácil sentir amor, pero también el profesorado se enfrentará en la formación a su dificultad de actuar bajo las formas del amor cuando las y las estudiantes sean resistentes, rudos o rechacen lo que se hace en las clases. Y todo esto también está asociado con los *entendimientos de los momentos profundos* dentro del proceso que se vive en la clase. Para los autores, son válidos para los procesos de relaciones que se viven en el aula, orientarse por los entendimientos profundos que se han probado en terapia y que son útiles para comprender las relaciones entre el profesorado y sus estudiantes.

En este contexto, contemplan herramientas psicológicas de un proceso de terapia conyugal para acompañar la relación y la comunicación interpersonal cuando emergen dificultades por la arrogancia de uno de los clientes (Valerie Cox Corliss, 2008). Robert Bullough y Stefinee Pinnegar (2009) ponen la atención en cómo se resuelven las dificultades en la terapia conyugal, cuando uno de los clientes que se siente ofendido y posteriormente por la relación terapéutica, pasa a responder con humildad en vez de con arrogancia, ofensa, u orgullo. Para los autores piensan que es importante que el profesorado formador no espere que las y los estudiantes respondan con humildad cuando emergen situaciones de conflicto en el aula, que pueden despertar su desacuerdo que evoquen el orgullo o cólera. Ellos creen que es importante que el profesorado responda con humildad. Y esta actitud ética de responder con humildad ante situaciones conflictivas, al ser una actitud diferente puede cambiar la situación de conflicto y las relaciones en la clase. Porque cuando las y los estudiantes saben que son amados por el profesorado, esto se le revela a ellas y ellos mismos a través de la actitud de la persona que acompaña. Finalmente los momentos de felicidad que sustenta la esencia de ser maestra o educadora, recaen en amar y ser amado, siendo esto lo que da significado al trabajo profesional y valor a sus vidas.

### **CAPÍTULO III: Escoger, poner en marcha y vivir un proceso en la investigación educativa**

### 3.1 Indagar lo educativo a través de la investigación

#### 3.1.1 Un estudio cualitativo: la comprensión del significado de la experiencia vivida desde la fenomenología hermenéutica

Situarme como investigadora, me ha llevado a situarme en mi misma. En el reconocimiento y recuperación de una capacidad natural que traemos al mundo de investigar, indagar y dar vida a la curiosidad natural de la infancia. Y me doy cuenta que con mayor o menor consciencia al realizar el estudio, esta capacidad natural practicada durante toda mi vida, me movió centralmente en indagar la práctica y las clases que sostiene una profesora con sus estudiantes. Dentro de mí, reconozco un centro emocional movilizador por comprender e indagar procesos humanos, en las diferentes etapas de mi recorrido vital con focos diferentes, pero siempre una capacidad magnética por sumergirme en entender y luego en comprender lo que ocurría dentro como expresión y manifestación de la vida con sus significados y sentidos singulares. Ello también, que a pesar que el entorno externo en el que crecí fuera normalizador, dentro de mí siempre me he sentido atraída e interesada por las personas que manifiestan con fuerza su diferencia y le dan vida, manteniendo vivo ese hilo dentro de mí, que posibilitara habitarme en mi propia diferencia que me venía con claridad a través de la vida de otras y de otros, porque como dice Olga Tokarczuk (2019:2) *“Es la experiencia, y no cualquier evento, lo que constituye el material de nuestras vidas”*. De alguna manera, lo que estaba activo en mí por dentro, pero no podía en el pasado expresar, me lo devolvían con sus vidas. Ahora pienso que quizás mi búsqueda y cercanía de personas que habían decidido dar lugar a su diferencia, era una manera de conectar con algo en mí que necesitaba espacio para expresarse y que desde el hacer de otras y de otros, me inspiraban con su presencia mi propia capacidad y deseo de ser desde dentro. Esto más tarde se me iría revelando como experiencia vivida; aun yo no era consciente cuando me sumergí en la vida de la investigación que a través del proceso vivido me estaba buscando a mí y la tesis había sido un puente vital para encontrarme a mí misma y comprender algunas perlas valiosas de lo educativo que también son parte de mi ser.

Mi interés por lo cualitativo, es decir por lo que ocurre por dentro de los procesos humanos y la expresión de sus cualidades singulares, me ha acompañado siempre. Desde el hilo de la vida, más allá de la supervivencia de la infancia, observar y escuchar la manifestación de la vida con la expresión de lo que nace desde dentro y se manifiesta afuera ha sido parte de mi

proceso de vida. Siempre he pensado que los pilares básicos de la actitud por investigar algo de los procesos internos y descifrar algo de lo que se manifestaba, lo he ido viviendo a lo largo de mi vida. Claro, luego en un proceso de investigación, se nutre de otros procesos valiosos también, pero la actitud y apertura por explorar y entender algo de la manifestación de lo humano y aprender de ello, ha sido un registro claro de mi identidad, que hoy soy consciente que es parte de mí ser. Esto me sitúa en un lugar como investigadora que me permite aproximarme en comprender procesos vividos y sus manifestaciones singulares porque como dice Eisner (1998:2), *“los investigadores cualitativos están interesados en la cualidad de la experiencia llevada a cabo porque quienes están en la situación estudiada.”* Un interés genuino que me ha movido a profundizar en la experiencia vivida desde lo que emerge del aula, con lo que viven como proceso, sienten, piensan, movilizan y descubren ellas y ellos y también lo que ha movido y mueve a la profesora al vivir y crear unas clases que albergan el crecer por dentro, porque como dicen Van Manen (2003:47), *“...las ciencias humanas fenomenológicas se orientan al descubrimiento: quieren descubrir qué significa un determinado fenómeno y cómo se experimenta dicho fenómeno”*. Me he interesado en profundizar en lo que hay dentro al enseñar y aprender, en las subjetividades que salen a la luz a través de la experiencia vivida en las clases que desde mi lugar como investigadora he cuidado en visibilizar y nombrar los significados que nacen al vivirse en un proceso que tiene en cuenta lo que son para vincularlo con el saber profesional de irse haciendo como educadoras y educadores sociales.

Desde este saber de la vida inicié un camino fértil en la investigación, por ello que interesarme por concretar una investigación de tipo cualitativa, fue un proceso natural que se me manifestó como una continuidad de seguir habitando una parte de mí, pero ahora en el estudio desde otro lugar y otras comprensiones más ricas y profundas desde el sostén de lo educativo que cobra vida a través de la práctica de una profesora que sostiene en sus clases la relación entre el saber personal y el saber profesional para que ellas y ellos, sus estudiantes crezcan por dentro. Y mi interés de investigación por las prácticas vivas de una profesora, me llevó a centrar la mirada en el *“qué”* y *“cómo”* ella sostiene esta relación de saberes en sus clases y focalizarme con especial interés en el proceso que crea y viven también sus estudiantes. Comprender un proceso que me posibilitara en el estudio poner de relieve las cualidades, significados y experiencias singulares y diferentes (Taylor y Bodgan, 1986:23), de las personas implicadas en el proceso. Me interesa mostrar la diferencia que se manifiesta a través de una práctica diferente desde la universidad que se abre a acoger la vida. Para mí como investigadora interesada en lo que ocurre dentro al entrar en relación con lo ocurre

fuera, me ha llevado a poner la mirada en el proceso. Y poner la mirada en el proceso, para mí significa en comprender sobretodo el *cómo* de la experiencia vivida y lo que nace desde ese lugar como significado íntimo y profundo sosteniéndome en indagar *¿qué ha sucedido? ¿Qué les ha sucedido? ¿Cómo lo han vivido?* Y la mirada en el proceso, focalizado en el “*cómo*” me ha posibilitado orientar el estudio, hacia detenerme a indagar significados singulares y vivos, como ejes centrales de la vida de las personas que comparten una experiencia de saber y relación en el aula porque como dice Gadamer (1997:285) al estudiar a Dilthey “...*el significado no es un concepto lógico, sino que se entiende como expresión de la vida*”. Indagar *cómo* lo vivido por la profesora en su vida profesional en el pasado influye y afecta la creación de su práctica viva en el ahora, así también indagar en el *cómo* viven las y los estudiantes el proceso que le despiertan las clases con lo creado y ofrecido por la profesora y en sus propios recorridos singulares para significarse desde lo educativo. Y a través de la colaboración de ellas y ellos, sumergirme en algo de las subjetividades que nacen al enseñar y al aprender al compartir un proceso de creación de significados singulares y comunes de lo que implica saber ser al acompañar, porque como dice Gadamer (1997:566), “*La interpretación no es mera reproducción o mero referir el texto transmitido, sino que es como una nueva creación del comprender.*”

Esto me llevó como investigadora a través del estudio cualitativo, mostrar algo de lo que está debajo o dentro del sujeto, es decir visibilizar lo subjetivo que cobra vida al entrar en relación con los saberes y con otras personas, apelando a la experiencia de vivirse por dentro y por fuera sin incisión, porque como dice Van Manen (2003:22) las ciencias humanas “*estudian a las “personas” o a los seres que tienen “consciencia” y que “actúan con determinación” en el mundo y para él, y crean objetos con “significados” que son “expresiones” de la forma en que los seres humanos existimos en el mundo*”. Y desde esta colación epistemológica en la que me sitúo como investigadora, busqué que la comprensión que me ha venido de ellas y ellos acoja algo de su experiencia global de lo vivido en las clases (Ruiz Olabuénaga, 2003), más que la explicación cognitiva que respondería al *¿por qué?* o a explicaciones causales (Ruiz Olabuénaga, 2003), porque como dice Gadamer también (1997:75), “...*la validez de lo bello no se puede derivar o demostrar desde un principio general.*” Situarme en la investigación cualitativa desde la exploración y comprensión del fenómeno teniendo en cuenta *¿qué ha sucedido? ¿Qué les ha sucedido? ¿Cómo lo viven? ¿Qué viven?* Para mí como investigadora es poner la mirada en la propia experiencia vivida y en el reconocimiento de la singularidad y derecho de vivirse y de significar los procesos desde la propia vida. Porque como dice Taylor y Bogdan (1986), los estudios cualitativos reconocen que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados

sociales y además se halla en diferentes situaciones, desde donde da un sentido a su mundo. Y para mí acoger la experiencia de investigación desde el reconocimiento de la diferencia y desde la singularidad desplegada y vivida en las clases, es una definición política para acoger lo educativo y lo que ocurre en los procesos vivos

Sosteniendo el estudio desde una investigación cualitativa, fue importante para concretar mis propósitos de indagación escoger un método que me permitiera transitar con flexibilidad y apertura para acoger la vida que brotaba de la práctica de la profesora y la experiencia con los saberes y la relación en el aula estudiada, así que decidí aproximarme a realizar la indagación desde el método fenomenológico-hermenéutico. Inspirándome para vivir la experiencia de investigación, los planteamientos educativos que ha desarrollado Van Manen me permitieron trabajar desde un método que acogiera la experiencia vivida por las y los participantes del estudio. Van Manen dice que (2003:13), *“el método fenomenológico hermenéutico intenta “explicar” los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones.”* Y desde este estudio es una prioridad profundizar en fenómeno de la experiencia vivida en las clases y desde este lugar nombrar y visibilizar algo de la comprensión de los significados que se sostienen desde el proceso vivido por la profesora, las y los estudiantes y la investigadora, porque como dice Gadamer (1997:103), *“lo vivido es siempre vivido por uno mismo, y forma parte de su significado el que pertenezca a la unidad de este “uno mismo” y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible el todo de esta vida una. En esta medida no se agota esencialmente en lo que puede decirse de ello ni en lo que pueda retenerse como su significado”.*

De esta manera albergando este estudio desde un método fenomenológico-hermenéutico, he intentado poner en relieve un comprensión más profunda que me permita aproximarme a algunos significados de la experiencia vivida en las clases y a su vez visibilizar el significado que otorgan las y los participantes a lo que viven como proceso educativo. Porque como plantea Van Manen (2003, p.22), *“la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida.”* Y en esta experiencia como investigadora, ir descubriendo también posibilidades de ser y de llegar a ser (Van Manen, 2003:13), para ellas, para ellos, para la profesora, para mí al desplegar lo educativo en la formación.

Otro motivo por el que decidí realizar la investigación bajo un enfoque fenomenológico – hermenéutico es por su sistema abierto para ir creando un método que se va acoplando con la vida. Esto para mí ha sido fundamental para ir siguiendo y descubriendo desde la vida que

nace alrededor de la práctica educativa en el aula y abrirme a la apertura a la experiencia de mi propio proceso como investigadora y a la creación de comprensiones, que lo veo cercano a lo que plantea Francisco Varela (2005)<sup>65</sup>, en una entrevista que dio en un documental donde expresa que se fijaba en observar cómo sus estudiantes de doctorado al investigar, vivían un proceso de autopoiesis en sus estudios cuando dice que *“la autopoiesis es un sistema capaz de producirse y crearse a sí mismo. Es un sistema que crea su propio modo de significados y esta es pura creación. La autopoiesis es para que la autonomía aparezca y permanezca. Toda poesía tiene su lógica interior.”* Porque para mí investigar la vida y su manifestación a través de la experiencia, requiere de unas orientaciones amplias y flexibles para seguir el hilo de la vida y sus significados que se van descubriendo en el proceso. En este espacio de libertad pude adentrarme en los significados de vida de las clases, acompañando los ritmos y tiempos de las participantes y de mí misma como investigadora para llegar a comprender algunos significados con sentido que brotan de la experiencia con el saber tanto personal como profesional, sostenido por una profesora que ama lo educativo. Porque como dice Van Manen (2003:10-11), *“el método fenomenológico hermenéutico no ofrece una sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método, requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia”*.

Para este estudio la comprensión de significados de la experiencia viva que nace del aula, me fue mostrando desde la vida del estudio una manera de mostrar el proceso vivido unido al proceso de la vida con sus hilos de sentido. De esta manera, organizo la comprensión de la experiencia vivida en dos temáticas centrales que me permitieran dar cuenta de la vida manifestada como proceso, tanto de la profesora, de sus clases y del proceso vivido por las y los estudiantes. En un primer momento, abordo la comprensión de algunos hilos de sentido y significado que se revelan y sedimentan en la vida profesional de Remei y que sostienen las raíces de su práctica educativa actual, porque como dice Ricoeur (1987:256-46), *“proseguir una historia es comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos sucesivos en cuanto presentan una dirección particular.”* Y luego en otro momento de su escrito dice, *“Pero ¿qué recordar? Es tener una imagen del pasado. ¿Cómo es esto posible? Porque esta imagen es una huella que dejan los acontecimientos y que permanece marcada en el espíritu”*. Luego en un segundo momento la comprensión de significados la focalizo desde la vida que brota en el aula con la práctica educativa creada por la profesora y poner especial atención al proceso vivido o la experiencia con el saber y

---

<sup>65</sup> Extraído del documental que se realizó sobre su vida y trabajo, cuando se encontraba viviendo una enfermedad terminal. Documental (2005), *“Monte Grande-Francisco Varela 1946-2011”*.

relación que vive ella y sus estudiantes en formación. Abordar estos dos momentos que han nacido de la propia experiencia vivida con la investigación, para comprender y descubrir algo los significados que nacen de un proceso vivo que tiene en cuenta el ser y saber, tanto al enseñar como al aprender. Porque como dice Van Manen (2003:36), *“Hacer” fenomenología hermenéutica es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar.*”

### 3.1.2 Un espacio vivo para investigar: colaboradoras y colaboradores que aportan su experiencia y saber

Para este estudio me interesé en buscar un espacio vivo de investigación que me permitiera profundizar en la experiencia vivida de las y los participantes porque como dice Van Manen (2003:56), *“la experiencia vivida es la respiración de significado.”* Y de alguna manera cuando me encontraba realizando los estudios de máster en investigación (formación previa a los estudios de doctorado) la reflexión y preguntas por la temática en estudio se estaban moviendo dentro de mí, la vida me trajo un escenario real para comenzar a gestar el nacimiento de la tesis doctoral. Fue siendo estudiante de *Remei Arnaus* en el máster de investigación donde nació el deseo de ambas de concretar un posible estudio sobre su práctica educativa en la formación de Educadoras y Educadores Sociales.

Ambas fuimos viendo una manera de encontrar un espacio desde la investigación, para que pudiera concretar el estudio sobre la experiencia vivida que emergía de sus clases como profesora de la universidad. Y en este proceso de relación fuimos encontrando una manera, donde ambas pudiéramos estar cómodas y en confianza para estar acompañándola como investigadora desde su ser y hacer como profesora al sostener un proceso en sus clases. En un primer momento<sup>66</sup> pactamos realizar un proceso de exploración e inspiración para el estudio, por lo que fui a observar parte del semestre sus clases que realizaba por las tardes en la asignatura de *“Identidad y Desarrollo Profesional”* del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. Posteriormente luego de este primer acercamiento indagativo sobre sus clases que se nutrió de conversaciones sobre lo que ella hacía y lo que se me iba despertando como inquietud, me di cuenta de cual era el escenario adecuado para concretar el estudio y le pedí su colaboración o participación en el estudio (Van Manen, 2003:81). Así que pactamos realizar un proceso de indagación sobre sus clases al curso siguiente, acompañándole durante todo el proceso de formación. Por ello la elección de indagar la práctica educativa de Remei, interesándome en la comprensión de los significados singulares y vivos que brotaban desde las clases que ella acompañaba como profesora, porque como dice Van Manen (2003:80) en la investigación fenomenológica *“lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida.”* y *que el interés particular por la experiencia concreta de una persona nos*

---

<sup>66</sup> En este apartado de la tesis expongo brevemente el proceso escoger y pactar la investigación. Ello porque en el Capítulo 4 de la tesis que corresponde a la práctica educativa, desarrollo con detenimiento la experiencia vivida como investigadora al inicio del estudio.

*permitirá desde el estudio “ser “in-formados”, moldeados o enriquecidos por esta experiencia con el fin de ser capaces de extraer toda la importancia de su significado.”*

Por ello que el estudio que presento se ha realizado en las clases de la asignatura de *“Identidad y desarrollo profesional”* del Grado de Educación Social. Es una asignatura obligatoria dentro del plan de estudios y se realiza el primer semestre, del primer año de universidad de las y los estudiantes. Por ello el trabajo de campo profundo de las clases, lo realicé en el curso 2010-2011 que corresponde al corazón de la comprensión de significados estudiados en esta tesis doctoral. Remei me había dado permiso para indagar sus clases y antes de asistir presencialmente, nos reunimos y me contó algunas líneas de lo que estaba trazando con mucha preparación para el curso. Ese verano, había pasado por la librería a comprar literatura nueva para nutrir sus clases, porque acompañar procesos de vida requiere una preparación importante para desplegar el saber y la sensibilidad en la relación. Así que con todas estas novedades estaba creando posibles recorridos para la asignatura que daría por segunda vez, pero abierta a la vida que brotaría en el aula en el proceso que vivirían sus estudiantes.

Contar con la autorización de *Remei* para ir a sus clases, era una parte importante para el acceso y los propósitos de la investigación, pero no era suficiente. Así que vimos juntas que el primer día de clases iríamos al aula y cuando fuera el momento, me presentaría y yo diría algo a ellas y ellos sobre el estudio y lo más importante pedirles permiso para ser parte de la vida del aula como investigadora. Esto para mí era esencial, porque sin la colaboración de ellas y ellos sobre las experiencias que vivirían en las clases de *Remei*, a la mesa le faltaban patas. Por otro lado, aquel primer día era importante que ellas y ellos de alguna manera me aceptaran en el grupo y que mi presencia despertara una primera impresión de confianza y tranquilidad sostenida en mi persona. Así que una vez que *Remei* me presentó a la clase, luego lo hice yo explicándoles de manera sencilla los propósitos del estudio y les pedí permiso para estar en sus clases y consultarles lo que fuera emergiendo desde su experiencia vivida en el aula y si me dejaban observar las clases y tomar algunas notas en mi libreta; así como también ir teniendo conversaciones sobre lo vivido por ellas y ellos en las clases. Ellas y ellos, me dieron permiso para ser parte de la clase y con una gran generosidad aceptaron colaborarme en la

investigación<sup>67</sup>. Porque como plantea Eisner (1998:202), para acceder al campo de estudio hay que solicitar el consentimiento de las y los participantes.

Contar con el consentimiento y autorización de todas y todos los participantes, era un propósito básico para concretar el estudio. Ello, porque a través de la experiencia vivida de ellas y ellos, fue posible la comprensión de algunos significados que nacen de la práctica de *Remei* al sostener y crear un proceso que integre el saber personal con el saber profesional. Para mí como investigadora ha sido una prioridad sumergirme en estos significados desde sus singularidades y comprender algo del proceso que ha vivido desde las clases para crecer por dentro. De esta manera, contar con las diferentes fuentes vivas de las personas que hacen posible que ocurra algo educativo desde las clases, era esencial contar con sus colaboraciones y cuidar el espacio de vida que me estaban abriendo desde la vida que compartían y creaban desde el aula. Y en este cuidar el espacio o escenario de investigación también fue un proceso que fue naciendo alrededor de la relación que iba emergiendo en el aula y que me mostraba intuitivamente mi lugar para acceder auténticamente a sus experiencias vividas a lo largo del proceso y contar una historia sincera (Clifford, 1989). Porque como Taylor y Bodgan (1986, p.53), *“las condiciones de la investigación de campo- qué, cuándo y a quién observar- deben ser negociadas continuamente.”*

Contando con todos los consentimientos, mi colocación como investigadora fue completa, porque *Remei* y sus estudiantes me habían dado permiso para ser parte de las clases y compartir conmigo la vida que nacería en las clases y estar aprendiendo desde sus procesos era un privilegio. Así fue como el martes 14 de septiembre del año 2010 comencé a indagar las clases de *Remei* y el proceso vivido por sus estudiantes.

---

<sup>67</sup> De momento no me detengo en el proceso vivido detallado ya que en el capítulo 4 está expuesto el recorrido desde la experiencia de investigación.

### 3.1.3 Un material de investigación que acoja la experiencia vivida en la práctica educativa

Siguiendo la diferencia que plantea Van Manen (2003), en cuanto a la noción de recoger datos (*Datum: cosa dada o concedida*), que apela a procesos más cuantitativos con los que se hacen cosas posteriormente con explicaciones que marcan tendencias y medidas estadísticas para generalizar una realidad fragmentada de vida o como dice Van Manen (2003:71), “*“datos” tiene connotaciones cuantitativas asociadas con planteamientos sociales conductistas y de carácter un tanto más positivísticos*”. decidí que para aproximarse a la experiencia vivida y a la comprensión de sus significados singulares que brotan de la manifestación de la vida con sus diferentes matices, que era importante ir acercándome a ella desde diferentes materiales que acogieran la expresión de la vida que ocurría en ellas y en ellos en el aula. Me interesé por aquellos materiales que fueran dejando huellas de significados y recorridos singulares que a mí me posibilitaran ir descubriendo poco a poco algo de lo vivido y acceder a una comprensión más amplia que se sostenía en los hilos de sentido que componían las perlas del proceso vivido. Me interesaba que el material me permitiera sumergirme en la experiencia vivida, así como también en ir reflexionando a través de ellos sobre los significados y comprensiones que iban apareciendo y me llevaran hacia unas interpretaciones más amplias para profundizar sobre el proceso de crecer por dentro desde la práctica de una profesora que sostiene la relación entre el saber personal y el saber profesional.

En un principio me había planteado a nivel de proyecto de investigación, ir reuniendo el material desde las observaciones de las clases, entrevistas a la profesora y a los y las estudiantes, así como ir realizando observaciones escritas y un diario de campo como investigadora. Sin embargo, me di cuenta estando con ellas y ellos en las clases, que había otro material y otros procesos ricos en significados que me aportaban otra manera de acompañar el proceso y la experiencia de investigar y fluir con lo que iba aconteciendo en el aula y relación y abrirme a otras posibilidades de exploración para indagar las clases de Remei y el proceso que vivían ellas y ellos a través de la formación. Así fue como desde la vida del aula y la relación con *Remei*, fui acogiendo las conversaciones libres y espontáneas que surgían de lo que veía, escuchaba, sentía y reflexionaba para ahondar en los significados tanto en la universidad como en otros espacios de la vida. También acogí los escritos de las clases y los diarios del proceso vivido, las lecturas, imágenes de cada clase que seguía haciendo

fotografías, documentos de la asignatura y escritos de la profesora, material visual con saberes de las clases, valoraciones escritas de la asignatura, el campus virtual, las tutorías con estudiantes, mi propia experiencia etc., todo aquello que nacía de la experiencia vivida como proceso en el aula, que me posibilitara estar con la vida, escuchando y leyendo de diferentes maneras lo que se manifestaba como sentido de la práctica de Remei en las clases vividas por ella y por sus estudiantes, porque como dice Van Manen (200:71) *“debemos buscar, dentro de todo el mundo de la vida, materiales de experiencia vivida que, después de un examen reflexivo, puedan aportar algo en relación con su naturaleza fundamental.”* Por ello todos los materiales que me aportó la experiencia de investigación al sumergirme en la práctica de Remei vivificada en las clases con sus estudiantes, me posibilitaron profundizar y descubrir algunos significados valiosos para comprender el proceso que se vive en la formación y el significado profundo de humanización que requieren los procesos educativos que optan por acompañar la manifestación de la vida y su potenciación.

### 3.1.3.1 La observación: el nacimiento del proceso de indagación y comprensión

El corazón de esta investigación brota de la vida del aula en las clases, contar con la experiencia de observar la vida que brotaba alrededor del saber y relación del espacio educativo que nacía desde la experiencia y saberes educativos de Remei, fue un privilegio. Un privilegio de aprender junto a ellas y ellos otras maneras o modos de vivirse y habitarse desde sí para crecer por dentro y reflexionar posibilidades reales para acompañar la vida de otras personas como futuras educadoras sociales. Estar observando me permitió ir explorando una escucha atenta que me acercara poco a poco a la comprensión de significados que brotara de sus experiencias vividas con el saber en el aula y narrar el proceso que nacía desde ese lugar y reflexionar sobre lo vivido, porque como dice Van Manen (2003, p. 86) *“...más que observar a los y las sujetos a través de ventanas de dirección única o mediante esquemas o listas de verificación que funcionan simbólicamente igual que los espejos de una sola dirección, el investigador de ciencias humanas intenta adentrarse en el mundo de la vida de las personas, cuyas experiencias constituyen un material de estudio importantes para su proyecto de investigación.”*

Observar las clases y *“estar allí”* (Clifford, 1989; Elliot, 1998, Van Manen 2003), acompañando la vida del aula como investigadora, fue la fuente central para ir desarrollando un proceso indagativo que naciera desde la experiencia vivida por las y los colaboradores. Todo lo que fui explorando, preguntando, reflexionado y comprendiendo tenía el origen en la vida del aula, por lo que decidí realizar observaciones que me posibilitan participar (Van Manen, 2004:86), en las clases lo más cerca posible de las experiencias vividas y significados que portaban las personas colaboradoras desde su presencia tanto al enseñar como al aprender. Fui consciente del significado vivo que tenía ser una observadora a través de las palabras de un estudiante durante la primera clase, recuerdo que se acercó a mí y me dijo *“tú eres la que controla”* y sintiendo mi incomodidad que me ubicara en un sitio que no deseaba ser percibida le respondí *“soy la que observo e investigo las clases”*. Sus palabras y mis palabras, me llevaron a darme cuenta que él estaba apelando a lo que él pensaba de lo que implicaba ser una observadora, pero también me di cuenta que apelaba a mi presencia y que dependiendo de lo que transmitiera desde ese lugar, ellas y ellos me dejarían entrar o no a la vida que vivían en el aula.

También este primer momento marcó mi colocación en el aula y me di cuenta que para mí era importante observar las clases siendo yo misma y que estar desplegando la investigación desde un “rol” no facilitaría, ni me facilitaría el proceso de investigación. Así que acogiendo y abriéndome a las huellas que dejó este estudiante en mí, me adentré en el aula como una persona más que estaba viviendo un proceso al igual que ellas y ellos pero con diferentes propósitos. Teniendo claro mi lugar dentro del aula, fui aprendiendo con ellas y ellos que la proximidad natural y auténtica en la relación, era una de las cualidades educativas esenciales para que me abrieran las puertas a sus experiencias vividas. Así que focalizarme en sentir con ellas y ellos desde la relación, fue esencial para que me dieran permiso para acceder a sus mundos interiores y procesos que nacían de sus experiencias en las clases, porque como dice Remei Arnaus<sup>68</sup>(2010: 165), esta capacidad simbólica que nace de la relación con otras personas vivas que están colaborando en el proceso de la investigación educativa con su presencia viva, dice Remei en el libro que *“Preferentemente es un lugar que va unido al “con”, porque pone en el centro las relaciones; pone en el centro la relación entre quien investiga y con qué o con quién entra en relación”*.

Por lo tanto, poner en el centro la relación con ellas me fue mostrando que la experiencia de investigar se sostiene y abre el significado por lo educativo en y desde la relación que iba sintiendo con Remei y con sus estudiantes y que para comprender algo de la experiencia vivida, mi participación al observar las clases implicaba ser desde la relación, lo que me permitiría abrirme a los procesos profundos que ellas y ellos estaban sintiendo y desde ese lugar de respeto y cuidado indagar sus experiencias vividas y saberes que nacían alrededor de la vida. Porque me fui dando cuenta que acompañar la vida del aula observando y abriéndome a acoger lo que vivían desde la aceptación y con el disfrute del que mira por primera vez y abraza la vida, ellas y ellos al sentirse reconocidas y reconocidos desde su experiencia vivida y singularidad, me mostraban y compartían lo que realmente les venía de adentro y a mí me posibilita ir creciendo desde dentro y en la comprensión de significados que iban emergiendo poco a poco de la vida que observaba en el aula a través de las actividades, sus palabras, silencios, preguntas, pensamientos, experiencias, sensaciones y cuerpos vivos expresándose. Con Remei y con sus estudiantes, me di cuenta que para comprender el significado de sus experiencias vividas, era esencial desplegarme y desplegar mi participación en la vida del aula, desde la relación, donde a mí como investigadora me tocaba ser presencia viva al observar lo

---

<sup>68</sup> Un texto que ha escrito en el libro *“Investigar la experiencia educativa.”*

que ocurría en el aula y mantener viva la apertura de abrirme a lo nuevo y a las preguntas que me surgían de lo que cómo yo les veía (Batenson, M., 2004) y abrirme a explorar e indagar las preguntas que surgían de la vida de las clases, porque como dice Gadamer (1997:369) *“La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas posibilidades.”* Ver las clases y la vida que portaban y creaban tanto Remei como sus estudiantes, era abrirme a las posibilidades de comprender lo que para ellas y ellos era importante desde su experiencia vivida con el saber, así como también abrirme a reflexionar y crear comprensiones ricas y profundas de algunos significados que mantenían viva su raíz desde la vida del aula, para florecer más allá.

Poner en el centro la relación con las personas de la clase, para dar vida a un proceso de investigación que acogiera la vida y el nacimiento de un vínculo seguro entre investigadora e investigadas e investigados fue uno de mis focos centrales para comprender procesos más profundos de lo que acontecía en ellos y en ellas, a través de la relación y las clases que vivían con *Remei*. Así fue como poco a poco el rol desapareció y fue naciendo una relación cercana y de confianza que me permitió seguir de cerca sus experiencias vividas y me fui dando cuenta que era una más de la clase y que mi presencia les hacía sentir cómodos y me permitían participar de sus procesos y vivencias para comprender algo de lo que ellas vivían desde la observación de la vida en el aula porque como dice Eisner (1998, p. 214-221) *“el filón más rico de información se descubre mediante la observación directa de la vida de la escuela en el aula. Lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, son candidatas principales para la atención [...] lo que es significativo no se anuncia a sí mismo para que sea oído por todos. No lleva una placa de identificación. La tarea del observador es tanto ver como recordar. Las anotaciones son una manera de recordar”*.

Esto para mí tenía que ver con la manera cómo estaba participando al observar las clases y profundizar en sus experiencias vividas, desde una escucha interna que me acompañaba para ser con ellas y ellos en la relación y también escuchar lo que se iba abriendo en mí como proceso de investigación y de vida para comprender algo de la temática del estudio que había posibilitado que yo participara investigando sus procesos en las clases. Así mientras estaba con Remei y sus estudiantes, yo les acompañaba y seguía en todo lo que hacían con una actitud de escucha abierta y reflexiva, me fijaba en lo que se decía, en lo que intercambian, lo que hacían y expresaban con sus cuerpos y actitudes lo que vivían en las actividades y posibilidades de vivirse con lo educativo que les ofrecía *Remei*. Estaba atenta en fijarme con atención en lo que ocurría entre el saber y la relación que desplegaba *Remei* en el aula y lo que

les ocurría a ellas y a ellos al escucharla y pasar por sí mismas y por si mismos aquellos saberes que nacían de las diferentes propuestas y también poner atención en lo que descubrían como posibilidad de mirar de otra manera y en lo que les movilizaba como proceso interno y lo expresaban.

Y lo que expresaban en el aula con sus palabras, vivencias, actitudes y cuerpo al entrar en relación con el saber y con las otras personas de la clase, pasaron a ser el registro central de una libreta de campo que llevaba conmigo para ir transcribiendo aquellos momentos o escenas significativas que evidenciaban unos hilos de sentidos que iban poco a poco emergiendo como un proceso que iba naciendo a través de la experiencia viva de ser y saber desde la formación. Estas notas de campo, me posibilitaron dentro del estudio, acompañar el proceso a través de un seguimiento al momento de lo que ocurría en el aula y visibilizar los hilos de sentido que sostenían las clases a lo largo de un proceso y posteriormente para escribir lo que había sucedido en las clases, contar con descripciones ricas y detalladas que pudieran ser huellas de lo que ellas y ellos habían vivido como experiencia junto a Remei y que fueran textos que mostraran la vida del aula y que desde mi lugar de investigadora pudiera contar que había sucedido al “*estar allí*” observando y cómo la práctica viva de personas que sostienen y crean un proceso, daban una orientación y claridad a la temática en estudio sin desarraigarse del saber que brota de la vida con su sabiduría. Porque como dice Van Manen (2003: 86), *“La observación de cerca implica la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones.”*

Tanto Remei como sus estudiantes, me posibilitaron acceder a la vida que portaban al aula, así que durante las observaciones participaba de la vida del aula, incorporándome a todas las actividades observando con respeto y apertura, también cuando ellos y ellas hacían actividades en grupos pequeños me iba a algún grupo y les pedía permiso para estar presente y si me dejaban tomar notas sobre lo que observaba y escuchaba. Y ellas y ellos al verme como una más de la clase se mostraban como eran y me facilitaban si les consultaba sobre algo que se me despertaba en el momento o facilitándome la traducción de la lengua catalana cuando no alcanzaba a comprender lo que expresaban. Luego todo este proceso y las preguntas espontáneas que me surgían de lo que había ocurrido al momento, al salir de las clase las compartía con Remei así como también algunas impresiones y conversábamos camino a su despacho o al metro de lo ocurrido en el aula, lo que me permitía ir sumergiéndome poco a

poco en los significados que emergían de las clases. Igualmente con las y los estudiantes hacía un recorrido similar, por lo que aprovechaba de llegar antes de entrar a las clases y me acercaba donde se reunían en el césped y desde la conversación espontánea les consultaba algunas inquietudes o impresiones que mantenían vivas mi inquietud por indagar lo educativo, porque como dice Gadamer (1997:440), *“Para poder preguntas hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe.”* Porque las observaciones de las clases eran la matriz fértil de sentido para posteriormente desplegar las entrevistas de manera más profunda y sumergirme en sus sentidos. Observar lo vivo, para mantener una reflexión con y desde lo vivo, para extraer orientaciones claras sobre qué preguntar y profundizar de lo que vivían como proceso.

Estando con ellas y ellos, registré todas las clases en mi libreta de campo, con la manifestación de la vida lo más fiel a lo que se decía, vivía y expresaba en el aula que en aquellos años pude percibir y aprender. También cada día al salir de la clase, me sentaba al aire libre y escribía mi diario sobre mi experiencia como investigadora, sobretodo poniendo atención en mi propia mirada y poner sin filtro las creencias, pensamientos y sentimientos que habían despertado en mí la vida que se manifestaba y expresaba en las clases. Esto me fue posibilitando ir conociendo cómo miraba y también diferenciar de alguna manera mi marco de referencia que estaba activo al observar y ver que muchas veces era diferente a lo que ocurría en el aula. Por ello que el diario de investigación, me fue posibilitando ir limpiando el cristal como miraba con lo que me era posible durante el proceso de observación y mantener viva la apertura a la vida más allá de mis gafas aprendidas, porque como dice Varela (2005), el observador y observadora percibe el mundo desde sí y desde su forma de ser. Un mundo objetivo y subjetivo y un mundo de la experiencia que es vivida por alguien y que justamente el proceso de conocer se produce porque quien está observando se da cuenta en el proceso de percibir que *“hay allí una cualidad afuera que está unida a mí.”* Así como plantean otros autores el diario de campo de la investigadora posibilita dar cuenta de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos que se tiene desde el lugar como investigadora al entrar en relación con su subjetividad, y registrar también áreas futuras de indagación (Taylor y Bodgan, 1986). De ahí que como lo plantea Van Manen (2003:91) llevar un diario de investigación puede ser de mucha ayuda para llevar un registro de los conocimientos adquiridos, *“para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores, para hacer que las actividades de investigación sean temas de estudio en sí mismas, etc.”*

Participé como observadora del proceso de las clases, durante tres meses. En ese tiempo reuní el material de la vida del aula y del proceso de investigación en mis libretas de campo y en el diario que escribí como investigadora. Cada semana de esos tres meses, iba los martes y los jueves durante dos horas cada día y al salir de ellas seguía focalizada en la investigación conversando con la profesora, haciendo mis escritos y subrayando aquellas escenas y palabras expresadas en el aula que intuitivamente me resonaban como hilos de sentidos importantes para ir explorando en las entrevistas tanto con la profesora como con sus estudiantes. De esta manera, la vida del aula fue el corazón que sostuvo la indagación de las entrevistas y el corazón para posteriormente narrar un proceso y desplegar su reflexión manteniendo la unidad de vida y conocimiento en lo educativo.

### 3.1.3.2 Las entrevistas: conversar y preguntar sobre la experiencia vivida y la exploración de su significado al pensar lo vivido

Para mí observar y preguntar son dos procesos interrelacionados que sostienen la profundidad de la comprensión de significados de la experiencia vivida por las y los colaboradores del estudio. Por ello para sumergirme en el misterio que nacía en cada una y en cada uno, tanto al vivir la experiencia de enseñar y aprender desde las vivencias en el aula, me llevó a decidir a realizar entrevistas en profundidad para comprender algo del significado desplegado o descubierto desde el aula. Profundizar lo vivido, a través del relato que nacía al recordar y pensar lo vivido en las clases, como proceso vivido y proceso de saber. Claro, aun cuando mis deseos iban encaminados a vivir entrevistas con estas cualidades, supe como corporizarlo en la relación poniendo atención a una observación que al inicio del trabajo de campo un estudiante hizo sobre cómo me mostraba al consultar, lo que me hizo darme cuenta que mi manera no era la más adecuada para aproximarme a lo profundo de la experiencia vivida. Y él me hizo llegar su impresión a través del escrito de su diario de una de las clases, al decir que cuando le abordaba de manera espontánea para preguntarle algo sobre las clases, le realizaba varias preguntas seguidas y que no le daba tiempo para contestarme, porque cuando pensaba hacerlo yo ya le estaba haciendo otra pregunta. Esto me dio una medida para aprender a escuchar y llegar a la otra y a la otra, porque justamente este estudiante yo percibía que de alguna manera me evitaba. Reflexionando sobre su escrito, me di cuenta que me tocaba aprender a entrevistar y luego saber cómo desde ese espacio de escucha del ritmo de la otra y del otro y dar tiempo para que algo emergiera. Pues porque lo que percibí al escuchar dentro de mí lo que percibía el estudiante, era que me movía en aquel momento desde una interpretación precipitada desde la mente y que no sabía permanecer en una escucha paciente y me puse manos a la obra con el mismo estudiante a practicar acercamientos de conversación, hasta que fui sintiendo como él al escucharle con calma y recibiendo y abriéndome a su saber la conversación fluía en ritmo, tiempo y significado. Porque como dice Denzin y Lincoln (2012:205) *“La entrevista como conversación es el arte de hacer preguntas y escuchar respuestas”*.

Mientras iba estando en las clases, al revisar y reflexionar sobre lo que iba observando del proceso que vivían, iba escogiendo aquellos temas y momentos o escenas de la clase que intuitivamente veía que sería importante profundizar en las entrevistas sobre el proceso vivido

en el aula, pero manteniendo como foco lo que serían procesos de conversación abiertos donde al compartir un proceso de escucha e intercambio profundo sobre un espacio común nacerían en el hilo de la conversación lo importante de la experiencia vivida y su significado. Porque como dice Gadamer (1997: 461), “...la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar.”

Así que teniendo en cuenta el propósito del estudio y mi deseo de saber preguntar me adentré en el proceso de las entrevistas, pero colocándome desde un lugar que me permitiera conversar con la vida que ellas y ellos portaban desde su experiencia vivida y abrirme a su significado encarnado que nacía en el intercambio, así que me inspiré en los escritos de Gadamer (1997:440), cuando él habla de la estrecha relación que aparece entre preguntar y comprender que es la verdadera experiencia hermenéutica en su verdadera dimensión cuando escribe “Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta.”

Así que situarme para preguntar desde un espacio abierto de intercambios sobre lo vivido y explorar su significado a partir de lo que escuchaba fue un sentido de orientación sutil para desplegar procesos de reflexión y empatía profunda sobre el misterio de la otra y el otro que venía a expresar algo de sí y su complejidad singular, a través de las palabras, pensamientos y sentimientos que nos sostenía en la experiencia de recordar y explorar lo educativo de la vida del aula y como proceso de crecimiento significado por unas vidas únicas e irrepetibles. Por lo tanto la experiencia de narrarse desde ese lugar, posibilitaba una comprensión más profunda y rica de la diferencia y singularidad que se movía tanto en el proceso de enseñar, como en el proceso de aprender. Así que me situé en los planteamientos de Van Manen (2003), desde unos marcos amplios y vivos para que emergiera la conversación al acompañar la experiencia vivida, puntualmente cuando él dice “En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre el fenómeno humano. 2) La entrevista puede usarse como un vehículo conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de la experiencia.” Y ambos propósitos de la entrevista adquirieron presencia viva en el estudio.

Fui organizando las entrevistas de acuerdo a lo que me traía el proceso reflexivo del trabajo de campo y también de acuerdo a las posibilidades de las y los colaboradores del estudio. Cuando había reunido un material importante desde la observación de las clases y de lo que hacía *Remei* en el aula, pactamos realizar entrevistas sobre sus clases, sobretodo explorar el significado y sentido que ella le otorgaba a lo que ofrecía en las clases. Estas entrevistas en profundidad duraban alrededor de una hora y acordamos grabar las conversaciones que iban naciendo de preguntas que le hacía sobre lo que veía en sus clases y ella me narraba qué es lo que sostenía su hacer. En esta conversación que nacía alrededor de la escucha y confianza, fue dándose el nacimiento de de una complicidad donde pensar lo vivido sobre las clases fluía de una manera natural donde espontáneamente iban surgiendo comprensiones más profundas a través de lo que nacía en la conversación. Así cada entrevista en profundidad que grababa y transcribía, me posibilitaba reflexionar sobre lo que me había narrado y fijarme con atención en aquellas frases, palabras, tono emocional o momentos que me sugerían intuitivamente que había algo en ese espacio profundo que albergaba unos significados sólidos que sostenían su práctica en el aula. Luego volvíamos a pactar otra entrevista y explorábamos juntas el pensamiento de lo vivido, donde también yo le compartía mis impresiones de lo que veía en el aula y de las entrevistas que iba comprendiendo en ese momento. Las entrevistas las realizamos a lo largo de los años, algunas de ellas al acabar el semestre de la asignatura y otras que fueron surgiendo a lo largo del proceso, algunas las realizamos en su despacho y en el bar de la universidad, otras por el barrio de gracia, en su casa o en la cafetería de una librería. Ella me había abierto espacios de comprensión amplios y ricos para acceder a su ser y saber desde la universidad y desde la vida. Inicialmente tenía contemplado sólo realizar las entrevistas sobre las clases en el presente, pero al escucharle y verle me fui dando cuenta que los sentidos y significados que sostenían su hacer en el presente, estaban sedimentados a lo largo de su vida y nutrida por diferentes relaciones y espacios que inspiraron o inspiraban sus clases. Así que le propuse realizar también un proceso de investigación sobre su vida profesional, porque como dice Ricoeur (1987:117), “...*el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal*”. Compartir espacios de intercambios vivos con *Remei*, fue un proceso de relación que vivimos a lo largo del estudio y la concreción de entrevistas grabadas sobre su vida profesional y su práctica educativa fueron siete textos, manteniendo un hilo de comprensión entre lo vivido en el pasado y lo que vivía en el presente, pero cuidando lo que plantea Gadamer (1997:470), cuando dice que comprender desde la hermenéutica “*no quiere decir primariamente reconstruir una vida pasada, sino que significa participación actual en lo que se dice.*”

Manteniendo la unidad entre lo que ocurría en las clases y lo que me iba narrando *Remei* en las conversaciones, realicé también entrevistas en profundidad a las y los estudiantes sobre sus experiencias vividas en las clases y sobre sus procesos. Y en la línea del proceso que estaba siguiendo con *Remei* al aprender a escuchar lo vivo, pero poniendo la focalización de las entrevistas en profundizar en la experiencia que habían vivido en las clases y lo que les había ocurrido en el proceso de irse haciendo como educadoras y educadoras desde el ser y saber profesional. Por ello que cuando quedábamos para concretar una entrevista que también acordábamos grabar, era para hablar centralmente de sus experiencias en las clases y desde la relación que sosteníamos desde el aula, era posible compartir conversaciones sobre lo vivido en las clases porque ambos habíamos estado allí. Así que fui pidiendo la colaboración a algunas de ellas y ellos que escogí intuitivamente desde la diversidad que yo observaba que se manifestaba en el aula, me fijé puntualmente que su manera de estar y vivir el proceso del aula, fuera desde la expresión de su diferencia. Pude acceder a entrevistar a diez estudiantes de la clase, en un tiempo de una hora. Nos reuníamos antes de la clase a desayunar o a la hora de la comida que era cuando podían. Las entrevistas las iniciaba consultándoles sobre algo que me había llamado la atención de lo que había dicho en una de las clases o por alguna escena que me había fijado cuando participaba en una de las clases, partiendo desde el mundo de la vida que nacía del aula, luego la conversación fluía y yo me movía desde ese espacio para indagar. Las entrevistas que realicé con ellas y ellos, fue un primer puente de integración entre la práctica de *Remei* y lo que sus estudiantes vivían.

En las entrevistas que me fui educando en la escucha y preguntar por la experiencia vivida, fui aprendiendo a cuidar el espacio donde se me confiaba parte de la vida que emergía de su misterio al vivirse en primera persona y también de que el encuentro en la conversación posibilitara un espacio auténtico desde la relación, porque como dice Gadamer (1997: 458-463) *“Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vistas y ponerse en su lugar, no en el sentido en el que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa [...] El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, dónde ya no se sigue siendo el que se era.”* Y también sostener este espacio de relación viva tanto con la profesora como con sus estudiantes desde un lugar de reconocimiento y respeto por su diferencia que se manifestaba en su existencia al expresar lo vivido como posibilidad de habitarse y

significarse desde la propia vida, porque como dice Nuria Pérez de Lara (2009:49) “*Porque si el Otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana.*” Y esto me implico saber escuchar también, lo que despertaba en mí la diferencia que portaban con su experiencia y saber para abrirme a la comprensión como acontecer (Gadamer 1997:556), pero también escucharles dentro de mí como dice Nuria Pérez de Lara (2009:74), “*Salir en busca del Otro (las otras, los otros) y hacer del amor un camino, un método, significa saber que al Otro le necesito no para hacerlo mío sino para sentirme a mí misma, para saber algo más de mí viviendo ente los y las demás.*”

### 3.1.4 El análisis de los materiales reunidos en la investigación: descubrir los hilos de sentido y significados que nacen de la experiencia vivida

Analizar y reflexionar sobre el material reunido a través de los textos que nacían de las clases, entrevistas y documentos, fue un proceso que estuvo presente desde el inicio de la experiencia de investigar la experiencia vivida y sus manifestaciones a lo largo de todo el proceso. Porque como dice Taylor y Bogan (1998:158), el análisis del material reunido en el estudio es *“un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano.”*

Recuerdo que durante toda la experiencia de investigar, fui acompañando la reflexión con esquemas que iba creando de lo que me resonaba de las relaciones y significados recurrentes que nacían de la experiencia vivida. Tengo varios esquemas que pertenecen a diferentes años del proceso reflexivo sobre lo vivido, y pude encontrar como punto en común que ponía al centro siempre la palabra proceso vivido y luego escribía desde ese lugar, otros temas o relaciones que veía en ese momento intuitivamente sobre lo que había observado, escuchado y preguntado acerca de la experiencia viva en las clases, tanto al enseñar como al aprender. Porque como sostiene Van Manen Van Manen (2003: 33) *“Al contrario que ciencias empíricas más positivistas y conductistas, las ciencias humanas no contemplan la teoría como algo que se encuentre “delante” de la práctica para “informarlo”. En realidad, la teoría es de ayuda para entender mejor la práctica. La práctica (de la vida), siempre viene primero y la teoría después, como producto de reflexión.”* Estas primeras aproximaciones y reflexiones sobre lo que iba explorando como significado, me permitió durante el trabajo de campo compartir tanto con las profesora como con las y los estudiantes devoluciones nacientes para contrastar y ampliar la mirada desde este proceso, recoger orientaciones y aperturas para seguir abriendo otros procesos de comprensión y profundización de significados que nacían de su experiencia vivida. Procesos necesarios en el camino, que fueron la semilla de la historia de la vida profesional y práctica educativa de Remei significada desde el proceso vivido por sus estudiantes y ampliada con comprensiones más amplias desde mi lugar como investigadora al abordar la interpretación de los significados de lo educativo que nacía desde el aula y que emergía como posibilidad de comprensión al acompañar procesos para crecer por dentro al sostener la relación entre el saber personal y saber profesional.

De esta manera los análisis que se desprendan de los textos de las diferentes fuentes de recolección de materiales durante todo el proceso, se analizaran de manera inductiva para analizar y descubrir los temas recurrentes en torno a unidades significativas de las diferentes fuentes en torno al tema de interés de esta investigación (Van Manen, 2003) que permitan desde el análisis mismo de los textos, emerger categorías más amplias desde donde agrupar la información de los textos y realizar alcances teóricos más profundos que permitan comprender la práctica educativa del profesorado universitario.

Para poder explorar en textos escritos por la vida que había pasado, fui realizando a lo largo del estudio lecturas y reflexiones sobre las voces y procesos que contenían los textos del material de investigación y al leer subrayada con un color diferente palabras, frases o párrafos que me sugirieran que ahí había un hilo de sentido o tema que integraba una parte de la comprensión más amplia de algunos de los significados que sostenían la trama de la historia de las clases de Remei como proceso y experiencia con los saberes. Esto me permitió ir reflexionando desde los textos que contenían el material e ir creando relaciones que nacían de la práctica y procesos vividos y también ir nutriendo la reflexión y gestación de la comprensión con algunas autoras y autores que inspiraran significar lo que las y los colaboradores me habían mostrado y expresado de diferentes maneras. Un proceso complejo y a la vez fascinante de ir descubriendo posibles relaciones y presencias de significados y sentidos que aparecían en las diferentes voces colaboradoras, porque como sostiene Eisner (1998, p. 223) *“Las estructuras temáticas derivadas inductivamente del material que los investigadores han reunido y de las observaciones que han hecho pueden proporcionar los ejes conceptuales a partir de los cuales se puede contar el relato.”* Por ello que para ir escuchando los textos desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica realicé un proceso de análisis y reflexión de cada uno de los textos y luego ir creando relaciones entre ellos, que nacían de la recursividad que yo percibía en los diferentes materiales reunidos de la investigación y que me mostraban que estaban dando cuenta de una presencia recursiva de significado que se sostenía en las diferentes voces de las y los colaboradores del estudio desde su experiencia vivida particular y singular, para ir más allá hacia comprensiones más globales del proceso de la temática estudiada, porque como sostiene Van Manen (2003: 25-26) *“la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo [...] pretende entender los fenómenos de la educación y a la vez mantener una perspectiva de la pedagogía, en tanto expresión del todo, y una visión de la situación experiencial como el núcleo de la verdadera acción pedagógica.”*

Mi foco del estudio era contar un proceso vivido en las clases, me interesa mostrar algo de lo que hacía Remei y algo de la experiencia vivida de las y los estudiantes. Durante los años fui construyendo hilos de sentidos que me permitieran contar una historia de la vida profesional y práctica educativa, pero sólo cuando comencé a escribir la tesis, estos hilos de sentido cobraron su presencia viva y comprensión en la narración al sostenerme en la escritura de contar un proceso vivido por ellas y ellos en el aula, así como comprensiones más amplias que nacían de la vida del aula y que como investigadora podía ampliar su significado con posibilidades de profundización y relevancia para la formación.

Organizar la escritura no fue un proceso fácil, fue sobre todo un trabajo artesanal de escucha que me permitiera contar un proceso vivo. Así que mi primer foco fue ir mostrando a través del relato de la historia lo que nacía como sentido y significado de práctica de *Remei*, que se corporizaba como proceso en ellas y en ellos. Teniendo en cuenta los significados que brotaban de la experiencia vivida tanto de la profesora, como de las y los estudiantes fui abriendo el significado de los textos desde mi propia voz como investigadora y con la literatura que me posibilitara interpretar y comprender la profundidad de algunos de los significados que había podido explorar desde la experiencia vivida, porque como dice Gadamer (1997:479-566), *“comprender e interpretar están imbricados de un modo indisoluble.”* Y también como dice el autor *“la interpretación no es mera reproducción o mero referir el texto transmitido, sino que es como una nueva comprensión de comprender.”* Y al contar la historia que nació del proceso y material de la investigación, me propuse mantener esa relación entre el significado vivido y la comprensión del mismo.

También para este estudio, ha sido importante mantener un criterio de credibilidad del proceso vivido y contado desde la investigación. Lo que para mí significó como investigadora, nutrir la experiencia desde las diferentes voces que sostuvieran la realidad de lo acontecido en el aula, así como lo narrado como proceso y comprensión. Por ello que mantuve durante el proceso de investigación activa la técnica de la triangulación para ampliar la mirada y contrastarla. El criterio de credibilidad de la investigación descrita por lo diferentes autores tiene como principio básico recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Existen varios tipos de triangulación, pero para este estudio se consideró la triangulación de fuentes. Estas fuentes como he dicho anteriormente, se concretaron a través de diferentes materiales de investigación reunidos, para ir encontrando las relaciones múltiples y sus diversas manifestaciones sobre la experiencia vivida porque como dice Eisner (1998:133) sobre la triangulación es *“el uso de múltiples tipos de datos es un*

*camino para fomentar la credibilidad.*” Ello porque el saber que nace del proceso del investigación es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que se pueda reservar o señalar. Por ello que la triangulación de fuentes fue un proceso vivo de análisis desde el inicio del estudio y también durante el proceso de escritura (Eisner, 1998).

### 3.1.4 Explorar y contar mi propia historia vivida para relatar otras historias

Me gustaría contar en este texto algo de lo que me sucedió a mí con las clases de Remei y la relación con ella, que me hizo consciente de una parte de mi historia vivida que me atreví a explorar y escribir con un saber personal que sin saberlo seguía activo en mi presente de aquellos años. Sobre todo me gustaría contaros algo de este proceso naciente que me transformó a mí misma y mi relación con los procesos de formación. Detenerme en este punto dentro de la metodología de un estudio, es un intento de compartir cómo esta experiencia singular que viví desde la investigación trasciende la imagen de una investigadora que indaga la vida de otra persona, porque al explorar las clases de Remei, abrió mi propia exploración. Es decir, la persona investigada me ayudó a hacer mi propia investigación. Algo de este proceso vivo que tuvo su origen y despliegue es lo que me gustaría contar. Contaros algo del viaje de la vida que se abre y que me llevó a vivir un proceso de conocimiento de mí misma que no estaba previsto en el estudio, pero me sucedió y me arraigó en otro momento a escribir los relatos de las clases de Remei y sus estudiantes.

Como os decía la relación con Remei y sus clases, despertaron en mí una historia no contada, pero que seguía viva en mí y necesitaba que la mirara e integrara a mi presente. Cuando estaba realizando el trabajo de campo, la ternura y confianza que sentí con Remei, me removió por dentro. Así como también su manera de llegar al corazón en las clases, también me llegaba a mí y movilizó un proceso que me fue ocurriendo con lo que se hacía en el aula y los saberes que se exploraban. De alguna manera sin proponérmelo como propósito del estudio, comencé a seguir el proceso de las clases desde mi sentir y a escuchar algo de lo que venía dentro y despertó mi historia. En el saber de las clases, me fui dando cuenta que la experiencia que había vivido desde el desamor, ella se aproximaba a cuidar y sostener desde el amor. Mi escucha interna aumentó y poco a poco, comencé a sentir que su saber y manera de estar en la relación, me estaba tocando y hablando a mí. Recuerdo que viví momentos difíciles de acoger porque no era consciente que tenía una herida que seguía abierta y que para protegerme la había olvidado o no había sucedido. También al seguir el proceso de las clases y la relación con los saberes, me di cuenta que estaba realizando unos estudios de una clase sobre la identidad y su relación con el hacer profesional y que yo no sabía quién era. Y esto me interpeló y el centro emocional comenzó a hacer lo suyo y algunos trozos de mi historia vivida comenzaron a pedir presencia y a manifestarse. Me di cuenta de mi incapacidad en ese

momento de concretar un estudio sin saber quién era y sentí como mi vulnerabilidad profunda me fue mostrando lo desarraigada que estaba de mi propio ser y del reconocimiento de mi historia. Esto me llevó en aquellos años a dejar la tesis suspendida en otro espacio, me vi incapacitada por mí misma y por una ética que me ha acompañado siempre, a concretar la escritura de la tesis, aunque a lo largo del proceso de estos años, mi compromiso y capacidad indagativa seguía moviéndose para comprender los significados del estudio. Fue así que tuve que sostenerme en la frustración de aceptar que no podía escribir la tesis y aprender a vivir desde lo inesperado, porque en ese momento la exploración de mi historia ya se había comenzado a mover desde la relación y clases que viví con *Remei*, por lo que posteriormente desde esta escucha interna viva, asumí riesgos y seguí el hilo de la vida, que se me presentó sin decidirlo conscientemente. Lo que viví en aquellos años, me resuena sobre lo que escribe María Zambrano (2008:28), cuando dice *“Hay, sí, razones del corazón, un orden del corazón que la razón no conoce todavía.”* Y era la primera vez en mi vida que asumí el riesgo de seguir al corazón, sin saber donde me llevaría.

Las clases y relación con *Remei*, fueron para mí una primera toma de consciencia, al menos de darme cuenta que había algo dentro de mí que necesitaba espacio y exploración, porque la verdad que ella ponía en las clases conectaban con mi verdad, pero que aun no me atrevía a mostrar por el peso de una historia olvidada por el trauma de la infancia, que desde mi intuición en el trabajo de campo, fui dándome cuenta de mi necesidad profunda de acceder a un saber sobre el alma como diría María Zambrano (2008:24), que es *“Un saber sobre el alma, un orden de nuestro interior.”* Había podido darme cuenta al confiar en *Remei* y en el saber que ofrecía en sus clases, que mi mundo interno al escuchar algo de mi propia historia, no lo podía sostener expresándolo con huídas por el miedo que me despertó comenzar a escuchar el dolor que tenía dentro. La apertura a escuchar estaba entreabierta, pero llegar a una consciencia mayor de lo vivido implicaba otro proceso y otro espacio para tocarlo emocionalmente y comprenderlo, porque como dice Antonio Damasio (2001:91), *“la consciencia humana exige perspectivas externas e internas.”*

Y las clases de *Remei* y lo que ella despertaba en mí en la relación, abrió en mí la valentía y la fuerza para arraigarme a algo de la verdad que escuchaba en mí con mi necesidad de saberme y de estar en esa tensión compleja de la vida, porque como dice María Zambrano (2008:22), *“Agarrándonos a la verdad, la verdad nuestra, asociándonos a su descubrimiento por haberla acogido en nuestro interior, por haber conformado nuestra vida en ella, arraigándola en nuestro ser, sentimos*

*que nuestro tiempo, no pasa al menos en balde.*” Y desde este primer arraigo que pude abrirme a escuchar en mí desde las clases y relación con *Remei*, decidí cuando acabé el trabajo de campo de la tesis explorar mi propia historia y atravesar lo que había ahí olvidado de mí, de mi identidad y del saber personal que me acompañaba en el presente. Siguiendo las huellas de lo que se había abierto en mí y de la verdad que sentía con *Remei*, me hice cargo y comencé un proceso terapéutico para rescatarme y volverme a conectar con el impulso de vida. Siete años de trabajo psicológico duro, profundo y satisfactorio me permitieron regresar a mí y aprender a vivir. Y el regresar a mí, fue de la mano de la historia olvidada por el dolor del trauma. En esos años, mantenía viva en mí la tesis, pero aún me faltaban piezas importantes para regresar completamente a la vida (Cyrulnik, 2003) y descubrí en mí una profundidad y sensibilidad para sentir la vida, que pude comenzar a comprender por qué el trauma había permanecido en una historia olvidada y también entender en parte por qué mi escucha interna se abrió en el espacio de la tesis. Porque como dice Gadamer (1997:103-104), sobre lo vivido por uno misma y la retención de significado “*Nietzsche dice que “en los hombres profundos todas las vivencias duran mucho tiempo.” Con esto quiere decir que esta clase de hombres no las pueden olvidar pronto, que su elaboración es un largo proceso, y que precisamente en esto está su verdadero significado, no sólo en el contenido experimentando originalmente como tal.*” Me di cuenta luego de los años que estuve en un primer proceso terapéutico trabajando con mi propia historia, que de alguna manera me estaba dando un saber desde mi ser para en un futuro contar la historia de la vida educativa de las clases de *Remei* y sus estudiantes, atendiendo a la profundidad de sus procesos de crecer por dentro.

En esos años, a pesar que no estaba haciendo el trabajo físico con los textos de la investigación, mi vínculo con los textos de los materiales reunidos en el trabajo de campo, seguían activos en mí y cada parte que comprendía de mí la conectaba con la investigación, aunque aun no era posible para mí escribirla y esto también estaba unido al proceso de explorar mi propia historia y dejarme decir algo por ella (Gadamer, 1997). La relación y el proceso terapéutico de aquellos años, me volvió a conectar con el impulso de vida y hay un poema de Andrés Senlle (1993:16), que refleja algo de cómo al explorar los entresijos de mi propia historia, regresé a la vida:

YO

*Una vez me angustié.*

*En la infancia tenía temor,*

*no podía expresarlo,  
lo sustituí por la rabia,  
no supe manifestarla,  
la sustituí por la depresión,  
esta sí fue aceptada  
y continué expresándola.*

*La rabia me la prohibí;  
con más fuerza prohibí el temor,  
llegué a ignorar que sentía miedo.  
Después de muchos años lo descubrí,  
me angustió mucho,  
tenía miedo.*

*Temor a mí, a mi locura.*

*Quise vivir,*

*Liberarme de mi cadena*

*No prohibirme sentir nada.*

*Ser yo.*

*Ser libre.*

*Ser libre de los sentimientos que me ataban,  
que no me dejaban vivir.*

*Decidí sentir y vivir.*

*Hoy soy feliz.*

Y escuchando lo que sentía desde la relación y proceso que vivía en terapia al explorarme, descubrí que mi interés por investigar algo de la experiencia vivida y de los procesos internos que se movilizaban, estaba unido a mi historia y también a mi necesidad de autorrealización (Frankl, 2004). Porque en aquellos años, mi conexión con la tesis seguía viva desde la lectura. Y me di cuenta un día estando en la biblioteca que los libros que escogía, estaban orientados centralmente a la comprensión de procesos internos profundos y poniendo consciencia en ello, recordé mi anhelo de la juventud de estudiar psicología, pero que no concreté por miedo a descubrir la locura en mí que había visto padecer a mi madre. Así que decidí, que era tiempo de reparar conmigo y darme lo que necesitaba, porque me di cuenta que a nivel inconsciente

estaba haciendo una tesis doctoral sobre saberes internos por mi deseo de acceder a una comprensión psicológica profunda.

Así que reparando conmigo, entré a estudiar el grado de psicología en una universidad y seguir explorando el impulso vital que se me había despertado en las clases y relación con Remei. Sin embargo al ver que el conocimiento desde donde se estudiaba a la persona era centralmente desde una escuela cognitivo-conductual, me fui apagando porque no encajaba con mis procesos vividos y comprensiones tanto de la tesis y de mí misma. Así que busqué un instituto de psicología privado que acogiera desde la formación la comprensión integral de la persona para acompañarla en el descubrimiento y crecimiento de sí misma. Los estudios me abrieron un mundo de posibilidades y recorridos para ampliar mi comprensión de mí misma, de las otras y de los otros. De alguna comencé a respirar los significados de mi experiencia integrando literatura que ampliara su comprensión e interpretación.

Mientras realizaba los estudios de psicología y sintiendo que caminaba con un saber del alma importante que respiraba a orden interior como diría María Zambrano, mi apertura hacia la vida creció y sentí que podía volver a ofrecer algo de mí porque me portaba vida. Así que entré a dar clases en la Universidad de Barcelona y coincidió con el año que Remei se jubilaba y ella me propuso que quería recomendarme para que continuara dando las clases de la asignatura de *"Identidad y desarrollo profesional"* que ella dejaba y yo acepté con alegría y gratitud. Dando las clases, me inspiraba en lo que había recibido de Remei de sus clases y saber, así como también en los significados que había explorado al respirar en un proceso mi propia historia y los saberes personales y profesionales que me acompañaban desde la nutrición de diferentes procesos. De alguna manera por todo lo vivido a lo largo de la investigación y la vida que desplegué desde ahí, comencé en parte a ser consciente de como este saber estaba actuando en mí y que desde ese lugar sabía acompañar la vida del aula. Lo que se había incubado por tanto tiempo, comenzó a integrarse en mí donde mi práctica como profesora estaba orientada por un saber personal que nacía de mi experiencia vivida y la comprensión de procesos más amplios sobre lo que somos al acompañar que nutría el saber profesional

Sin embargo, el proceso de consciencia profunda de los significados que brotaban de la experiencia que viví con la investigación y con la exploración de mí misma, cobraron una comprensión profunda cuando pude escribir mi propia historia y pensar la relación que tenía con la investigación. Y me di cuenta que había vivido un proceso conmigo misma de pensar

mi propia experiencia vivida y ampliar sus comprensión desde su significados y otras comprensiones más amplias. Había vivido en primera persona indagarme desde la fenomenología hermenéutica. Un viaje hacia el saber que nacía de mi historia y sostenía mi consciencia al relacionarlo como procesos de acompañamientos. Lo más difícil para mí, fue dar vida al relato que leísteis en el primer capítulo y extraer de mí propia historia los significados de la experiencia vivida y unirlo a la comprensión de procesos de acompañamientos e indagación del estudio. La práctica como escritura en cuanto construir un relato de significados y comprensiones más amplias sobre la búsqueda que me movía a investigar, la pasé por mí misma como proceso de comprensión y saber desde las entrañas. Y con este saber profundo, pasado por mí me permitió aproximarme a contar algo del proceso vivido en las clases de Remei con sus significados y comprensiones amplias. Dice Van Manen (2003), que en la práctica de irse haciendo como investigadora es importante que antes de aproximarse a la comprensión del fenómeno de otras experiencias vividas, es una buena práctica explorar la escritura de algunas experiencias de quien investiga.

En un primer momento, creía que escribir un relato de mi historia respondía a este propósito sin embargo me di cuenta que el propio proceso de escritura me liberó al visibilizar una historia que había permanecido oculta en mí por miedo a volver a revivir el trauma y darme cuenta desde la consciencia que el origen del estudio nacía desde mi propia historia y que el saber con el que yo acompañaba las clases como profesora, estaba arraigado a la consciencia y comprensión del saber personal que nacía de la consciencia de pensar la experiencia vivida y su saber más amplio. Y me di cuenta que contar mi historia con sus significados y comprensión, manteniendo la unidad entre vida y conocimiento al investigar me había liberado, porque al pensar lo vivido y escribirlo, mostré la historia viviente que sostenía mis saberes, mi consciencia y comprensión de procesos profundos desde la investigación. Y esta liberación y transformación que me ocurrió con la tesis, se corporizó en mí al escribir y el saber de la experiencia se desplegó desde su comprensión íntima. Porque como dice Gadamer (1997: 296-326), *“El saber está ahí, unido a la vivencia sin saberlo.”* Y que lo que es *“verdad es que en último extremo toda comprensión es un comprenderse.”*

Al rescatarme a mí misma de la historia olvidaba dejándome decir por sus significados y abriéndome a la comprensión de los saberes que nacían desde ese arraigo con la vida, pude dejarme decir por los textos de los materiales de investigación de las clases de Remei y abrirme a rescatar algunos de los significados vivos y profundizar en las comprensiones de la

formación al vincular el saber personal con el saber personal. Luego de escribir mi propia historia con sus significados y comprensiones, pude abrirme a las historias vivas del proceso de las clases y comencé a buscar maneras que me permitieran crear un relato que diera cuenta de un proceso vivido y de la exploración de significados y comprensiones más amplias sobre la formación.

Dejarme decir por mi propia historia y respirar significados y la comprensión del saber que nació desde ese lugar, me había permitido darme cuenta a través de la escritura, que había pasado por mí misma la experiencia de relacionar mi propio saber personal con el saber profesional que me sostenía. Y contar con esta experiencia viva de saberme y saber a través de la escritura, me posibilitó abrirme a escuchar también los significados que respiraban desde el proceso vivido con *Remei* y sus estudiantes en las clases. Al haber vivido conmigo misma la fenomenología y hermenéutica al descubrirme desde mi propia historia, me di cuenta que contaba con una experiencia real que me permitía aproximarme en profundizar en los procesos y significados que nacían de la experiencia con el saber al crecer por dentro. Por ello que al explorarme a mí misma, me dio una medida más real para explorar los sentidos y significados que sostenían la vida de ser y saber desde la formación. Y desde este lugar al escribir mi historia vivida con su proceso y con su saber, pude comenzar a escribir la historia vivida en las clases con sus procesos y saberes. Es decir desde el reconocimiento de mi propia historia, pude de alguna manera mantenerme atenta en reconocer en la escritura el reconocimiento de la historia vivida de las otras y de los otros.

Cuando pude escribir mi historia me liberé; esa verdad y saber que brotaba desde mis entrañas, al salir a través de la escritura me reveló otra existencia más profunda de mí y del proceso de irme haciendo como persona y profesora. Cuando acabé de escribir la historia mostrada y visto desde la consciencia de pensar lo vivido, tuve que dejar un tiempo para respirar los significados e integrar este proceso en mí de haberme rescatado de la historia olvidada por el trauma de la infancia. Y recordar, también que la escritura trajo lo suyo y necesité un tiempo para asentar, reflexionar e integrar. Al año de haber escrito mi historia para la tesis, llegó a mis manos el libro "*La bailarina de Auschwitz*." Y me impactó lo contado en la historia, resonó en parte con algunos procesos que se estaban haciendo conscientes en mí y vi la relación con lo que había escrito la autora. Edith Eger (2017), la autora había puesto en palabras a sus ochentas años su experiencia vivida en el campo de concentración y que había mantenido oculta durante casi toda su vida, pero que la vida le traía fragmentos de

su historia a través de diferentes personas en su trabajo como profesora en una universidad y como psicoterapeuta que movilizaron en ella su proceso de curación y contar su historia. Ella al narrar su historia, va desvelando el saber que nace al lado de sí misma al pensar sobre el proceso de vida que hizo y cómo su historia se fue moviendo en ella y había sido una fuente esencial para conocerse a sí misma y cómo este saber estaba vivo en lo que hacía, siendo consciente de que la mantenía atada a la historia de la víctima que fue, y que necesitaba transitar para ir acercándose a su autorrealización, donde lo que había vivido fuera una fuente de creación lo que le llevó a preguntarse a Edith Eger (2017: 20) *“¿qué puedo hacer con la vida que he recibido?”* Y desde esta consciencia que brota de haber escuchado lo vivido con su significado y comprensiones, pudo darse cuenta de la fuerza profunda que tiene el saberse desde la propia historia y hacer un proceso de crecimiento y vida arraigándose a sí misma, cuando relata Edith Eger (2005:1998), *“nuestras experiencias dolorosas no son un hándicap, son un regalo. Nos proporcionan perspectiva y sentido, una oportunidad de encontrar nuestro objetivo y nuestra fuerza. No existe un patrón universal para lograr la curación, pero sí pasos que se pueden aprender y practicar, pasos que cada individuo puede combinar a su manera, pasos del baile de la libertad.”* Y me sentí reflejada encontrando una perspectiva y sentido desde la comprensión de mi propia historia al escribirla y darme cuenta que al poner en palabras la historia olvidada me volvía a la vida y a la consciencia que más allá del pasado yo seguía estando viva desde mi raíz al investigar, enseñar y acompañar a otras personas. Y que el saber que nacía de la consciencia de la comprensión de mi propia historia, cobraba un sentido de orientación profunda al darme cuenta que la vida que había recibido a pesar de los momentos dolorosos, eran una fuente de saber valioso para cuidar la vida; la mía y la de las otras personas. Le escritura me liberó y me transformó, haciéndome consciente del saber que nacía de mi experiencia vivida y sentir dentro de mí orientaciones vivas para ser en la investigación y en la enseñanza. Porque como dice Gadamer (1997:480), *“la comprensión es siempre un verdadero acontecer.”* Por ello a partir de la escritura consciente de mi propia historia desde una orientación fenomenológica hermenéutica, acogiendo lo que había acontecido en mí, pude sentir y pensar algo de lo que acontecía como significado y comprensión desde la práctica de *Remei* con sus estudiantes.

Y me di cuenta que a pesar de los momentos difíciles de mi historia, podía aprender de ella y ser una fuente de inspiración que me orientara y orientar el saber acompañar y cuidar la vida desde la relación. Porque un saber que nace de las profundidades de la entrañas, perfuma y embellece la vida con la verdad de su presencia y situarme desde este lugar, me regresó a la vida. Porque El saber personal que nació la comprensión de los significados de mi historia

vivida, me mostró en el proceso de la escritura que contenía en sí misma una sabiduría para comprender algo de la profundidad de los procesos de acompañamiento y ser en la relación con la otra y con el otro. Así que sosteniéndome desde este saber de mi propia exploración y escritura de lo vivido, pude escribir unos relatos de las clases que mostraran algo del proceso vivido y su comprensión diferenciando con claridad sus significados y los que se me despertaba en mí como investigadora, lo que me permitió mantener una fidelidad cercana a los procesos vividos y mantener la ética en la investigación que fuera fiel a sus experiencias vividas y al respeto de sus procesos singulares.

Veo relación entre lo que he reflexionado con lo que me aconteció en la investigación y la relación de hacer conscientes procesos de mi historia vivida con el saber profesional que me sostiene como profesora y como investigadora. Investigadoras e investigadores que me anteceden llaman a este tipo de proceso de indagación como “Self-Study” (Loughran 2004; Bullough 2005; Russell 1998; Berry 2009; Korthagen 2005; Kekchtermans 2009; Bullough y Stefinee Pinnegar 2009), que implica centralmente un proceso de indagación del saber de la persona que enseña que le posibilite acceder a una comprensión y consciencia de sí misma para nutrir la reflexión y procesos de sus estudiantes. También sostiene desde esta mirada que la consciencia de sí mismo y la comprensión de sí mismo va de la mano de la reflexión para acceder a una comprensión más profunda sobre lo que se vive en el aula, por lo que ambos procesos internos son parte también del conocimiento profesional. De alguna manera, pienso que el proceso vivido en la tesis y la consciencia y comprensión de sí misma que accedí al explorar mi historia con su saber, desveló un proceso profundo de comprensión desde mi experiencia vivida para indagar mi propio saber sobre la identidad y los procesos de acompañamientos en la relación. Percibo ahora que desde la comprensión y consciencia de mí misma, me di cuenta del origen de mi saber e inquietud de comprensión a través de la investigación. Sobre todo ser consciente del saber que nació desde mi experiencia vivida sobre los procesos de acompañamientos en la relación. Puse sobre la mesa las raíces desde donde fue floreciendo una comprensión más profunda del saber que sostenía la comprensión sobre saber acompañar y ser en la relación educativa. Esto me dio profundidad y claridad para comprender en parte el saber de mis propias clases y sobre todo desde la investigación poder profundizar en los significados y posibilidades que se crean al vincular el saber personal con el saber profesional desde una práctica viva y lo que implica como proceso de transformación las y los estudiantes.

## **CAPÍTULO IV: Una experiencia de formación viva: la elegancia de saber tocar el corazón de lo educativo**

## Presentación

En este capítulo abordo la historia y las historias que fueron naciendo alrededor del proceso de investigación que tuve el privilegio educativo de vivir en una asignatura del Grado de Educación Social de la universidad de Barcelona. La asignatura se llama “*Identidad y Desarrollo Profesional*”, y dentro de la organización de la formación, tiene carácter de obligatoria y se da durante el primer curso del grado y en el primer semestre. Como investigadora, fui autorizada por *Remei Arnaus* –la profesora- y sus estudiantes para asistir presencialmente junto a ellos y ellas la vida que emergía en el aula, así como también a seguir desde dentro el proceso de crecimiento que fueron creando alrededor de la experiencia vivida en las clases. Tanto el proceso de trabajo de campo, como el propio proceso educativo vivido en las clases, permitieron finalmente el nacimiento de una historia viva que da cuenta del proceso vivido y significado en las clases las personas que han participado en su creación. Fue en el curso 2009-2010 mi primer contacto y exploración de las clases de *Remei*, ello también coincidió con el cambio que se realizó en la universidad de los planos docentes en el grado por el plan de Bolonia, por lo que fue la primera vez que *Remei* daba la asignatura. Al curso siguiente 2010-2011, concretamos un proceso y contacto profundo de la investigación, por lo que la historia y las historias de este capítulo corresponden a la clase M1<sup>69</sup> de ese curso académico.

El capítulo está organizado en tres temáticas o momentos centrales que posibiliten situar y dar vida a la historia de las y los protagonistas de la clase en estudio. En un primer momento presento el contexto que alberga el nacimiento del estudio y de la clase. Inicio el texto evidenciando el significado de mi propia experiencia vivida como estudiante de postgrado en las clases de *Remei*, antes de ser investigadora de sus clases. Focalizo la mirada en adentrarme en las primeras impresiones y sensaciones que despertó –en ese momento en mí- por investigar el proceso de sus clases en el grado. También, me detengo en mostrar el contexto de la clase estudiada y a sus participantes.

En un segundo momento del capítulo, focalizo la mirada en los hilos de sentido vivos presentes en la vida profesional de *Remei*. Estos hilos de sentido, nacen a partir de lo que ella me mostró a través de las conversaciones que compartimos a través de los años, sobre su

---

<sup>69</sup> Es el nombre que se le da al grupo de estudiantes de la clase desde la coordinación del grado, porque existen 6 grupos que cursan simultáneamente la asignatura.

práctica educativa y lo que para ella es importante desplegar en las clases. Deteniéndome con especial interés, en aquellas experiencias y relaciones vivas que ella recuerda como significativas e inspiradoras para ser profesora y nutrir el hacer de sus clases en el presente.

Y, por último, en un tercer momento del capítulo me detengo en profundizar en la práctica educativa que surge del proceso vivido en las clases ofrecidas por *Remei* en la asignatura estudiada. Focalizo la mirada en algunas de las imágenes y cualidades educativas que nacen de la práctica viva en el aula y en el proceso vivido desde las diferentes voces que dan nacimiento a la historia: *Remei*, sus estudiantes y lo que se despierta en mí como investigadora, así como también los autores y autoras que abren la reflexión educativa de lo vivido.

## 4.1 Nacimiento de la indagación y el contexto del estudio

### 4.1.1 Un doble Sí: encuentros de sentidos y la relación desde donde nace el estudio

La profesora que da vida a esta historia, es *Remei Arnaus*, quien actualmente se encuentra jubilada y que dio clases por más de veinte años formando educadoras y educadores en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Fue en el otoño del 2009, cuando me crucé por primera vez con ella, hace doce años. Cuando la conocí, ella daba clases en un Máster<sup>70</sup>, al cual yo asistía como estudiante, por lo tanto, antes de investigar sus clases, fue mi profesora y desde otro lugar, me siguió enseñando e inspirando mi proceso vital y profesional. Coincidimos en la asignatura/taller del programa, llamada en ese entonces “*Investigación biográfica-narrativa*”, que ella daba junto a otra profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, *Asun López*.

Mi primer contacto con ella, fue al verla en la asignatura. Recuerdo que, al escucharla el primer día de clase, la sentí cercana, sintiendo como lo que expresaba y decía, resonaba dentro de mí. Llamó mi atención cuando contaba en la clase, como ella indagaba la vida de las personas en la investigación, percibí en ese momento una sensibilidad y lucidez que despertaban en mí, un sentimiento de admiración genuino. Un sentimiento que se unía también, al sentir su presencia viva en las clases en lo que contaba y cómo lo contaba, dando un espacio importante a las experiencias vividas de las personas que participábamos para expresar y pensar nuestros deseos de investigar lo vivo en lo educativo. Y poner la mirada, en lo que para nosotras era importante y que brotaba desde nuestra propia voz interna. A veces hay encuentros que por intuición, traen consigo ese perfume de que puede ocurrir un proceso profundo para transitar junto a otra persona en un momento vital de la vida. Y con *Remei* sentí esta fuerza, sentí como su manera de ser y dar las clases tocaba mi sensibilidad, donde podía reconocer algo de mí, de mi propia verdad y mi deseo de realizar una investigación más cerca de la vida que ocurre en los procesos educativos. Sentí en aquellas clases con fuerza, mi deseo de querer aprender de ella y lo que ofrecía en las clases.

---

<sup>70</sup> Programa de Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa, curso 2008-2009. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

Recuerdo que me sentí fascinada<sup>71</sup>. Y digo fascinada desde un sentimiento natural de admiración ante lo nuevo que se presentaba como vivo, al menos para mí. Lo nuevo que traía Remei con su manera de ser y dar las clases, porque no es común encontrarse en una clase de la universidad con una profesora que con un saber educativo, tenga la capacidad de tocar el sentir de las personas con respeto y amor. Al decir esto, no busco ubicar a la profesora en una dicotomía de un hacer que es superior o inferior al de otras profesoras y otros profesores universitarios que desde su proceso vital en el que se encuentran se preocupan y cuidan sus clases desde su singularidad y desde la manera que saben hacerlo con lo mejor que pueden dar. Desde estas posibilidades de sentidos y la vida que portan los legados pedagógicos, a mí me interesó ver la manera de poner palabras y nombrar la práctica educativa de *Remei*, desde su diferencia y singularidad al crear unos procesos educativos que brotaban desde su ser. Y recuerdo que cuando asistía a sus clases de investigación, mientras la escuchaba a ella, escuchaba desde mi escucha interior el deseo que estaba naciendo en mí, de realizar un estudio sobre sus clases y dar la manera de compartir a través del estudio, algo de lo que yo intuía en ese momento, como la belleza que nace del cuidado al dar y hacer una clase para otras personas que se encuentran en proceso de crecimiento personal y profesional. También en aquellos años, despertó en mí el deseo de rescatar algo de su diferencia y darle un espacio simbólico a una práctica que acontece en la frontera de la universidad tradicional que pone el foco en el desarrollo del pensamiento racional y transmisión de unos contenidos. Y el valor educativo del trabajo de Remei, lo sentí como estudiante y comenzó a movilizarse dentro de mí, una curiosidad indagativa por saber cómo daba en sus clases del grado.

El asombro de las primeras impresiones de sus clases, me llevaban a comenzar a preguntarme e imaginar cómo haría las clases que ofrecía, intuyendo que de alguna manera el perfume de la elegancia que brotaba de *Remei*, se expresaría desde su diferencia humana y profesional, en las clases del grado. De alguna manera, sin proponérmelo conscientemente, comenzó a moverse en mí un proceso de indagación, donde comencé a contactar y pensar en aquellas primeras imágenes, impresiones y sensaciones que percibía en ella como mi profesora y que movilizaba en mí algo más grande que no era consciente en ese momento. A lo largo de la asignatura, la curiosidad indagativa comenzó a adquirir mayor claridad y consciencia, por

---

<sup>71</sup> Entendida la fascinación como un sentir dentro de la admiración por una manera de ser y estar haciendo las clases. Porque como dice Fromm (1994:109), en su libro *El amor a la vida*, "...la gente admira a los que tienen una visión de lo nuevo, a los que abren nuevos caminos, a los que se atreven a avanzar."

entender desde la investigación algo de lo que ella ofrecía en las clases y el deseo también de aprender junto a ella.

Recuerdo también que en las clases sentí el nacimiento de una complicidad y un reconocimiento mutuo desde la complicidad y preocupación por lo educativo, porque ambas desde diferentes procesos y recorridos vitales, nos preocupaba acoger y dar un lugar al sentir de nuestras y nuestros estudiantes en el aula. Fueron en aquel entonces sus palabras, su sensibilidad de entender y atender los procesos humanos que nacen alrededor de lo educativo, un punto importante para mí para decir *Sí* a investigar las clases de *Remei*. Recuerdo que percibía una autenticidad que brotaba desde dentro de ella, que de alguna manera también salía en las clases, la vida que traía y despertaba en el aula a través de su persona, me conmovía. Esta singularidad viva y propia que ella traía al aula, era una inspiración para movilizarme a crecer educativamente, porque como dice Schopenhauer<sup>72</sup> (2000), *“Lo que uno tiene por sí mismo, lo que le acompaña en la soledad sin que nadie se lo pueda dar o quitar, esto es mucho más importante que todo lo que posee o lo que es a los ojos de los otros.”*

Y esto que tenía por sí misma *Remei* como profesora, me movió a investigar su práctica. Recuerdo, que el primer día de clases en la asignatura del máster, sentí que lo que ella nos ofrecía como saber y relación con la investigación, tenían que ver con mis propias inquietudes, por lo tanto, conmigo. Me encontré gratamente ante una profesora que compartía un pensamiento que nacía desde la vida, cuando nos contó sobre cómo ella había experimentado un recorrido propio en su tesis doctoral, cuando se había dado cuenta que el *“estar allí”* no sólo implica estar físicamente, sino como nos dijo que era *estar con el alma, sobretodo porque la actividad relacional siempre es humana*. En las clases, nos contaba- a mí y a las otras estudiantes- de relaciones que habían transformado su propia mirada, con una fuerza y sensibilidad que me resonaba a vivacidad, supe que era una profesora que estaba desde su ser, acompañando y sintiendo el pulso de la vida que nace alrededor de lo educativo.

Antes de conocer a *Remei*, yo había realizado algunas asignaturas del Máster que cursaba en aquellos años, había escogido por interés y resonancia aquellas que correspondían al módulo de *“Investigación en experiencia educativa y estrategias didácticas”*. Este proceso formativo fue la

---

<sup>72</sup>Cita extraída de la portada posterior del libro. En Schopenhauer., A. (2000). *El arte de ser feliz*. Editorial Herder. Barcelona.

antesala para fijarme en la práctica de *Remei*. Una antesala que fue nutrida por el encuentro con algunas profesoras y algún profesor que ponían la mirada en sus clases, por el gusto por las relaciones y el amor por la diferencia. Percibía en aquellas clases, el disfrute del sabor que portábamos como estudiantes, con nuestros saberes, experiencias y huellas vivas de singularidad que hablaban de lo que éramos y hacíamos como profesoras y profesores. Albergada por un proceso de cuidado por la escucha atenta, fui entendiendo por primera vez, el significado de pensar lo vivido de mi propio proceso como profesora y estudiante que había sido, así como también la relación que había aprendido con lo educativo y lo antieducativo a lo largo de una vida. Y digo esto, porque comenzar a tomar consciencia de quién había sido a lo largo de mi historia vital con el mundo educativo es un proceso que reclama ser pensado, entendido y desarrollado en primera persona, para ir más allá y llegar a la otra y al otro. Así como también tomar consciencia de aquellas relaciones fértiles que, a lo largo del camino, habían provocado algo en mí —es decir- descifrar qué estados, impresiones, pensamiento y sensaciones guardaba en mis registros internos y qué habían movilizadado en mí, así como poner en palabras qué tenía que ver todo esto con el saber ser y saber estar con lo educativo y con la investigación. Un camino apasionante, que en aquellos años, por cómo veía el mundo, me aparecía más lleno de riesgos y abismos. Sin embargo, a pesar de mis dificultades, también mi centro emocional era fuerte por aprender y crecer, así que también me sostuve en la valentía del corazón y en la apertura de la experiencia.

Recuerdo, que este primer momento de darme cuenta que en mi caso lo viví como un choque de consciencia vital, fue en una de las Asignatura con *Pepe Contreras* llamada “*Saber y experiencia*”, donde fui entendiendo y nutriéndome de una reflexión suya, cuando nos hablaba en clases sobre cómo trabajar educativamente dentro del proceso de formación, el sentido que movía a cada estudiante por ser educadora y por ser educador. Ésta idea me comenzó a inspirar como punto de inicio para realizar los primeros esbozos del estudio que me interesaba. Recuerdo que en aquellas clases, comencé por primera vez a entender que lo educativo se manifiesta cuando se toca algo del interior de quien está sintiendo su propio proceso, siempre enraizado a una vida única y singular, por lo tanto, a una historia, que cobra vida alrededor de otras historias. Entender esto, para mí fue vital para estar con apertura a la experiencia de investigarla y acoger los descubrimientos que me llegaban a través de las historias que me han contado las y los protagonistas. Escogí arriesgarme y recorrer un camino nuevo para mí desde la investigación y acoger un pensamiento educativo que brotara desde la vida. Una vida desde donde comprender algo de lo que viven ellos y ellas en el aula, revisar

los procesos de los movimientos que van ocurriendo en la relación de los estados interiores al sentir los eventos exteriores provocados por la experiencia en la asignatura.

Con todo este proceso de incubación de experiencias internas nuevas que estaban aconteciendo en mí, cuando tuve el primer día de clases como estudiante de Máster con *Remei*, me impactó, seguramente porque las primeras imágenes de las primeras asignaturas, de alguna manera comenzaba a aparecer como una forma más clara y definida como diría la Gestalt. Ella nos dijo en aquel primer encuentro que lo importante era que investigáramos algo que *tuviera sentido para cada una y cada uno*, y sentí que las inquietudes que se estaban incubando intuitivamente en mí para pensar una investigación en el doctorado, cobraban vida en la clases de una profesora. Ese día me di cuenta, que podíamos estar en ese lugar con lo que éramos, sentíamos y podíamos expresarlo. Con el tiempo me di cuenta que no fue un proceso fácil atravesar la asignatura, porque al venir de una cultura que priorizaba en las clases la parte racional del conocimiento, no era fácil para mí expresar lo que tenía dentro y confiar en ello. Y esto fue el inicio de un proceso para sostenerme y explorar otras maneras de compartirme.

Con la claridad que da la distancia de realizar revisiones y registros más amplios y coherentes, ahora observo que muchas de las creencias que tenía en ese entonces sobre lo que era una clase desde la universidad, era una mirada limitada de lo educativo. Y digo esto, porque mi mirada estaba focalizada en la superficie o en lo externo, al menos de manera consciente atendiendo las necesidades de la institución, que estaba focalizada en la trasmisión de contenidos y no en lo que necesitaban los y las estudiantes para vivir un proceso formativo. Y también, darme cuenta que no sabía por experiencia, expresarme desde lo que nacía en mi interior. Recuerdo, que en los años que fui estudiante en Chile, el sentir y lo vivido, no era una preocupación educativa y menos expresarlo en sus diferentes estados. Y esto lo relacionaba con lo que me decía *Remei* que *“hemos tenido una educación que calla”*, resonando sus palabras en mi experiencia vivida. Y me doy cuenta, que *una educación que calla* me llevaba a darme cuenta que cuando se pone el foco en esta manera de hacer, se cierra las puertas a la expresión del sentir que alberga la vida interior de cada persona, un espacio fértil desde donde dar nacimiento a la transformación de sí y al crecimiento interno. En aquellos años que conocí a *Remei*, también en sus clases me di cuenta que las palabras con las que me expresaba, no eran mis palabras. Eran las palabras que venían definidas desde fuera. Un discurso aprendido que se traducía en frases hechas definidas desde las políticas educativas, sin tocar la

vida de las personas y que muchas veces aparecían como algo que había que seguir porque venía de arriba y yo participaba como una buena repetidora. Me sentía un poco, como una impostora. Aun cuando mi colocación desde la lengua venía desde fuera, recuerdo que siendo profesora en una universidad de Chile, ocurrían otras cosas en el aula que escapaban a mi consciencia en ese entonces. Porque cuando entraba en contacto con ellas y ellos, mi foco estaba en la relación y en que aprendieran algo con lo que pudieran significar sus prácticas como futuras educadores y educadores. Unos saberes no conscientes que ponía en movimiento en el aula, que ellos y ellas me los traían al escribirme textos de gratitud cuando evaluábamos el final de la asignatura.

En las clases de máster de *Remei*, fui encontrando unos significados que permitían ir abriendo y reflexionando sobre un posible estudio. Fue así, como sentí el deseo de abrirme a las propuestas de investigar que nos ofrecía *Remei* y algo comenzó a moverse en mí con fuerza. Recuerdo que comenzó a fluir en mí un deseo de investigarla a ella, su cuidado que ponía en las relaciones y el modo de poner en juego un saber con lucidez, con una sensibilidad que nos tocaba y nos facilitaba a sentir la fuerza del propio deseo de nuestra investigación. Sentía admiración por su manera de ser y dar las clases. Así que cada clase, iba siendo para mí una ocasión para ir abriendo una nueva ventana y posibilidades de indagación. En ese entonces, recuerdo que estando en sus clases escribía algunas inquietudes en mi libreta que me nacían de lo que sentía y me resonaba en ese momento, como por ejemplo *¿De qué manera Remei trabajará con el sentido de las y los estudiantes en la carrera? ¿Qué actividades hará para dar un lugar al sentido que tienen los y las estudiantes por ser educadores? ¿Cómo vincula el sentido con el contenido de la asignatura? ¿Cómo trabaja el sentido propio de cada estudiante si son cursos masivos?*

Cada clase, cada encuentro educativo que se tejía desde la palabra, el pensamiento y sentir de las participantes, me aportaba a mi propio proceso en la asignatura. Proceso en el que a veces sentía mi propia resistencia por dejar las viejas ideas sobre la investigación que yo creía que eran de una orientación cualitativa, pero me di cuenta que eran rígidas. Y digo esto, porque en ese entonces, los procesos investigativos que había realizado, eran siempre con categorías previamente definidas, por lo tanto, el punto de partida para abordar la realidad desde la teoría. Un modelo deductivo. Una resistencia que existía entre lo viejo y lo fresco que ofrecía *Remei* con su experiencia, saber y presencia desde lo educativo. Y esto también implicó hacer un proceso. Ahora me doy cuenta que es un proceso necesario para crecer a muchos niveles, aun cuando no sea fácil de digerir, porque es cambiar un marco de pensamiento y relación

que requiere su tiempo para asentarse. Porque algo que nos ha acompañado por tanto tiempo y ha pasado a ser un modo de vida fijo, produce seguridad y dejarlo ir implica vivir un duelo – una pérdida- para que lo nuevo ocupe su lugar en plenitud y pueda ser expresado. Porque todo cambio profundo implica un proceso, un viaje intenso hacia las raíces que sostienen al ser, por lo tanto, a la vida que se gesta en los estados internos que siente cada persona.

Desde este contexto de escucha interna y apertura a la experiencia, comencé a acercarme a *Remei* fuera del aula. Compartí con ella algunas reflexiones que nacían en mí para ir poniendo en palabras lo que iba sintiendo como importante para ir incubando la investigación. Quería aprender y su devolución sobre lo que estaba explorando en el estudio desde la asignatura, era importante para mí. Me interesaba su mirada, porque veía en ella una sabiduría en el hacer que tocaba una profundidad de lo educativo que incluía un sentir vivo que acontecía en las relaciones. Y fui sintiendo cada vez con más claridad que podía ser una posibilidad real ir a sus clases y aprender junto a ella. Así que comencé enviándole un texto que estaba escribiendo para la asignatura y le pedí su parecer.

Fue a fines de junio del año 2009 que nos encontramos en la terraza del departamento de Didáctica y Organización Educativa para hablar del texto. Ella traía el texto impreso, con sus impresiones escritas a mano, de puño y letra. Nos sentamos un rato y me expresó que le gustaba lo que escribía y que le interesaban mis preguntas. Yo también le dije que su manera de dar las clases me inspiraba. Ese día al charlar juntas fuera del aula de la asignatura, sentí una complicidad más próxima entre lo que ella me contaba que hacía en las clases y lo que se estaba moviendo en mí como preguntas para indagar algo de lo educativo en la formación. A través de sus palabras ese día, me devolvió observaciones que despertaron en mí una claridad más cercana del estudio que se estaba comenzando a incubar, gestando en mí el deseo de sumergirme en entender mediaciones verdaderas de lo que viven y sienten tanto profesoras y estudiantes al experimentar su propio proceso consigo mismos, con el saber y en la relación educativa. Me interpelaba a entrar en relación con lo que para mí significaba lo que ponía en palabras, sumergirme en mí misma para extraer una sabiduría que naciera de experiencias que sostuvieran un sentimiento de significación de aquello que había dejado en mí una huella profunda en mi manera de sentir y entender lo educativo desde la vida. Sentí, una sintonía entre las dos y que desde el primer encuentro hubo una presencia reflexiva que abrió algo cercano a la profundidad del alma.

Las preguntas que estaban escritas en aquel texto que Remei me valoró, a ella le interesaron. Algunas de ellas que me preguntaba en ese entonces como posibilidad de indagación y que luego fueron el sostén de lo que compartimos en el estudio con Remei, fueron:

*“¿Cómo se educa en la universidad para vivir en relación con otra y otro? ¿Cómo se vive la vivencia de lo educativo más allá de la transmisión del saber? ¿Cómo se conmueve a los estudiantes por lo educativo? ¿Qué hacemos en nuestras aulas para despertar el deseo, los sueños y posibilidades de nuestros estudiantes? ¿Qué experiencias son auténticas en la universidad? ¿Cómo se explora la búsqueda del sentido de los y las estudiantes por su deseo de ser educadoras y educadores? ¿Qué experiencias se hacen para vivir la libertad en el aprender? ¿Cómo tocas la intimidad de los estudiantes? ¿Cómo educar la sensibilidad educativa? ¿Qué dificultades se viven al enseñar?? ¿Qué tipo de saber y experiencia se pone en juego? ¿Qué sentido se da a las experiencias de los estudiantes?”<sup>73</sup>”*

El texto que me devolvió, traía al final una nota que marcó un inicio y dejó una puerta abierta para compartir juntas el camino de la investigación. Remei me escribió con su letra:

*“Alicia me gusta mucho el enfoque que das a tu investigación.  
Me encantaría que pudieras venir a algunas clases más el curso próximo. Me interesa mucho lo que lo que propones en tus preguntas...te lo cuento ;  
Gracias por tu confianza...y lo que te pueda aportar y compartir, cuenta conmigo. Remei.”<sup>74</sup>”*

Y fue en ese primer acercamiento, que tuve la impresión que coincidíamos en la mirada de lo educativo y en la sensibilidad por los procesos. Yo quería investigar sus clases y ella estaba interesada en la indagación y en dejarme ir a sus clases. Yo sentí una sintonía con ella desde el primer momento y me sentí cerca de su manera de dar y hacer clases, me sentí cerca de su mirada, de su hacer, de su sensibilidad femenina al crear procesos amorosos en las relaciones, cuidándolas, sosteniendo la vulnerabilidad, experiencias, no saber, contradicciones e inquietudes. Viéndola a ella, pude reconocer en mí, el deseo interno que sentía por lo educativo y supe por intuición, que por la complicidad que estaba naciendo entre las dos, era

---

<sup>73</sup> Preguntas que fueron naciendo al ir construyendo un proceso sobre el proyecto de máster que dio vida a la investigación que desarrollo en este texto.

<sup>74</sup> Este escrito corresponde a las observaciones escritas que me hizo Remei del trabajo de investigación.

posible pensar juntas y poner en palabras los sentidos de una práctica fértil como la que creaba y sostenía *Remei* en sus clases.

Ese verano, me fui con la ilusión de valorar en concretar la posibilidad de realizar la tesis en Barcelona. Me tuve que enfrentar a la confusión, porque inicialmente estaba sujeta a realizar el estudio en mi país y de alguna manera, en ese momento me era más fácil desplegar una investigación en mi contexto de origen. En cambio realizar el estudio en Barcelona, me significaba comenzar de nuevo y establecer otros vínculos en las relaciones, con la socio cultura y con una lengua como el catalán, que en ese entonces para mí era desconocida y sólo conocía la palabra “*Adén.*” Atravesé este proceso con temores a lo desconocido y con incertidumbre, porque en ese entonces, me movía mejor en situaciones fijas y no tenía consciencia de vivir experiencias sostenidas por los constantes movimientos que cada día trae consigo la vida. Pero a su vez, también con la ilusión de lo que significa vivir un proceso, donde cada cosa nueva descubierta, abriera otra posibilidad de comprensión más profunda. *Remei* me recibió con tanto calor y con confianza, que esto facilitó que yo me decidiera a ir con ella.

En septiembre acabé los estudios de máster y el primer semestre del curso 2009-2010 volví a reunirme con *Remei*. Fue a inicios del mes de noviembre que nos volvimos a encontrar para retomar la conversación de estar presente en sus clases. Ambas estuvimos de acuerdo, que de momento fuera un proceso de exploración del estudio y acordamos que más adelante veríamos si sería un capítulo de la tesis o no. Me incorporé a observar sus clases por las tardes en el mes de noviembre de ese curso, ella ya llevaba dándoles clases un mes y medio. Acordamos que pediría también permiso a las y los estudiantes para estar en las clases y dijeron que sí. Con estos matices de libertad y respeto me sentí cómoda y acogida porque en el momento vital en el que me encontraba como investigadora inexperta, sentí que necesitaba acoger mi propio ritmo para saber cómo iba moviéndome en las relaciones, con la lengua y con el contexto. Y también hacerme cargo como investigadora de un proceso interno que afecta los descubrimientos que podemos explorar en una investigación: saber cómo miraba, saber qué creencias, juicios y formas de relacionarme aparecían en mí como punto de partida de una experiencia vivida, al entrar en el aula tanto con las personas, así como con el saber y conocimiento y formas de hacer en la clase. Me sentí cercana a lo que dice Francisco Varela

(2000:268)<sup>75</sup>, sobre la experiencia que vive la investigadora al introducirse a indagar desde la fenomenología, cuando explica que es un retorno al mundo tal como es experimentado en su inmediatez sentida *“Por una parte, la experiencia está invadida de comprensiones previas espontáneas, de manera que podría parecer que toda “teoría” acerca de ella es bastante superflua. Pero, por otro lado, esta comprensión previa debe ser examinada porque no está claro con qué clase de conocimiento se identifica. La experiencia exige un examen específico con el fin de liberarla de su estatus de creencia común.”*

Y atender todas estas comprensiones previas y examinarlas, se me aparecieron en el proceso de indagación como un gesto de ética con una misma y con la investigación. También, mi disposición en lo que significa atender la propia mirada y tomar consciencia de lo que se está poniendo en movimiento, examinar la mirada –limpiarla- y ser fiel a la realidad que me mostraba Remei y sus estudiantes. Y digo consciencia, porque el significado de esta palabra, implica tener un conocimiento inmediato de sí misma, de los actos y reflexiones que en este caso nacían del proceso de observación de la clase y la relación con otras personas, porque como dice Carl Jung (1987), la visión se vuelve clara para cada cual cuando se mira dentro del *propio corazón* y al mirar hacia dentro se *despierta*, así cómo sólo mirar hacia afuera, se *sueña*.

Y de este proceso de limpiar la propia mirada y en conexión con los estados internos, me implicó atravesar varias capas de creencias, prejuicios y pensamientos que estaban operando en mí como barreras para tocar la realidad que nacía en las clases –es decir, como un cristal borroso que había que limpiar- para que pudiera emerger la verdad vivida por los y las participantes, porque como dice María Zambrano (2008:33) *“Transparente es algo que decimos en alabanza a un cristal, por ejemplo, de una cosa que es el medio para dejar pasar otra”*. Esto me lleva a darme cuenta que fui viviendo en el propio camino de la investigación, un proceso que era a la vez, formativo y de liberación, donde mi experiencia como investigadora estaba siempre en un movimiento de intercambio entre -lo interno y lo externo- entre – el dentro y fuera- naciendo algo nuevo de comprensión al lado de la transformación de Sí y del conocimiento educativo. Y ha sido leyendo un texto de María Zambrano (2008:161), donde encontré un punto de comprensión para entender algo de lo que había vivido en ese entonces, cuando expresa que *“El hombre es de tan singular condición que le es preciso que se le revele, lo que lleva dentro de sí; su propia vida.”*

---

<sup>75</sup> Varela, F. (2000), en su libro *El fenómeno de la vida*.

Discernir lo que hay dentro de sí, entender algo de sí, de cómo se va configurando la vida alrededor de la investigación, *acceder a un orden interior*, como diría María Zambrano (2008:24), es un *saber sobre el alma*. Y saber algo de que lo sentimos y albergamos en nuestro interior en la investigación, para mí nos permite acceder a la vida de otros y otras, porque si hemos experimentado por sí mismas la riqueza diversa y compleja que nace de nuestros estados interiores, podemos entender algo de lo que otras y otras sienten y comparten. Por ello, en aquel tiempo, la investigación me llevó a explorar algo del fondo de mi misma y vivir un proceso de liberación inesperado, donde la mirada que naciera fuera auténtica, coherente y abierta a las impresiones y eventos que surgieran al tocar la realidad en la investigación.

En este primer momento de indagación, acompañe a Remei en sus clases durante el mes de noviembre y diciembre de ese curso. Y fui viendo las posibilidades de realizar el estudio y también vivir la experiencia de poner en movimiento aquellas cualidades de investigación necesarias para un estudio cualitativo y escuchar lo que nacía de dentro de mí al observar. Acompañé a *Remei* en sus clases, estando abierta a la experiencia de lo que sucedía en el aula y preguntarle por lo que veía. Estar atenta con la mirada a los sucesos y sensaciones que nacieran de las clases y atenta a cuidar las relaciones. Acompañarla con mi presencia, con mi mirada y con las preguntas que abrieran una reflexión sentida entre el decir, el hacer y el pensar. Y ella me acogió con una generosidad y apertura, tanto en la relación como al acoger todas las preguntas que surgían en el estudio, aventurándose a expresar lo sabido y a reflexionar lo que se va descubriendo en el camino de la investigación.

En proceso de exploración de las clases de *Remei*, recuerdo que me interesaba por su sensibilidad, cuidado y sutileza que yo sentía que ella ponía en juego en sus clases, así como también el compromiso que intuía que ella ponía en la preparación y realización de las clases. Signos que desde mi percepción, daban cuenta de un amor en movimiento. En aquel entonces, recuerdo que me sentía conmovida por la implicación, dulzura y sencillez que percibía cuando me contaba sobre sus clases. En una ocasión, me contó sobre el proceso de las clases que ella preparaba para sus estudiantes, recuerdo que me mostró un bosquejo escrito que estaba construyendo junto a sus estudiantes, para saber qué significa la tarea de ser educadoras y educadores y unas entrevistas que estaban preparando para realizarlas entre compañeras y entre compañeros. Mientras la escuchaba, me detenía en la pasión y disfrute que vivía al narrar (se). Mi curiosidad e ilusión se despertó al sentir la delicadeza amorosa que vive una profesora con sus estudiantes. En este primer momento de exploración, pude sentir

que Sí quería realizar la tesis doctoral sobre las clases de Remei y se lo dije y a ella también le interesó. Acordamos que el curso siguiente, la acompañaría como investigadora durante todo el proceso de la asignatura. Decidimos compartir un trayecto de nuestras vidas a través de un estudio, que finalmente ha dado vida a la tesis doctoral.

Previo a incorporarme al aula, pactamos el encuadre del trabajo de campo que realizaría en el aula. Vimos juntas que era importante, que estuviera presente el respeto y el compromiso por lo educativo que nos unía, que le preguntara lo que necesitara y que me iría compartiendo el material de las clases y que mi papel sería de observadora en el aula. Así que acordamos que iría desde el primer día a la clase y que ese día consultaríamos a los y las estudiantes si estarían de acuerdo con mi presencia. Ella me pidió que cuando fuera al aula, era importante para ella que pudiera *expresar algunas palabras honestas, sin adornos falsos*. Quedamos, en que me presentaría y contaría en la clase, quién era Remei como profesora para mí y contar algo de la inquietud que movía la investigación en un aula universitaria. A la semana siguiente nos encontramos en la clase a mediados de septiembre del curso 2010-2011 y dimos inicio al proceso de investigación. Durante un semestre, acompañé los martes y los viernes al grupo M1, de la asignatura de Identidad y Desarrollo profesional que se daba en horario de 10.30h a 12.30h. Era la segunda vez que Remei daba esta asignatura<sup>76</sup>. En este proceso me sumergí en la vida del aula de las clases de Remei y fui reuniendo el material de investigación que da vida a esta tesis doctoral.

---

<sup>76</sup> El proceso vivido con la clase lo cuento en profundidad en el capítulo de la práctica educativa de esta tesis.

#### 4.1.2 Inmersa en la vida del aula y en su contexto

A mediados de septiembre del año 2010 comenzaron las clases de la asignatura de Identidad y desarrollo profesional, que da origen al estudio del proceso de las clases de Remei. Nos encontramos por primera vez en el aula *Ernest Mascort Díez* que se encontraba ubicada en la planta baja del edificio Llevant en la entrada de acceso. De mediados de septiembre a enero serían las clases de la asignatura, puntualmente los días martes y viernes de 10.30h a 12.30h. El aula tiene forma de rectángulo y desde el fondo se ve un cristal que colinda con la biblioteca del campus Mundet y por los laterales externos tiene unos ventanales que dan directo a la plaza donde se encuentra un jardín, una iglesia, la facultad de Psicología, el edificio del teatro, una sucursal de un banco y una residencia pública de personas mayores. Dentro del aula hay sillas individuales, las primeras de ellas siguiendo un orden y al final del aula, hay sillas amontonadas. Delante del aula hay una pizarra, una mesa del profesorado con un ordenador, un proyecto y las puertas son de cristal, por lo que de alguna manera es posible observar lo que ocurre fuera del aula y también mirar lo que ocurre dentro de la clase.

Antiguamente el campus y puntualmente este edificio donde son las clases de Identidad de Remei, perteneció a la Casa de la Caritat donde se construyeron pabellones para 1500 menores y posteriormente se construyeron los hogares Mundet, una institución de la iglesia que era responsable de criaturas y jóvenes que necesitaban protección estatal por sus circunstancias familiares complejas. También en algún momento del período franquista, este lugar fue un campo de concentración donde se hacinaron a miles de prisioneros. El actual recinto Mundet, es el resultado de una amplia reconstrucción del edificio inicial que formó parte del campo de concentración. De alguna manera un espacio que albergó la destrucción de la vida, pasó a ser un espacio de vida para formar a personas desde el mundo educativo y psicológico. Y podría decir intuitivamente, que por las orientaciones de los grados que alberga hoy en día el campus con sus aulas, es un espacio donde justamente se prepara y estudia el cuidado de las personas. Un lugar donde habitó la experiencia de la destrucción de lo humano, hoy acoge y se abre a la vida.

Lo único que sabemos de la clase antes de entrar en contacto con ellos y ellas, es que son 30 estudiantes inscritos en el grupo M1 y también que existe un campus virtual que Remei les ha abierto de la asignatura, donde les va compartiendo el material de la asignatura y les acompaña

con algunas orientaciones. El primer día de clases, marcó un inicio. Un inicio que traía consigo ser una asignatura de primer curso del grado y del primer semestre, por lo que la expectativa se sentía, porque nadie se conocía hasta ese día.

La clase comenzó un día martes a las 10.30h y finalizaba a las 12.30h. Esto marcaba también el inicio del proceso, que comenzaba a incubarse desde el primer día. Era la segunda vez que Remei daba la asignatura "*Identidad y desarrollo personal y profesional*", por lo que la experiencia del curso anterior, había sido un espacio fértil para focalizar ella las clases a partir de lo que necesitaban los y las estudiantes y a la vez yo también como investigadora profundizar en las observaciones de la experiencia y procesos que vivirían en las clases. Y para mí implicó dar espacio a un compromiso e implicancia formal como investigadora naciente en el trabajo de campo con personas, que lo viví en aquellos años, como un reto importante en lo metodológico, emocional y relacional. Quienes coincidimos en aquel curso en que nos encontrábamos transitando un inicio desde diferentes lugares, por lo tanto, experimentando diversas impresiones y sensaciones ante la novedad e incertidumbre de un proceso que comenzaba a abrirse a la vida.

El día que nos encontramos en el aula, vi a Remei venía caminando por el edificio hacia el aula, cargada con muchos papeles y con su mochila que le acompañaba de hace años en su oficio de profesora y yo la esperaba fuera del aula. Al entrar juntas al aula, abrió de par en par las puertas del aula, la seguí y comencé a hacer lo que ella hacía: preparar el espacio, ordenando las sillas en círculo antes que llegaran las alumnas y los alumnos. Ambas estábamos contentas por el nuevo inicio. Recuerdo que al mirarnos, nos sonreímos y sostuvimos la complicidad en una mirada tierna.

Luego comenzaron a llegar los chicos y chicas al aula, a modo de gotera unos se van sentando, otros se quedan parados. Remei, les recibe con una sonrisa cercana, les mira y ellas y ellos le miran devolviéndole cercanía, expectativa o distancia, era la primera impresión que me llegaba del inicio de una relación. Ellos y ellas se fueron sentando en las sillas y atentos a lo que acontecería. Recuerdo que en ese momento, una sensación de inseguridad me invadió al ver que el aula comenzaba a llenarse de estudiantes, sentí incertidumbre porque no sabía si aceptarían o no mi presencia como observadora en el aula -y cuando se cerró la puerta y escuché el silencio de la clase- mi corazón comenzó a acelerarse y sentí un temor de que no

me saliera la voz y me paralizara. También, la presencia de *Remei*, sentía su cariño y confianza en mí.

Una vez que *Remei* les saludo y contactó con ellas y ellos desde su calidez y cercanía, *Remei* me presentó como la estudiante de Doctorado que vendrá a observar las clases porque estaba realizando un estudio y les dijo que acompañaría las clases y que era una persona en la que confía y hay un respeto mutuo entre ambas. Ellos y ellas me miraban con curiosidad, quizás expectantes ante una persona que no era parte del cuadro de la clase. Yo también les miraba a ellas y ellos, estaba ilusionada y nerviosa, cuidé transmitir calidez, como una persona que viene a facilitar un proceso en vez de alterarlo. Intuí al verles, que me darían permiso para ser parte del proceso, cuando vi que los rostros de ellas y ellos, me sonreían con los ojos y con el rostro con apertura. Fue una sensación fantástica sentir esta acogida.

Seguidamente al presentarme, les conté brevemente mi interés por profundizar en el proceso y experiencias que vivirían en la asignatura y en las clases de *Remei*. Recuerdo que también les conté, que *Remei* había sido mi profesora en los estudios de máster y que admiraba su manera de hacer y dar una clase. Al momento, les consulté si podía participar como investigadora en la clase y si podía contar con la colaboración de ellas y ellos para conversar y realizar entrevistas en el proceso. Me dijeron que sí, sonreían. Me dieron permiso para ser parte de la clase, desde mi lugar como investigadora. También acogí y respondí a sus preguntas que me hicieron sobre mi experiencia como profesora en una Universidad en Chile y sobre la poca experiencia que tenía en ese entonces con la Lengua Catalana. Accedieron a colaborar en traducirme lo que salía en la clase si no entendía. Me sorprendió, la generosidad y apertura que me dieron como primer regalo las chicas y chicos. Más tarde, comprendería que es una cualidad propia de la juventud, esa manera tan limpia de sentir y acoger la vida con apertura.

El grupo M1 de la clase tiene una riqueza singular y heterogénea valiosa para nutrir la vida del aula. La mayoría son mujeres y hay menos hombres. El grupo, viene de contextos diversos, la mayoría son catalanas y catalanes, algunas chicas de Latinoamérica y un chico de la etnia gitana. Algunas y algunos de ellos y ellas provienen de Integración Social y trabajan actualmente en centros, la mayoría viene de bachillerato y es su primera experiencia en la universidad, otros pocos es su segunda carrera. También algunos y algunas de ellas realizan voluntariados con infancia, trabajan en refuerzo escolar o realizan alguna actividad artística desde el teatro, canto o escritura. La más pequeña del grupo tiene 17 años, el grueso del grupo

tiene entre 18 y 21 años, una minoría se encuentra entre los 25 y 30 años de edad. El grupo desde el inicio muestra una apertura de experiencia a las clases de la Remei y percibo desde el primer momento una disposición a participar y crear grupo. Con todos estos ingredientes humanos, nació el contexto de las clases, que como luego veremos en el capítulo de la práctica educativa del estudio, sus contextos singulares y diversos que portan en su vida y experiencia, pasarán a ser unos recursos esenciales para crear un proceso compartido de formación.

*Vida profesional*

## 4.2 Hilos de sentidos de una vida profesional

Alrededor de las palabras que cobraron vida en la conversación que compartí con la profesora, fueron naciendo aquellos hilos de sentidos que sostienen una práctica creativa y fértil, que *Remei* ha ido gestando y dando vida en sus 20 años de compromiso con lo educativo y oficio de ser profesora. Para ella, estos sucesos y estados interiores, tenían que ver con saber vivir aquellas perlas de lo educativo que se descubren al entrar en relación con la vida en el aula. Así que mi papel fue ir captando, entendiendo y desarrollando algo de estas perlas que sostenían el quehacer de *Remei*. Perlas educativas, que fueron apareciendo en palabras, pensamientos, experiencias y reflexiones que nombraba *Remei* al abordar los sucesos y estados que había experimentado en el hilo de su vida profesional, donde el pasado era un puente necesario que había que volver a transitar para entender lo que se pone en juego en el presente, porque como dice Arendt (1996:104) “[...] *la memoria y la profundidad son lo mismo, o mejor aún, el hombre no puede lograr profundidad si no es a través del recuerdo.*”

Al ir observando sus clases, me fui dando cuenta, de que algo educativo precioso se ponía en juego en el aula mediado por el modo de ser y quehacer de *Remei*. Esto me llevó en ese entonces, a focalizar mi curiosidad natural hacia el recorrido que la profesora había realizado a lo largo de un camino singular, como posibilidad de experiencia en diferentes lugares, espacios y tiempos vividos de relaciones, que para ella habían tenido unos sentimientos de significación y que han ido configurando su ser y quehacer docente en la universidad.

Incluir un relato sobre la vida profesional de *Remei*, no era una intención indagativa que yo me propusiera de antemano como una parada necesaria en el camino de la investigación. Al inicio del estudio, mi necesidad estaba focalizada en la práctica o el hacer de la profesora en el aula. Ha sido a partir del encuentro libre que nacía a través de la conversación y de los hilos que se iban tejiendo en las clases, que me llevaron a investigar algunos recorridos de la vida profesional de *Remei*.

Recuerdo, que decidirme por irme adentrando en la vida profesional de la profesora, fueron pequeñas pistas que me fue regalando *Remei* a través de sus clases y conversaciones que nacían de breves encuentros que teníamos, principalmente al salir de la clase, a veces caminando por los pasillos del aulario, otras, bajando las escaleras del campus Mundet o bien dentro del metro, mientras ambas nos acompañábamos al acabar la jornada. *Remei*, me iba mostrando el

sentido de su quehacer a través de sus palabras, sorpresas e indagaciones que iba descubriendo en la experiencia viva en las clases, esto me invitaba a adentrarme en la práctica investigativa y relacional de “preguntar y escuchar” por aquellos trozos de su vida profesional, siguiendo con especial atención algunas huellas que daban sostén a su ser y hacer como profesora en la universidad y que era posible ir descubriéndola a partir del relato que ella iba construyendo “en el hilo de la vida.”

Cada uno de las palabras ricas de sentido profundo, vivacidad que me iba ofreciendo *Remei* en diferentes momentos y tiempos, se me aparecían como lámparas que dan luz a un camino. Sin ellas yo no podría haber entrado en algo del sentido de su quehacer. Y digo algo, porque la complejidad de una vida tiene tantos matices, misterios y movimientos profundos, que son imposibles de mostrar en plenitud o pretender abordarlos en una tesis, al menos para mí. Por eso yo he optado, por escoger algo de lo expresado por la profesora, a través de las palabras que iban naciendo al compás de la confianza, cuidado y deseo de compartir que emergía de las conversaciones que me regaló.

Paul Ricoeur (2009:43), para explicar la relación entre relato y vida, cita una máxima de Sócrates, que me ha interesado particularmente para explicar el sentido de adentrarme en algunos hilos de la vida profesional de *Remei*, cuando el filósofo dice: “Una vida que no es examinada, no es digna de ser vivida.” Sócrates, nos habla del papel que tiene el relato tanto para quien narra una vida vivida, así como para quien examina esa vida escogiendo un lente especial, para llevar a cabo un estudio e intentar de alguna forma de descubrir el hilo que conecta los eventos externos y sucesos internos de la existencia humana que rodea a lo educativo. Esto a mí me ha dado orientación en la investigación, al intentar examinar algunos hilos de sentido de la vida profesional de *Remei*.

Veamos en qué sentido, aparece como orientación en la investigación. Examinar, sí. Examinar lo que se escucha, examinar las preguntas, examinar las palabras, examinar las entonaciones y emociones que brotan al compartir una parte tan importante para quien narra algo del tesoro de su sentir y hacer como profesora y el privilegio de quién goza al escuchar. Examinar, sí. Encontrar algo de lo que mueve de manera consciente e inconscientemente un quehacer educativo. Pensar lo vivido, sí. Los sentimientos de significación y vacío que sostienen una vida. Porque una vida profesional que crea escenarios preciosos de recorridos educativos para otros y otras, es una vida que merece ser narrada, reconocida, visibilizada y nombrada. Al

menos en algo. Un lugar fértil desde donde crear pensamiento, sí. Veamos a continuación, que cualidades y recorridos educativos surgieron como posibilidad de una historia contada y vivida.

## 4.2.1 Inmersa en la lengua Materna, gestando la vida y descubriendo el gusto por la relación educativa

### 4.2.1.1 Entre dos lenguas: escribir en castellano y hablar en catalán

Remei recuerda que de niña, nunca le enseñaron el catalán en la escuela, todo lo escrito se hacía en castellano, incluso era la lengua materna de las maestras. En ese entonces, el catalán ella sólo lo hablaba en casa y con las amigas pero no lo escribía, incluso dentro del aula le cambiaron el nombre al castellano “Remedios”. Recuerdo que llamó mi atención cuando ella me contó que:

*“Yo era niña y no entiendes. Piensas qué raro es, pero eso ya venía de tiempo. Pues a mí me decían “Remedios”, yo escribía “Remedios” en la portada de las libretas y me decía a mí misma: “ay ¡qué raro ¡¡¡”. En casa, las amistades y fuera, en el patio me llamaban “Remei”. Las profesoras catalanas, igual sí que decían Remei...”*

Fue una época en que prácticamente todo en la institución escolar se estudiaba en castellano y ella no tuvo la oportunidad de desplegar el catalán en sus propios estudios, como lo explica en el siguiente fragmento:

*“Hablaban en catalán en casa, con mis compañeras porque evidentemente era mi lengua; pero todos los libros de texto, todos los exámenes, todos los deberes, todo eso era en castellano.”*

Así pues, Remei creció *entre* dos lenguas, una escrita y otra oral, situación que vivió con rareza. Con ambas lenguas se relacionaba y accedía a mundos y significados de expresión diferentes. La lengua castellana existía *dentro* del mundo escolar, a través del estudio, la lectura y la escritura, probablemente con un sentido más instrumental en el aprender. Así, la lengua catalana, su lengua materna, se tejía *entre* las relaciones cercanas y vivas que emergían en el hilo natural de la vida, aconteciendo y cobrando vida *fuera* del aula, *entre* las relaciones que nacían en el patio con otras y con otros. Ambas lenguas, vivían sin encontrarse, cada una cobrando un sentido en mundos diferentes, produciéndose una situación de rareza para Remei. He pensado detenidamente en el significado que tenía para la investigación la experiencia con la lengua que ha vivido Remei en la infancia y el vínculo con la formación en la universidad, en

nuestro presente. Un primer hilo que me muestra, es que la lengua materna<sup>77</sup> nace y se despliega *entre* las relaciones que acontecen en la vida cotidiana, siempre en ese encuentro sutil y espontáneo con otras y con otros. Y que cuando dejamos que la lengua de la escuela camine en solitario, casi en un estado de ficción permanente, nos cerramos a la relación y al saber que traen ellas y ellos, las y los estudiantes al aula. Porque cada una y cada uno porta una riqueza, con unos sentimientos de significación propios que brotan desde la matriz profunda de sentir la vida en primera persona al entrar en relación, en este contexto de investigación, con el saber educativo. Porque cuando ambas lenguas se encuentran en un aula, tanto la materna como la dada por lengua oficial de ese entonces, veo que es posible la relación entre el dentro/fuera, por lo tanto, la conversación entre dos mundos que significan en ese enlace y se encuentran, nutren, amplían y transforman al entrar en relación, sobre todo por los sentimientos de significación que pueden ser expresados.

Ha sido más tarde, en su vida profesional, cuando *Remei* (2010:159), ha puesto en palabras, lo que encuentra en la lengua materna y el despliegue educativo que cobra en su quehacer docente en la universidad. En una publicación reciente, llamó mi atención cuando ella escribía;

*“La maternidad es la expresión material y simbólica de nuestro origen que es el nacer en relación, en relación siempre a una mujer, la madre. Al nacer en relación a ella, nacemos a la vida y a la palabra. Por eso la lengua materna es la que custodia todavía lo sustancial de la vida, que no ha entrado en el conocimiento universitario porque no se deja objetivar como los lenguajes objetivados y científicos. Es la lengua materna la que mantiene unido cuerpo/conocimiento;razón/emoción;experiencia/pensamiento; trascendencia/contingencia.”*

A mí me hace pensar en el sentido profundo de saber ser y estar en relación con otra, con otro. Relación que es un lugar privilegiado donde se cuaja la manera de sentir por nosotras y nosotros mismos la propia existencia. Nacemos en relación con la madre y es a través de la relación que vamos viviendo junto a ella, donde nacemos a la vida y a la palabra. Es la lengua materna la que custodia lo esencial de la vida y mantiene la unidad entre lo que somos, con el conocimiento, con la razón y el pensamiento. Y encontré sentidos de amplitud en lo que veía

---

<sup>77</sup> Entendida la lengua materna como lo esencial de la vida que conecta con las palabras y expresiones con las que se nombra el sentir más genuino y limpio que nace de los estados interiores. Expresar una manera propia de sentir y tocar la realidad. Porque como dice Zamboni (1998:21), “*Las reglas de la gramática son normas explícitas, que nos llegan como desde fuera de la experiencia vivida de la lengua. Las vemos como en un espejo*”.

en Remei, en un escrito de Chiara Zamboni (1998:1) sobre la lengua materna, cuando reflexiona al decir *“La lengua materna es lengua viva, sostenida por la confianza en las palabras y en quien nos las enseñó. Es amor al lenguaje: sentirnos a gusto hablando. Es un modo primigenio de estar en relación al hablar. La lengua materna es una riqueza de todos.”*

Y es interesante, saber descifrar la potencialidad infinita de sentido que reserva la lengua materna y la riqueza que aporta a la vivacidad del encuentro educativo. Porque cuando el conocimiento universitario no mantiene la unidad con la lengua materna, en una cierta manera de entender la ciencia, los lenguajes aparecen como objetivados y abstractos, cerrados a la vida, por lo tanto a la relación entre dos. Cancelando la posibilidad de decir el mundo, situarte en relación al mundo como un sujeto que lo habita en primera persona.

Porque el sentido originario de la relación, comienza para cada criatura humana con la relación con la madre, donde entre una y otra se van tejiendo los hilos y ritmos de saber estar *entre dos*, siendo en esa relación con otra, donde ocurre el nacimiento a la vida y a la palabra. Por ello, la lengua materna al custodiar lo esencial de la vida, resguarda ese primer momento, en el que hemos podido expresar lo que naturalmente somos, siguiendo el propio impulso interior. Vinculada en aquella relación, tanto al descubrir y mirar por primera vez el mundo, se puede significar y confiar en las palabras que emergen del sentir, al nombrar y expresar ese enlace de manera única con el mundo. En la lengua materna acontece todo, es el primer enlace de sí con el mundo de manera natural y espontánea. Porque como dice bien Chiara Zamboni (1998:8) *“Es el vínculo de amor con la lengua lo que nos permite atravesar los muchos lenguajes con los que nos topamos, sabiendo volver a poner en juego su reserva material de sentido.”*

Poner en juego su reserva material de sentido, que sostiene y da vida a la lengua materna, significa descifrar qué me dicen a mí las palabras; así como descubrir el lugar del cuál brotan. Saber si provienen de la cabeza o el corazón; o si somos capaces de superar esa dualidad, creando una tríada de equilibrio desde donde palabra, pensamiento y sentimientos de significación (y vacío), nazcan de un entramado en el cual puedo reconocer algo de mí, algo en común con otras mujeres y otros hombres en la aventura de ser mundos, en el aquí y ahora.

He tenido la posibilidad de tomar consciencia del lugar que ocupa la lengua materna para Remei, cuando al revisar y leer juntas los textos que iba yo escribiendo de la investigación, ella

me explicaba que esta nos da una estructura simbólica para ser en el mundo y que las cualidades de esta relación primera que hemos vivido con la madre, la vamos a llevar para siempre y en todas las relaciones. Por lo tanto, en la enseñanza, ella ha llevado a sus estudiantes a situarse en relación al mundo, que ellos han habitado desde su experiencia y que pueden ponerse en juego ese saber vivido y expresarlo en la formación. Y esto lo puedo enlazar con las reflexiones de Luisa Muraro (1998), cuando dice que la lengua materna está siempre dispuesta a enraizar y brotar de nuevo, porque su impulso somos nosotros y la relación materna es una parte nuestra.

Las reflexiones de *Remei* y su manera de estar en un aula, me aportan un punto de claridad para entender el sentido educativo a quienes *hacemos y damos clases en la universidad*. Y lo que quiero decir con esto, es que el oficio de ser docentes implica algo más que realizar diferentes acciones para hacer una clase, implica sobretodo dar algo de una y de uno, con cualidades y maneras de ser únicas y reconocibles que hace que la clase sea lo que es, y no otra cosa. Para mí, la belleza de una clase, se vive siempre en relación a alguien y nunca la asignatura por sí sola cobra vida. Porque lo que se pone en juego son sentimientos de significación vividos y expresados por alguien.

*Remei*, con su manera de dar y hacer sus clases, ha hecho darme cuenta que dejar entrar la lengua materna al aula, significa acceder al calor de una forma de vida que está conversada en cada una y cada uno, como bien dice Chiara Zamboni. Y desde esta apertura amplia, se manifiesta la unidad de lo que somos, pensamos y sentimos, brotando un saber exquisito que ha cuajado de manera natural en la infancia, en relación con otra mujer. Y es cierto, porque si el conocimiento está enlazado con la vida, se abre a la relación y a la manera de significar el mundo con las propias palabras. Y a su vez me muestra, que cuando el conocimiento camina huérfano de la riqueza de sentido que resguarda la lengua materna, no es posible que la vida crezca en torno a él, porque sólo la relación crea y recrea la vida y el enlace entre dos o más mundos. Porque como bien dice Chiara Zamboni (1998:2) *“La lengua materna da medida precisamente porque a través de ella aprendemos las costumbres y los usos que nos unen, los lugares lingüísticos que habitamos en común. Son medidas implícitas, que conservan el calor de una forma de vida. Las reglas de la gramática son normas explícitas, que nos llegan como desde fuera de la experiencia vivida de la lengua. Las vemos como en un espejo.”*

Y ha sido acompañándola en sus clases, donde he podido ver como *Remei* se preocupa de cuidar que la lengua materna dé medida para que brote el calor de una forma de vida, cuando inducía al alumnado a expresarse con las palabras y lengua propia. Como por ejemplo, cuando en las clases ella decía a sus estudiantes *explicad vuestra trayectoria, con vuestras palabras, con vuestra lengua, la lengua de la universidad es abstracta*. Así como también les hablaba sobre la apuesta educativa de la formación universitaria al decirles *la universidad como transmisión no se sostiene. La universidad tiene una apuesta educativa, para mí no sólo es la parte racional, sino lo emotivo, el sentir y lo orgánico*. Y también que cada uno escribiera con su lengua al decirles *cada una y cada uno con su manera de escribir que recoja en una libreta o diario lo que sea más significativo de la clase*.

Yo veo que para ella es importante que la lengua materna de las y los estudiantes entre al aula, lugar en el cual puedan expresar con sus propias palabras el sentimiento de significación que despierta en cada una y cada uno, narrar a su manera lo que van sintiendo al experimentar el saber de la clase enlazado junto a la vida que traen ellas y ellos al aula. Y que la universidad apuesta por lo educativo, cuando sostiene no sólo la parte racional en los recorridos de formación, sino también la emoción, el sentir desde las entrañas como sostiene *Remei*.

Y esto lo puedo ver en un texto escrito por un texto escrito por ella (Arnaus,2001:70-73) hace más de dos décadas, cuando cuenta sobre su experiencia de ser profesora en la universidad al decir *“Lo que comprendí con más claridad a lo largo del curso pasado es que la apertura al amor abre una disponibilidad más grande para acoger la vida y la relación, que la despliega como regalo, para que entre en el aula lo más vivo, digno y singular que tenemos todas las criaturas humanas. Es posible esta relación cuando cabe, en el aula, el saber que hemos recibido como regalo de la vida a través de cada madre, primero, cuando nos acoge al nacer, y también después, mediante la relación con el padre.”*(...) *“La autoridad a la palabra de la otra, que es respeto a la propia palabra, necesita de la mediación educativa abierta al amor y a la relación de dar y recibir.”*

He aprendido, me lo enseñó *Remei*, que cuando la lengua de la universidad es abstracta, se vuelve infértil, por lo tanto no crea vida, porque *la contraposición entre naturaleza y cultura es ajena a la apertura al ser que la lengua materna permite*, tal como reconoce Chiara Zamboni (1998). Es la lengua materna el lugar donde se crea, recrea la vida, el sentido y el significado que descubrimos al aprender que sólo podemos expresar con nuestras palabras y a través de ellas, significar la vida con expresiones que nacen del sentir genuino de cada cual. Por lo tanto,

donde hay relación hay vida; porque como me dijo *Remei*, *la apertura al amor abre una disponibilidad más grande para acoger la vida y la relación.*

Y la vida, renace una y otra vez en conexión con el sentimiento de significación o vacío, cuando aquello que experimentamos ante una situación educativa o un conocimiento, nos orienta hacia algo que puede discernirse de otra manera diferente a lo visto hasta ese momento por cada una y cada uno, que puede abrirse de una única manera en nuestro ser y comunicado por nosotras mismas y nosotros mismos, al situarnos en relación con el mundo. Porque como bien dice Luisa Muraro (1998:28) la lengua materna “...*está hecha para decir esto y aquello y lo de más allá o nada, y decirlo de una manera u otra, como podamos y nos guste.*”

Grato es sentir que con la lengua materna expresamos lo que nos gusta. Que las estudiantes y los estudiantes, expresen con gusto sus propias palabras, que puedan escoger y decir con su propia lengua, todo el mundo que acontece en su interior, para mí significa mantener esa relación profunda entre lo que sentimos y pensamos al ir conociendo la cultura; es mantener esa relación entre la razón y el sentir: por lo tanto es crear una universidad educativa de la que nos habla *Remei*. Así como sostiene Larrosa (2008:47), que la importancia de la lengua materna es mantener la marca subjetiva de quién la expresa, porque hablar (o escribir) con las propias palabras significa colocarse en la lengua desde dentro – es decir- hablar de los propios estados interiores y de los sentimientos de significación y vacío que nace de nuestra experiencia singular de relación. De manera contraria, cuando la lengua es neutra y neutralizada, abstracta e impersonal no se *dirige a nadie* como sostiene el autor, porque no está la persona presente con su huella personal sintiendo el mundo.

Esto me lleva a entender que la presencia de la lengua materna en la formación de educadoras y educadores posibilita dar un lugar a la presencia de la marca subjetiva que se expresa y que emerge de la propia voz interior, con un sentir único e irrepetible. Por lo tanto, de un sujeto que habla desde dentro, de la única manera que puede hacerlo, con aquellas palabras que significa el mundo, las relaciones y lo que va descubriendo al aprender. Me pregunto ¿Cómo es posible aprender con la ausencia de lengua materna, con la ausencia de sujeto y de su marca subjetiva que viene desde dentro? O ¿Qué posibilidades al aprender nos aporta la presencia de la lengua materna, la presencia de sujeto y de su marca subjetiva que viene desde dentro de sí?

Me muestra *Remei* como ella ha ido dando una presencia consciente y viva a la lengua materna en los procesos de formación, entendida como una lengua más allá del habla, es decir, que comunica significados importantes para quien los enuncian y expresa desde su propia voz interior. Es interesante observar, como *Remei* al vivir en una escuela que desvinculaba los procesos educativos de la lengua materna, ella en su vida adulta – como profesora de la universidad- la ha incorporado con un amor, apertura y reconociendo aquella huella que deja la vida en el sentir de cada cual, vinculando la presencia de la lengua materna en el proceso de expresar lo vivido en el aula en conexión con la vida.

Al contarme *Remei* el hecho que ha crecido entre dos lenguas, yo reconocí desde sus palabras, una sensibilidad personal que la acompaña desde la infancia al darse cuenta que vivía entre dos lenguas; la lengua de la vida y la lengua de la escuela, que no se encuentran. Y esto es interesante, porque hay un modo suyo de captar la realidad desde una sensibilidad propia que la acompaña desde siempre. También entendí que cuando el conocimiento y el sentir están aislados uno del otro, la posibilidad de nutrir y crear vida alrededor de lo educativo se aleja. Esto me lleva a ver que volver a recuperar el lugar y presencia viva de la lengua materna en la formación de educadoras y educadores, es volver a dar el lugar a la necesidad que tiene toda persona de buscar y escoger sus propias palabras para expresar los significados que brotan al sentir sus estados interiores al entrar en relación, de significar la vida y el hacer educativo con una sabiduría propia, de conquistar la propia existencia y de ser mundo a través de la palabra, el pensamiento, el sentir y el actuar.

#### 4.2.1.2 Buscar un lugar propio: sentir la propia voz de la intuición por la relación educativa

Remei, *quería aprender a escribir su lengua, el catalán*, deseo que cobró vida en los años 80 cuando ella comenzó a realizar sus estudios profesionales y las clases a las que asistía, eran todas en su lengua materna.

Al terminar la secundaria, buscó alternativas de estudios y probó con varias posibilidades para encontrar su lugar en el mundo. Primero hizo un curso para estudiar Trabajo Social, pero lo dejó porque en esa época estaba muy a expensas a la psicología conductista, donde lo que se valoraba en el campo de la psicología eran las conductas externas y observables de las personas, por lo tanto no se tocaban los estados internos de las mismas. Siguió buscando, hasta que en el año 81 decidió estudiar Magisterio para ser Maestra de primaria, movida por el gusto por relacionarse y por el gusto que sentía por las criaturas.

Fue así como, al comenzar el Magisterio, el catalán escrito cobró una presencia tanto en su vida como en sus estudios. Al preguntarle cómo había sido ese momento para ella el aprender a escribir su lengua materna, me contó:

*“Me importaba mucho, mucho, mucho el estudio del Catalán y era un disfrute. La verdad, era una curiosidad que en aquel tiempo, me ocupó mucho. Incluso decía a mi madre: “no, eso se dice así, se dice asá.” Y ahora pienso, madre mía, qué tontería porque es escrito. Claro hay un estándar más escrito, para decirlo, pues cada comarca, cada territorio tiene su manera de decirlo en la oralidad.*

*Eran tantas las ganas, como de: “sabemos escribir nuestra lengua y podemos escribir nuestras cosas en catalán”; claro las escribíamos, aunque estaba lleno de faltas. Como decíamos en aquella época, el catalán era una lengua oral y escrita.”*

Cualidades como el disfrute, implicación y curiosidad son parte de su modo de ser, que deduzco que ella vivió cuando aprendió a escribir el catalán. Cualidades que voy descubriendo, que se han ido gestando desde su sabiduría del vivir; orientando, en Remei, un modo propio de hacer y dar una clase. Y en lo que expresa, también se puede ver, que ella al vivir la experiencia de aprender a escribir su lengua materna, lo vive con disfrute, curiosidad y entusiasmo. Seguramente, me atrevo a aventurar, que algunos de estos ingredientes que ella

ha ido viviendo y experimentado en los diferentes recorridos con el aprender, son cualidades que ofrece como posibilidades verdaderas a sus alumnas y a sus alumnos en las clases. Intentaré mostrar más adelante algo de su quehacer educativo y cómo ella es capaz de ir gestando vida junto a otras y a otros en un aula universitaria.

Desde que acompañé su práctica y sus palabras, junto a ella he ido entendiendo que cuando la experiencia del proceso de aprender y las condiciones que se crean alrededor del mismo, están mediados por un deseo vivo de entender, nace un sentimiento de significación relevante para cada una y cada uno. Y si conecta con las búsquedas y el deseo, despierta el disfrute y la curiosidad que nos impulsa a llegar al fondo del sentido que reserva una verdadera experiencia al aprender. Es decir, una reserva que nace al lado del descubrimiento de algo nuevo para cada una y cada uno al entrar en relación con el saber y con una experiencia educativa común y a la vez singular. Así es como Remei lo había experimentado al aprender a escribir su lengua materna, al abrir la reserva del material de sentido que portaba en sí misma. Porque como ella me explicaba *-la reserva de sentido- está en profunda concordancia con un sentido y una experiencia de vida.*

Posteriormente, cuando Remei cursaba segundo año de Magisterio, obtuvo un certificado de aptitud para enseñar su lengua materna y para ser profesora también de catalán de personas adultas. Así los dos últimos cursos de Magisterio, los compaginaba dando clases de catalán a personas adultas en grandes ciudades, trabajo que a la vez le permitía auto gestionarse sus gastos y estudios.

Las primeras aulas que habitó como profesora de catalán para personas adultas, cobraron vida en un *barrio de Mollet* y en el *Barrio de Sants de Barcelona*. A sus clases asistía gente catalano hablante que habían nacido en los barrios, mujeres sobre todo y hombres con vidas diversas. Tenían entre 20 y 60 años, con distintas motivaciones culturales y oficios (secretarías de comercio, maestros o gente que tenían tienda). Eran personas adultas, que compartían con Remei la misma experiencia de no haber aprendido a escribir su lengua materna, seguramente esto hizo que hubiera una empatía natural hacia el grupo.

Esta experiencia de inicio en el mundo del trabajo, a ella le aportó una vida fecunda para ir gestando y reconociendo sus propias cualidades de ser profesora. Llamó mi atención que algunas de las cualidades educativas que ella recordaba de aquella primera experiencia como

docente, siguen fecundas en el presente de sus clases en la universidad y esto es precioso porque ella ha realizado un recorrido vivo y consciente que la ha llevado a asentar una práctica singular, en la que es posible reconocerla a ella en su hacer y diferenciarla de otras. También llamó mi atención, cómo ella, al narrarse, revivía con mucho disfrute las impresiones que brotaban desde su interior. Si llamó mi atención su satisfacción, porque es una persona que conecta con este lugar del sentir, expresándolo con claridad y presencia en el aula. Y captar las emociones que acompañaban sus expresiones al narrarse, es un regalo para quien escucha y puede captar algo del sentir y disfrutarlo juntas. Así, ella contaba con pasión que *ellas y ellos, tenían una gran alegría de poder escribir su nombre en catalán, sus cosas en las tiendas, poner los nombres en catalán; poner “carbassó” “pastanaga”; no calabacín, berenjena o zanahoria. Y claro hacía cosas muy en relación a lo que necesitaban. Y luego me decían: ¡¡¡ mira, mira, mira ven ¡¡¡ ¡¡¡mongetes¡¡¡ ¡¡¡maduixes¡¡¡ ¡¡¡pastanagues¡¡¡ y eso lo trabajábamos en clase, cómo escribirlo. Claro, hacían sus faltas, y sus cosas, que alegría para ellas y ellos tenerlo claro y poner “pastanagues”, sin faltas en sus tiendas.*

*Remei* vive con disfrute y alegría, cuando sus estudiantes de catalán, aprenden a escribir palabras y aprecia sobre todo que tengan sentido para sus vidas. Es interesante a su vez, cómo ella hacía cosas muy en relación a lo que ellas y ellos necesitaban, despertando la satisfacción y el deseo por ir descubriendo algo que cobrara un sentido singular para sus propias vidas. Y yo veo que tener en cuenta esta cualidad educativa es central para la formación de educadores y educadores, estar atentos a lo que las y los estudiantes necesitan para su proceso formativo, es vital para crear las condiciones adecuadas que inciten una transformación desde dentro de sí. Y en este proceso, es vital dejar entrar la lengua materna, porque como dice Luisa Muraro (1998), es la alegría que trae la lengua materna con la que podemos hacer coincidir las cosas, las palabras con la realidad.

Para ella, *entrar la vida al aula, implica reconocer y respetar las huellas de la vida que porta cada estudiante. Con lo que son y traen, con sus necesidades, búsquedas, preguntas, sentimientos de significación y de vacíos.* Con *Remei* entendí, que al acoger la vida, accedemos a la raíz de lo que sostiene lo educativo, acogiendo el vínculo con lo que son y que busca ser desplegado hacia un estar diferente. Por lo tanto, crecer y desarrollarse como seres humanos, que desempeñaran el oficio de educar. Y la formación de educadores, así como todo proceso que logra ser educativo -siempre en alguna medida- aporta un nivel de crecimiento a cada persona en función de su ritmo, moviendo en algo la posición existencial en la que se estaba. Algo se mueve. Si. Algo nuevo aparece y se muestra. Algo que sólo puede cobrar vida, cuando se siente un sentimiento de

significación profundo que nace desde el estado interior de quien aprende y se pone en acción tanto en la relación, en el hacer, en el pensar y sentir activo. Es decir, se modifica la propia actitud y la vida se vuelve a poner en movimiento, cuántas veces el sentir se manifieste y sea escuchado.

Y esto lo he podido ver en un texto reciente de ella, donde junto a otra compañera de oficio, comparten algo del sentido que orienta lo que hacen junto a las relaciones que se dan con sus estudiantes en formación, al vivir una práctica educativa. Vi un vínculo con lo que yo veía y ellas vivían como posibilidad al crear condiciones educativas en el aula, cuando escriben;

*“Se trataría pues de favorecer un pensar en conexión que está por llegar, que alumbra o puede alumbrar la toma de consciencia y que abre nuevas transformaciones dentro de sí. Este proceso que nos interesa y que es central para nosotras, posibilita el apropiarse cada una y cada uno en singular de la chispa de un aprender integrado dentro de sí que está, solamente, en sus propias manos en ese tiempo y lugar que compartimos. Un aprendizaje que sobre todo, decimos, está en sus manos porque de ellas y de ellos depende el abrirse a acoger lo que le está ofreciendo el contexto educativo que cultivamos -más allá de un memorizar o un comprender a nivel cognitivo superficial no realmente encarnado que ya les vale para pasar los exámenes y aprobar los trabajos-.” (Arnaus; Nuri; 2012: 404).*

Y esto me lleva a mirar mis propios trazos en el oficio de ser profesora en la universidad. Recuerdo que estando en una clase junto a mis estudiantes, escuchaba con especial atención, cuando expresaban a viva voz, el sentimiento de vacío, que experimentaban hacia una universidad que ofrecía conocimientos aburridos e infértiles, experiencia que muchas veces los mantenía en un pensar cerrado hacia las clases. Recuerdo de aquellos años, que muchas veces el conocimiento, poco o nada tenían que ver con sus propias preguntas, contradicciones y con el sentido que movía sus vidas y los deseos de ser maestras y maestros – es decir- ausencia de procesos de transformación desde dentro de sí. Esta situación, para mí no era indiferente porque albergaba el deseo (en proceso de gestación), que mis clases pudieran ser un lugar para que pudieran sentir algo de la brisa suave de lo educativo, es decir, donde pudieran expresar con libertad lo que sentían, siendo escuchados con respeto. Un respeto por los procesos de vida y experiencias que sostenían su saber y ser. Un lugar con apertura para acoger lo que ellos y ellas sentían. Son a veces, estas situaciones de contradicciones, las que

nos llevan a intentar entender y en mi caso, no fue diferente. Ellos y ellas me mostraron la partida, yo acogí el regalo. Abrí la puerta. Quería entender. Y comenzó la investigación.

Y ahora he entendido junto a *Remei*, que desplegar lo que son, implica -sentir sus propios estados interiores, sus impresiones y sentimientos de significación y sentimientos de vacío- que van experimentado al entrar en relación con un proceso y un saber, es decir, poder expresar y estar atentos a su manera de sentir la propia existencia que se deja afectar y transformar la actitud hacia vida. Yo ahora sé, que en ese entonces, expresar la verdad que nace en cada una y en cada uno, era una situación incómoda porque el aula era un espacio inhibitorio y el aprendizaje pasaba a ser una experiencia aburrida, sin cuerpo, despojado de vida, por lo tanto, de sentimientos y pensamientos propios, por lo tanto es difícil abrirse a acoger lo que ofrece el contexto educativo cuando está desconectado de lo que ellas y ellos son. Y algo de esto que yo escuchaba, *Remei* (Arnaus, 2001:71), lo explica en el siguiente fragmento, cuando escribe parte de su experiencia de profesora de la universidad, en una asignatura que daba de Didáctica en Educación de Personas Adultas;

*“Lo que deseo de la clase es que sigamos siendo cada una lo que somos, aceptando y acogiendo lo que cada cual quiere dar y dejarse dar, sin juicio, y que sepamos engañarnos lo menos posible.”*

Ahora entiendo, que tanto yo como profesora en la universidad y ellas y ellos como estudiantes, estábamos sintiendo el mundo educativo desde la perplejidad de reconocer la desconexión brutal de la ausencia de relación entre conocimiento y vida, con lo que son, con el saber de la experiencia y la relación que viven con el conocimiento profesional estándar. Así como también, mi desconocimiento sobre la potencialidad infinita de toda la riqueza que aporta la relación educativa a los procesos de formación de educadores y educadores. Yo intentando crear de manera intuitiva, a veces con aciertos y otras tantas veces de manera equivocada, recorridos que tuvieran sentido para ellos y ellas, aunque erradamente tomaba como orientación central el conocimiento teórico seleccionado para el quehacer profesional para ir dando lugar a sus inquietudes, me movía en esa creencia errónea y como me la creía cobraba vida en mi práctica. Sin duda un deseo que en ese entonces, se estaba gestando para ponerse en movimiento en la investigación actual. Ahora veo que nos mantenía en una perplejidad constante hacia el oficio y las posibilidades de transformación reales dentro de Sí y del oficio educativo, que sólo cobra vida cuando podemos estar con lo que somos y podemos compartirlo, desde el lugar más limpio de lo que somos. Y expresarlo con

honestidad, más allá de los juicios o frases hechas que sostienen todo un pensamiento único de vivir la vida, nos vuelve a conectar con la vida. Pero no cualquier vida. Nuestra vida. Y expresar con aquellas palabras nuestras, lo que verdaderamente sentimos, es decir, sentirlo y escucharlo. Y hacer uso del derecho que tenemos de vivir una vida, nuestra vida. Como me decía *Remei* al recordar sus procesos formativos que ha vivido al hacerse como profesora *tú cabías en aquella historia, con lo que tenías y con lo que eras.*

Así como, también veo ahora con más claridad, que en aquellos años, yo no tenía una consciencia sobre la riqueza que aportaba a la relación educativa como profesora en un aula. Sin embargo eran ellos y ellas, quienes reconocían en mí, que la manera de hacer y dar las clases les despertaba un deseo por aprender y asistir al aula con agrado, porque sentían que podían expresar sus inquietudes, pensamientos y comprensiones. Es cierto que muchas veces, podemos no ser conscientes de lo que ofrecemos a la relación, aunque eso no significa que la presencia de lo que aportamos no se sienta en el aula. Tomar consciencia de lo que es parte de mi manera de ser en el aula y de lo que apporto a la formación, es un camino de reconocimiento que he podido ir descubriendo – en parte- al mirar, escuchar y preguntar por el sentido educativo de lo que sostiene el quehacer de *Remei* y esto ha rebotado en preguntarme por mi propio sentido y por el sentido que sostiene lo educativo en la formación. Tomar consciencia de lo que podemos dar o no, aporta a la formación de educadoras y educadores un actuar coherente y más profundo de los propósitos educativos que deseamos ofrecer a nuestros estudiantes. Porque la claridad conecta de manera natural con el sentir, en cambio la confusión dispara la especulación de pensamientos sin rumbo, los miedos, inseguridades, soledades lejos de la propia realidad que se vive en el aquí y ahora. Lejos de sentir el pulso de la vida, que siempre su verdadera esencia, se capta desde el corazón, en esa profunda relación con la vida que necesita ser pensada, descifrada y expuesta en primera persona. Para que cobre la fuerza de ser una vida. *Tú vida.*

Recuperando el relato de *Remei*, me contó que dar clases a las personas adultas, en un *barrio de Mollet* y en el *Barrio de Sants de Barcelona*, fue un tiempo precioso, una experiencia muy viva e importante, que le dio mucha riqueza, cuando me explica que;

*“fue un encuentro tan enriquecedor, tan, tan increíble!!! O sea, que encontré una gente tan generosa. Acompañar a esa gente fue una satisfacción, porque sabían su lengua, pero no la sabían escribir. Y con los textos que escribían, yo los animaba y avanzaban, como que los*

*alentaba. Recuerdo que hubo una relación muy fuerte y la verdad es que me animaron a que siguiera siendo su profesora. Ya era algo que me motivaba, era un deseo grande, porque la relación me importa.”*

En ese proceso de acompañar que relata *Remei*, cuidando la relación que nacía en el aprender, ella se iba haciendo como profesora y reafirmaba su deseo de seguir siéndolo. Esto es importante para nutrir el oficio de ser profesora y pensar la formación de educadoras y educadores, porque es en ese juego de complicidades, de encuentros, preguntas, descubrimientos y vínculos donde brota el nacimiento de lo educativo, que siempre acontece entre dos. Y cuando se siente lo educativo, se puede motivar a otros y otras a realizar recorridos por este camino, por sentir lo educativo. Quizás nazca el deseo de sentir. Quizás nazca el deseo de ser, tal vez sintiendo la propia vida interna en conexión con las relaciones y el mundo.

Es interesante la capacidad que posee *Remei* como profesora de sentir y poner en movimiento aspectos esenciales que sostienen y dan vida a lo educativo desde su inicio profesional, como es el caso de la relación que se gesta cuidando el aprender. Porque en esa época, la pedagogía ponía el centro en el modelo por objetivos, conductistas y cognitivos; sin embargo ella había tomado un camino totalmente diferente a lo establecido, siguiendo su propia voz desde muy joven. Y esto es interesante. Ella había captado con un talento y una sensibilidad personal, una perla de lo educativo, un camino fértil para ser ella en la relación educativa. Me pregunto en relación a ella, situada en la universidad del aquí y ahora ¿cómo acompañar el aprender? ¿Cómo se vive un encuentro en el proceso de formación? ¿Qué aporta la relación al proceso de formación de los y las estudiantes? son inquietudes que me han ido acompañando al observar y acoger las clases de *Remei*, que intentaré compartir algo de lo que entendí, en el siguiente apartado sobre la práctica educativa.

Estando juntas, un día me dijo que al recordar los momentos preciosos que ha ido gestando en su vida profesional, se daba cuenta que ha hecho de su pasión su vocación, por ejemplo cuando me decía;

*“El otro día lo escribía, que he hecho de mi pasión mi vocación. Y la pasión es la relación educativa; acompañar, escuchar, estar y seguir creciendo con la gente. También debe formar parte de mi carácter. En parte, esa motivación intrínseca para la comunicación en la relación lo hace*

*más fácil. Pude darme cuenta, porque ellos y ellas me mostraron mi capacidad para entrar en relación.”*

Como veo, la pasión para *Remei* ha sido y es la relación educativa, un disfrute que nace al estar y sentir a las personas. Y esto ella lo ha hecho su vocación como profesora, al vivir en sus clases una pasión por la comunicación en la relación al acompañar, escuchar, estar y darse permiso para ir creciendo con la gente, tesoro que descubrió y pudo ver en sí misma, al estar en relación con otras y con otros en las clases de catalán. Y si lo educativo no toca a las personas ¿en qué otro lugar puede cobrar vida? Y es interesante, porque ella ha tomado consciencia que el gusto por la relación es parte de su manera de ser. Y saberlo es mucho, porque puedes dar claridad e intencionalidad a lo que haces y vives en una clase. Y ella -que ha puesto consciencia en ello- *lo ha vivido como una orientación simbólica en el sentido que aporta a su proceso como profesora y al proceso educativo de los estudiantes*. Hay un texto de María Zambrano (2007:106), que me ayuda a entender el contenido de lo que expresa *Remei*. Cuando la autora escribe sobre la vocación del maestro, y dice *“la voz de vocación se deriva, pide ser seguida, tenue o imperante, suave o dominante, pide lo mismo; obedecer y no en un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo eso que la llamada pide, declarándolo y otras veces, simplemente, insinuándolo, más exigiéndolo siempre.”*

Escuchar, seguir y sentir a lo largo de la vida personal y profesional, la llamada de la vocación – en el caso de *Remei*, por la relación educativa- y crear vida fértil alrededor de la pasión que mueve la existencia, es lo que he aprendido a ver y a escuchar en *Remei*. Ella, con un amor sutil y delicado ha sabido desplegar con todo el cuidado y cariño al estar con ellas y con ellos algo de lo educativo desde la relación, compartiendo, creando y sintiendo la pasión por el encuentro con otras personas. Tanto ella como sus alumnas y sus alumnos descubren algo importante de sí en el aula, a veces coincidiendo en significados comunes, otras veces diferentes. Porque una vocación que nace de las entrañas, crea vida alrededor de sí misma, con claridad y presencia propia.

Otro aspecto interesante en *Remei* es que es una profesora que ha realizado diferentes movimientos a lo largo de su vida profesional. Sobre todo en su búsqueda por encontrar espacios donde ella, con su manera de ser pudiera crear condiciones para crear un proceso educativo. Esto la ha llevado a experimentar diferentes recorridos de formación y progresivamente buscar un mundo más ancho, antes de encontrar un lugar en la universidad.

Para ella, fue un tiempo hermoso, porque estaba en ese entonces como me dijo *con muchas ganas de hacer, de hacerme cargo de mi vida, de hacer lo que tú querías, de abrirme al mundo.*

En esos años en el periodo desde el 84 al 88, ella recuerda que fue un momento de su vida profesional importante por diversas cuestiones, llena de experiencias enriquecidas y emocionantes. Había acabado magisterio y movida por su curiosidad, su deseo de aprender y tener más ideas y propuestas para hacer las clases, se enfrentó a la encrucijada de seguir estudios de Pedagogía o la Licenciatura de Filología. Optó por la segunda porque en ese entonces, iba a una formación pedagógica en la Generalitat de Catalunya para prepararse como formadora del profesorado de catalán para gente adulta, lugar donde tenía la oportunidad de estudiar didáctica de la lengua. No siguió Pedagogía, porque en esos tiempos como me dijo *la formación era muy teórica-positivista, técnica* y ella sintió que *no quería ir a ahí, no era su sitio y poco tenía que ver con su manera de ser y con lo que ella podía ofrecer.*

Estando estudiando Filología, a *Remei* le ofrecieron formar parte de un equipo de Mentoras y Mentores para la formación del profesorado que llevarían a cabo con profesoras y profesores de catalán y ella aceptó. Este trabajo sería en la Generalitat de Catalunya y pensaron en ella, porque sabían y conocían su interés por la lengua y por la Didáctica.

Así fue, como primero tuvo que hacer dos años de formación para ser mentora, que hoy sería como un Máster. Ella me contó que el eje central de los estudios que realizó, fue sobre el aprendizaje profundo de la didáctica en los procesos de enseñar y aprender en los contextos de la lengua de adultos. Al consultarle si había algo especial que recordara de esa época me dijo que para ella fueron unos primeros tiempos muy fructíferos, porque se unía la pasión que sentía por la lengua Materna con la relación que vivió con sus profesoras y sus profesores a cargo de los cursos de formación. Sobre todo ella reconoce de manera especial a *John MacDowell*, un profesor inglés que le aportó una visión más comunicativa de enseñar la lengua, como ella lo explica en el fragmento;

*“...el enfoque no era tan centrado en la gramática, sino que introducía la relación, la comunicación. En aquellos tiempos para mí fue importante, porque él ponía mucho énfasis en que el centro era la alumna y el alumno, o sea, que eran ellas y ellos los que tenían que practicar en clases. Y eso lo podíamos trasladar a muchas esferas y ámbitos de la formación y en nuestros procesos de acompañamientos. Es decir, el centro es ese acompañar, ese crear las condiciones para*

*que el aprendizaje realmente sea muy integral, comunicativo, relacional, que integre el gusto, las emociones, el conocer, el aprender cognitivo, el estar ahí. Porque aprender una lengua también te atraviesa todo aquello. Él decía: el profesor trabaja con el alumno, para que el alumno trabaje con el contenido.”*

A Remei le gustó mucho este enfoque, porque en aquella época hubo una apertura muy grande de metodología que se basaba mucho desde la relación, desde la comunicación y desde la escucha. Y esto a mi me lleva a entender que cuando tenemos en cuenta en la formación la relación y la comunicación como elementos esenciales, abrimos la puerta a las emociones y a la palabra, por lo tanto accedemos al mundo que cobra vida en los estudiantes y podemos aportarles como formadores al proceso de crecer y desarrollarse. Porque al trabajar y cuidar la propia relación que se vive en clases, ellos y ellas por el sólo hecho de vincularse desde el mundo de los afectos con lo que ocurre en las clases, pueden sacar pistas para su práctica educativa como educadores y en todas las relaciones al ir descifrando el sentir, porque como dice Damasio (2001:46), *hay una distinción entre sentir y saber qué sentimos*; porque justamente discernir el “qué” sentimos nos permite entender y ver de qué estamos hechos, por lo tanto ser consciente de lo que somos, y comunicar lo que aprendemos desde un lugar más genuino y auténtico. De ahí la importancia de crear las condiciones en el aula, para que el aprendizaje en su globalidad ocurra, como dice Remei. Recuerda ella la experiencia de formación con *John MacDowell*, que también;

*“fue importante, porque la metodología era muy abierta, muy en sintonía con lo que tú Alicia, has visto en las clases. Esa escucha, esa libertad, de entrar en relaciones que yo disfrutaba. Y lo disfrutaba mucho. Además, íbamos haciendo las formaciones, preparábamos los materiales juntos y hubo muy buena sintonía con el grupo de mentoraje que éramos doce.”*

Así como también, para ella esa experiencia de formación como Mentora, guarda un lugar especial en su corazón, por las relaciones que vivió en el proceso educativo con el grupo de compañeras y compañeros, como por ejemplo cuando me explicaba;

*“Ese primer inicio de esa apertura, descubrir, ver coincidencias con intuiciones, además de compartirlas y el vivirlas con aquella pasión, con las otras y con los otros, con quienes formábamos aquel grupo, un primer grupo, que siempre tiene la gran novedad de lo primero. Era algo nuevo y además estaba atravesado por gente, que apreciamos mucho nuestra lengua*

*materna y que no tuvimos la oportunidad de desplegarla en nuestros propios estudios, porque prácticamente estudiábamos en Castellano. Por lo tanto había esa apertura de libertad de empezar algo nuevo, que tú cabías en aquella historia, con lo que tenías y con lo que eras. En ese caso, Catalunya, también, era una apertura de nuestro país.”*

Y en estos primeros inicios de formación, *Remei* nos habla de una riqueza que ella vivió en la relación junto a otras personas. Es interesante, porque la relación que nos muestra, es una relación que facilita el encuentro entre personas y el disfrute que nace de esa posibilidad de compartir algo que nace de un sentimiento de significación por la vida. Y para que acontezca la vida, la relación se nutre de una apertura, del compartir, de la pasión y el deseo de estar en relación, como nos narra *Remei*. Y que la libertad es un ingrediente necesario en toda relación, para disfrutarla. Y que el disfrute viene de la mano de que puedas participar en una relación en la que puedas estar con lo que eres y puedes aportar desde este sitio. Y esto a mí me dice, cómo la fuerza de la relación educativa, es un ingrediente que atraviesa todo proceso formativo, todas las esferas que acontecen en una clase, porque es justamente desde esta apertura, que la relación educativa pasa a ser un sostén que acoge la singularidad de lo que somos y posibilita ese encuentro “entre” diferentes personas, saberes y experiencias. Sin embargo en una clase, es de manera mágica, como las relaciones entre las personas que participan en un proceso, son justamente la llave que abre las puertas a todas las otras relaciones. Por lo tanto, la relación es la mediación necesaria, para acceder a la vida auténtica que nace del sentir de las personas, es decir acceder a un saber del alma.

Posteriormente, fue en el año 88 cuando *Remei* se marchó de la Generalitat de Catalunya, sucedieron algunos eventos, especialmente cuando comenzó un proceso de institucionalización muy fuerte porque como me contó:

*“La Generalitat se estructuró de una manera muy institucionalizada y reguló mucho todos los procesos de enseñanza de la lengua del profesorado para gente adulta, todo muy compactado, ya no había esa riqueza de compartir e intercambiar. Claro que se debe organizar. Pero es muy diferente que se piense una gestión para que dé sostén a lo vivo que hay, que se despierta con la confianza; a que se planifique y se gestione con una idea más rígida de control de las horas. Y pienso: ¿por qué esas ganas de controlar?”*

Y vio como este proceso de institucionalización al organizarlo, gestionarlo y racionalizarlo pasó a ser el centro de la Generalitat, por lo que ella sintió que la alegría y la motivación por el empeño, se comenzó a perder y tenía que hacer cursos cada vez más divididos en piezas. Al recordar esos años me contó;

*“...el contexto social y cultural del trabajo iba cambiando, cada vez más fordista. Esa visión fordista del trabajo, ratitos cortos. Cada vez se programaban más cosas pequeñas, no como un curso. Es verdad que hay que estar con los tiempos, sí. Pero a la vez, esa oleada de aire fresco, de cómo estás, de cómo aprendes, se perdió.”*

Y a su vez como las cosas en la Generalitat iban cambiando sus términos, me contó que ya no había una racionalidad necesaria sino que se entró en una racionalización que invisibilizaba a las personas y comenzó a instalarse un modelo social basado en la división del trabajo cuando recuerda:

*“A veces, no importa mucho lo que tú puedas considerar, tener, la experiencia de estar. Esto te descoloca poco a poco. Y claro, todo se partió mucho, todo el grupo. Unos estaban aquí, otros allá, otras preparando los cursos de la Generalitat, otros más en la formación, otros en los contenidos didácticos, o sea se parcializó. Todo aquello se desmembró.”*

Al pensar sobre lo vivido en aquellos años, ella con una lucidez que nace de la sabiduría de la vida, me contaba que ahora se daba cuenta de los efectos negativos que provoca la parcialización en las relaciones educativas al reflexionar cuando dice:

*“La desmembración, la parcialización, sólo sirve para el control. No para la creatividad. La creatividad nace, fíjate, cuando estábamos juntos y estaba entramado lo educativo, la didáctica, la planificación, la formación, lo que decíamos. Cuando estábamos juntos, cuando eso se daba en un clima de libertad, de apertura, de comunicación, de relación y también con su mirada amplia.”*

Y como esta desmembración, la parcialización y la ausencia de vida relacional en el oficio, poco a poco dividen el trabajo y a las personas cuando somos una unidad, incluso en la Generalitat me contó, que también se dividieron las coordinadoras y ella percibía como *cada cual metía sus propios desórdenes, sus propias insatisfacciones.*

Y fue así, como esta nueva manera de gestionar el trabajo en la Generalitat indudablemente afectó a *Remei*. Y un día ella se vio detrás de una mesa, planificando, ordenando, gestionando lo que otras harían en la formación y coordinando las pruebas de catalán de los diferentes niveles, era parte del engranaje donde había una especialización de los trabajos. Ya no estaba en el aula, ya no estaba gestando vida desde la relación. Y fue así como ella un día tomó consciencia de la vida mecánica en la que estaba inmersa, cuando se dio cuenta:

*“Yo no sé, no sé cómo, me fui a parar allí, detrás de la mesa. Teníamos un contrato fijo, teníamos que fichar cada día a las nueve y salir a las cinco. Cada día un tiempo que vas haciendo, ta, ta, ta mmm...Pero un día, que yo estaba triste, cogiendo el autobús a las nueve, fichando, aquello era más agrio y yo dije: Yo, ya no puedo estar aquí.”*

Escuchándose a sí misma, fue así como *Remei* al no sentirse parte de una historia institucional que desmembraba el trabajo y las relaciones entre las personas, a través del control y la lógica del poder, sintió que ya era hora de volver a girar la rueda de la fortuna y seguir el movimiento de la vida. Y un día, a fines del año 88, buscando espacios de relaciones vivas y escuchando su deseo de libertad, se dijo a sí misma:

*“Ya que todo está tan rígido aquí; a mí me gusta una amplitud, para pensar y ser creativa, poder moverme. Y en ese entonces, la universidad en el 88, todavía había un tiempo que estaba en tus manos, de algún modo no tanto en las escuelas y secundarias. Y pensé: ah, qué bien ¡¡¡ cada año cambia el alumnado. Y decidí ingresar al Doctorado y hasta hoy sigo en la universidad.”*

Casi dos décadas después, me contó que en la propia universidad volvería a encontrarse inmersa en la lógica del poder que había vivido en el último tiempo que estuvo trabajando en la Generalitat. Y esta similitud la percibe cuando reflexiona sobre la realidad actual que vive, cuando me dijo:

*“Y ahora, otra vez, ¿ves Alicia? Otra vez ahora aquí en la Universidad, nos ordenan, lo que planifican, no sé qué, los aplicativos, claro, puedes hacer en el aula y estoy contenta porque dan orientación. Pero Luisa Muraro tenía mucha razón cuando dice “la lógica del poder, va a coste de la acción libre y creativa. Poder y control van juntos, libertad y creatividad también.”*

Y esto me lleva a vincular las reflexiones de *Remei* con el pensamiento de Lucía Garay (1996:41), cuando nos advierte en sus escritos como en las instituciones existe un paraíso del orden, logros y eficiencia que existe muy bien en los instructivos, aun cuando las realidades son otras en los espacios institucionales; matizándolo al decir *“En este sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como sistema de valores, ideales y normas, legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales. Cultura escolar por ejemplo, que tiende a homogeneizar; a borrar la individuación, la personalización, en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común.”*

## 4.2.2 El ingreso a la universidad: un tiempo creativo y de libertad sostenido por relaciones con otras mujeres que introducen otro modo de estar en la institución

### 4.2.2.1 Entrar a la Universidad

Cómo llegó *Remei* a incorporarse a la universidad era algo importante para indagar en esta investigación y lo primero con lo que ella inició su relato fue haciéndome saber que ella no tenía planes de entrar a la universidad. Sin planearlo los acontecimientos que vivieron en la Generalitat de Catalunya la llevaron a la universidad y comprendí que hay sucesos y eventos que no se planifican, suceden y nos sorprenden porque nos ponen en relación con algo que necesitamos experimentar en ese momento de la vida y no en otro, por lo tanto aparece, se instala y comienza a brotar vida. Fue el cambio de situación relacional en la Generalitat, que llevó a *Remei* a darse cuenta que necesitaba buscar otro espacio de porque las condiciones de trabajo comenzaron a cambiar, contándome *todo está rígido aquí, a mí me gusta una amplitud para pensar, para ser creativa y poder moverme*. En esa época en la Universidad había un tiempo que estaba en manos del profesorado y la variedad del alumnado era una riqueza que apreciaba *Remei*, esto le gustó mucho porque iba más en sintonía con su modo de ser y con lo que ella podía ofrecer como profesora.

Un espacio para poder moverse, un espacio amplio para que nazca el movimiento propio es lo que veo que es un modo de indagación y hacer que ella va buscando desde sus inicios como profesora. Una disposición y apertura por el movimiento. Una cualidad que veo que acompaña a *Remei* desde sus inicios profesionales y que deja mostrarse como una huella profunda que va marcando una manera de ser profesora, una búsqueda personal que va delineando una manera de vivir. Una manera de sentir. Una manera de sentirse. Que me muestra que va naciendo una manera de vivir personal, que va gestando un saber acoger y sostener el propio movimiento interno que la lleva a seguir un impulso por sentir su propia vida. Un saber para acoger, sostener al acompañar el movimiento de lo otro, de las otras y de los otros que ella vive en el presente. Saber estar con el movimiento que nace en un proceso. Con el tiempo, cada vez entiendo con mayor claridad que no es precisamente la rigidez del pensamiento, del hacer y del vivir, lo que nos lleva a crecer y desarrollarnos, a poner en movimiento algo del ser, del saber que espera ser revelado y mover algo de lo que creíamos, que estaba estancado y cristalizado en su rigidez, sin movimiento por lo tanto, sin vida. Algo

nuevo nace. Comienza una danza. Así como sostiene John Dewey (1960:41), *“Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor puede ser juzgado sobre la base de aquello que se mueve.”*

La ilusión de comenzar algo nuevo que comenzó a moverse, tocó el sentir de *Remei*. Por ello cuando ingresó a la universidad lo vivió como un tiempo muy creativo y muy bonito. Ella tenía muchas ganas de trabajar, sentía una pasión que la movía por la enseñanza y vio que la universidad sería un lugar donde podía compaginar muchas actividades y hacer cosas que estuvieran en sus manos. En ese entonces, recuerda que era un lugar de trabajo que contaba con una apertura para un desarrollo profesional con recorridos singulares. Ingresó a la universidad en el año 1988 y no ha parado hasta hoy, *Remei* me cuenta que dedica una parte importante a leer, comprar libros, formarse, preparar clases para cada curso siguiente, publicar, investigar, participar en congresos, coordinar asignaturas, tutorías con las y los estudiantes y en ocasiones participar en comisiones de la universidad. Son actividades a las que se dedica con mucho gusto y preocupación, aun cuando ella se da cuenta que por su trabajo ha tenido pocas vacaciones. Veo que tal vez ha sido una pasión que no sabe de tiempos, una pasión que se expande en lugares y quehaceres sin fin, sin límites tejiendo la vida.

Ingresó a la Universidad de Barcelona como estudiante de doctorado de Didáctica de la Lengua, pero al poco tiempo se cambió al *Doctorado de Didáctica* del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía, porque le pareció más adecuado para lo que le interesaba en ese momento, como lo expresa *en el departamento, tenía la posibilidad de hablar de la relación educativa. De hablarlo como conocimiento y como contenido; y a la vez como metodología. Me interesó mucho. A mí lo que realmente me interesaba, eran los procesos educativos y la práctica de la relación educativa.”*

Cuando escucho y leo a *Remei* voy entendiendo como en su irse haciendo y ser como profesora es importante la relación entre conocimiento y metodología, donde el vínculo entre el qué y el cómo se van entrelazando en una práctica educativa, que comienza a experimentar como búsqueda de alguna manera, desde los inicios de su periodo de formación. Así como también observo como ella comienza a tejer su propio traje de ser profesora, escogiendo y buscando los hilos que van inquietando y desarrollando su pensamiento y que podía tejer con otras en el departamento, a través de la palabra. Es interesante, porque a través de ella, voy reafirmando la fuerza que cobran las palabras en las

relaciones y cómo compartirlas con otras y con otros en un camino sostenido por el discernimiento y comprensión de lo educativo, hace que la vida se ponga en movimiento y cobre la palabra un poder que unifica y abre horizontes de sentidos, significados y encuentros.

Estas experiencias de relación vividas en el departamento al poder hablar sobre la relación y procesos educativos con otras y otros, a mí me muestran que van perfilando un modo de hacer vivido y explorado en primera persona por *Remei*, así como llama mi atención esa búsqueda apasionada por nombrar y poner en palabras algo de lo que implica pensar en un proceso formativo sostenido por la relación educativa y cómo ir haciendo suyo un saber de cómo irlo desplegando en el aula. Ella se ha implicado, comprometido y molestado<sup>78</sup> en entender algo del corazón que da vida a lo educativo, de aquella relación que abre procesos de crecimiento humano. Y veo que es interesante para ir sosteniendo una formación en la universidad que contenga y sostenga procesos de personas más que como la clásica frase de recipientes vacíos por llenar, porque el enlace que se produce “entre<sup>79</sup>” personas, conocimiento y práctica como modo de conocimiento y como un modo de ser en un proceso, es importante que la palabra sea un vehículo de comunicación, indagación y entendimiento de la propia huella subjetiva que nace al entrar en relación con el conocimiento. Así como sostiene Bernard Charlot (2008:58) *“No hay saber (de aprender) sino en la relación con el saber (con el aprender). Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo. No existe saber (de aprender) si no está en juego la relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo.”*

Ella recuerda también como importante de aquellos años, la realización de su tesis Doctoral siguiendo esa línea que se estaba gestando en comprender la vida profesional y práctica de una maestra. Fue su Director *Vicent Benedito*, quien valoró que podía hacer aportes en el departamento y la apoyó para entrar como ayudante en la Universidad, mientras realizaba su tesis. Seguidamente en el año 1991 obtuvo una plaza como ayudante en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), y comenzó a hacer docencia en el Departamento de Didáctica y organización educativa formando al futuro profesorado. Fue en esa época cuando se inició, entonces la Diplomatura del grado de Educación Social en la Facultad,

---

<sup>78</sup> La fuerza que doy a la palabra “Molestado” es en el sentido de darse un tiempo para indagar, estudiar, pensar y comprometer una parte importante de sí en crear un tiempo de comprensión para entender algo que vive en sí misma y vive a la vez con otras y otras. No tiene la palabra molestado en este párrafo un sentido de malestar emocional.

<sup>79</sup> “entre” lo doy un sentido sobretodo de “relación” como la posibilidad de crear un vínculo, puente, encuentro o desencuentros entre dos o más cosas, pensamientos, personas y concomimientos etc.

grado en el que *Remei* comenzó a participar en la docencia y enseñanza hasta hoy. Tuvo claro enseguida que podía hacer la tesis y compaginarla con la formación, es decir, vivir la relación entre dos procesos que nutrían su hacer, experiencia y pensar.

Dentro de las actividades que ella recuerda como importante en su proceso Doctoral fue una estancia que realizó en Inglaterra que le interesó mucho, como ella me contaba:

*“Estuve en Londres, en el Institute of Education University of London, viendo mucha bibliografía. También el centro tenía mucho trabajo de investigación cualitativa; de investigación etnográfica. A mí me interesaba mucho, estuve buscando material en la biblioteca, porque estuve mirando por dos años, la vida de una maestra, tanto personal como docente.”*

Para ella fue un periodo muy bueno para irse formando como investigadora, también realizó una estancia de investigación en la Universidad de Málaga desde septiembre de 1991 hasta junio de 1992, participando en un proyecto de Investigación-acción del profesorado. Ella recuerda esta estancia de investigación de manera especial porque un suceso afectó su vida personal según me explicó:

*“En Málaga, encontré un profesor, que luego no sólo hice la tesis, sino que me casé con él. La vida va entrelazando esa vida plena, entre lo profesional y lo personal, que lo he vivido siempre como una unidad. Mi vida está aquí, mi vida está en casa, con mi pareja, mi familia. Que no soy diferente, lo básico es que no hay separación, porque continuo siendo quien soy, con mis capacidades, mis dificultades, con mis pasiones, con mis deseos, con mis frustraciones, pues en casa es igual.”*

Todo eso me muestra que para ella saber y sentir aparece de manera recurrente y significada en irse haciendo como profesora y en el *ahora*<sup>80</sup>, emergiendo ese entrelazado de la vida profesional con la vida personal como una unidad que ella manifiesta en su propia experiencia en y con la vida como lo describe en el párrafo anterior de la entrevista. Y lo que ella cuenta sobre la unidad en su vida, a mí me sugiere que la fuerza del ser que se manifiesta sin divisiones al vivir una vida, posibilita expresar un sentir único que se cobija en los

---

<sup>80</sup> El *ahora* entendido como un tiempo vivo que vuelve a cobrar fuerza siempre en un presente, como una búsqueda infinita que se presenta en los diferentes tiempos gestando vida de sentido y movimiento para ir tejiendo un camino fértil.

procesos internos, siendo esta una guía que se gesta y se vuelve actuante en las personas. Y esto es interesante porque me mueve hacia un deseo que siento junto a muchas otras y muchos otros, de que la formación -implique también- ese saber sentir la vida como una unidad y llevar lo que se es a todas las relaciones y a todos los sitios donde el sentir pide ser expresado. Saber y sentir que se es *Una*, que se es *Uno*. Sentir y saber que la otra y que el otro lo es. Sentir y saber enlazado me lleva a discernir, que quienes se encuentran en un aula son personas singulares, porque entiendo que cuando aprendemos no existe división, si el saber logra *delinear* al menos en algo el sentir y éste cobra vida. Pero no cualquier vida, sino una significada para el sujeto. Y este sentimiento de significación cuando se expresa se revela la unidad de la persona, se expresa el sentir y se pone en movimiento lo vivido entrelazado al mirar lo profesional.

De ahí mi preocupación educativa, que creemos como profesorado las condiciones educativas para que se manifieste la unidad<sup>81</sup> del ser, aun cuando dentro de un pensamiento actuante en la pedagogía actual y en la sociedad, se cree y se vive como si el ser humano fuera muchas un ser dividido en parcelas. Pero esto no es así, porque el ser humano es una unidad viva, quizás aún no creamos las condiciones adecuadas para que esto pueda expresarse en la formación, pero eso no significa que no seamos una unidad, que nos hace ser lo que somos de manera diferenciada –Uno mismo/Una misma-. Y este deseo de buscar esa unidad entre lo personal y lo profesional, nace porque para mí es una necesidad básica que la persona pueda expresarse con lo que es, es decir ser reconocida como un sujeto que existe en el mundo. Y esto es una necesidad (hoy una carencia) primera que considero que debemos cuidar en la formación, que nuestras alumnas y nuestros alumnos puedan expresar lo que son, porque justamente cuando se revela la profundidad que da vida a los estados internos de cada cual; la persona comienza a ubicarse como un sujeto singular que piensa y siente el mundo desde Sí –es decir, tocando la realidad, ¿cuál? La suya- pudiendo revelarse la profundidad que da vida a la existencia y nace un sentimiento de significación por ser un profesional implicado y comprometido por participar en el quehacer educativo ¿No es acaso desde éste lugar dónde se pone en movimiento un sentimiento de significación auténtico y se crea una vida? Y acojo los planteamientos de Gadamer (1997:103), desarrollados sobre la unidad en lo vivido por una persona cuando dice que *“Lo vivido es siempre vivido por uno mismo y forma parte de su significado el*

---

<sup>81</sup> En este párrafo la palabra “unidad” es entendida a partir de la definición de la RAE: “Propiedad de todo ser, en virtud de la cual no puede dividirse sin que su esencia se destruya o altere.”

*que pertenezca a la unidad de este “uno mismo” y manifieste así una referencia inconfundible e insustituible el todo de esta vida una.”*

Posteriormente luego de un proceso que reconoce como intenso, ella leyó en el año 1993 su tesis Doctoral titulada *“Vida profesional y acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d’ una maestra. Un estudi de Cas.”*; y en el año 1997 tuvo la oportunidad de presentarse a una plaza en el departamento. Ella recuerda que estos acontecimientos externos, los vivió con *unos estados internos preciosos, porque fueron instancias muy vivas y muy creativas para irse expandiendo como persona y profesional.*

Remei al contarme momentos significativos de su trayectoria, aprecia que en su recorrido no ha desperdiciado nada y que todo lo que ha podido vivir la ha apoyado en su desarrollo profesional y personal. Sobre todo, le han interesado mucho para su práctica las relaciones que han abierto nuevas posibilidades de conocimiento y de una línea de formación bajo el alero de la *educación libre*. Ella me contaba que supo que la universidad era un campo donde podía sentirse cómoda y desarrollarse profesionalmente, como lo expresa en el siguiente párrafo;

*“Un campo amplio, abierto, que podía otra vez unir, lo que es la planificación, lo que es la gestión, hacer clases. Claro que había orientaciones. Aquí, volvía a ser un espacio amplio, abierto y libre.”*

Me interesa mucho el sentido de orientación que ella da a los espacios amplios y abiertos conectados a la libertad. Y digo esto, porque su propia experiencia de búsqueda permanente a mí me inspira y reafirma que al crear un espacio amplio, abierto y libre, está más cerca de la posibilidad de que las y los estudiantes puedan expresarse como una unidad en todo lo que hacen y poner en movimiento su propio modo de ser con cualidades únicas en todo lo que tocan y den sentido a su vida profesional. Un espacio que cree las condiciones para que en esa amplitud y apertura acoja lo que necesita ser expresado, desarrollado y vivido en la vida profesional, es algo que yo voy viendo que acompaña a Remei en sus inicios y en el ahora. Y es interesante, porque me muestra que el hecho que ella lo haya vivido como un proceso de libertad consigo misma y en espacios donde ha podido expresarse, está más cerca de aportar esta cualidad educativa con algo de verdad, vida y autenticidad en los procesos formativos, no sólo a nivel de discurso sino como una práctica que une saber y conocimiento. Todos los

seres humanos, para poner en movimiento lo que somos, necesitamos de un espacio amplio para crear y ser. Necesitamos de unas condiciones donde puedan expresarse los saberes con su riqueza relacional y vivencial, porque como ha escrito Ana María Piussi (2008:180) *“Los saberes tienen raíces históricas y matrices relacionales, entrecruzan inteligencia y dimensión afectiva, encarnan la experiencia práctica y existencial en la imaginaria (imágenes y símbolos convergentes y divergentes relativos a cualquier fenómeno), y permanecen abiertos a las legítimas instancias autopoéticas, subjetuales, imprevisibles.”*

Veamos en el siguiente texto, como ella se ha ido desarrollando y creciendo en este campo profesional de ser y estar en la universidad como profesora.

#### 4.2.2.2 Relaciones significativas con otras mujeres docentes: ir introduciendo otro modo en la universidad

Para *Remei*, las relaciones con otras compañeras de trabajo y profesoras son y han sido importantes en su trayecto vital. Ella ha encontrado su manera de vincularse con otras colegas que también ejercían la docencia en el departamento de Didáctica y Organización Educativa. Y cuando el vínculo se sostiene desde el afecto, me muestra que perdura una relación fértil en un presente sin fin. *Remei*, desde los inicios en el departamento, recuerda que se interesó mucho y se fijó enseguida en *Nuria Pérez de Lara*, una profesora que trabajó en el departamento y que se transformó en *su* referente y en *su* Maestra. Y me contó que se fijó en *Nuria* porque le gustaba de ella que:

*“Siempre relacionaba sus prácticas, tanto en escuelas como en psiquiatría, como con toda una perspectiva de análisis desde la Educación Especial y la anti psiquiatría, también del feminismo. Nuria cruzaba su propia experiencia y su propia práctica, pues a mí me interesó mucho. Porque yo lo sentía. En la Generalitat hubo también esa misma experiencia, que era nuestra formación muy relacionada con la práctica pedagógica educativa y las necesidades del profesorado. Y creo que mi potencial está más relacionado aquí, entre la teoría, entre la práctica y la experiencia, sin dejar de ser quienes somos. Nuria me daba sostén a mi modo de ver, me daba confianza en mí misma. Íbamos introduciendo en la universidad ese enlazado entre experiencia, saber y teoría.”*

Y ese enlace entre experiencia, saber y teoría que llamó la atención a *Remei* de *Nuria* comenzó a cobrar vida y confianza en sí misma, como un modo de ser y estar ante los procesos que buscan acoger la vida en la experiencia de aprender, a mí me lleva a abrir su importancia para la formación de educadores y educadoras, a partir de unas palabras de María Zambrano (2003:134), cuando escribe que *“La cantidad de saber, por grande que sea, sin reflexión, se disgrega, se desgrana como arena en el desierto, es decir: es estéril. La reflexión que es algo inminentemente activo, unifica la muchedumbre de los conocimientos y los hace asimilables, pues crea una especie de medio de visibilidad para que aparezcan conjuntamente. Los rescata de su exterioridad, los hace íntimos. Lo que quiere decir, vivificantes. Y no sólo el conocimiento que se hace vida merece su nombre, sobre él está a la altura de la condición humana.”*

Esto para mí es interesante, el poder indagar algo del sentido de lo que significa participar educativamente en la formación de educadoras y educadores, porque justamente el vínculo entre diferentes fuentes de conocimientos es lo que unifica las diversas relaciones que nacen al sentir lo educativo, activando y unificando la reflexión sobre la comprensión de un pensamiento global de la complejidad de ser educadora y educador. Un conocimiento vivo y unificado, que brota desde las entrañas donde se cuajan los sentidos íntimos y verdaderos en cada persona, esperando salir a la vida. Y yo observo que es en esta relación entre los estados internos y los sucesos externos, lo que vivifica y da coherencia a un saber que nace de la sabiduría y que irradia una persona que está viva hablando desde este sitio. Muestra su belleza. Porque como dice el Psiquiatra Erich Fromm (1994:180), *“Lo que atrae es siempre lo vivo. Una persona es atractiva por su vitalidad.”*

Lo vivo y lo vivificante. Lo íntimo y lo asimilable. Lo activo y lo unificado. Moviéndose en una persona. Encarnado en un saber y conocimiento que acogen la sabiduría de vivir y el nacimiento de un pensamiento activo creado por alguien. *Remei*, atraída por seguir unas huellas de *Nuria*. Hacer un trayecto. Sentir el propio camino. Abrir el deseo de vivir y sentir la vida. De pensarla y encontrar un sitio. Volver a casa<sup>82</sup>. El sentir pide salir. Se expresa la pasión. El sentimiento de significación se activa —es decir— la capacidad de emocionarse al descubrir lo educativo. Nace el encuentro. El sentir se pone en movimiento. Toca otros corazones. Nace el deseo de ser una misma y expresar lo que brota de esa relación entre los estados interiores y eventos exteriores. La vida está en movimiento. Reflexiones que creo en torno a lo que me expresa *Remei* y que las vinculo y encuentro sentido en las palabras escritas un día por María Zambrano (2008:22), *“Agarrándonos a la verdad, a la verdad nuestra, asociándonos a su descubrimiento por haberla acogido en nuestro interior, por haber conformado nuestra vida en ella, arraigándola en nuestro ser, sentimos que nuestro tiempo no pasa, al menos, en balde. (...) El cauce de la vida es la verdad.”* Porque como dice la autora *“la vida no es más que un apasionado diálogo entre el mundo y el alma.”* (2003:72)

Para *Remei*, la práctica de *Nuria* fue un referente importante, porque pudo ver que trajo a la universidad su pensar, su hacer y su práctica. Diría yo, trajo su verdad vivificada. Y también fue importante, porque ella vio que *Nuria* tenía una dirección clara en lo que hacía, un

---

<sup>82</sup> *Volver a casa*, expresión que entiendo como volver hacia sí misma y poner en movimiento aquellos sentidos únicos que brotan desde el interior de una persona singular. Se expresa lo que se es, la esencia de la persona, el retorno a uno. También la psicoanalista junguiana Clarissa Pinkola (2018), habla de ello en su libro *Mujeres que corren con lobos*.

horizonte de sentido. Con *Nuria*, *Remei* vivió esa posibilidad de ir introduciendo una enseñanza que mantuviera ese enlazado entre experiencia, saber y teoría en la universidad. Así como también con *Caterina Lloret*, otra profesora del departamento que estaba en la misma línea de pensamiento y acción; a *Remei* le gustaba mucho de ella esa manera que tenía de interrelacionar la práctica y la teoría en sus clases. Ambas profesoras de larga trayectoria en la universidad, fueron una fuente de inspiración para ella y colaboraron en su proceso formativo, tanto como en su manera de irse definiéndose en un modo ser y estar en la institución como me contó:

*“Las que estábamos cerca de ellas, vimos a unas maestras para poder seguir trabajando y desbordando los márgenes de la institución...lo que me devolvían era lo que para mí era importante también. Y en un contexto de academia que se suele valorar un academicismo intelectualista, a veces como teórico abstracto. Ellas me dieron la confianza suficiente para poder seguir mi camino de lo que yo venía a hacer, estar en las clases con mucha libertad en relación con el conocimiento mismo, delinéandolo. O sea, estar con fuentes que tienen sentido. Y poco a poco iba teniendo más fuerza.”*

*Nuria* y *Caterina*, dos profesoras creando vida y nutriendo el sentido de jóvenes profesoras. A partir de su hacer, las invitaban a entrar en relación consigo mismas. *Remei* abrió la puerta. En sus palabras me mostró que comenzó a explorar su sentir, a descubrir un conocimiento que tuviera sentido para sí misma y pudiera delinearlo en sus clases; siendo ambas profesoras, referentes de vida educativa. Así como darse cuenta también, que en la universidad reinaba una mirada y práctica academicista del conocimiento y que ella deseaba nutrirlo de sentido vivificado en sus clases. Y me siento unida a su deseo, porque palpar el hielo del conocimiento descarnado, es una situación dolorosa cuando amamos al ser humano y la vida que nace alrededor de él. No se puede ser indiferente a la presencia desgarradora que habita las aulas cuando se cierra la puerta a la frescura de la vida, es decir a las emociones. No se puede ser cómplice desde el silencio, cuando se ama la vida, que renace una y otra vez, en cada clase y en cada rostro que mira y siente por primera vez lo educativo. Emociones que sólo pueden ser captadas y apreciadas por formadores y formadoras que se abren a la sensibilidad de lo educativo. Así como John Dewey (1960:58), uno de los pensadores importantes en el sentido educativo de la Pedagogía, que expresó hace mucho tiempo las consecuencias de esta falta de vivacidad del conocimiento con el sujeto que aprende cuando reflexiona *“¿Qué ventajas constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia*

*o adquirir la destreza de leer o escribir, si en el proceso el individuo pierde su propia alma: si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten?”*

Y coincido con Dewey, en que al establecer solamente una relación con conocimiento abstracto, el precio que pagamos es alto porque podemos perder el alma y la capacidad de apreciar situaciones preciosas que justamente nacen en el seno de la vida; y no acceder a un saber sobre el alma (Zambrano; 2008), a ese orden interior de la propia persona; es decir perder la maravillosa posibilidad de acceder a un conocimiento íntimo y vivificante. Y esto me lleva a apreciar que si el conocimiento no toca el alma, queda exteriorizado sin llegar a esa preciosa intimidad que sólo nace al sentir los estados internos que vive una persona al aprender y al significar un proceso formativo. Queda sin expresar ese vínculo naciente, en silencio invisible. Se vuelve estéril, porque sin relación al menos entre dos, no brota la vida de alguien. Veo que es interesante tener en cuenta esta cualidad educativa en la formación, porque es la relación lo que posibilita que brote algo y en este caso esa nueva mirada naciente entre los sucesos externos y los estados internos. Y lo reafirmo; es la relación la que tiene justamente ese poder de significar la vida de alguien desde el yo; es decir desde el principio de realidad de Sí mismo.

*Nuria* siempre ha sido un referente de inspiración para *Remei*. Este sentimiento lo ha puesto en palabras escribiéndole una semblanza en la revista Cuadernos de Pedagogía<sup>83</sup>; en la que resalta que lo que aprecia en *Nuria* es que ha tenido mucha práctica educativa fuera de la universidad y que no era una académica que se interesaba sólo por lo teórico. *Remei* (2007:8), le escribió el siguiente texto a *Nuria*, sobre lo que ella le enseñó:

*“¿Qué me ha enseñado?*

*En primer lugar, que la otra, el otro y lo otro, no están fuera de mí, sino dentro.*

*Un sentido de la confianza y del reconocimiento a lo que desea y siente la mujer. A ser fiel a mí misma, a reconocer lo que puedo aportar al mundo de la educación, al aula y a la investigación, a escuchar lo que nace en mí, a partir de mí, con apertura a la relación.*

---

<sup>83</sup> *Cuadernos de Pedagogía*. Sección de la revista “Magisterio con huellas”.

*Que la diferencia sexual-ser hombre-ser mujer- es la diferencia primera y fundamental de la vida humana, y en sí misma entraña una riqueza y una disparidad.*

*A descubrir el sentido de la práctica de la relación educativa. Que su origen es un saber que ya está en mí, por ser mujer y por haber nacido de mujer, también está de manera distinta a un hombre, por haber sido amado y traído al mundo por una mujer.*

*Me sigue enseñando que lo que se hace, se siente y se piensa tienen coherencia y un origen en la relación de confianza de verdad y de escucha de los deseos de relación.*

*Que no hay verdades absolutas ni cerradas y que las respuestas no se encuentran en los discursos abstractos e ideológicos, sino que fluyen amando el sentido de la experiencia del propio vivir en relación con otras y con otros, junto a saberes y pensamientos también nacidos y convocados por el sentido de la vida y las relaciones.*

*La sabiduría de la educación no está en los métodos, ni en los protocolos, ni en las estrategias, ni en las planificaciones...está más allá, en la apertura y en el cuidado de la relación, en la disponibilidad de acoger la singularidad de cada criatura humana.*

*Y a seguir preguntándome por lo que doy por hecho, por el riesgo a quedarme seca y sin vida.”*

No es fácil desmenuzar una vida de relaciones, acontecimientos y sentimientos de significaciones entre dos; es una vida. Leo una y otra vez las palabras que Remei escribe a Nuria, capto algunas de las perlas que reconoce como regalo de una relación- no es sencillo- me doy cuenta que puedo escribir algo de lo que está entre líneas: un amor infinito por la vida, por abrazarla y dar al mundo algo preciado de la propia diferencia que nace al sentir el deseo de ser parte de una vida y participar en ella. Remei veo que nos habla que a partir de la relación con otra, nacieron otras relaciones entre-lazadas entre las dos al compartir juntas, donde ha podido vivir la experiencia de explorar sus propios estados internos y a la vez darse cuenta de cómo le afectan los sucesos externos que cobran vida en lo educativo. Entre las dos nació un encuentro de sentidos -entre dos profesoras, entre dos mujeres- que acogen el mundo a partir de una relación naciente a diferentes relaciones: consigo misma, con su ser mujer desde la consciencia, con lo que ella sentía como importante, con las relaciones, con la vida, con el sentido del conocimiento, con la experiencia y la sabiduría de lo educativo. Tengo la impresión que la relación vivida entre ambas, abrió en Remei sentimientos de significación importantes en su modo de ser profesora y que tocó el corazón de lo educativo: sentir los procesos en sí misma y ubicarse en algo como persona que aporta otra mirada de ser y estar en el mundo. Una relación que brota de la generosidad, de dos profesoras que se encuentran sintiendo lo educativo.

Leyendo unos escritos de Erich Fromm (1959:33), sobre la manifestación humana en el amor, encuentro un vínculo importante entre lo que *Remei* nos cuenta que vivió desde la relación con *Nuria*; cuando el autor dice:

*“¿Qué le da una persona a otra? Da de sí misma, de lo máspreciado que tiene, de su propia vida. Ello no significa necesariamente que sacrifica su vida por la otra, sino que da lo que está vivo en él- da de su alegría, de su interés, de su comprensión, de su conocimiento, de su humor, de su tristeza- de todas las expresiones y manifestaciones de lo que está vivo en él. Al dar así de su vida, enriquece a la otra persona, realza el sentimiento de vida de la otra al exaltar el suyo propio. No da con el fin de recibir; dar es de por sí una dicha exquisita. Pero al dar, no puede dejar de llevar a la vida algo en la otra persona, y eso que nace a la vida se refleja a su vez sobre ella; cuando da verdaderamente, no puede dejar de recibir lo que se da a cambio. Dar implica hacer de la otra persona un dador, y ambas comparten la alegría de lo que han creado. Algo nace en el acto de dar, y las dos personas involucradas se sienten agradecidas a la vida que nace para ambas.”*

Y Fromm me hace entender algo de lo vivido entre las dos profesoras, al darse lo que está vivo en ellas, con todas las manifestaciones y expresiones que nacen del vivir, dándose y recibiendo la una de la otra. Sintiendo la alegría de vivir y nutriéndose ambas al compartir lo que van entendiendo y les permite ubicar lo educativo que nace entrelazado en la vida. Fue un impulso profesional muy grande como me contaba *Remei*, ya que junto a *Nuria* y otras compañeras del departamento comenzaron a trabajar, introduciendo en la Universidad ese enlazado entre experiencia, saber y teoría, incluso en esa época investigaron sus propias clases<sup>84</sup> en la universidad.

También fue *Nuria* quien despertó su interés por entender lo que aportamos las mujeres en la universidad desde la diferencia sexual, con un saber femenino que acoge de una manera singular la vida que se abre en las aulas. Un saber que se ha ido formalizando en un conocimiento educativo y ha ido dando nacimiento a una epistemología feminista opuesta al programa sostenido por el patriarcado en todas las esferas de la sociedad basado centralmente en el control personal y social, es decir en relaciones de dominio. Ha sido este aporte de las mujeres al mundo educativo lo que ha interesado a *Remei* y ha ido dando un sentido de

---

<sup>84</sup> Participaron en el grupo que investigaban sus clases en la universidad profesorado del departamento: Cristina Alonso, Pepe Contreras y Virginia Ferrer entre otras.

orientación más definido a su práctica como profesora, investigadora y escritora en la universidad...y en la vida. Y recuerda que este deseo de estar con su diferencia sexual en la universidad fue naciendo estando en contacto con otras profesoras que ella veía que estaban con una libertad en lo que hacían en sus clases, porque transformaban lo que no les gustaba de cómo funcionaba la docencia, con experiencias y conocimientos que ellas valoraban, llevándolos al aula. Al ver el recorrido que hacían otras en sus clases, esto le fue dando una seguridad más grande a *Remei* y sintió que también podía estar en las clases con mucha más libertad. Esto me lleva a reafirmar que como todo cambio profundo, ella vivió un proceso importante entre sus estados internos y sucesos externos, porque como bien dice María Zambrano (2008), la vida es ese apasionado diálogo entre el mundo y alma; a lo que yo agregaría que la mayor parte de las veces para poner en movimiento algo de sí (vivir una experiencia), el diálogo se vive entre el alma y el mundo, es decir, desde adentro hacia afuera y no al revés. *Remei* recuerda, que este cambio de mirada le significó un tiempo importante en el que tuvo que separarse de lo universal o el modelo único dominante del patriarcado. Un proceso fértil y profundo, donde ella se sumergió en las aportaciones de las mujeres para definir aquellas que consideraba como importantes para tenerlas presentes para Sí. Este proceso de clarificación, revisión y detección del programa que funcionaba en ese entonces en la universidad, la llevó a darse cuenta como me contó que *Vas viendo un conocimiento neutro y yo a veces lo encontraba sin alma abstraído de la realidad. Cuando ves un conocimiento vivo, sabes que está inspirada en ella y eso lo ves.*

Sigo los trazos del traje que comenzó a coser *Remei* desde sus inicios para estar en las clases en la universidad, orientada por un conocimiento que tuviera alma y tocara la realidad. Este es un hilo de orientación vital para acoger una pedagogía educativa. Y ella supo verlo, y lo acogió como deseo y como realidad viva en sus clases. Y esto me hace darme cuenta que no sólo le significó ver que el conocimiento acogía sólo la realidad externa, sino también la ausencia de vínculo de éste con las relaciones con la vida. Así como también aprecio que es muy interesante el proceso de clarificación interna que vivió consigo misma para definirse como profesora –y desde la distancia- poner en movimiento un pensamiento desde sí que nacía al encontrarse con otras mujeres y comenzó a preguntarse sobre su propia práctica. Un proceso, donde ella pone el foco por preguntarse a sí misma desde qué sitio se ubica en lo educativo cuando me dijo *¿Qué era para mí la didáctica? ¿Qué para mí era la experiencia educativa? Porque sí que había pensamientos de pedagogos y hombres que valoraba desde la teoría crítica sobre las debilidades de la pedagogía por objetivos. Personas que abrieron otra forma de mirar, no tan técnica, ni tan tradicional, ni tan*

*instrumental. Sino a dar cabida a que fuera un arte la pedagogía. Tuve que separarme un poco para ver para mí qué es esto y con otras, para que la didáctica también pudiera significarse en femenino.*

Me conmueve su compromiso ético que asume consigo misma en su quehacer profesional, esa vuelta hacia la honestidad. Porque vuelve la mirada hacia sí misma, se autoriza a ocupar un lugar en el mundo, pensando el mundo desde sí y definiendo hilos para amarlos, crearlos y recrearlos, de ahí la importancia de *partir de sí* desarrollada por la Pedagoga Italiana Anna María Piussi (2000).

Siguiendo las preguntas que se hacía a sí misma sobre cómo apreciaba el mundo de la pedagogía, cruzaba estos procesos con auténticos trabajos de investigación de campo, porque ella me contó que se interesó por buscar educadoras y espacios que aunaran experiencia, práctica y teoría. Y también siempre estaba al tanto y alerta a aquellos libros, materiales, revistas de propuestas didácticas o fuentes, en los que para ella hubiera un pensamiento vinculado a la experiencia. Lo que las mujeres decían sobre esto.

Y este proceso de búsqueda, definición y ubicación ha dado sus frutos y una orientación más clara con los años al quehacer personal y profesional de *Remei* y con un sentido de orientación clara de realizar sus clases desde los nutrientes de una pedagogía feminista. Y me contó, que para ella estar en femenino en la universidad está dotado de unas cualidades *“Muchas mujeres al entrar a la universidad y al estar en sintonía más con lo vivo y con la experiencia, llevamos todo eso a la universidad. Hemos llevado a la universidad tanto en la investigación como en la docencia una preocupación por la experiencia, por los contextos y por ver de algún modo a los sujetos del conocimiento, de la docencia. Una epistemología feminista que me interesa mucho abundar todo esto.”*

*Remei* define su práctica desde una epistemología feminista donde esté presente en la universidad la experiencia, los contextos y el sujeto del conocimiento. Todo esto me lleva a preguntarme con un sentido de orientación en la investigación: ¿Qué implica una clase en la universidad que esté más en sintonía con lo vivo y con la experiencia? ¿Cómo es una clase donde hay una preocupación por la experiencia, por los contextos y los sujetos del conocimiento? ¿Tienen que ver estas preocupaciones educativas con un pensar/hacer femenino o con un sentido más amplio de lo educativo que principalmente las mujeres han vuelto a recolocar en su sitio? Cualidades educativas que están cobrando vida en las clases de *Remei* que mostraré en el siguiente capítulo.

Y apoyándome en *Nuria Pérez de Lara* (2009), encuentro en sus planteamientos algunos brotes importantes de lo que significa una didáctica en femenino vivida dentro y fuera de las aulas en la universidad cuando dice “...un hacer político que ya en nuestra universidad se está produciendo, ese de las mujeres que no olvidan su origen y reviven día a día su propia originalidad en su quehacer. Ese de las mujeres que poniendo el acento en la mediación amorosa y no en la mediación de dominio, viven la experiencia educativa a partir de un reencuentro con la autoridad –más propia de los hombres que de las mujeres- basada en el dominio al otro, de la otra, y de lo otro imponiendo la propia palabras y las de las disciplinas, sobre la palabra de alumnos y alumnas la cual, entonces, sólo suele ser escuchada cuando se expresa como repetición de lo dado y sometimiento a la norma.”

Y encuentro que lo descrito por *Nuria* sostiene unas de las cualidades educativas que *Remei* cuida en las relaciones con sus alumnas y alumnos en el aula, estar desde una mediación amorosa y no desde la mediación del dominio. Es decir una mediación amorosa donde no se impone la propia palabra y la de la disciplina por sobre las alumnas y los alumnos, sino que esta es escuchada desde lo que descubre y siente cada una y uno desde sí, más allá de la repetición y sometimiento a la norma. Y *Remei* se ha ocupado de crear las condiciones en el aula para que algo de esto pueda vivirse en el aula y veo como es interesante focalizar mi mirada en su práctica educativa al preguntarme sobre su hacer ¿cómo se vive la mediación amorosa en un aula en la universidad? ¿Cómo se permite que las palabras, experiencias pensamientos y libertad sean cualidades de una clase? ¿Qué se vive, experimenta y descubre en este recorrido de mediación amorosa?

Volviendo a lo que me contó *Remei* de aquellos años, ella recuerda que en todo el proceso de tomar consciencia de lo que significa ser mujer dentro de la universidad, *Nuria* y *Caterina* fueron importantes en impulsar toda una manera de hacer, pensar y sentir que no estaba relacionada con la manera más extendida de ver la pedagogía. Y sabe que este trabajo ha tenido sus frutos, porque ella junto a otras mujeres se han puesto a trabajar para que lo que enseñen tenga la huella en femenino.

Tanto en su trayectoria profesional como en quehacer actual, *Remei* me contó que se ha vinculado, implicado y comprometido con grupos con huellas feministas, siendo importante para ella lo que dicen las mujeres sobre lo educativo. Espacios de relación y fuentes

importantes de saber para ella son las comunidades de mujeres como *Duoda*<sup>85</sup>, *Diótima*<sup>86</sup> y *Sofías*<sup>87</sup>. *Duoda* ha sido el espacio de mujeres universitarias, de práctica y política de relación en la que ella se ha comprometido en crear vida alrededor de él. La relación de Remei con *Duoda* se inició en el año 1997, ella comenzó a hacer un curso en el *Máster de estudio de las mujeres* junto a *Nuria Pérez de Lara*. Más tarde Remei fue por diez años la directora de *Duoda*. Ella al hablar de este espacio de universitarias, me cuenta que ha encontrado a mujeres que están de verdad y que a ella le encanta relacionarse con ellas y saber lo que hacen y aportan al mundo, especialmente trae a la conversación a la historiadora *Milagros Rivera* de *Duoda* y a la filósofa *Ana María Piussi* de la comunidad filosófica Italiana *Diótima*, contándome que el pensamiento y aporte desarrollado por ambas desde una pedagogía feminista, es un alimento para ella porque como me dice son *Mujeres que se han replanteado estar en el mundo ¡¡¡enteras!!! Enteras con lo que son y viéndose en ello. O sea, yo veo bueno todo lo que descubro en ese sentido. Me encanta y quiero saber más.*

Y del cuerpo Femenino dice *María Milagros Rivera* (2003:3), expresa que *“Del cuerpo femenino es clave en mis lecturas su capacidad de ser dos; una capacidad que por azar pero necesariamente, le es propia 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. Entiendo, sin embargo, que esta capacidad ejercida o no, es una fuente importantísima de significado, de simbólico; simbólico que tienen históricamente en cuenta, aunque de maneras generalmente distintas, mujeres y hombres.”*

Y *Remei* ha visto que la huella en femenino hace presencia en la universidad y en el aporte que han realizado diferentes profesoras en sus clases y una manera de ser universitarias con un compromiso político, cuando escribió junto a otras profesoras;

*“D’aquesta manera entra a la Universitat una manera de ser universitàries, perquè entenem la feminització de la Universitat no només perquè hi hem entrat les dones a treballar-hi, sinó perquè alhora hi aportem una altra manera de relació i de mediació del coneixement, de la*

---

<sup>85</sup> DUODA Recerca de Dones. Universitat de Barcelona. En palabras de Remei Duoda es “un espai de dones universitàries, de pràctica i política de relació on circula relacions d’ autoritat entre dones i una manera de ser universitàries, en relació al coneixement, a la recerca i a la gestió universitària que orienta el nostre desig i el sentit del nostre fer Universitat.

<sup>86</sup> Diótima. Comunità filosófica femminile. Italia

<sup>87</sup> Sofías, relaciones de autoridad en la educación. España

*recerca i del sentit de l'educació que ens és més propera, cada una amb la seva originalitat i creativitat quan es desplaça d'allò donat.*

*Ens agrada entendre que tenim un comprimís polític, pensant com a política tots aquells gestos que no volen generar violència ni real ni simbòlica, sinó els gestos que vetllen per un benestar relacional amb sentit de sí i de l'altre.”<sup>88</sup>*

Y como dice Ana María Piussi (2008:175), sobre la política de la diferencia femenina que “*De este modo, hemos entendido, que el primer y más importante movimiento de transformación del mundo, también del mundo de las escuelas, es la transformación de nuestra relación con él. En esto consiste la práctica central de la política de la diferencia, que es ante todo política de lo simbólico, basada en la toma de consciencia y en la relación, no en el voto, en la representación, en el derecho, en la lucha de poder: la práctica de cambiar no tanto la realidad cuanto mi relación con la misma. Cambiar mi relación está a mi alcance, y puede hacer de mí una mediación viviente del cambio. Por eso hemos dicho que la transformación de sí es el corazón de la política, y añadido de la educación.*”

Y es interesante porque todo el saber y conocimiento que *Remei* ha encontrado para orientar sus clases y manera de estar como universitaria en la institución, no sólo es un discurso feminista, sino que son orientaciones que ella cuida que cobren vida en sus clases entre las y los estudiantes y con el conocimiento con su didáctica. Y al consultarle como ella lleva la huella en femenino a las asignaturas, ella me contó que lo hace *en el lenguaje, vosotras y vosotros, etc. Y también todos aquellos aspectos que para mí, tienen más relación con las mujeres. Que es aprenderme los nombres. Para mí, el nombre propio es importante. Que el conocimiento esté contextualizado. De algún modo, ellas y ellos no son un recipiente; son chicas y chicos que tienen mucho que aportar, para pensar, tienen una experiencia y un potencial exquisito. Por lo tanto, la confianza en la relación educativa es importante. Y a veces, esto se neutraliza completamente, porque se ve que es más importante ir introduciendo los contenidos que ponerse en juego. No sólo yo como docente, sino con lo que ellas y ellos traen. Esto me parece importante.*

Y como dice Ana Mañeru Méndez (2006:67): *Muchas teorías sobre la educación te invitan a separarte de la experiencia concreta, como si haciendo abstracción de lo que tiene que ver con una misma y con los alumnos y las alumnas de carne y hueso a quienes das clases, fueras a conseguir una explicación general que*

---

<sup>88</sup> Arnaus, R.; Carames, M., Gómez, A. *Escriure el diari: partir de sí en la relació*. Comunicación presentada en Jornades de professorat Universitari d'Educació Social: Recerca, Innovació docent i integració a l'espaci europeu. Texto borrador.

*vale para interpretar todo el entramado de sentimientos, conocimientos, sabiduría, perplejidad, creación, ánimo y desánimo, amor y desamor que se mueven cada día en el aula a una velocidad de vértigo.*

*Pero no es así. Separarse de la experiencia para saber más de ella es un enunciado absurdo. Separarse sirve para otra cosa que se llama objetivar porque convierte lo vivo en inanimado, en algo que no siente, no cambia y se puede controlar; separarme de lo que hago me convierte en “un observador objetivo” y a mis alumnas y alumnos en “un alumno medio”, es decir en nadie que tenga algo sensato que vivir, sentir y decir. Por eso, lo primero que he aprendido es que me puedo guiar por la experiencia y que la falta de sosiego y placer no podía remediarla buscando fuera de mí y del aula, sino que pasaba por confiar que ya estuviera allí y hacerle sitio.”*

## 4.2.3 Diferentes maneras de estar en la universidad

### 4.2.3.1 Fuentes de inspiración para la práctica educativa

La relación que *Remei* tiene con el conocimiento ha sido una preocupación educativa importante movida por su deseo de comprender y darle un sentido a lo que hace así como también entender el por qué lo hace de esa manera y no de otra. Ella tiene claro que hay una tradición del conocimiento en la universidad que está más asentada y puede dar muchas veces más seguridad y tomarse como único referente para transmitir en las clases. Para sus clases considera este eje de conocimiento seleccionado por la institución, pero no está de acuerdo con que sea el único referente que entre a la universidad.

Para *Remei* el eje para seleccionar el conocimiento educativo para casi todas las asignaturas que tiene a su cargo, es cómo nos situamos en una comprensión donde haya ese conjugar y ese diálogo entre lo de adentro y lo que me viene de afuera, porque como me dijo:

*“La educación toca algo muy claro de la materia y sustancia de la que está hecha. Es la posibilidad de nuestro trabajo interior. Esto cambia la mirada con la que acoges. Con que sostienes, con que estás ahí y con qué presencia. Es decir, cómo emerge todo ese saber, ese conocimiento que está en relación a la misma experiencia de estar en relación.”*

Durante muchos años en las asignaturas que ha ido realizando, *Remei* cuida poder ofrecer a sus estudiantes una experiencia viva en el aula. Y para ella, una experiencia viva es que lo que estén trabajando en la clase a los estudiantes les pueda realmente atravesar su cuerpo y su alma, es decir, que lo que hagan en el aula sea significativo. Para esto, ella ofrece un conocimiento y un saber que puedan desplegarlo teniendo en cuenta quiénes son y este es una referencia clave para ella al escoger los textos y actividades que darán vida a una clase. En el caso de la asignatura que nos interesa, con el nuevo plan de estudios el eje vital es tener en cuenta quiénes son y *Remei* está agradecida de que sea así. Porque *la materia y la sustancia en el grado de Educación Social tiene que ver mucho con ponerse en juego y ponerse en juego en la relación*. Y para ella preguntarse por la relación implica:

*“¿Qué es lo que me pasa en la relación? Los textos, la medida de la clase, lo que hacemos, las experiencias y no experiencias que tienen, el material que les propongo leer y profundizar tengan que ver siempre con esa relación:*

*¿Qué me dice a mí?*

*¿Qué me despierta?*

*¿Qué me hace preguntar que no me he preguntado?*

*¿Qué me hace profundizar?*

*¿Qué no he profundizado?*

*Por lo tanto, preguntarse por esa relación de qué pasa conmigo a partir de la clase:*

*¿Cómo me veo a mí con lo que traigo, con lo que soy, con mis interrogantes?*

*Pues ellas y ellos, puedan hacer un camino de exploración e indagación que los revierta como personas, como mujer, como hombre, como joven ¡¡¡ Es que muchos son jóvenes ¡¡¡ están todavía configurando su propia identidad, su propio ser se está configurando. Es una fase de desarrollo bien interesante, es cómo la clase les da algo a sus vidas para que puedan comprenderse más en sí y sus relaciones con el mundo. Y esto yo no lo veo separado de la profesión que han escogido.”*

Remei al escoger las lecturas transmite su propia visión de mundo y el conocimiento y saber que entra a sus clases viene sostenido no sólo por su propia experiencias condensadas en lo que ella es, donde el sentir con el pensar van unido; sino también por aquellas fuentes o epistemologías que la han inspirado y que para ella son importantes. Y estas fuentes de inspiración ella las comparte con sus alumnas y alumnos en clase para que puedan contrastar con otras epistemologías y la relación con el saber; cuando dice que ella *les muestro un proceso que no está acabado de experiencia, reflexión y saber. Que voy buscando y que se traducen en experiencias en el aula, en reflexiones, en prácticas y saberes. Lo traduzco a mi modo.*

Ella se ha interesado mucho por todo el pensamiento de la experiencia y fenomenología. Y no le agrada la teoría que conceptualiza categorías para explicar y luego hacer encajar la experiencia. Ha ido tomando mucha inspiración para su propia labor de paradigmas, posibilidades y movimientos educativos donde encuentra ese hilo de seguir en esa experiencia viva y de lo que entraña el aprender. Se ha ido fijando en aprender de las diferentes experiencias que ha habido en todo el siglo pasado y anterior a éste, literatura que tenga en cuenta el conocimiento de Sí y de lo propio como cuando dice que:

*“Corrientes y pensamientos de la experiencia de la naturaleza humana; pero desde el corazón, desde el querer, desde el amor por lo que somos. Y no un conocimiento desde el control de lo que somos y cómo podemos controlar. Para mí, es ver que qué hay de propio de la naturaleza humana que acompaña para los procesos educativos. Esto es muy importante.”*

Así como también al mediar los contenidos en las clases da importancia a la interdisciplinariedad, porque considerada que una mirada desde diferentes orientaciones del conocimiento, da mucho más juego para la comprensión de lo educativo porque:

*“La educación es transversal y puede estar alimentada desde pensamientos diversas de otras disciplinas: Filosofía, Psicología del desarrollo, Biología, Historia, Política, Teoría de la Comunicación...y también otros ámbitos que en sí mismos ya son un cruce pero están más allá: perspectivas de autoconocimiento, teorías y prácticas de educación libre, etc...”<sup>89</sup>*

Toda esta orientación de autoconocimiento, Remei los va enfocando en las asignaturas, porque para ella este modo de entender lo educativo tiene que entrar a la universidad. Y en el caso de la asignatura de Identidad y Desarrollo Profesional, ella ve que da muchas claves para el oficio de Educadoras y Educadores Sociales, porque es un saber que realmente puede darnos algo y una sabiduría que está más en conexión con lo que somos.

Y también esta formación de autoconocimiento la aprovecha para su propio proceso personal y para su vida entera. Ella va buscando en estos cursos modos de conexión cada vez más enraizados y me explica qué busca y encuentra en este tipo de saber y conocimiento:

*“Lo he hecho fundamentalmente como formación de autoconocimiento, para seguir mi camino de crecimiento y de conexión conmigo misma y de enraizamiento.*

*Por eso todo lo que busco está en ésta dirección y para mí la clave es ese profundizar en:*

*¿Quién soy? Y las relaciones que establezco.*

*Y como voy profundizando mi conocimiento de:*

*¿Quién soy? Y ¿qué necesito?*

*¿Qué deseo?*

---

<sup>89</sup> Documento Autoinforme: Evaluación de la actividad docente del profesorado convocatoria 2009. Universidad de Barcelona.

*Y las relaciones que mantengo que no sean de paz y conexión, pues no me interesan.  
Y este proceso de autoconocimiento no lo dejaré, es un camino de ir comprendiendo y de tomar más consciencia de ti en relación al mundo, en relación a ti misma. Yo creo que es un camino que no se agota.”*

Para Remei es muy importante traer a la clase las experiencias personales, profesionales y fundamentalmente las experiencias relacionales de sus estudiantes. Ella se va fijando que las experiencias sean de amplios recorridos y posibilidades entrando una riqueza como dice *una buena parte es saber que ya sabes. Estas experiencias son con la familia; experiencias de su singularidad, carácter y personalidad. Aquí hay un saber importantísimo que está configurado con la familia, amigos y con el contexto sociocultural; lo que ha sido satisfactorio y no satisfactorio y por qué. Las orientaciones para la práctica educativa nacen a lo largo de la vida.”*

Y para ella es muy importante el trabajo personal de verte y conocerte. Es lo más importante de la vida para Remei. De ahí que ella ve como importante profundizar en enfoques que están en la raíz de lo humano para nutrir sus clases. En este recorrido ella he encontrado algo de este saber en la Pedagogía de la Diferencia Sexual; Pedagogía Sistémica; Pedagogía de Escuelas Libres; Psicología Gestalts; Sei Tai. Todos referentes que ve que van en una dirección *de profundizar en el quién soy y las relaciones; así como también la existencia de un entrettejido entre lo emocional-psíquico, entre lo orgánico, entre lo energético y entre lo espiritual.* Un saber que de alguna manera pueda estar en la pedagogía es lo que busca Remei.

Y estas búsqueda de un conocimiento más enraizado a lo que somos, ha llevado a Remei a participar en diferentes formaciones a lo largo de su vida profesional, aportándole unos procesos para aprender de sí y otros saberes para aportar una mirada más íntegra sobre el saber educativo que entrama el oficio de Educadora y Educador Social. Por ejemplo en la pedagogía de la diferencia sexual, ella me cuenta qué le ha aportado partir de la relación significativa con nuestra madre y nuestro padre. Esto ella lo lleva trabajando, pensando y reflexionando muchos años con otras mujeres y ha tomado consciencia que son las relaciones fundamentales de la vida y del origen. Y esto rompe con que no estamos solos en la vida y también porque como dice:

*“Eso me gusta, porque estoy convencida de que esto da paz. Paz contigo misma y paz con las relaciones que estableces, porque te pone en un lugar más verdadero del que ocupas en la familia y en el mundo con toda la fuerza y sostén preparada para afrontar lo negativo que haya de esto.”*

Y todo lo que ha aprendido de la pedagogía libre más activa, ella destaca como ha ido tomando consciencia de la importancia de tener en cuenta el sentido del propio deseo, necesidad y desarrollo de las criaturas, jóvenes. Todo lo que tiene que ver con respetar los procesos de vida y que pueda salir y desarrollarse el potencial que ya está en cada persona. Y esto es importantísimo desde la impresión de *Remei*, porque hay un entramado que está sosteniendo todo esto: las relaciones de confianza, seguridad, protección y de amar lo que hay. Y ella ve que a esto no se le ha dado la importancia que tiene en la pedagogía actual.

También a partir de la práctica del *SeiTai* se hace un trabajo con el origen con quiénes somos, pero desde el cuerpo. Ella ha ido aprendiendo a cómo conectar con algo y sentir la propia naturaleza que vive en ti al conectar con el movimiento espontáneo del cuerpo cuando me dijo:

*“El cuerpo tiene movimiento un impulso. Y este movimiento espontáneo se expresa si el yo no se apropia del cuerpo. Durante mucho tiempo he hecho un esfuerzo mayor de poner consciencia de movimiento. Con todo el trabajo de *Seitai* me voy dando cuenta cuánto me contraigo. La importancia es que comienzas a estar de otra manera en las relaciones. La vida tiene un saber propio.”*

Y en el máster de pedagogía Sistémica *Remei* ha podido ir viendo toda esa interrelación entre qué es lo propio y cuáles son las capas que nos han envuelto de una forma aprendida;

*“Esto propio que a veces ha coincidido y nos va muy bien, pero a veces no. A veces tenemos que encubrirnos, protegernos porque lo de afuera de algún modo entraba con una violencia muy grande: juzgándote, menospreciándote, empequeñeciéndote, todo esto.”*

Todos son referentes que *Remei* ha ido experimentando consigo misma y luego los ha llevado a las clases. Y como ella dice, todos estos referentes tienen en común;

*“tienen en común de volverte a ti para ver. Para verte y que lo propio, tu don salga. Pues son para mí, mediaciones de conocimientos, de formación y de una apertura a una mayor consciencia de mí misma. Nuestra necesidad, nuestro impulso, nuestro deseo como motor de comprender de hacer lo que hacemos.”*



## Antesala de la Práctica Viva: *Perlas Preciosas*

Desde que tengo consciencia, visualizo que me ha acompañado una curiosidad importante por las palabras con las que nos narramos y narramos la vida. Esa fuerza de descubrir algo que está oculto. Actualmente con algo de claridad, contemplo que mi aprendizaje con esta capacidad natural expresada en la infancia, en mi caso quedó en cierta manera encapsulada en la supervivencia desde la anticipación de la realidad y, en otros momentos, con un sentimiento de alegría espontánea al disfrutar del descubrimiento de una comprensión que estaba sumergida en lo profundo y había salido a flote. Remirando el material del estudio, me doy cuenta que el propio proceso de percibir, preguntar y escuchar me ha hecho regresar a esta parte de mí. A esa capacidad innata de investigar para descubrir y abrir la comprensión de aspectos particulares de la vida. Y en este caso puntual, focalizar una mirada curiosa y atenta por descifrar algo del significado de lo que decimos qué hacemos y cómo lo hacemos. De alguna manera, me he encontrado en la investigación con una profesora que dota de sentido lo que hace y por ello lo que narra de sí misma y ofrece en las clases, terminan encontrándose en una delicada sutileza de sentido. Por ello que en este capítulo hay un intento de mostrar una manera de transitar la vida en un aula a través de la creación de contextos que abran la propia identidad personal, para llegar a la propia identidad profesional de lo que significa ser Educadora y ser Educador Social. Todo ello desde en un espacio formativo que deja entrar a la vida con los encuentros y tensiones que nacen al entrar en relación.

Solía decir *Remei*, que *los contenidos de sus clases son aquellas reflexiones de lo que más les ha tocado a ellas y ellos de las experiencias que han vivido en la asignatura*. Aquello que les había tocado de manera singular, ella los llamaba "*perlas preciosas*". Unas perlas preciosas que en algunas ocasiones estaban al lado del reconocimiento de la propia experiencia vivida a lo largo de la vida, y otras veces surgían del contexto de las clases y cada cual podía decidir si quedárselas o no. De alguna manera, quedarse con unas perlas u otras, estaba mediado por el sentido singular que cada una y cada uno descubría para Sí y desde Sí, en las clases. De ahí que *Remei*, solía llamar a este proceso de encontrar y encontrarse, como una manera de ir descubriendo *los hilos de sentidos*. Unos hilos que actuaban como orientación en la propia identidad de conocerte y saber quién eres y que implica ser educadora y ser educador.

*Perlas preciosas. Hilos de sentidos*. Frases que resonaban y me inspiraron la manera de abordar el proceso de escritura de este capítulo y escoger aquellos aspectos más significativos que me habían tocado de manera singular, siendo investigadora. Esto me dio un sentido de realidad

importante y me llevó a darme cuenta que no es posible desde la experiencia humana, narrar toda la complejidad de la vida de un aula o hacer que todas las piezas encajen o que de manera lineal aparecieran los significados. Así que abandonando un mandato de perfección aprendido, entré en un proceso de incubación para concretar la escritura del capítulo. Proceso que me acompañó con una imagen que visualizaba en la pared de la creación de un collar. Un collar sostenido por hilos de plata y diferentes perlas de colores, tamaños y texturas que iba creciendo a medida que descubría algún otro significado. Repetirme aquellas frases de *Remei*, en el silencio del estudio, fueron dándome una orientación en el camino. Acabado el collar, nació la narración de lo que había aprendido con *Remei* y con ellas y ellos en las clases.

### 4.3 Imágenes y cualidades de una práctica viva: el proceso de crecer por dentro y desplegar afuera la riqueza singular al acompañar en la relación educativa

#### 4.3.1 Mostrar y mostrarse: la puerta de entrada para abrir un proceso

Remei comenzaba las clases, viéndoles a ellos y ellas. Saber quiénes eran, que traían a la clase. Esta era su manera de iniciar un proceso, partiendo por el reconocimiento de la singularidad de las personas. Por ello desde el primer momento de la clase, preparaba actividades sencillas para que pudieran mostrarse y se dejaran ver. Y también, como ella me decía en las conversaciones que compartimos sobre sus clases, esto a ella le daba pista para verles y saber qué necesitaban ellos y ellas para acompañarles en el proceso formativo de la asignatura. Contemplar lo que ellas y ellos son, era crucial para iniciar la asignatura y posteriormente ir creando contextos educativos y acogerles con su saber.

Al encontrarse con las y los estudiantes<sup>90</sup>, Remei les dice que es importante que la clase sea un espacio seguro para mostrarse y ella pone toda su intención y todo su saber para que la clase sea un lugar “*sin juicios*”, que permita ir viendo, viéndonos y compartir. A pesar que ella ve que esto no es fácil, porque estamos acostumbrados al juicio, les habla que en esta clase es importante que ocurra una dinámica que permita escuchar desde la benevolencia y presencia. Un aspecto esencial para que les ocurra algo en la asignatura.

También en estos primeros inicios, les comunicaba el lugar que ocuparía cada uno en el proceso de la asignatura. Así les decía el significado de la asignatura de Identidad y desarrollo profesional “*es el curso de ser Educadora y Educador Social*” y que es importante comprender el bagaje experiencial y realizar una reflexión sobre ellas y ellos mismos. Y también que su papel como profesora implicaría acompañarles en la experiencia de la reflexión desde la universidad y mirándoles con cercanía, les dijo “*estoy aquí.*” Manifestándoles también que para ella es importante que en la clase haya una disponibilidad y confianza fructífera diciéndoles que en esta clase hay “*mucha libertad al enseñar y que podemos dar lo que tenemos y lo que somos con mucha fuerza y no otra cosa.*” Manifestados los límites y el tono del contexto de la asignatura, ellos y ellas se pusieron en movimiento.

---

<sup>90</sup> Los nombres de los y las estudiantes que aparecen en el proceso de las clases son ficticios, para preservar la confidencialidad y ética de lo vivido en un proceso.

Al ir reflexionado juntas sobre el sentido de sus clases, *Remei* me contó que irles mirando, verles y acogerles con la realidad que traen es importante para ella. *Remei* les proponía diferentes actividades, haciéndoles saber que estas son orientaciones y que son siempre abiertas para dar espacio al foco de la asignatura de qué es ser Educadora y Educador Social. Era una manera de ir creando un espacio seguro para que pudieran mostrarse, teniéndolos en cuenta en todo momento y contemplándolos en el proceso. Y hacerles saber que las actividades en esta clase, serán diferentes recursos y posibilidades para ellos y ellas.

Acompañando como investigadora las clases, observé que una de las primeras actividades que realizaron fue un trabajo grupal. *Remei* les dijo que esta actividad era un espacio para que pudieran verse y poner en común la manera de lo *qué les agradaría aprender y cómo les agradaría aprender* en esta asignatura y que recogieran sus miradas en folios de cartulinas que ella les trajo a la clase. También en este primer momento, les invitaba a ocupar el espacio como ellos y ellas lo necesitaran y que pudieran moverse. Algunos y algunas salían al césped, dentro del aula, sentados en el suelo o se reunían en la piscina del edificio Llevant siguiendo la espontaneidad que surgía de sus cuerpos.

Me di cuenta, que era una primera manera para mostrarse de manera individual y grupal, de verse entre todas y todos a través de unas impresiones que recogieron en unos pliegos de cartulina y que luego fueron pegando en la pared del fondo de la sala. Nos acercamos al final de la sala, un solo grupo de personas contemplando desde el silencio y la lectura atenta de aquellas cartulinas que mostraban la totalidad y a la vez trozos de sí mismas de las personas de la clase. En el mural conjunto que realizaron, observé un mosaico de textos escritos, con letras, colores y tamaños diferentes. Y me di cuenta como ellos y ellas, desde el primer día de clases mostraban una apertura a la experiencia, que aparecía en sus escritos en el mural donde plasmaban su interés principalmente por saber atender a las diferentes personas de la Educación Social y para ello querían aprender conocimientos, habilidades, capacidades y saber estar en la relación y con los grupos. Y por otro lado, manifestaron que les gustaría aprender en la asignatura a través de espacios de debate, reflexión, interacción, trabajo en grupo e intercambio de opiniones y actividades prácticas desde la experiencia. Me di cuenta, que era una primera manera de mostrarse desde lo que pensaban, para poco a poco ir entrando en otras capas más profundas de lo que son, en otro momento de la asignatura.

*Remei* les propuso otra actividad, de grupos más pequeños, de dos en dos. Les dio un folio con algunas preguntas orientadas a aspectos cotidianos de la vida. Les dijo que tenían que ir

buscando a alguna persona de la clase, para preguntarle por ejemplo con qué persona haría un viaje, película favorita, algún proyecto que les hiciera ilusión etc. Comenzó la actividad dentro del aula en un círculo, se iban poniendo frente a frente y se preguntaban tímidamente para encontrarse. Entonces *Remei*, les preguntó si estaban bien o preferían ir a otro lado? y a pesar de la lluvia torrencial, salieron al patio y al claustro del edificio. Llevant y ellos y ellas se iban moviendo espontáneamente, se reían, charlaban y escuchaban. Les percibía contentos, con esa parte del niño y niña natural disfrutando. Y me mostraba que era una actividad que favorecía la espontaneidad, donde ellos y ellas podían irse mostrando y viéndose desde lo que son. Y que en los inicios de un proceso, es importante crear un espacio cómodo que sea de ellos y ellas, donde el contacto personal y emocional es clave para sentirse parte del grupo y confiar.

Al volver al aula, observé que el contacto visual ocupaba toda la panorámica de la clase. Todas y todas podían verse sentados en círculo. Verse a los ojos, verse desde los cuerpos, con su expansión. Mostrándose con lo que son. Y entonces *Remei* les comenzó a preguntar si venían de algún otro grado, estudios o desde el bachillerato. Y les dijo que era importante visibilizar la riqueza del grupo para que pudiera ir surgiendo en las clases. Había algunas personas que venían de Integración Social, Educación Infantil, informática, trabajo social e historia. Y el resto de la clase venía de bachillerato y era su primer año en la universidad.

También en este primer inicio, *Remei* les explicó un trabajo que irían realizando a lo largo de la asignatura para ir mostrando su proceso en las clases. Consistía en que cada uno y una fuera escribiendo en una libreta o diario lo más significativo de las clases para ellos y ellas, donde pudieran ir dejando huellas del proceso de formación. Y les propuso que podían empezar cada clase leyendo las impresiones de la clase anterior, lo que le les ha aportado y las pistas que han visto para ser Educadoras y Educadores Sociales. Dos chicos, se ofrecieron para leer la próxima clase sus impresiones de este primer día.

Acabo el primer día, cerro la clase preguntándoles *¿os habéis sentido cómodos?* Y ellas y ellos dijeron que sí. Al salir de la clase, ella me dijo que es importante que el inicio sea natural, que cada uno y una pueda estar a su modo y encontrar su espacio en el grupo para mostrarse con comodidad. Como decía *Manel* un estudiante en una entrevista *“Remei se implica, se da su tiempo para considerarnos uno a uno. Te vas con una sensación muy buena. Remei nos ve, uno a uno.”*

Percibí que con las primeras actividades de contacto ofrecidas por *Remei*, ellos y ellas habían abierto una puerta para irse implicando a su ritmo con lo que son. a la clase siguiente, observé

como la lectura de los primeros dos diarios dio un punto de partida para mostrar algo más profundo de lo que piensan y sienten, así como también encontrar maneras de narrarse en su propio proceso de formación. Sus primeras impresiones cobraron vida al leer su texto a toda la clase. *David*, puso la atención en que le había parecido interesante la didáctica, el respeto y libertad de la asignatura. Y que había visto que la confianza en el grupo es algo progresivo, donde hablar y mirar para entender al otro los transformaría. Y que veía que era necesario educar y reeducarse. Y *Pablo*, se había fijado que la clase es para que los estudiantes participen y no solamente la profesora, que la clase era un espacio abierto, con dinámicas que habían posibilitado la proximidad entre las personas y comenzar a establecer relaciones. Todas y todos escuchaban con un silencio atento, mirándoles mientras leían. *Remei* les agradeció por el sentido de lo que habían traído cada uno y valoró que hubieran traído una mirada propia y lo que a cada uno le pasaba con la formación. Me di cuenta, que Habíamos entrado en otro proceso de mostrarse en la clase. Las primeras actividades, me mostraban que habían abierto una puerta para compartir algo y ver otra capa más profunda de lo que son.

Esto me mostraba a mí, que Ellos y ellas, le habían dado permiso a *Remei* para hacer un proceso, por lo que estaban abiertos a acoger sus propuestas e implicarse. Porque como decía ella, es importante que el espacio de la clase sea seguro, donde puedan expresarse con tranquilidad, acogidos y aceptados. Y vi que aquello que ponía ella ponía atención, lo estaban comenzando a experimentar dentro del aula, donde las personas sostenían desde la escucha, respeto y proximidad. Y como el ir poco a poco creando actividades que les permitiera contactar consigo mismos y las otras, dio sus frutos para que pudieran ir mostrando aspectos más personales de sus vidas.

Como me dijo *Remei*, es importante que realicen en este momento de la asignatura una presentación individual, donde puedan presentar *algo de sí* en el grupo. Que puedan ellos y ellas, sentirse partícipe del grupo y también que cada uno y cada una puedan encontrar su lugar en él. Y que puedan poner palabras y presentar algo de sí al grupo, es importante porque se están formando como Educadoras y Educadores. Para ella, el grupo es muy importante, por el apoyo que se dan, por cómo se acompañan. Y también para que puedan verse a sí mismos si entra el juicio o la resistencia durante el proceso. Si entra el juicio o resistencia, es importante que se vean.

Así que *Remei*, les propuso en la tercera clase realizar una presentación individual ante toda la clase, y les dijo que cada una y cada uno trajera algo significativo de sí que viera que podía

aportar a la clase. Que cada uno desde su manera aportara su sensibilidad desde su singularidad. Llegado el día, las chicas y los chicos decían sentir algo de vergüenza y *Remei* les dijo que confiaran, mientras les sonreía con calidez. Ella les dijo que Comenzaran a ordenarse por edad, poniéndose uno al lado del otro. Risas de complicidad aparecían al irse ubicando en el espacio. Ella les decía que es importante compartir una experiencia de vida y ver que pueden aportar como personas y como Educadores y Educadoras Sociales. Su manera de ser y estar, les despertaba confianza, así me lo hizo ver una estudiante en una entrevista a través del siguiente fragmento: *“Remei te da confianza. El hecho que esté de pié, que te mire a los ojos, que sea calmada y risueña se hace cercana. No es la imagen de profesor duro.”*

A lo largo de las conversaciones que compartimos con *Remei*, me hizo saber que para ella es importante estar en las clases desde su experiencia viva. Estar con lo que ella es y traerlo al aula, conjugando todo ese entramado de relaciones que la hacen estar de verdad y me decía *“doy lo que soy”* desde sus experiencias condensadas. Observé que ella fue la primera en presentarse algo de sí ese día a la clase. Había traído una cartulina con fotografías a modo de collage donde en el centro se encontraban fotografías de su familia y les fue diciendo que había una aprendizaje increíble con su madre y con su padre. Luego les fue contando sobre los diferentes contextos y relaciones que la nutrían, acompañando su relato con fotografías que les iba mostrando de la clase del curso anterior de la asignatura, la Escuela Roure, Duoda. Ella también se estaba mostrando, como se lo pedía a ellos y ellas. Este gesto despertó en ellos y ellas confianza, la habían percibido como una persona que estaba de verdad en las clases como me lo contaron en las entrevistas sobre las clases. Lo que a mí me mostró que con este gesto, ella se mostraba como una persona auténtica que compartía su sensibilidad y algo de su vida, invitándoles a ellos y a ellas a estar en las clases desde lo que son.

Seguidamente ellas y ellos comenzaron a presentarse una a uno de manera individual, y fue apareciendo poco a poco la riqueza de las personas de la clase y la diversidad de experiencias que les sostenían. Utilizando diferentes formatos para presentarse delante de toda la clase, algunos se habían valido de su voz, de objetos simbólicos, de vídeos, música, fotografías para mostrar lo que podían ofrecer de Sí a la clase. Y la imagen del grupo apareció cuando contaron a la clase sus sentidos personales: literatura, poeta, Integrador Social, sensibilidad, cantar, viajes, Educación Infantil, fotografías de estudios, saber dar cariño y respeto, experiencia de trabajo en el barrio, experiencias en colonia, castellers, bailes, experiencia con hermana con discapacidad, orientación sexual, básquet, alegría, teatro, experiencia con

infancia, experiencia de proceso de adopción, experiencia de trabajo con discapacidad, equino terapia, experiencia laboral con violencia de género, publicidad, baile con polos, lectura canto del amor, experiencia de muerte del padre, experiencia valiosa con Educadora Social, vínculo con persona con cáncer, experiencia hermana con miedo a oscuridad, experiencia de accidente de tráfico, experiencia de vida, participación en asociación social, música.

Acabada la presentación de toda la clase, Remei les invitó a hacer un círculo y que se tomaran todos de las manos. Dándole un tono a lo que habían vivido y les dijo *“este es el grupo. Estamos juntos, desde lo que somos y desde nuestra singularidad. Hemos podido mostrarnos, sentirnos expuestos, protegernos y también con valentía. Y podemos mirar que es un buen comienzo. Todo esto forma parte de la asignatura, ver las diferentes sensibilidades, no ponernos en el centro.”* Una estudiante dice al momento *“me he emocionado, clases así valen al salir cosas personales. Sentarnos en círculo, ya es otra cosa.”* Lloro. Al salir comentamos la clase con Remei y me dice *“Han sido valientes al exponerse, han sido capaces de poder consigo mismos.”* me dijo también que siente que ha ido bien, que está contenta con el curso. Y lo que había sucedido en clase, me recordó a lo que decía Rebeca y Mauricio Wild (2002:18) cuando plantean que una vez que el niño o la persona que está en un proceso, se siente aceptado *“como el legítimo otro (Maturana), puede dedicarse a satisfacer sus necesidades de desarrollo personal, por medio de actividades espontáneas, autónomas que poco a poco, le llevarán a una interacción social de respeto mutuo.”*

Fue en una entrevista, donde una estudiante reflexionando sobre lo vivido en las primeras clases, me expresaba que le habían permitido hablar desde su singularidad cuando me dijo *“ha sido importante sentirme segura y que el ambiente sea propicio. Y que las dinámicas de cómo las había planteado la profesora, diera pie a contar con esa seguridad. Se van quitando las barreras del prejuicio. Puedes hablarlo y tus compañeros no te van a decir nada, que no va a ser desde el juicio.”*

Con Remei aprendí que ellos y ellas necesitan tiempo. Tiempo para experimentar y sentir que el espacio del aula, es un espacio donde pueden ser. Y que para poder ser y compartirse, se necesita tiempo y varias posibilidades para ir entrando poco a poco en otras capas de sí mismos y sí mismas. Que mostrarse de afuera y hacia adentro, permite ir experimentando la seguridad poco a poco. Que mostrarse y verse necesita tiempo. Que verse y mostrarse implica un proceso de varios inicios, para abrirse a un nuevo proceso formativo. Que la confianza necesita tiempo, escucha y la mediación de otra para sentir un espacio seguro. Que mostrar la propia sensibilidad va creando puentes de proximidad y confianza. Que saber que son parte importante de la clase, les hace implicarse. Y que la mediación desde lo que es la profesora, es

vital para que ocurra este primer encuentro, que es la antesala de lo que vendrá. Porque como dice María Zambrano (2007: 118), la maestra y el maestro han de llegar a dar tiempo y luz, siendo elementos esenciales de toda mediación. Y matiza al decir:

*“Y ese tiempo que se abre, como desde un centro común, el que se derrama por el aula envolviendo a maestro y discípulos, un tiempo naciente, que surge allí mismo, como un día que nace. Un tiempo vibrante y calmo; un despertar sin sobresalto. Y es el maestro sin duda, el que lo hace surgir, haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia densa donde la pregunta se agazapa, de ese temor inicial que encadena la atención: el temor que dispara la violencia.”*

Y a me hace reflexionar sobre la importancia del tiempo en un proceso. Tiempo para ser. Tiempo para descubrir. Tiempo para irse descubriendo. Para irse mostrando y experimentar poco a poco por sí mismas, que el temor de ser vistas desde el juicio ha desaparecido. Y que a cambio pueden participar en crear y vivir una experiencia de aprender desde un espacio seguro. Mediado por la confianza, aceptación y reconocimiento de la belleza singular que cada una y uno, puede compartir en el aula. Sin esta relación de confianza que se va creando poco a poco, ellos y ellas no se mostrarían como lo que son, porque para hacerlo se necesita de un entorno y relaciones que aseguren que es un espacio seguro para ser. Y en esto la mediación de Remei, junto con su sensibilidad para crear un espacio de confianza ha permitido que ellas y ellos, decidan compartirse y crecer juntos. Y he aprendido junto a Remei y con ellas y ellos, que al iniciar un proceso formativo, es importante que el acompañamiento nazca desde la aceptación y reconocimiento, porque ello posibilita confiar, para irse abriendo poco a poco, de manera más auténtica.

Y esto lo veo en relación a lo que sostiene Rebeca y Mauricio Wild (2003:46)<sup>91</sup>, cuando contemplan que la preparación del entorno educativo requiere de unas cualidades al principio, como por ejemplo cuando Rebeca piensa que *“en un entorno distendido el organismo del niño puede permitirse el lujo de seguir sus propias necesidades internas.”*. Y en esta misma línea, Wild sostiene que la presencia afectuosa y respetuosa de la persona que acompaña, permiten que quien está en un proceso pueda distenderse, y por lo tanto, mostrarse con sus necesidades internas que en ese momento necesita ser expresada. Y desde mi mirada, Remei desde el principio está cuidando desde la aceptación y calidez, para que nazca la confianza y ellos y ellas puedan traerse a sí mismas al aula. Y ella se reconoce dentro de su ser profesora estas cualidades,

---

<sup>91</sup> Ambos investigadores con su trabajo en escuelas libres, han inspirado la docencia que realiza Remei, como me dijo en las conversaciones que tuvimos.

cuando me dijo *“por mi facilidad de estar en las relaciones, eso abre un mundo de posibilidades. De creación de estar. De relación educativa muy potente, yo lo veo porque se crea una confianza que perciben de verdad.”* Y en esta línea, ambos autores, plantean que para acompañar procesos de vida, es necesario preparar el contexto desde la confianza y seguridad que posibilite la manifestación de la singularidad y el despliegue y desarrollo de sus capacidades auténticas.

Procesos que a mí me resuenan que están en concordancia con investigaciones recientes que se han desarrollado desde la neurofisiología, donde se ha descubierto la potencia de la relación en los procesos de acompañamiento, especialmente de la seguridad, la confianza, la vinculación y la co-regulación emocional necesaria entre las personas para crecer. Porges (2017), en esta línea ha desarrollado la teoría Polivagal, en la cual ha puesto su atención en estudiar las emociones, el apego, la comunicación y la autorregulación en las relaciones, planteando que todas las personas podemos co-rregularnos emocionalmente al entrar en un proceso de relación. De alguna manera, la sabiduría del cuerpo vivido, cuenta con un registro a nivel neuronal que sabe descifrar si la relación nos proporciona sensaciones corporales que despiertan la confianza o el miedo. En este sentido, me doy cuenta que en procesos de acompañamiento y sobre todo al inicio de un proceso, es determinante desde dónde está conectada la persona que acompaña, porque esto manifestará una abertura auténtica o un cierre desde el temor. Es decir, es posible que se active el sistema parasimpático que está asociado al bienestar y a la apertura a la experiencia, o el sistema simpático que activa el miedo, la lucha y el stress ante una situación que la persona lee como peligro y se focaliza en sobrevivir.

Y desde mi mirada, los planteamientos de Porges (2017), son importantes para nutrir la comprensión de los procesos de acompañamientos de otras personas. Porque si quien acompaña está haciéndolo desde su sistema parasimpático, aportará al proceso confianza, aceptación, bienestar y escucha de lo que la otra trae. Así también en la formación, si quien acompaña se relaciona desde este sitio, los y las estudiantes podrán también expresarse desde este sistema emocional y fluirá la confianza sin temor a ser enjuiciado, que sienten en su cuerpo al relacionarse con lo que ocurre en el aula. Aquí es donde se produce el proceso de co-regulación emocional, donde ambas personas aportan y conectan desde su bienestar al proceso y se abren a la vida. De manera contraria, si el inicio o proceso de una relación pone en el centro el sistema simpático (tanto de quien acompaña, como de quien es acompañado), se activará el miedo, la lucha y la sensación de peligro, por lo tanto las personas se paralizan y se bloquean porque están pendientes de protegerse. De ahí que cuidar el inicio para que

ocurra la apertura a la experiencia es vital. Y que la confianza vaya haciendo poco a poco lo suyo, si la persona se siente segura. Segura en un espacio donde pueda abrirse a su capacidad amorosa de estar en relación o cerrarse a ella por protección. De ahí que acompañar el inicio de la relación desde la confianza y aceptación, permite a la persona abrirse a la experiencia de aprender y experimentar por sí misma su proceso, dentro de un espacio formativo que cuida la vida.

Leyendo en uno de sus textos a Remei (2006: 216), me mostró cómo su manera de estar en la relación es desde el sostén que da el amor al estar con la otra y con el otro, cuando dice:

*“De esta forma, se desplaza al centro la relación educativa la mediación sensata y adecuada que da el amor, la que posibilita la apertura al otro, la disponibilidad de acogida porque sí, la atención a lo singular, el reconocerla la palabra y los deseos de mujeres diferentes de los hombres, etc. Sin amor no hay nada, y la nada no puede sostener nada.”*

Desde este sitio amoroso, percibo que se inicia el proceso de la asignatura. Desde este espacio amoroso, se abre un proceso sostenido por la confianza y aceptación. Veamos a continuación, cómo este primer momento, abre la vida del aula. La vida que comienza a nacer en la clase de Identidad y Desarrollo Profesional del Grado de Educación Social.

### 4.3.2 Arraigar el plan docente al sentido de la vida que brota de las clases

No fue hasta que se habían mostrado como personas con diferentes sensibilidades, que *Remei* les presentó el plan docente de la asignatura de Identidad y Desarrollo profesional. Previamente a este momento, algunos estudiantes a través de su diario, se expresaban leyendo sus impresiones de los primeros momentos de la clase. Así en la clase, *Francisco* al compartir su diario, puso su mirada en *la enorme riqueza de la diversidad de la clase*. Y *Remei*, coincidió con su mirada, cuando les dijo que el otro día había una riqueza muy grande para reflexionar como proceso. Seguidamente *Guillem* otro estudiante, focalizó su diario en impresiones de cada compañero y compañera, algunas de ellas hablaban de la cercanía y lejanía que le producían las presentaciones de la clase. Acabada su lectura, un silencio se mantuvo en el aula, entre ellos y ellas se miraban, sin saber cómo reaccionar.

Fue en ese momento cuando vi que *Remei* en la clase, supo acoger la mirada de *Guillem* diciéndole que en el texto se veía la diferencia de la riqueza y lo que él valoraba y que a ella le hacía pensar. Seguidamente interpeló a la clase: *os sentís bien con la imagen de Guillem?* El silencio se apoderó del aula, sólo permanecían las miradas. Acogiendo este proceso que estaba ocurriendo, les dijo que es importante la posibilidad de reconocimiento. Me di cuenta, que *Remei* había sabido a partir de una experiencia inesperada en el aula, anclarlo con un saber de la asignatura y activar la reflexión desde lo que les estaba ocurriendo en primera persona. De alguna manera significó el saber de la vida del aula, anclándolo con un proceso educativo más amplio del mundo de la Educación Social, como es el reconocimiento de la singularidad de las personas al acompañarlas. Percibí que les estaba dando una primera pista sobre la relación educativa, sobre el cómo se vive y se da el reconocimiento a lo diverso, esto puede abrir o cerrar un proceso educativo. Este primer momento, había abierto una posibilidad de reflexión interna para cada estudiante y con el grupo.

*Remei* se da un tiempo para hacerles saber a ellos y ellas, la orientación de la asignatura. Como me contó es un momento importante de la clase, donde ella les dará pista del sentido, reflexión y contenidos de la asignatura. Y que es importante que sepan el *qué* y el *cómo* de lo que hace en las clases. Y también para ella es importante, visibilizar que la asignatura es un proceso que requiere de una implicación en primera persona de los y las estudiante. Observé como *Remei* les comenzó a presentar y hablar del plan docente, dándole un tono que muestra

su sensibilidad personal y profesional. En ese momento, ellos y ellas sentados en círculo, le miraban y seguían con atención cuando les dijo:

*“la asignatura de Identidad consiste en acompañarnos, transformarnos y reflexionar en qué consiste ser educadora y educador social de una práctica compleja que está en un contexto. Y trabajaremos con una gran diversidad, como la que tenemos aquí. También la Institución, contexto y otros profesionales. Es una asignatura que a mí me encanta, que tiene un tipo de entrega, una riqueza. Podemos tener una idea y reflexionar de todo lo que genera el proceso. Y también la clave es que está pensado como un espacio de práctica de la relación educativa. La ventaja, es que mucha gente de aquí, tiene práctica educativa en los contextos. También, en el diario, podéis comenzar a reflexionar sobre la competencia del trabajo en grupo. El trabajo en grupo es una oportunidad para ver qué está pasando, por ejemplo, las sensibilidades del que escribe o copia. Es una oportunidad para ver, cuando estamos trabajando en grupo pasan muchas cosas. Luego el acompañamiento y práctica de la relación educativa, no como algo abstracto, sino como un espacio para reflexionar.”*

Observé que ante lo nuevo como propuesta, aparecieron algunas miradas de resistencias de algunos estudiantes. Y vi como ella se abre a acoger la vida en el aula y dialoga con lo que surge, para clarificar el sentido de la asignatura. Les da espacio. Les acoge. Y habla con ellos y ellas. Les contempla, desde el sentido y proceso de la asignatura. Por ejemplo, cuando *David* al escuchar en sí mismo lo que ella planteaba, expresó en la clase que “*era un dilema, porque cada uno mostraría una parte diferente, lo que somos y podemos mostrar y veo una barrera para expresar los sentimientos*”. Otro compañero *Ignasi*, agregó que “*las clases están muy bien planteadas pero yo tengo dificultades para trabajar en clases que se expresen sentimientos.*”

Ella sabe que es un proceso nuevo para ellos y ellas. Y como me dijo también, sabe que se enfrentarán a diferentes tesisuras consigo mismos y con sus creencias, al participar en una clase que los contempla con lo que son y da valor a su diferencia y experiencia. Y desde mi percepción, ponerse en relación con un proceso que arraiga el saber desde totalidad de lo que son, de lo que sienten crea tensiones al ser algo nuevo. Porque los saca de procesos habituales vividos en su historia escolar, donde se ha dado más espacio a la parte racional (o intelectual) de la reflexión, que desdibuja el cuerpo y lo desequilibra en una gran cabeza que capta lo de afuera sólo desde la cognición.

Así que luego de escuchar lo que había planteado *Ignasi* y *David*, *Remei* les dijo que no era así, explicándoles que para la profesión, la relación es algo que se puede conversar a partir de lo

que vivirán en el aula y que es importante para ser Educadoras y Educadores. *David*, se resiste y expresa que cree que estas son características que corresponden a cada persona, a lo que agrega diciendo “*esta clase parece una terapia corriente*”. *Remei* le responde, diciéndoles que es un ejercicio, pero tampoco una terapia como él cree, aclarándole que *hay conocimientos que podemos tocar en el ámbito pedagógico y que es interesante*. La clase escucha en silencio. Un silencio cubre la sala. Se acompañan con la mirada. *Tania*, una estudiante que está sentada a mi lado, me dice en voz baja que “*no sé expresar mis sentimientos*”. Observe que ha aparecido la primera tensión que los conecta con lo propio y es parte del proceso entrar en ella.

Tomé contacto por primera vez con esta dimensión, estando en las clases con *Remei*. Luego como profesora lo observo cada curso, que la mayoría de ellos han tenido una experiencia escolar, que pocas veces se les ha visto y contemplado en su derecho a sentir y pensar por sí mismos. La experiencia del reconocimiento de lo que son, ha quedado fragmentada al rendimiento académico de unos contenidos alejados del mundo de la vida. Si. Alejados de sus vidas. Luego de 20 o 25 años pasando por las instituciones educativas y reforzando una y otra vez este modelo intelectual, es esperable que se resistan y se despierte el miedo a no saber moverse en un aula desde el lenguaje del corazón que atraviesa la relación. Y despierte en algunas casos, la creencia aprendida que hablar de lo que nos pasa y sentimos en la relación, corresponde expresarlo en un espacio privado y confidencial. De alguna manera, la educación ha reforzado que hablar de lo que nos pasa y lo que sentimos en la relación, no es parte de la vida. Y menos de la vida educativa. Ocurre en otro sitio, en otro lugar diferente a la vida cotidiana. De manera privada, sale a pasear lo que sentimos sin filtro, a puerta cerrada, como por ejemplo en un despacho terapia. De alguna manera, pienso que culturalmente hay instalado un miedo a expresar lo que sentimos. Miedo a descubrir qué hay dentro. Como si lo que hubiera dentro, estuviera prohibido sacarlo y no tuviera espacio dentro de la vida y el aprender. Si esto no ha estado, pues darlo en un espacio dentro de un proceso formativo en la universidad, necesitará de su tiempo. Un tiempo para acompañar lo que va saliendo en la relación educativa de la clase. Un tiempo para atreverse a expresar los significados íntimos que brotan de la sensibilidad de cada uno y cada una. Un tiempo para acompañar un saber. Un tiempo para ser.

*Observe que Remei* los contempla a ellos y ellas al hacerles partícipes en el plan docente. En la clase, ella les iba explicando en el sentido que tiene el plan docente de la asignatura y como estas intenciones curriculares, se vivirán en la experiencia formativa que atravesaran en las clases. Escuchaba como ella iba dando un tono de sentido a lo qué se hace y cómo se hace,

donde ellas y ellos son importantes para que la asignatura sea un espacio fructífero como proceso y puedan saber cuál es su lugar de colocación en el aula. Con el plan docente proyectado visualmente en la pizarra, ella les fue narrando las propuestas de las competencias y el foco de profundización de las clases:

*“para la competencia de compromiso con la formación, el diario forma parte de ampliar la mirada. La competencia de la experiencia vital en la propia experiencia personal, trabajaremos de manera cómoda y trabajaremos nuestras experiencias. También es importante el intercambio, la reflexión personal, la autenticidad y que haya confianza. Y sobre todo ampliar la mirada. Para profundizar en la identidad y en el desarrollo profesional, es importante cómo está la mirada y veremos que hay diferentes maneras de intervenir y acompañar procesos de lo que significa ser Educadoras y Educadores Sociales.”*

Seguidamente les dijo que hay tres aspectos que son importantes, abiertos y con una mirada amplia que verán en la asignatura:

*“La identidad de la experiencia y saber subjetivo que la configura. Lo veremos también a partir de diferentes autores que hablan de esta subjetividad. La singularidad desde donde surgen muchas cosas es muy importante, por ejemplo celebrar el aniversario con mucha o poca gente. Porque la sensibilidad es muy importante para trabajar. Por eso es importante saber que es para nosotros y que es para los otros, qué nos enfada, es importante para ver la sensibilidad. Por toda la tradición académica occidental, esto se ha separado. Otro sentido es el contexto de formación de las educadoras y los educadores, donde surgen interrogantes, miradas, contradicciones que nacen de la experiencia y contexto. Y puede haber una manera instrumental. A mí me gustaría, que esta asignatura no fuera así, sino que hubiera una manera de pensar ante la vida. Lo que me interesa es que ampliemos la mirada sobre nosotros, sobre los otros, sobre el mundo. Esto me interesa en la investigación y procesos de vida, es saber qué me da confianza en la relación en la interacción. El poder no me interesa. Hay muchas posibilidades (Sonríe). Y después también hay una parte importante de límites y posibilidades. Y hay también una preocupación por los dilemas en la relación educativa, esto forma parte de la educación social, las contradicciones que surgen y cómo se da la implicación en el contexto relacional ¿es adecuado? ¿Quién es el Yo del educador social? el Yo que acompaña. Por ejemplo, la entrega total ¿cómo es la entrega total? Cualidades singulares de lo que somos y del otro. Este es el sentido de la asignatura.”*

También les habló de sobre la metodología de las clases que estaba recogida en el plan docente<sup>92</sup>. Puntualmente les dijo que las clases serían en forma de taller seminario participativo, de manera abierta para que puedan seguir a través de la experiencia con el grupo y el intercambio de lecturas. Junto con ello también les expuso la manera como ella contempla la evaluación en la asignatura:

*“yo estoy profundamente convencida que no hay necesidad de examen y notas para mi es una contradicción. Un examen de ¿cómo configuras la identidad profesional? Yo no estoy ahí. Por lo tanto, lo más importante que podemos hacer es implicarnos en las clases y que los trabajos puedan servir para ampliar la mirada. El año pasado, estaban entre 8 y 9 porque había una implicación, una atención. La evaluación es el diario. El propio espacio de reflexión. Y después un trabajo con lecturas.”*

También les habló sobre las lecturas que realizarán en la asignatura. El trabajo con lecturas irá dando forma al proceso que ella ofrece, y están organizadas con dos focos diferentes de la identidad. Les dijo que las primeras de ellas son libros contextualizados a una experiencia educativa. Y otros textos, tienen un contenido más teórico-práctico reflexivo de la experiencia. Les expresó que una de las cosas más importantes para ella, es que las lecturas den a conocer una práctica de la relación educativa compleja, sobre cómo acompañar procesos. Y a través de la experiencia con las lecturas, el foco está en trabajar cómo miran como les explicó en el siguiente fragmento de la clase:

*“son libros con una orientación muy fenomenológica en la línea de Husserl, que implica el estudio del fenómeno en relación a cómo se manifiesta. Lo que veremos es una proyección de lo que nos pasa o vemos. Una cosa es mirar de cerca y la otra es mirar de lejos. Una mirada que suspenda el máximo de juicio y prejuicio. Una mirada que pueda mirar como si fuera la primera vez, así como las criaturas.”*

---

<sup>92</sup> En el plan docente público de la asignatura se establece sobre la metodología “L’aula és un espai en forma de taller seminari on es generen situacions pràctiques, reflexives i d’intercanvi. Identitat i Desenvolupament Professional és una assignatura de component essencialment pràctic i constructiu; els seus continguts es consideren inacabats, canviants i influenciats per aspectes ideològics, culturals i personals. La metodologia es basa en la participació, la reflexió, la transformació i la creació; així, s’impulsa un desenvolupament de competències que permetin a l’alumnat posar-se en joc en relació amb el coneixement i l’autoconeixement. També es busquen altres fonts d’informació que amplïin, complementin, transformin i integrin aquest coneixement en el propi marc de referència, permetent a l’alumnat visualitzar el seu futur com a professionals de l’educació social. Per tant, la proposta metodològica de treball a l’aula es fa tenint en compte els enfocaments pràctics següents: classe taller, investigació-acció (experiència guiada de comprensió i reconstrucció del projecte professional sent educadoraoeducador)ipràcticareflexiva.”  
<http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2020&assig=360863&ens=TG1028&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ESP>

Ellos y ellas seguían la presentación del plan docente escuchando en silencio. Vi como *Remei* se interesa por conocer sus impresiones, cuando les iba consultando si la seguían, si se les hacia cansado, si les agradaba la propuesta en principio o iba bien la explicación del plan docente de la asignatura y su sentido. Algunas dicen que va bien. Cuando acabó la presentación *David*, el chico que manifestó al inicio de las clases el dilema que veía de expresar desde sí, agradece a *Remei* por la clase de hoy. Cuando salimos de la clase, ambas comentamos algunas impresiones. Hablamos de las contradicciones que han salido en la clase, ella me dijo que ve que es importante que salgan en la clase y si salen es porque hay confianza.

Cuando pregunté en otro momento a *David* sobre lo que había percibido en este primer momento de la propuesta del plan docente de la asignatura, me contó que había conectado con el miedo al prejuicio. Percibí en sus palabras, que de alguna manera había puesto en movimiento una defensa ante el peligro que veía al exponerse, sin embargo su mirada había adquirido otra comprensión en el tiempo cuando me dijo *“si no te quitas algo es por el miedo a lo que pueden decir los demás, por los prejuicios. Pero en el fondo, todo el mundo piensa lo mismo. Todo el mundo siente emociones, todo el mundo tiene miedo, todo el mundo ha sentido algo.”*

Reflexionando juntas en las diferentes conversaciones de compartimos a lo largo de la investigación con *Remei*, me mostró en sus palabras que para ella el sentido de la práctica educativa que cuida y despliega en el aula, pone en el centro que sea una experiencia viva. Y me dijo que una experiencia viva para ella *“es que realmente lo que están trabajando en el aula, les pueda atravesar el cuerpo, el alma. Y que lo que hagan pueda ser significativo. Que el conocimiento y el saber que nos ocupa, sea un saber que puedan desplegarlo teniendo en cuenta quienes son.”* Para ella, este es el eje vital de la asignatura de Identidad y Desarrollo Profesional, como me lo contó en el siguiente fragmento en una de las entrevistas que compartimos:

*“Siempre planteo la asignatura desde esta relación. Y cómo los textos, la medida de las clases, cómo estamos en la clases, lo que hacemos, las experiencias que tienen y el material que les propongo leer y profundizar, tengan que ver siempre con esta relación: qué me dice a mí, qué me despierta, qué me hace preguntar que no me había preguntado, qué me hace profundizar que no he profundizado todavía. La materia y la sustancia de la Educación Social, tiene mucho que ver con ese ponerse en juego y ponerse en juego en la relación. La relación de qué me pasa conmigo, cómo me veo a mí con lo que traigo, con lo que soy, con mis interrogantes, con todo. Puedo hacer un camino de exploración que me revierta como persona.”*

La intuición que tuve al salir de esta clase, fue encontrarme ante una artista que lleva toda su vida creando pequeños trozos para su obra; y que había sabido crear una unión armónica de sentido y belleza para las clases. Y esta intuición, pude significarla cerca de lo expuesto por el humanista Fromm (1980:280), cuando sostiene que el pensamiento creador se haya inseparablemente ligado a las emociones, al vivir y al pensar original. Una obra que me inspiraba y despertaba mi curiosidad por saber y profundizar en su hacer siendo profesora en la universidad. Me sentía rescatando un legado pedagógico. Al presentar el plan docente de la asignatura, me resonaba como una artista que está presentando desde su consciencia y amor, su propio movimiento creativo para desplegar lo que sabía ver, sentir, compartir y plasmar. Y Sobre todo para dar un espacio para ser. Dar un proceso. Un espacio para crecer. Para sentir. Para explorar. Para descubrir. Para preguntar. Para encontrar (se) y desplegar (te) más allá de lo vivido. Para verse a sí misma y a sí mismo, con el propio saber de la vida y acoger el saber que está por venir al entrar en relación con los textos, con los y las compañeras, con las otras y con los otros que se acompaña. Una manera, que me acercaba a ver la naturaleza relacional que se vive con el saber, porque como dice Charlot (2008:128), *“la relación con el saber es relación con el mundo, relación consigo mismo, relación con otros.”*

Una artista que les ofrecía un espacio de experimentación desde dentro del aula, desde donde explorarse desde la propia relación educativa que nacía del proceso de creación, naciente desde varias voces. Varias miradas. La propia. La de la otra. La del otro. De los otros y del mundo. Un espacio de arraigo de lo vivido. De lo nuevo. De otras experiencias. De otra consciencia de lo que se es, de lo que está por venir como saber y cómo todo ello se conjuga en ofrecer una manera de acompañar que resguarde desde sí, el reconocimiento de ser persona. Un reconocimiento desde el respeto del saber y singularidad única de la otra y del otro. Una manera de ser y estar creando arraigada a la vida, que a mí me llevaba a reconocerla desde las palabras de María Zambrano (2003:72), cuando dice que *“La vida no es más que un apasionado diálogo entre el mundo y el alma.”*

Y a la vez una relación propia con el saber que ofrecía en el aula, que condensaba su trayectoria vital y profesional que ofrecía como una obra de comprensión producto de unas conclusiones que brotaban de su propia creación dotada de cualidades originales. Porque como dice María Zambrano (1989:108) *“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.”*

Una artista de lo educativo, que sabía crear las condiciones para que ocurriera un proceso de creación reflexivo, profundo y significado. Significado desde la propia voz que nace en la relación de lo de dentro y lo que viene de afuera. Esa nueva creación, entremedio de ambos procesos, permitía el nacimiento de una nueva comprensión de sí. Y por lo tanto de lo humano. De ahí que aprendí con *Remei*, creación colectiva en la asignatura, es esencial para descubrir y descubrirse en el viaje de ser Educadora y Educador. Estar con presencia en la multiplicidad de relaciones que te regresan (a ti), a lo que eres. Siendo un viaje que con los *hilos de sentido* que sostienen la práctica de *Remei*, serían una especie de cartas de navegación para crear un proceso que te regrese a ti y desde donde recrear la propia identidad en un espacio abierto. Porque como explica Rebeca Wild (2003: 49-50), en un proceso es importante tener en cuenta la conexión entre “el dentro y el fuera” porque “*es la estructura interna que determina lo que se percibe afuera, cómo se valora y qué de todo ello se deja entrar o se desecha.*” Y que con los jóvenes la interacción pasa por dar espacio a la etapa sensible de introspección que acoge la pregunta *¿quién soy yo en este mundo?*

Recogí así, un plan docente de la asignatura abierto para ser. Un programa que pide presencia. Presencia para vivir, ser, descubrir, pensar y volver a vivir. Una creación conjunta que va naciendo al lado del acompañar la relación educativa. Una práctica educativa, que traza un camino, para ir dando lugar a un saber vivificante y actuante como diría María Zambrano.

### 4.3.3 Descubrirse con los textos: las otras voces y la propia voz significada

A medida que iba avanzando el proceso, fui viendo como las lecturas y diferentes textos comenzaron a ocupar un lugar definido y permanente en las clases. Lecturas que a mí se me aparecían como compañeras de viaje que van aportando miradas de quién escribe y qué escribe. Como un caleidoscopio con muchas posibilidades de figuras e imágenes, percibí que los textos escogidos por *Remei* para las clases, van trayendo historias y narraciones que crean un espacio de vida entre quien escribe y quien lee. Pero en este caso, observé que sobretodo la persona que lee, encuentra trozos de sí misma y va ensamblando imágenes singulares en un proceso que está creado para descubrirse, preguntarse, verse, pensarse y proyectar maneras en las que ellas y ellos puedan abordar otras situaciones vividas o por vivir desde el oficio de acompañar a otras y a otros.

Observé como las primeras lecturas realizadas en las clases, dio inicio a los primeros seminarios taller de la asignatura y también fue el comienzo de una manera de ir transitando las clases. *Remei* les dijo que le interesaba que las clases fueran un proceso más inductivo que deductivo, donde la creatividad y la intuición estuvieran presentes. Y que la palabra e implicación de ellos y ellas en las clases, era cualidades importantes para aprender. Y les recordó que para ella es importante que lo que aprendan tenga vinculación con la experiencia, con alguna cosa que puedan relacionarla y que vivan un aprendizaje que sea significativo. Haciéndoles ver que el vínculo necesario entre el aprender y la experiencia está planteado por la perspectiva de la escuela nueva y libertaria.

La primera experiencia con la lectura vino de la mano de fragmentos que había escogido *Remei* sobre algunas autoras y autores. Les dijo que eran *textos ricos y diversos que hablaban sobre ser educadora y educador social desde una perspectiva fenomenológica*. Les propuso realizar la actividad en pequeños grupos de 5 personas donde trabajarían con estos fragmentos, viendo las ideas más relevantes y las relaciones con otras cuestiones de la experiencia. Previo al trabajo grupal, les explicó el contexto de los libros porque ella ve que sobre identidad hay muchas cosas:

*“el texto “Las fuentes de la vergüenza”, es un texto muy interesante que habla desde la historia de vida desde diferentes fuentes, sobre cómo este sentimiento afecta y se instala al sentir la vergüenza. Es el sentido de la identidad que aporta. El texto “pensar con el cuerpo”, es un fragmento actual que habla del cuerpo presente. Otro “Frankenstein educador” es un fragmento de identidad. El texto “la diferencia sexual en la historia” elabora un pensamiento para*

*reflexionar desde el mundo de ser mujeres. Otro “con los pies en la tierra” me parece interesante el vínculo entre trama y visión de mundo. El texto “dos para saber. Dos para curar.” Aborda aspectos que están presentes en la identidad.”*

Fui observando como a cada grupo le tocaba trabajar con algunos de los textos y extraer las ideas más importantes para ellos y ellas. Algunos grupos trabajaban dentro del aula y otros salieron al aire libre. Me fui a acompañar a un grupo que se fue a sentar al césped y me permitieron estar siguiendo su manera de estar con los textos, bajo el alero de un formato abierto que les posibilita desplegarse. Se repartieron cada uno un fragmento, leían en silencio y subrayaban ideas. De repente un compañero dice al grupo:

*“Emilio: cómo lo hacemos? Explicamos lo que entendimos? Ideas sueltas?”*

*Gloria: yo he leído el texto “Las fuentes de la vergüenza”, habla del poder como humillación física y psicológica. La identidad tiene contradicciones. Seguidamente Kike consulta al grupo: queremos hacer un debate de eso? Algo que apuntar?”*

Y poco a poco a partir de la voz del autor, comienzan a expresar sus propias voces y conclusiones del fragmento:

*“Emilio: yo aportaría que la vergüenza se crea por el rechazo, porque no te aceptan.*

*Ignasi: Por ser diferente.*

*Pablo: no sé si hay alguna otra cosa, alguna experiencia?*

*Ignasi: la vergüenza viene dada interna y externamente.*

*Emilio: la vergüenza está provocada por otra fuerza.”*

Seguidamente continuaron con el fragmento del texto “pensar con el cuerpo”. Emilio, que lo había leído explica que “hay un Yo por la familia y entorno que nace condicionado. Crear el propio Yo a partir de lo que piensa y siente más allá de lo familiar. Pasa con los inmigrantes que dejan su cultura para integrarse. Yo por ejemplo, he tenido un período de tiempo en el que ido cambiando y creando otra identidad.” A lo que Gloria agregó “presión entre el entorno y lo que deseas ser.” E Ignasi observa que entre el texto 1 y 2 “hay confrontación entre lo interior y exterior.”

Pablo, había leído el fragmento del texto “Frankenstein educador” y expresa que trae “la búsqueda identitaria, porque cuando somos adolescentes pensamos mucho sobre el pasado. Comenzamos a crear experiencias en el colectivo de la sociedad en un contexto que te enseña a buscar el origen. Explica la idea de

*educar como cultura, preguntas sobre el origen para integrarse en el colectivo de la sociedad.” Y Emilio ve que está relacionado con el texto anterior “ver el origen, la identidad.” E Ignasi dice “realmente, cuando entrabas en el interior de Frankenstein, comprendías.” A lo que Gloria agrega “es normal movernos por prejuicios.” Ante esta mirada, Ignasi expresa “Remei, estuvo diciendo que antes de ver con prejuicios a alguien, hay que dejar que se muestre. No al revés. Plantea un cambio de chip, ver más allá de la apariencia y ver que hay en el fondo.”*

Finalmente Ignasi presenta al grupo el texto “*la diferencia sexual en la historia*” y dice que “*hay una historia, una lengua, una cultura y la paradoja que hay dos sexos. La diferencia sexual nos hace determinantes. Los cuerpos generan diferencias*”. Y Gloria acota “*diferencia de ser mujer y de ser hombre.*”

Al regresar al aula, aquello que había sucedido en pequeños grupos, observé que paso a ser como un gran tejido de miradas que se habían hilado como pequeños trozos, de hilos y colores únicos. Un espacio para compartir lo extraído de las lecturas y hacer un gran telar de significados. Y Remei desde su saber les acompaña en el proceso, cuando me explicó que para ella es importante “*acoger las diferentes maneras en que se muestran para devolverles algo: el contenido que vamos tejiendo de lo que significa la asignatura.*”

Y fui viendo como al encontrarnos todos los grupos en el círculo, la clase cobró vida desde los significados singulares a comprensiones más amplias de lo que implica la identidad y acompañar. Es decir ir hilando entre todas y todos experimentar por primera vez, un proceso inductivo para acceder al saber y aprender. Remei les dijo que *todas las clases son una inspiración para comenzar a reflexionar o los textos para descubrir algo nuevo.* Y que también luego en *el diario, podían compartir lo más significativo.* Seguidamente de manera espontánea comenzaron a compartir lo leído.

Y comenzó a aparecer el primer tejido de reflexiones a partir de los fragmentos de lecturas sobre las diferentes miradas de lo que implica la identidad y siguiendo el hilo espontáneo y permanente que va creando un recorrido vivo de un saber que va naciendo desde un proceso sostenido por la intuición e implicación al escuchar (se) como se puede ver en la siguiente interacción grupal:

*“Guillem: la identidad es una cosa que va cambiando, la cultura pone límites y lo que queremos ser. ¿Y qué te agradaría ser? Le consulta Remei.*

*Marina: es una cosa para ti y para otros. Para ti y para otros porque están condicionados. Convivimos con los otros y nutrirte es una construcción social y cultural.*

*Remei: es importante que esté esta tensión. Si el contexto no acompaña, está esta contradicción. Es importante lo que dice la Marina, el reconocimiento.*

*Marc: en el texto de Frankenstein, necesitamos sentirnos partes de un grupo. Yo puedo ser quien soy, porque me identifiqué y soy diferente.*

*Remei: en los grupos hay diferencias. Por ejemplo, entre hermanas hay una gran diferencia, una singularidad, más allá del grupo de pertenencia. La singularidad es diferente. Hay vivencias comunes, pero también vivencias diferentes.*

*Isabel: si no tenemos una identidad sólida y segura, la gente puede utilizar nuestra inseguridad para hacernos mal. Si no sabemos de dónde venimos, quiénes somos, podemos ser excluidos de un grupo. Todo depende si tenemos una identidad clara y vivencias para tener identidad.*

*Remei: la identidad es un tema que surge en la postmodernidad, crear maneras de ser que ya no son. En la época actual, el trabajo, la familia ha revolucionado la vida misma, todo esto entra en el terreno de la modernidad líquida de Bauman. Necesitamos firmeza, creatividad. No basta el contexto.*

*Marc: la globalización ¿influye en la identidad? Hay crisis en los territorios, por ejemplo el catalán. Si viajas mucho tienes muchas vivencias y vas cambiando muchísimo.*

*Guillem: se puede cambiar, pero a la hora de la verdad te mueves por principios. Si soy de derechas aquí y voy a la india soy de izquierdas. Todo pone un límite.*

*Remei: siempre hay una tensión entre lo que somos y el contexto.*

*Gloria: la diferencia entre los dos sexos, podemos intercambiar.*

*Remei: la idea es buscar y entregar cosas que interesan y entrar con cosas propias y del entorno.”*

Me di cuenta que el intercambio sobre los textos, había sido una manera de ir creando una clase estaba siendo un espacio para crearse y escucharse. Fui aprendiendo que el aula era un espacio para ser desde la propia singularidad y para ser con la otra y el otro. Un espacio para ir viviendo la experiencia de habitarse con el saber y desde el saber desde una construcción singular y social a la vez. Vivirse desde la diferencia y enriquecerse con otros hilos de colores del aula. Un espacio para escuchar y escucharse desde la propia intuición y arriesgarse. Arriesgarse a confiar en sí mismas, en el proceso y en el otro y otra. Y un espacio para ir tejiendo una comprensión significada, desde el acompañamiento de Remei, a partir de los

fragmentos escogidos y de su propio saber que iba aportando movimientos más finos para ampliarse a sí mismas y a lo educativo.

Estaban experimentando por primera vez una clase donde podían ser ellos y ellas mismas y expresarlo. Donde podían mostrarse con lo que piensan, con sus reflexiones y preguntas. Saber que la propia voz es importante, requiere tiempo. Expresarla, también. Y *Remei* los va acompañando para que el proceso sea una experiencia, para que cada una y uno sienta la confianza de mostrarse y arriesgarse a vivir unas clases más allá de contenidos neutros que tocan de manera fragmentada lo que son y muchas veces anula el saber de la vida.

Luego del primer momento de la clase, apareció un silencio. Contemplé como la palabra se resguardó en ese silencio. *Remei* está atenta a que puedan expresar lo que traen a través los fragmentos de los libros y les dijo: *alguna otra cosa?* Ellos y ellas, se pusieron en movimiento y volvió a traer la vida al aula cuando comenzaron a expresar:

*“Emilio: la identidad es modificable, cambia. Yo creo que la identidad está muy condicionada, pero vas siendo otra persona, dependiendo de la persona y el contexto.”*

*Remei: eso es importantísimo, móvil y modificable. Ver la distancia entre lo que soy y lo que debería ser, contextos que ayudan a rescatar el centro.*

*Guillem: yo creo que mucha gente no se deja modificar por el entorno.*

*Remei: la vida humana es posible porque está esta interacción, es imposible quebrar este vínculo, porque lo necesitamos.”*

De repente, parecía que se había cerrado el proceso de los fragmentos de los libros, cuando *Ignasi* abrió otro tema sobre la diferencia que veía entre universidades. Dijo que veía que el plan de Bolonia era autoritario, como por ejemplo que veía que en otros sitios se seguía haciendo exámenes y veía que en la asignatura era distinto. Y expresó que la asignatura de Historia del grado es muy teórica.

Percibí como *Remei* al escucharle, les invitó a ver de manera diferente. Mostrándole también, que ella acoge la diferencia del trabajo de otras profesoras con respecto y apertura. Como lo expresó al decirles sobre la asignatura de Historia *“pueden ser maneras diferentes. Ella hace la manera que cree que ha de ser. Pienso con amplitud de miradas. La casa es muy variada. La profesora es una mujer muy potente. Precisamente el reto que tenemos como profesionales es ver de manera diferente, nos ha de servir. Como tú Ignasi, el pensar y el sentir no está separado del conocimiento. No como Aristóteles: reflexión*

*abstracta, asexuada, descarnada. Pero puede ser también que por los cambios que están, que hay otras maneras de estar.”*

Remei me dijo que para ella es muy importante trabajar con lo inesperado que surge en la clase, como ha ocurrido en las situaciones anteriores que se va tejiendo un saber y va surgiendo lo que está dentro de sí o lo nuevo que inspira las voces que sostienen las clases. Trabajar con lo inesperado como ella dice, le permite *“visibilizar la intención de la clase, lo sustancial e ir al corazón de eso.”* Y también tiene que ver con dejar entrar la vida en las aulas, para que ellos y ellas puedan *“abrir la con tu corazón, con tu mente, con tu estar, en tu relación con las otras y los otros, seguía como aliento expandiéndose la vida.”*

Y desde mi percepción, me di cuenta que la vida y lo inesperado que nació a partir de los fragmentos de los textos, abrió otros espacios de reflexión que también hablan de la identidad y abrir también, como ellos y ellas viven en la universidad y la manera de habitarla. Como lo expresan en los siguientes intercambios en el aula:

*“Ignasi: yo creo que también está la forma de cambiar la enseñanza, de transmitir conocimientos.*

*Remei: lo que pasa es con la visión de la universidad, la visión de la transmisión no se sostiene. La universidad tiene una apuesta educativa. Para mí no sólo es la parte racional, sino lo emotivo, la emoción. Son muchas cosas.*

*Ignasi: yo hago teatro social.*

*Remei: muy bien.”*

Y en ese reconocimiento y apertura de acoger lo que son, viven y traen, percibí como Ignasi siguió encontrando un espacio en el aula donde poder ser y expresarlo, abriéndose otra vía para significar los procesos humanos que están al lado de la vida acompañándola, nutriéndola y sintiéndola al continuar en el hilo de la conversación:

*“Ignasi: vamos al centro social “La rosa negra” del Poble-Sec. Mostramos temas que no salen, como el día que pasó lo de la inmigración en el Raval. Representamos 4 inmigrantes de origen y la situación actual que viven acá. Salir de la política social española. Va a estar muy bien.*

*Remei: no es el teatro del oprimido?*

*Ignasi: es muy espontáneo, improvisamos.*

*Remei: igual en clases podemos ver la manera de presentar las entrevistas a las educadoras a través del teatro y compartir estas experiencias donde está la riqueza o diferentes posibilidades de la práctica educativa.*

*Emilio: es diferente porque es voluntario. Nuestra idea es hacer un canal de teatro a partir de la autonomía y que sea educativo.*

*Remei: igual podríamos ver. Yo tengo un material (de Italia) de teatro con un grupo de salud mental de Italia. Es impresionante, podríamos hacer una sesión cómo el contexto, formas culturales, favorece y ayuda a conectar para abrirse al teatro.”*

*Emilio: también hacemos animación para diferentes colectivos, ellos nos piden un tema e improvisamos.*

*Remei: la improvisación necesita reconocimiento.*

*Emilio: no hay una sola manera.*

*Remei: eso es importante.*

*Ignasi: no sé cuál es importante, si normativo o no.*

*Remei: cómo acompañar o educar.*

*Emilio: creemos que podemos aportar y trabajar aspectos de la vida que pasan.*

*Remei: el teatro es muy relacional. Cómo podemos vincular el teatro a la asignatura? una cosa que se valora es la riqueza que hay entre vosotros. Yo creo que el teatro es importante como metodología de trabajo.*

*Ignasi: la importancia del teatro cuando al individuo le interesa, la implicación es la que interesa.*

*Remei: yo creo que es importante, ya lo miraremos. Hay procesos de acompañamientos y el teatro puede ser para crear contextos de confianza. Algo más del teatro?*

*Emilio: la Lucía y la Gloria trabajan con teatro musical.*

*Remei: tenéis alguna grabación de lo que hacéis?*

*Ignasi: un vídeo de discapacidad mental.*

*Remei: tú estás en un centro de salud mental?*

*Ignasi: estoy en una escuela especial y un piso de adultos. Voy a acompañar a grupo de adultos con discapacidad mental, no a hacer negocios.*

*Remei: en Educación Social veremos la riqueza de contextos diferentes, respetando estas cosas. Hay mucha riqueza.*

*Emilio: trabajo en dos grupos de Horta y Salesianos, colaboro en un espacio. Necesito combinar los trabajos.*

*Remei: te ha ido bien la clase? Las cosas complejas de la vida.*

*Emilio: sí.*

*Ignasi: yo voy a trabajar. Y también voy a práctica educativa con adultos que son autistas.*

*Remei: es una buena experiencia. Investiga, investiga. La vida humana siempre es un imprevisto.*

*Ignasi: si no me aportara cosas no lo haría.”*

La manera como va reconociendo la experiencia y saber de los estudiantes es una perla educativa. Me muestra una manera de partir de lo que son, a partir de una escucha activa de ir acompañándoles en explorarse, narrarse y profundizar en sí mismos la riqueza del saber de la vida que les sostiene en su identidad. Una manera de interés real por lo que son y conectar aquella parte vivida con lo que implica acompañar procesos de vida desde la Educación Social. Me muestra una manera de ir acompañando la vida con lo que trae, a través de la narración de vivencias, reflexiones y sentidos que les sostienen. Así como también la importancia de ir expandiendo la vida, cerca de la vida y dar pistas para ser e irse haciendo en el movimiento de lo educativo.

Otra cualidad importante que acompaña la práctica educativa de *Remei* y que veo que va apareciendo con claridad a partir del trabajo de los fragmentos de los textos y del seguimiento del hilo de lo que va naciendo al descubrirse y significarse a partir de las clases, es que lo vivido en aula despierte a cada cual un significado. Y como ella lo expresa, se trata de ir “*ir encontrando una medida que para ellos y para mí sea importante la clase*”, siendo muy importante que ellos y ellas puedan “*traer sus experiencias personales y profesionales. Y fundamentalmente relacionales. Para hacer emerger sus potencialidades, debilidades y con qué se identifican más.*” Y lo que sostiene *Remei*, lo relaciono con lo que piensa Dewey (1960:55), sobre el sentido de ir a la experiencia para aprender, cuando dice “*Toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores*

*experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia.”*

Pienso que las clases de *Remei*, permiten crecer desde así arraigados a las experiencias que sostienen el saber de la vida y expandirlo desde un proceso vivo sostenido por una maestra que ama lo educativo y lo que ocurre en relación, todo ello bajo el alero de orientaciones abiertas que acompañan las diferentes propuestas en el aula. Para que ellas y ellos, como me dijo *Remei* *“puedan ponerse en juego, para el escuchar, para el reconocimiento, para la relación de confianza. Para que puedan ser respetados.”* Como me explicó, que una de las cualidades centrales como profesora es intentar en la práctica de las clases, transmitir algo de lo que ella quiere decir teóricamente, cruzado con la propia práctica y dar orientaciones abiertas y no fijas como las que se ha optado en las enseñanzas muy directivas.

Y esto también lo vivían los estudiantes en su proceso. *Ignasi* en una conversación sobre las clases me dijo *“aquí hay una apertura que nos lleva a pensar, a reflexionar. Hay posibilidades de esponjarse, de crecer, de ver, de compartir. Es decir, no existe una pauta de lo que tienes que hacer.”*

Y en otra entrevista *Remei*, me mostraba otro matiz más fino del sentido que ella ha da a trabajar en sus clases con orientaciones abiertas cuando me contó:

*“las orientaciones son para generar un contexto de confianza para que salga lo que está dentro y esto no tiene pautas. Por eso tengo que generar tanta confianza porque están apegados a la pauta, a lo que debería ser, a lo que siempre me demandan, a por si apruebo. Y lo veo cada año ¿cómo lo tenemos que hacer? Preguntan y preguntan. Parece que buscan una pauta muy determinada para las actividades y ejercicios. Y les digo hay que ver otras cosas. Házte lo tuyo. Esas orientaciones son para destacar cuál es el sentido de esta actividad, podemos resaltar ahí, pero házte lo tuyo. Hay que quitar el miedo del medio y que vean que lo pueden hacer y exponerse.”*

Y esta misma clase observé como *Ignasi* pudo sacar algo de adentro de sí mismo y significar su propia experiencia desplegada en la vida, que encontraba un espacio para reflexionar y sentir su propia identidad y lo que él es capaz de desplegar en las relaciones. Y ocurrió cuando *Remei* les dijo que las clases en la universidad son para poder aportar algo a la reflexión y al pensamiento. Y que esto es importante para explorar cómo acompañar la experiencia de la práctica educativa. Esto abrió una nueva posibilidad para estar con lo que nace en el aula cuando *Ignasi* reflexiona sobre cómo él se implica:

*Ignasi: sobre el tema de la implicación, yo creo que me implico de manera más personal.*

*Remei: ¿sigues una idea mental o una idea del sentir?*

*Ignasi: fuera del contexto profesional creo que soy diferente, sí que tengo empatía, no sé...el contexto profesional es distinto porque es de camarada, me implico de manera personal, miro que sea un entorno cómodo para ellos.*

*Remei: esto te ayuda a implicarte, a preocuparte.*

*Ignasi: no estoy tranquilo.*

*Remei: escribe. Yo seguiría...la cuestión es si es una cosa de afuera o es una cosa que a ti te inquieta.*

*Ignasi: si es algo interior o exterior.*

*Remei: Si ver que mirada hay en esta inquietud. Hay que ver. Está muy bien ver desde la distancia, pero hay otras cosas también lo verás. También podemos ver lo de los contextos familiares. Es una cosa que te preocupa hace tiempo?*

*Ignasi: lo que me preocupa es la implicación. Ver si en la implicación hay un límite. Bueno no sé...*

*Remei: yo diría un cosa, si tú escribes esto y me lo pasas para ver pistas y ver la parte pedagógica que implica esto. Es muy importante atender esto. También verás que en el intercambio, surgen muchas cosas. Bueno, gracias por la confianza.”*

Este intercambio entre ambos, me mostró dos aspectos esenciales a tener en cuenta al acompañar un proceso. Primero la escucha de *Remei* que acompaña respetando el proceso del otro, sin hacer el proceso del otro. Acompaña escuchando con atención. Esperando. Con preguntas en resonancia con lo que el otro trae. Con miradas que abran el proceso reflexivo desde donde el otro necesita estar en ese momento. Una manera de acompañar el no saber que se está abriendo y la pregunta por sí mismo que va cobrando significado y deseo de saber y saberse. Acompañar con su presencia, la presencia del otro en permanecer en lo que le pide atención su interior en ese momento. Y a mí me parece muy cercano su hacer a lo que plantea *María Zambrano* (2007:118), sobre la presencia del maestro, cuando dice en uno de sus escritos que la maestra a sus estudiantes “*ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo.* Un tiempo para estar con lo que necesita, un tiempo para que se

revele ante sí mismo, lo que necesita mirar, descubrir, movilizar y comprender. Un tiempo para vivir y vivirse.

Y este espacio para dar tiempo para que brote la vida. Más profunda. Más rica. Más arraigada al propio proceso de ser desde sí y con las otras y otros. Una vida que es acompañada por una maestra que atiende la vida, porque no atenderla sería no vivir para María Zambrano (2007). Esta mediación de presencia, atención y tiempo de *Remei*, me mostró el respeto que sentía por el proceso de sus estudiantes, como en el caso de *Ignasi*. Acompañarle sin intervenirle, acompañarle en permanecer. Permanecer en ese tiempo con lo que viene de dentro. Con lo que entra en relación con lo de fuera. Permanecer en la pregunta, por preguntarse en lo que viene de adentro y pide atención. Y ofrecer herramientas sencillas que transforman como la escucha real y la compañía. Una compañía que alienta a sumergirse, a reconocer la propia autoridad interna de encontrarse sintiendo la vida desde sí y nutriéndola. Una mediación que muestra un proceso educativo, donde ellos y ellas pueden ser quienes se viven y viven al aprender. Es el nacimiento tanto de la maestra como del estudiante que nace entre esa mediación de relación y deseo de comprender (se); porque como dice María Zambrano (2007:117):

*“Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva adentro agazapada. La pregunta que es al ser formulada el inicio del despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad.”*

Así entre medio de fragmentos de libros, intercambios nacientes, conversaciones que abrían la relación del afuera hacia adentro, fui dándome cuenta que había ido poco a poco brotando y entrando la vida en el aula. Todo ello sostenido en un espacio que cuida que ellos y ellas puedan ser, mostrarse, descubrirse y preguntarse a través de propuestas abiertas que posibilite un viaje naciente con el saber y el irse haciendo a través de procesos educativos. Ser Y sentir la propia libertad al vivir el aprender. Porque como plantea Dewey (1960:78), que el aumento potencial de la libertad del exterior en el aula, es una posibilidad para que la maestra pueda adquirir conocimientos de las personas que acompaña y en cambio *“La quietud y sumisión forzadas impiden que los alumnos descubran sus naturalezas reales. Imponen una uniformidad artificial.”*

Me di cuenta de lo importante que es partir de ellos y ellas para iniciar un proceso. Verles. Reconocerles. Tenerles en cuenta. Escucharles. Acompañarles. Respetarles. Permanecer. Dar tiempo. Dar luz. Esperar. Confiar. Una manera de reconocerles a ellos y ellas como seres únicos e irrepetibles. Singulares. Capaces de vivir y crearse en la vida. De sentir, pensar y

significarse en relación a través de la vida y en la vida. Espacio para ser. Espacio para existir. Desde ti. Desde el otro. Desde el saber. Espacio para vivir relaciones. Y aprender. Descubriéndose. Descubriendo. Siendo con la vida inesperada que se escapa al deseo de la razón de ser anticipada y prevista en un recorrido fijo. Y es en vida donde ocurre el encuentro entre personas que encarnan a una maestra y sus estudiantes, cada uno desde su significado en el mundo porque como dice Charlot (2008:58):

*“No hay saber (de aprender) sino en la relación con el saber (con el aprender). Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros, y consigo mismo. No existe saber (de aprender) si no está en juego la relación Con el mundo, con los otros, y consigo mismo.”*

Ellos y ellas, junto a *Remei* se estaban encontrando y reconociendo a partir de diferentes relaciones que nacían de la vida en el aula. Significados y reflexiones vivas, para verse. Para ver. Para significar la propia vida y la vida. Naciente desde la libertad.

#### 4.3.4 Cuidar lo que son al acompañar la experiencia vivida con su saber

*Remei me contó que para ella es importante que en sus clase, puedan hablar de sí y de lo que para ellos y ellas tiene sentido. Y esto lo enfoca poniendo en el corazón de la asignatura “quién soy Yo y conocerte.” Para esto ocurra, ella crea y les ofrece diferentes actividades, que buena parte de ellas son, para traer al aula sus experiencias personales, profesionales y fundamentalmente, su experiencias relacionales al aula. Me dijo que las competencias básicas y profesionales se las juegan cada día en las relaciones, y que estas apuntan a lo que eres y cómo te relacionas con lo de afuera. Dentro del recorrido que les ofrece en las clases, para ella es fundamental trabajar esta consciencia, con lo que pueden traer o desplegarla dentro del proceso de la asignatura. Y esta toma de consciencia de la propia identidad, para ella implica saber “quién soy Yo y conocerte”.*

Me dijo Remei que para ella es muy importante en la clase, *traer sus experiencias vividas con diferentes prácticas, que les pueda hacer reflexionar sobre sí mismos.* Y para que esto ocurra en ellos y ellas, va trayendo diferentes propuestas y actividades que permitan *emerger sus potencialidades, sus debilidades y verse con qué se identifican más.* Fui viendo que su manera de crear un proceso, implica ir acompañando la experiencia vivida que va emergiendo alrededor de las clases, así como también acompañar aquello que se descubre al reflexionar sobre sí mismos. En una conversación que reflexionamos juntas, Remei me contó sobre como ella los percibe en su proceso de irse descubriendo:

*“Ellos y ellas son jóvenes. Están ahí todavía configurando su propia identidad, su propio ser se está consolidando. Es una fase de desarrollo bien interesante como las clases les dan algo de sus vidas. Para que puedan comprenderse más en sí mismos, en sus relaciones y con el mundo. Y esto yo no lo veo separado de la profesión que han escogido. A mí me da mucho respeto quiénes son y siempre les digo: comentad hasta donde podáis y queráis exponeros. Yo veo que la clase es un laboratorio de confianza y protección para poder avanzar en quienes son. Dedicó mucha energía y mucho cuidado, hay algo de mi propio ser, de mi propio carácter, de mi propia personalidad, que para mí es fácil. Un don de la relación. Yo me veo que eso es mi parte. Y me quedo muy descansada en poder ver que lo que tengo y puedo ofrecer, es algo que está en mí como riqueza. Mi riqueza también está en reconocer donde tengo mi fuerza y apoyo. Y esto me ha dado como una amplitud para desplegar una experiencia viva, que yo pueda hacer viva cada clase es porque también está en mí, algo vivo que yo puedo ir transmitiendo. Y también para mí es fundamental, me sale y me importa mucho poder generar un contexto de confianza real.”*

Y en este proceso de irse descubriendo, *Remei* me muestra que la confianza es vital para que ellos y ellas, decidan expresarse con lo que son. Y veo como la confianza que ofrece y les da en las clases, está viva en la relación y en sus potencialidades que traen y que pueden desplegar desde la propia raíz singular que sostiene lo que son. La confianza en la propia capacidad de movimiento, que emerge desde lo propio y se manifiesta en el afuera al entrar en relación. Y también veo importante la confianza que pone en el proceso que ofrece, porque ella ya ha pasado por ahí, por lo tanto es un saber que brota de dentro de sí. De su propia experiencia de vivirse y significar el saber desde su singularidad y sensibilidad. Esto para mí, da una fuerza y presencia que despierta el deseo de saber, porque de alguna manera ellos y ellas son capaces de percibir cuando una profesora está viva en el aula, desde un saber que nace desde dentro y huele a vida. Persona y saber, Inspiran por su vitalidad y pasión. Se siente el arraigo. Y el brillo que se desprende al acompañar la vida en el aula, despierta la vida y ocurre el movimiento de vivirse y aprender desde sí, porque el proceso formativo se sostiene desde ese lugar. Un lugar donde se va danzando con lo que emerge en el aula. Un lugar donde poder ser, pensar, sentir y crear comprensiones más amplias. Un espacio para crecer por dentro. Danzar creando movimientos propios y vivos. Danzar con ellos y ellas, creando lo que surja a través de varias voces y a través de varios movimientos que huelen a vida significada desde sí.

Percibí como en las clases, fue cobrando vida un proceso que comenzó a abrirse a la experiencia vivida que traían ellos y ellas, así como también comenzar a contactar con el saber que traen dentro de sí y con lo que les resuena de lo que viene de fuera. Y también que el propio proceso de irse explorando, les permitiera irse dando cuenta que algo del saber que traen de la vida, les permite *encontrar orientaciones increíbles para ser Educadoras y Educadores Sociales*, como me contó *Remei*. Así fue como a partir de inicios de octubre, entramos en otro espacio del saber. Y a otro espacio de relación con la reflexión. Un espacio más profundo, más significado y arraigado a la propia raíz de lo que son. Y el despertar de la propia consciencia de ir reflexionando sobre cómo el saber de la vida, afecta el cómo se acompaña en la relación.

Al iniciar la clase, *Remei* comenzó preguntándoles como estaban. Gestos que me mostraban que se interesa por ellos y por ellas. Les dijo que veía que en el diario que había leído *David* la clase anterior, había salido algo interesante cuando él se preguntó *¿por qué nos cuesta tanto mostrarnos como somos?* La clase la acompañaba con una escucha gestante. *Remei*, les dijo que *es importante cómo se mira y que no es fácil*. Y les explicó lo siguiente sobre la mirada, preguntándoles:

*“¿Sabemos lo que soy? Hay aspectos que pueden ayudarnos a mirar la práctica educativa. ¿Quién soy yo? ¿Quién está hablando? ¿Quién está escuchando? Los textos y las clases nos ayudan a ver que la identidad no es un estadio estático, sino de consciencia, de abrir la mente. Es una cosa compleja, no es una cosa que puedas definir de entrada. La identidad son aspectos, no una cosa fija, que son interpretables en las relaciones y en el intercambio. Yo utilizo más la palabra Ser educadores y Ser educadoras. Podemos acercarnos, hay unas cualidades que se mantienen y otras cambian. Otra cosa importante y que creo que es interesante, se liga a la naturaleza humana. Cada uno es singular, irrepetible. Por ejemplo, compartir con personas que son irrepetibles e irreductibles. Esto en la práctica educativa es importantísimo. Hay muchas teorías que intentan universalizar formas de ser. Por ejemplo, diagnosticar el autismo nos puede ayudar, pero a la hora de actuar, cada autismo es diferente y singular. Hay una manera, un potencial, que necesita siempre del contexto para crecer. Desde la concepción, ya sabemos que necesita la relación. La base de la naturaleza es la relación y somos producto de lo social y cultural. Como naturaleza necesitamos ese potencial, siempre en relación.”*

Luego para que ellos y ellas pudieran ver cómo aparece lo que son y lo que perciben en la relación e interacción, les pidió a tres estudiantes que representaran una escena donde una persona se enfrenta a dos demandas diferentes al mismo tiempo. Les pidió que representaran una escena con sus cuerpos, donde una persona está en el centro y las otras dos se encuentran en los laterales. Seguidamente estas últimas, tenían que tirar con fuerza al mismo tiempo a la persona que se encontraba en el centro, llevándola de manera metafórica hacia su propio territorio sin mediación alguna. Luego de representar la escena ante la clase, *Remei les dijo que no era agradable esta escena porque siempre necesitamos de la interacción y del reconocimiento. Luna, la estudiante que se había ubicado en el centro, dijo que al ser llevada desde la fuerza hacia los laterales sintió que “me molestaba y nosotros también podemos ser una molestia para otros”. A lo que Remei agregó que es la falta de reconocimiento de quiénes somos y del contexto. Y al escuchar lo que se decía, en Alba despertó “no somos conscientes de la singularidad y es difícil reconocer la unicidad.” Y Remei complementó su mirada al decirles que la singularidad es “un potencial tan grande, es una riqueza singular para nutrirla y compartirla.”*

Me di cuenta que las palabras de *Remei* creaban puentes de significados, porque ellos y ellas se dejaban tocar por el aroma educativo que envolvía el aula, expresando también con sus propias palabras, huellas de vidas singulares vividas. Vi que en el proceso de las clases, fue adquiriendo mayor presencia el reconocimiento de quiénes son y de sus contextos, que nacía de la mano de las interacciones y relaciones que vivían en el aula. Y también observé como

las lecturas de los fragmentos escogidos por Remei y trabajados la clase anterior, los había comenzado a poner en movimiento, porque sus intervenciones evidenciaban un vínculo más próximo con el saber de sus experiencias vividas, con reflexiones más cerca de un saber orientativo para sí mismas y dando más visibilidad a las personas que acompañan en el contexto profesional. Saberes de diferentes fuentes iban nutriendo la reflexión educativa. Y También Remei, les dijo que los textos que les ofrecía, *planteaban diferentes dimensiones de quiénes somos, en relación al contexto, a la familia y dan cuenta que siempre se necesita de la interacción*. Luego sacó un libro de su mochila de cuero que me resonaba por su textura a muchos viajes, y les mostró el libro el “*El árbol del conocimiento*”, del biólogo y filósofo Humberto Maturana y les comenzó a decir en clase:

*“Humberto Maturana ha investigado el sentido de lo humano desde la biología. Es importante porque estudia como la primera célula va a desplegar la vida. La célula tiene vida y es única. El demuestra que cada célula necesita de vida propia, pero cubierta de otra membrana. Es importante mi propia singularidad, pero también la propia permeabilidad para entrar en relación. Es importantísimo cuando somos capaces de aceptar que la vida es cuando aceptamos a la otra. La aceptación y reconocimiento del otro, que es el reconocimiento de mí. Esto es importantísimo para lo que estamos estudiando, cómo entramos en relación.”*

Ellos y ellas seguían lo que les decía con la mirada atenta, escuchándola en silencio. Cuando acabó de contarles los planteamientos de Maturana sobre las cualidades humanas que necesita el acompañamiento en la relación, lo conectó con el proceso de lecturas que habían realizado anteriormente y les dijo *¿alguna cosa de los textos del otro día que han surgido?* Y el silencio de ellos y ellas, permanecía en el aula. Continúo hablándoles y les dijo que *lo primero que somos es un ser encarnado sexual*. Ellos y ellas desde su presencia la seguían. Hasta que ella les consultó *¿quién es el primer ambiente del contexto?* Algunos y algunas decían en voz baja *la familia, la madre, el útero*. Y Remei, les dijo que el primer ambiente del contexto es *el útero de la madre*. Esto abrió un nuevo proceso de interacción en la clase, que se abrió a partir del desacuerdo que manifestó a viva voz Ignasi con lo que decía Remei. Una interacción que fue posibilitando una mayor indagación hacia dentro y en la propia mirada como se puede apreciar en lo que fueron hilando juntos en la clase:

*“Ignasi: no estoy de acuerdo, el padre también lo es desde antes también.”*

*Remei: no es el sentido que le des, pero es la madre. La pregunta es saber la importancia de la relación ente lo que somos, el contexto, el grupo. Siempre necesitamos incondicionalmente de los otros. ¿Qué otra cosa?*

*Lucia: pero también es familia, quien te ha criado.*

*Remei: si también es importante quién te ha criado.*

*Luna: ¿quiénes somos? Cuando preguntas es buscar nuestro origen.*

*Francisco: amigos, barrio, comunidad, escuela, Cataluña.*

*Remei: ¿qué más? Es para poder tener ideas de relaciones. Una familia que tiene una historia, un país. Hay contextos que tienen una historia, un pasado, un presente. Todos estos ambientes nos han configurado. De alguna manera son parte de mí y nos afectan. Cuantas cosas, las guerras y mucha violencia están en el sistema. Por ejemplo la guerra civil, no lo han pasado bien y podemos ver algunos ejemplos. Cada uno tiene un amor a la familia que tiene, una fidelidad muy grande. La madre y el padre es el contexto más grande en el que necesitamos que se nos reconozcan. Ahora hay muchas maneras de orientar para reconciliar y reorientar las cosas.”*

Percibí que la entrada de este saber que Remei las traía al aula, permitió ir tejiendo hilos de impresiones, intuiciones y preguntas que nacían al lado de lo que les interpelaba su marco de referencia singular para mirar y entrar en relación consigo mismas y consigo mismos. Y vi como seguían ese hilo de conectar con algo más profundo de adentro, cuando las inquietudes que nacían tocaban los primeros contextos de la experiencia vivida en la relación, cuando un estudiante preguntó a Remei en la clase:

*Guillem: una pregunta, ¿las cosas del pasado afectan de alguna manera? ¿No podemos hacer nada?*

*Remei: no es nuestra tarea arreglar el pasado. Manel, tu tal vez ves algo diferente.*

*Guillem: no, no.*

*Belen: la familia es lo más importante.*

*Remei: hay un reconocimiento y agradecimiento por educar y por eso estamos aquí.*

*Guillem: a lo mejor, yo me expliqué mal.*

*Remei: que todo está en todo. Hay cosas de nuestro carácter que están también en nuestra genética.*

*Ignasi: cosas que hay que reconocer.*

*David: lema de la vida ¿por qué me has traído al mundo? Remei quiere expresar que todo lo que viene del pasado nos afecta, hay que deshacerse de ese mundo para vivir.*

*Ignasi: si te ha dado la vida. Pero ¿hay que agradecer si no te ha ayudado la familia?*

*Remei: dice Maturana que lo orgánico está relacionado con lo físico, síquico, biológico, porque venimos de aspectos de nuestros padres y madres. ¿Cómo vemos a las criaturas? ¿Cómo actuaremos como educadores sociales?*

*Luna: a veces tendemos a culpabilizar.*

*Gloria: quizás es la culpa.*

*Remei: lo importante es ver de dónde procede la criatura, es importante ver esto al trabajar. Comencemos a pensar cómo acompañar, teniendo en cuenta los contextos de la criatura. Somos esto, es importantísimo como pista. No somos el padre y la madre, somos quienes acompañamos como educadores y educadoras.*

*Lucía: es importante saber quiénes somos.*

*Remei: por eso es importante lo de la identidad, cómo somos y nuestro contexto. Estas son reflexiones para que continuemos. También podemos ver nosotros, las propias relaciones. Me agradecería que en el curso ampliemos la mirada: ¿cómo miramos? ¿Cómo vemos? ¿Cómo pensamos?”*

Percibí en las clases, que este saber que les traía Remei sobre lo que hay que tener en cuenta al acompañar las relaciones, posibilitó que algunas de ellas y ellos, comenzaran a plantearse cuestiones de lo que son y cómo se relacionan con todo ello. Y vi como al entrar esta vida en el aula, Remei les fue acompañando en la reflexión teniendo en cuenta lo que ellos y ellas necesitan. Y esto lo pude ver cuando a partir de lo que les había planteado Remei sobre la importancia de tener en cuenta el contexto de lo que la persona es al acompañarla, una estudiante puso sobre la mesa su mirada de las mujeres marroquinas:

*“Clara: las mujeres marroquíes es un contexto distinto.*

*Remei: es importante la permeabilidad.*

*Clara: tienen que aprender lo que se hace en una casa y en el trabajo.*

*Remei: lo importante es dar una manera y la otra de cómo educar.*

*Clara: la diferencia viene dada por la familia, por los valores. Donde yo vivo hay muchos gitanos, algunos estudian y otros no.*

*Remei: hay que ver ¿cómo miramos?*

*Juan: depende de lo que te digan tus padres.*

*David: si tu padre te prohíbe ir a la escuela no vas. Depende la edad.*

*Ignasi: ya porque en tu cabeza lo tienes así, porque has vivido un proceso.*

*Pablo: eso dicen que es integración el absorber a otra cultura que es gitana. La Integración, es que tienen que adaptarse a nuestra cultura.*

*Guillem: estoy de acuerdo, por ejemplo los negros.*

*Remei: qué está en nuestras manos? Nuestra consciencia frente al grupo con permeabilidad.*

*Clara: esa postura es cómoda, podemos cambiar.*

*Remei: podemos cambiar nuestra relación con el mundo, necesitamos un contexto. La vida es más grande, yo soy en relación y soy responsable de ampliar mi consciencia en el presente. Que es más justo y adecuado a nuestro pensamiento. ¿Tú estás tranquila?*

*Clara: sí.*

*Remei: para eso está el diario, escríbelo ahí. Como sabemos la importancia de estos contextos, pensaba que escribieran en el diario experiencias que valoran como positivas en relación a la familia y escolares, que sean significativas y esto lo vamos a intercambiar en grupo la siguiente clase.”*

Esto me mostraba que al revisar y tener en cuenta el contexto de la identidad que les planteaba *Remei*, posibilitó que ahora ellas y ellos pudieran ir entrando en contacto con su marco de referencia que nace de sus experiencias vividas, que van expresando a modo de vivencias, pensamientos y creencias al reflexionar sobre las personas que acompañaran. Y pasando ellos y ellas por estos procesos que tiene en cuenta el contexto de lo que son, al vivirlo quizás puedan recordarlo como un saber orientativo para su hacer profesional. Es una manera de tener en cuenta en el proceso de formación, un saber educativo que las y los

sostiene desde la experiencia de vida. También me muestra que para que ellos y ellas puedan explorarse a partir de lo que han vivido o viven ahora, *Remei* les ofrecía algunas actividades desde donde tocar otro espacio más interno, más íntimo que sostiene lo que son y lo va haciendo de manera progresiva a medida que ellos y ellas van abriéndose y mostrando lo que tienen dentro de sí. De adentro hacia afuera. Desde la experiencia al saber. Desde esa manera de significar lo vivido en un proceso transformador y educativo que mantiene la relación del ser con el saber.

Fui observando en las clases que el proceso de ir acompañando el saber personal y el saber profesional, de alguna manera se repetían ciertos ritos que iban significando el encuentro entre todas y todos. Ritos donde podían mostrarse con lo que son y moverse dentro del proceso en el aula. Mostrarse y verse con huellas de la propia identidad que se expresaba desde las palabras y el cuerpo. Una expresión de sí mismos y de sí mismas mediada por el propio ritmo y tiempo para hacerlo. Tanto con aquello que está abierto a expresarse y aquello que se guarda y espera su tiempo para mostrarse. Y parte del rito, también era participar de unas clases en círculo, que sostenía la vida del aula entre todas las personas. Un círculo que pedía presencia, escucha y atención. Una escucha abierta a dar y a recibir. Una escucha naciente que va apareciendo entre experiencias, miradas y saberes que sostienen la experiencia de ser e irse haciendo en el proceso de las clases con otras y con otros.

Me di cuenta que *Remei* comenzó a tocar con ellas y ellos un espacio más profundo de sí. Más íntimo. En una de las clases les pidió que escribieran *algunas experiencias satisfactorias del vínculo familiar y por qué consideran que lo son y cuáles no; con la madre y con el padre*. También les pidió que hicieran lo mismo con el *contexto escolar o educativo*. Y les dijo que le interesaba con esta actividad:

*“Lo que me interesa aquí, es que al verbalizarlas se ilumina más. Primero comentar las experiencias y reconocer algo educativo. Por lo tanto esto ha tocado, sensibilizado y humanizado. Y qué características tiene. Primero explicar la experiencia y desde ahí, destilar conocimiento.”*

Seguidamente ellos y ellas se reunieron en diferentes lugares en grupos pequeños de 5 personas para compartir sus experiencias y destilar el conocimiento. Nosotras nos quedamos juntas en el aula, esperándoles, mientras ellos y ellas compartían en sus grupos. Cuando regresaron al aula *Remei* les propuso que una persona del grupo, dijera lo que había surgido. Pero ellos y ellas le dijeron que el intercambio era *“mejor abierto.”*

Por las conversaciones que he ido manteniendo con Remei del proceso sé que hasta ahora ella había estado centrando las clases en el saber personal; pero a partir de esta actividad les fue pidiendo que fueran vinculando con más atención lo vivido con el saber profesional, cuando les dijo *“es para nosotros, no sólo para quedarnos en la experiencia, sino que esto va con el vínculo profesional.”* Y observé como la exploración de la vida vivida por ellos y ellas que habían recogido en el trabajo grupal, se abrió un espacio de intercambio y reflexión en la clase cuando Remei les preguntó *“¿qué os va a aportar algunas experiencias? Hay experiencias satisfactorias y no satisfactorias. Hay unas educativas y otras no. Lo que importa, es el proceso.”*

Ellos y ellas comenzaron a narrar en el círculo lo que habían recogido en los grupos. Fui observando que en un primer momento lo que expresaban de lo que habían compartido, era desde la neutralidad, como si hablaran de ideas y no de experiencias vividas por personas singulares. Y me di cuenta que Remei, acompañaba esa realidad sin intentar modificarla. Ella desde su presencia y colocación les iba acompañando desde la escucha atenta y también les invitaba a bajar a la experiencia lo que expresaban con preguntas e introduciendo reflexiones y saberes que emergían al ritmo de la vida del aula. Ellos y ellas, comenzaron a contar lo que habían recogido en los grupos sobre sus experiencias vividas:

*“Oscar: en mi grupo he visto que todas las experiencias son negativas.”*

*Remei: ¿qué palabras serían?*

*Oscar: entorno educadores, cambios educación, sociedad.*

*Remei: ¿qué surgía?*

*Oscar: que valoran más a informáticos que a educadores.*

*Remei: eso es más del contexto del reconocimiento social.*

*Oscar: tolerancia y frustración al equivocarse. Cómo están los educadores con los nenes, surgían temas así.*

*David: es más fácil hablar de algo negativo y problemas de la sociedad que de nosotros mismos.*

*Remei: David ha dicho algo de la mirada, pero alguna cosa se puede mirar, es muy importante. Podéis escribir aquellas experiencias con esos entornos, porque os situará. Ahora miremos ¿de qué tenéis curiosidad ahora? ¿Cómo va la mirada? ¿Qué pasa aquí? Se capta la energía cuando estás contento o no. Hay toda una cosa que pasa con la mirada y la atención. Habrá cosas que*

*captamos. Habrá algunas cosas que veremos aquí. Otras nos surgirán luego. El regalo de la educación, precisamente es que nos permite ver esto.”*

Esto me mostró que ellos y ellas necesitaban su tiempo para mostrar algo de lo vivido en sus primeros vínculos y exponer algo de su intimidad<sup>93</sup> a la clase no es fácil. Porque al contactar con sus experiencias personales, los colocaba en otro lugar y expresarlas ante la clase era algo nuevo. Porque debajo de la capa del pensar, está el sentir con sus matices reales, que dan cuenta de experiencias satisfactorias y otras desafortunadas. Y Hablar desde el mundo de los afectos y de las relaciones que enraíza lo que son, toca zona pocas exploradas desde la consciencia. Y es posible que al contactar con el marco de referencia se activen mecanismos de defensa. Como por ejemplo, la racionalización para evitar el contacto emocional, sería esperable ante una situación desconocida. Y el que *Remei* les acompañe sin juicio y desde preguntas sencillas que acompañe lo que surge, les va posibilitando ir acercándose poco a poco a sí mismos desde la experiencia en el aula o para profundizar en ellos y ellas mismas en sus diarios. Va creando un espacio seguro y de confianza, para que puedan exponerse atendiendo a la voz de su propia sabiduría interna. Así también, con su actitud educativa, veo que abre la posibilidad de que ocurra el contacto interno. Un contacto interno que mantenga un vínculo de reflexionar sobre algo significativo del afuera, como en este caso ser Educadores y ser Educadoras Sociales.

Observé que luego del primer intercambio que se produjo sobre sus experiencias vividas con toda la clase, *Remei* les fue acompañando en focalizar la mirada con preguntas sencillas que les permitiera profundizar en ellos y ellas. Me di cuenta que en este intercambio, fueron surgiendo saberes que les aportaban conocimientos más finos sobre quiénes y de lo que implica acompañar a otras y otros desde la relación. Así continuo el intercambio de sus experiencias vividas:

*Remei: en nuestra experiencia familiar hay muchas cosas para compartir. ¿Han surgido más cosas en los grupos?*

*Iris: en el grupo comentamos que en primaria viven tensiones con algunos compañeros y aportan experiencias negativas con adultos.*

*Remei: ¿qué palabras?*

---

<sup>93</sup> Entiendo la intimidad como lo desarrolla Ana Gimeno- Bayón (2012:230), cuando dice que “La intimidad es el grado máximo posible de comunicación entre personas. Y como no viene programado desde el exterior (...) es el tipo de estructuración que representa un mayor riesgo emocional para las personas implicadas.”

*Iris: maltrato físico.*

*Remei: ¿qué más?*

*Iris: también en el ámbito familiar experiencias positivas.*

*Remei: ¿todo el grupo?*

*Jana: si en el amor y respeto, pero también negativas en el acompañamiento y reconocimiento cuando pasas un momento emocional difícil.*

*Remei: ¿eso era en general?*

*Jana: sí.*

*Ignasi: cuando no estás estable y hay separación de los padres y otras cosas.*

*Marina: hay que reciclar la mirada de la familia.*

*Emilio: la idealización del padre y de la madre. Luego vas viendo fuera de casa.*

*Luna: yo con Tania hemos visto que hay personas que nos han decepcionado y otras personas sorprendido.*

*Remei: la decepción ¿puedes decirla en una palabra?*

*Luna: personas que conoces y otras que no conoces.*

*David: sobre todo con personas que conoces hay una exigencia.*

*Tania: si es amiga o no.*

*David: tú no me puedes exigir a mí que por ser mi amigo me comporte como tú quieres.*

*Luna: yo comprendo al David.*

*Tania: si tú no has visto algo en una amiga, no exijas que lo haga.*

*Remei: lo digo también porque puedes esperar algo del otro y puede darte una sorpresa. Esto también tiene que ver con el acompañamiento, podemos condicionar la relación, menos estar en el lugar. La comunicación siempre va en la relación. Yo tengo un punto de vista, tú también. Si yo sigo en mi punto de vista miraremos al otro distante, aquí hay otra cosa que no está ni en ti, ni en el otro. Una cosa es lo que hablamos y otra cosa está unida a cómo hablamos y esa es la que captamos.*

*Marc: no siempre funciona. He abordado un tema y no ha resonado.*

*Remei: esta metodología no tiene contenidos. Tú lo tienes que ver con tu propia práctica. Pero tú puedes tener una disponibilidad y esta posibilita que haya otra cosa. Ahí las sensibilidades son muy diferentes, sino es muy difícil.*

*Marc: hay personas que se pierden en la confianza.*

*Remei: no es el momento. Marc hay que buscar el momento porque hay una cosa que te ha estancado. En algún momento dirás, ostras.*

*Marc: ir probando. Tener paciencia.*

*Guillem: ¿y la introspección? Con otros y contigo mismo?*

*Remei: aquí lo importante es qué pasa con el vínculo. Hay frustración, estancamiento en la relación, rabia, resentimiento. Todas estas emociones que perduran o igual pueden terminar en alguna cosa. Las positivas y fundamentales que son para acompañar son: amor, reconocimiento, aceptación, confianza, afecto, contacto, protección, seguridad, pertenencia.”*

A mí me iba mostrando Remei una manera sutil y cuidada de acompañarles en cómo ir tocando la propia experiencia. Me di cuenta que los movimientos que hacía con esta manera, iban orientadas a cuidarles con los matices emocionales que surgieran. Y me di cuenta que un primer movimiento de cuidado había sido posibilitar que ellos y ellas pudieran compartir sus experiencias en un espacio de intimidad y de protección de pequeños grupos entre iguales. Esto permitía una proximidad emocional empática, para narrarse desde lo que son en primera persona. Un segundo momento que percibo en cómo se va explorando la experiencia vivida, fue poner en común lo que había surgido en los grupos ante toda la clase y observé que aquí se había producido otro movimiento desde una distancia que posibilitará expresar lo vivido y explorar el contenido que surgía desde ese lugar. Ellas y ellos, desde otra distancia podían ahora pensar las experiencias vividas compartidas y reflexionar en conjunto sobre el saber que surgía. Y es interesante como Remei va explorando lo que va surgiendo a través de preguntas sencillas y situando la experiencia más cerca de ellos y ellas, cuando les va pidiendo que en una palabra puedan nombrar las ideas y concretar lo que ha surgido más cerca de sus palabras y experiencias. Y un tercer movimiento que me parece interesante rescatar en cómo se va tocando la experiencia vivida, desde una escucha real de lo que ellos y ellas van expresando. Una escucha que arraiga en sí misma el respeto de la otra y del otro. Una escucha que se abre

a acoger lo vivido con su saber y a partir de lo que va expresando ofrecerles saberes, reflexiones y contenidos que se vinculen al oficio de acompañar desde la Educación Social.

Y observo como al interactuar con ellos y ellas, va poniendo la mirada en que ellos y ellas se fijen en cómo perciben el vínculo y cuáles son las cualidades educativas que dan sentido al acompañamiento en la relación. Que ellos y ellas puedan mirarse, preguntarse y ver desde que marco de referencia han vivido o viven la relación. Porque como dijo *Remei*, ella ve que la materia de la Educación Social tiene mucho que ver en ese ponerse en juego en la relación *“la relación que pasa conmigo, cómo me veo a mí con lo que traigo, con lo que soy, con mis interrogantes, con todo. Yo puedo hacer de esto un camino de exploración, de indagación que me revierta como persona. Como mujer y hombre que soy.”* Y traer lo que ellas y ellos son al aula trae consigo sus tensiones y retos. Hablando sobre esto, me contó que es consciente de que a veces hay un miedo de decir *¿Entramos en un lugar equivocado? ¿En una cuestión de lo íntimo?* Y me dijo que ella *sus experiencias vividas las toca con respeto, humildad y sutileza teniendo en cuenta quiénes son.* Esto porque su propia consciencia de lo humano, su propio saber personal y profesional, la llevan a darse cuenta de la importancia de mirarlos a ellos y a ellas con mucho respeto y humildad, cuando reflexiona *“hay estudiantes de Educación Social, que vienen con trayectorias e historias de dolor muy profundas. Sé que hay un dolor muy profundo, también lo siento. Pero hay dolores y dolores también. Al hablar de nuestra trayectoria familiar, de reconocer lo que nos ha sido dado para poder dar. Pues a veces, hay procesos y estoy allí mirándolos con mucho respeto y también con mucha humildad, porque esto para mí también es nuevo. Seguro hay muchas situaciones que te vuelven a descolocar y te tienes que volver a colocar con más apertura y más consciencia. De ver más ampliamente.”*

Y esta manera de ir trabajando diferentes momentos para que ellos y ellas puedan acceder al saber de su experiencia vivida y que *Remei* pueda darles luz para su proceso formativo, a mí me parece que es valioso como recorrido transformador y educativo. Y desde mi saber, veo que ellos y ellas traen consigo experiencias donde el contacto que han vivido en la simbiosis de sus primeras relaciones, muestran experiencias de amor y desamor en los vínculos afectivos. Y esta huella emocional tan potente y clave para la toma de decisiones consigo mismas, consigo mismos, con los otros y con el mundo permanece hasta que no aparece la consciencia de preguntarse *¿quién soy yo? ¿Cómo me vinculo en la relación?* Seguramente sin este proceso de toma de consciencia sobre sí y las otras, es humano que aparezca la repetición y/o reproducción de pensamientos, emociones, creencias, actitudes arraigadas al vínculo primario aprendido. Y aquí yo veo que toca un tema complejo y a la vez sutil de albergar dentro del proceso de formación, porque la relación es una de las herramientas esenciales del

oficio de acompañar. Y acompañar como he podido ir aprendiendo de *Remei*, toca *justamente en detenerse a reflexionar sobre el autoconocimiento y conocimiento de ¿quién soy yo cuando acompaño?* Y esto me muestra que se requiere de un proceso que posibilite ir creando un saber consciente de lo que cada una y cada uno, aporta y ofrece en la relación, ya sea dando o quitando el amor a la otra y al otro en el vínculo de acompañamiento. Ir explorando y siendo consciente desde sí, de las cualidades fundamentales que implican acompañar en la relación desde el reconocimiento, aceptación, confianza, afecto, contacto, protección, seguridad, como les decía *Remei* en las clases.

Porque como me dijo *Remei* para ella es importante desplegar en el aula esta relación entre el saber personal y el saber profesional, cuando explica *“que el conocimiento y saber que nos ocupa, sea un saber que puedan desplegarlo teniendo en cuenta quiénes son y este es el eje vital de la asignatura de Identidad y desarrollo profesional.”* Y a mí me muestra, que la manera cómo va tocando quienes son a través de sus primeras experiencias con sus primeros referentes y contextos, va posibilitando que puedan ir mostrando el propio marco de referencia sobre lo que implica el vínculo y también lo que van proyectando a otros y otras de sí mismos, en torno a lo que significa el contacto y la relación. Y la escucha, atención y cuidado desde donde acompaña *Remei*, posibilita que ellos y ellas cuando decidan expresarse vayan dejando huellas de sí mismas en las clases. Y me doy cuenta que esto permite que *Remei* pueda acompañarles con sus saberes y conocimientos, para que el saber visibilizado les resuene con una nueva perspectiva de comprensión de sí mismas, para llegar a las otras. Y quizás si algo del proceso vivido en las clases les resuena, comience a despertar otro tipo de inquietud que los *revierta como persona* como dice *Remei*, y comiencen a crecer por dentro, a darse cuenta de algunos aspectos de quiénes son y cómo esto sale a la luz al reflexionar sobre lo que implica acompañar a otra persona. Crecer por dentro teniéndose en cuenta a sí mismas y a sí mismos; teniendo en cuenta a la otra y al otro.

Esto a mí me lleva a ver la importancia de que en el proceso de formación, ellos y ellas puedan darse cuenta de lo que son y del saber que portan a partir de sus primeras experiencias de vínculos y relacionales y como esto está incidiendo en la propia mirada sobre el saber profesional de ser educadores y educadoras. Y que puedan crecer por dentro, preguntándose a partir de una reflexión situada, por lo que son aquí y ahora y explorar en algo lo que sostiene una manera de estar siendo. Y me doy cuenta que las clases de *Remei* al sostener la relación entre el propio saber personal y las reflexiones que surgen sobre el acompañamiento en Educación Social, va posibilitando el surgimiento de preguntas fértiles que reclaman y

mantienen la unidad entre vida y entre un conocimiento profesional naciente en ellas y en ellos. Y estas preguntas al profundizar en sí mismas, en cada uno y en cada una resonarán de manera diferente y no podemos saber qué tocará en cada cual o con que asociaran ese saber que se está abriendo ante ellos y ellas. Por ello que al dejar entrar la vida que portan y viven al aula, implica contar con una actitud de apertura a lo inesperado, porque no sabemos si tocará experiencias que han sido educativos o aquellas experiencias que traen tensiones y emociones complejas.

Y aprendí con *Remei*, que no sabemos lo que ellos y ellas portaran al aula con su saber, pero si como profesoras es importante que sepamos acompañar la vida y sostenerla desde la escucha, respeto y humildad cuando un corazón se abre con lo que necesita expresar. Pero a la vez, que también en el proceso de crecer por dentro, es importante mantener una reflexión viva sobre el saber y conocimiento, con algunas preguntas fundamentales que puedan resonar en sí mismas y abrir una nueva mirada de lo que son en la relación al acompañar. Algunas de las preguntas que me inspiran e integro de las clases de *Remei* para acompañar el proceso de reflexión sobre lo que son, sería preguntarse: ¿Cómo vivo y doy el reconocimiento? ¿Cómo vivo y doy aceptación? ¿Cómo vivo y doy confianza? ¿Cómo me vinculo en el afecto? ¿Qué contacto sostengo en la relación? ¿Cómo doy seguridad y protección? ¿Cómo vivo y doy pertenencia? Para mí comprender algo del origen de lo que son y su resonancia viva en los vínculos y relaciones del presente, posibilitará conectar con aquella sabiduría albergada en la experiencia que funciona en la relación educativa y darse cuenta también, de aquel saber que no es adecuado para acompañar. Este último, que seguramente ocupó su lugar dentro del hilo de la vida, pero que aquí y ahora ya no responde a las necesidades del presente de la persona y quizás ha estancado su crecimiento o movimiento interno, bloqueando la posibilidad del fluir vital de moverse hacia un acompañamiento amoroso que se abre a la vida. Saber algo de lo que necesita cada uno para ir creciendo por dentro y moverse hacia lo educativo, es un proceso necesario para ser Educadora y Educador. Porque como dice Dewey (1960: 41), cada experiencia es una fuerza en movimiento “*Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve.*”

Por otro lado, he podido darme cuenta con *Remei* y sus estudiantes que cuando se sostiene dejar entrar la vida al aula, hay que estar abierta a lo imprevisto y acoger lo que traen. Y percibo en *Remei*, que escuchar con presencia es una cualidad importante para ir creando con la vida, en el instante presente. Como ella me dijo “*esto no implica improvisar o no tener preparada una clase, como pudiera entenderse desde modelos más academicistas y predictivos en la enseñanza*

*universitaria.*” Y como pude observar en sus clases, acompañar desde lo que son el saber profesional, implica una mayor capacidad para saber vivir con apertura ante lo nuevo; y también contar con una sabiduría y conocimientos importantes, para ir creando junto a ellos y ellas hilos de sentidos en sintonía con lo que necesitan. Y esto lo percibí, porque cuando ellos y ellas pusieron en común las experiencias vividas en la clase, trajeron en sus relatos saberes que hablan del vínculo en la relación desde el amor y desde el desamor. Esta vida se expresó en el aula, con palabras que contenían registros emocionales de satisfacción en algunos casos y en otros registros de dolor. Y al vincular lo que son con el saber personal, implica abrirse a lo imprevisto con apertura hacia la experiencia viva que está naciendo en el aula, que traerá seguramente experiencias satisfactorias y otras que traen consigo la vulnerabilidad que han vivido o viven ellos y ellas en las relaciones. Porque no se puede predecir o anticipar la propia experiencia que nos ocurrirá en un proceso. Esto es parte del proceso de libertad y del impulso interno que cada persona sigue en un momento dado y lo expresa. Otra cosa, es como se acompaña el saber personal que se abre y si sabemos acompañarlo con lo impredecible. Esto es delicado porque a veces ellos y ellas traen experiencias personales con un contenido delicado a nivel emocional que desnudan desde su vulnerabilidad interna y lo abren en la clase, porque también es parte de lo que son. Y estar atenta a escucharlo con respeto y humildad como dice *Remei*, puede abrir otras posibilidades de escucha de sí mismas y que el grupo experimente y practique la escucha empática ante la vulnerabilidad. Porque ellos y ellas, algún día desde su lugar como educadores y educadoras, acompañaran la vulnerabilidad de diferentes colectivos. Y también aquello que traen de su vulnerabilidad al aula y necesita otro espacio y tiempo de escucha, *Remei* los acogía acompañándoles en tutorías individuales, donde charlaba con algunas de ellas y les orientaba si había una necesidad de trabajo personal fuera de la universidad, si la persona lo pedía para seguir su propio camino de indagación.

Aprendí con las clases de *Remei*, que cuando el aula ofrece un contexto y una experiencia educativa que reconoce lo que son y sienten, se pueden abrir en ellos y ellas, partes inesperadas de sí para significar la vida. Sus vidas. Y lo que ellas y ellos sienten a través de la clase, les pertenece. Ocurre. Se expresa. Y cobra vida en ellos y ellas al ocupar el aula con sus saberes, experiencias y reflexiones. Y el papel de la profesora es vital, para acompañar desde la escucha la vida que se abre y pide movimiento. Y sostener la relación del saber de personal con el saber profesional a través de la reflexión naciente que surge de la interacción en el aula al compartir la vida que les ocurre a ellos y ellas al aprender. La colocación de la profesora es

esencial para sostener la vida que nace alrededor del saber y que pide sensibilidad, respeto. Y en otros casos, una escucha compasiva y empática que reconozca la experiencia vivida con sus entresijos. Porque la escucha en sí, es reparadora y humaniza al entrar en relación con la vulnerabilidad. Humaniza a quien narra y a quien escucha.

Y me siento en sintonía con la manera que les acoge *Remei*, permitiendo que cada una y cada uno desde el propio proceso de la clase pueda realizar su viaje y ella desde su lugar o colocación en el aula, les de lo que puede ofrecer y está en ella: un acompañamiento amoroso para reconocer, acoger, contactar, respetar, sentir y pensar lo educativo. Y desde mi mirada, esto tiene mucha fuerza pedagógica, saber cómo sostener lo que entra al aula con consciencia y amor. Con ese respeto ante la vida que se muestra a través de ellos y ellas en el aula. Una apertura y respeto por aquello que va entrando con tanta vida, con sus satisfacciones y tensiones, dar un lugar a ese saber de la experiencia que puede dar un sentido educativo a lo que implica acompañar y aquello que está en otro sitio, dar luz para que quizás ellos y ellas decidan moverlo a nivel de pensamiento, de actitud y sentir en sus relaciones del presente. Y sobre todo esa consciencia y *ampliar la mirada* de la que habla *Remei* partiendo de la propia experiencia vivida que pide ser descubierta con una atención que revele su saber, porque como dice María Zambrano (2007:60), *“Si cuando atendemos a algo intensamente lo hacemos proyectando sobre ello nuestros saberes, nuestros juicios, nuestras imágenes, se formará una especie de capa espesa que no permitirá a esa realidad manifestarse.”* De ahí que como me mostró *Remei*, *percepción, atención y amplitud de mirada*, son claves para descubrir la sabiduría de lo vivido, para traerlo a la vida y a acompañar desde la consciencia.

Y cuando alguno de ellos y ellas, tiene necesidad de conectar con esa parte personal y familiar de sí que necesita ser mirada con otra profundidad, *Remei* les ofrece un espacio para hablarlo en privado en tutoría y respetar lo que haya. Y me dijo que si ella ve que hay algo importante de mirar en esa experiencia dolorosa, les sugiere que hagan un trabajo aparte. Esto a ella le ha permitido delimitar con claridad el sentido de las clases a nivel formativo, teniendo presente que *una de las claves de la asignatura es que ellos y ellas puedan profundizar quién soy yo en las relaciones que establezco y que traer las experiencias vividas al aula, pueden crear a veces confusiones que entran en otro contexto profesional.* Reflexionando juntas sobre este punto, ella me contó:

*“Me parece importante que el trabajo en clases es poder señalar, es poder reconocer, es poder ver todos esos elementos que están configurando quiénes somos. Y mirando algo nuestras experiencias, pues igual tocamos algo, que ven que es fuerte ¿no? Pero mi trabajo no es seguir*

*con un trabajo terapéutico, porque alguien puede decir “hay pues, esto parece una terapia.” Bueno, lo que puede compartir este trabajo con la terapia, es la conjunción de que el hablar desde sí, y desde la experiencia, ilumina. Y nos da una posibilidad de ampliar una mirada de nosotras, desde nosotras y de nuestra relación con los otros y otras. Y esto en la terapia es uno de los hilos importantes también, en grupo y en solitario. Y luego haces todo un proceso para sanar, todo eso, pero yo no puedo hacer eso, no me toca. Y además veo en cómo el saber de la experiencia, forma parte del saber en la formación de la educación. Y esto está clarísimo que está, se está abriendo y llevando a los contextos de formación, porque es importante volver la mirada hacia quiénes somos.”*

Cuando participaba en las clases, también me venían sensaciones desde mi ignorancia de aquella época que la clase podía ser una terapia. Ahora sé por experiencia, que en un grupo terapéutico es esencial la confrontación sobretodo de la parte disfuncional del pasado que está afectando el presente de la persona. Y también es vital revivir con el grupo terapéutico aquellas experiencias dolorosas como parte del proceso de sanación, como lo ha desarrollado ampliamente Gerald Corey (1995), en su conocido libro de teoría y práctica de la terapia grupal. Y como me contó *Remei* su trabajo se sustenta en un saber y conocimiento profesional, nutrido por corrientes interdisciplinarias, entre ellas algunas aportaciones de la psicología humanista, centrada en la persona. Y ella comparte con el trabajo de terapia como les dijo en clases *la conjunción de que el hablar desde sí, y desde la experiencia, ilumina. Y nos da una posibilidad de ampliar una mirada de nosotras, desde nosotras y de nuestra relación con los otros y otras* Por ello que lo que ella ofrece y da en el aula no es una terapia grupal. A mí me resuena a un proceso individual y grupal, orientado a la exploración, sensibilización, reflexión de saberes que nacen de la experiencia de lo que son y que forman parte de la formación para acompañar la relación educativa en un contexto profesional.

Así también la manera de crear un proceso formativo de *Remei*, veo que está bastante en sintonía con el Enfoque o Modelo Realista desarrollado por Korthagen (2010), quien tiene en cuenta la exploración reflexiva del saber personal en la formación de educadores y educadoras. Él a partir del reconocimiento de diferentes investigaciones que muestran que gran parte del comportamiento de una o un educador tiene orígenes irracionales e inconscientes (Korthagen y Lagerwerf, 2001), propone que la formación ocurra bajo un Modelo Realista, que tenga como base una perspectiva holística que permita estimular la reflexión y que facilite la integración en la enseñanza de lo personal y lo profesional. Él ve que es necesario mantener la continúa interrelación entre teoría y práctica, donde en la formación

se trabaje sobre base de situaciones reales surgidas durante el proceso que han suscitado la inquietud entre los y las estudiantes. Y también ve como importante que la reflexión sea parte de la interacción en la clase y la necesidad de situar la teoría como materia a crear específicamente por los propios estudiantes, donde las experiencias de cada uno, es esencial para la reflexión, acción y percepción de situaciones específicas. Es decir, desde esta mirada se trata de integrar teoría y práctica a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes de los futuros educadores y educadoras. Y esto lo matiza Korthagen (2010:98), en el siguiente fragmento: *“La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido como desarrollo de la phronesis.”* Y veo similitudes entre el Modelo Realista y lo que hace Remei en sus clases, poner el foco en que ellos y ellas puedan ampliar la mirada o la percepción, al reflexionar sobre la experiencia vivida y descubrir o mirar de otra manera el saber que porta, con más consciencia y con más humanidad.

Y ellos y ellas, también han ido viviendo este proceso de reflexionar sobre la relación del saber personal y el saber profesional, al preguntarse en el proceso de la asignatura sobre *“quién soy yo al acompañar”*, como Oscar me lo contó en una entrevista como él veía el sentido educativo de partir de lo que es para crecer por dentro y reflexionar sobre el sentido de irse haciendo como educador:

*“La asignatura es la búsqueda personal del educador, pero primero se tiene que empezar por la persona. El educador, no nace educador. Primero es persona, luego se forma como educador. Por eso es interesante el camino que ha hecho Remei, con el tema de la confianza, de expresarse, de la parte emocional, de los sentimientos, porque primero te has de encontrar con todas tus fases como persona y después te sabes poner como educador. Yo creo que la asignatura más que llamarse identidad y desarrollo profesional, tendría que llamarse identidad y desarrollo personal, porque es un desarrollo interior lo que haces, porque para ser educador tienes que aprender a ser persona. Aquí se mezclan muchas cosas por qué eres así, por tu carácter, por tus padres y luego, aunque sepas todo esto, todavía te queda cómo trabajar con los niños y con las personas. Cómo posicionarte es un aprendizaje permanente.”*

Y también Manel, reconocía el valor de vivir un proceso que incluya las experiencias vividas o su saber personal en las clases, para ejercitar su comprensión empática hacia la otra y hacia el otro, cuando me contó *“a partir de tus experiencias te involucras más a partir de lo que has vivido, conectas con cosas que has vivido o han vivido personas cercanas a ti. Te da una base para afrontar las cosas y*

*verlo con más calma y ver que todo es un proceso.”* El se había dado cuenta que partir de sí y reflexionar sobre ello, te permitía ver también el proceso de las otras y otros.

Otras de las actividades que observé que realizó Remei en las clases para que ellos y ellas siguieran indagando “*quiénes somos*” desde la experiencia vivida o lo personal, fue plantearles que tuvieran en cuenta también *las cualidades de otras referencias o referentes fuera de la familia que han sido importantes para ellos y ellas*. Les dijo que podía ser por ejemplo, *alguna maestra o maestro que les hubiera acompañado en algún proceso en la escuela o del ámbito educativo*. Ella les pidió que pensarán algunas cualidades y algunos de ellos a viva voz fueron nombrando algunas de ellas, lo que posibilitó el siguiente intercambio y reflexión:

*“Thomas: comprensión, atención, confianza, afecto.*

*Remei: ¿atención cómo?*

*Thomas: era un profesor que me ayudaba mucho, me acogía con empatía, tolerancia, incondicionalidad, sinceridad, protección, superación, respeto, seguridad.*

*Guillem: paciencia, reconocimiento, libertad.*

*Remei: ¿alguna otra cosa? ¿Alguna palabra?*

*Guillem: no sé definirlo. Por ejemplo “sé que no voy a llegar” y una persona te ayuda a llegar.*

*Remei: Sería la confianza, el reconocimiento. Sería el amor que lo incluye. ¿Qué más?*

*David: empatía, corrección, entrega, pasión.*

*Remei: entrega, pasión ¡muy bien!*

*Remei: las cualidades que son importantes para ser educadora y educador social son: seguridad empatía, disponibilidad, proceso personal y transformación, intercambio, diálogo y confianza. Es importante ver la cualidad de qué es lo educativo.”*

Ella les dijo que es importante que *reflexionen en sus diarios sobre el proceso de la asignatura, sobre sus experiencias que ha surgido en la clase*. A partir de las diferentes experiencias vividas que ellos y ellas compartieron en la clase, Remei les explicó:

*“vemos como la experiencia primera con el padre y la madre son las dos más importantes, más allá de la escuela, los primeros días son muy importantes para la criatura, el amor y todo lo que hay, aquella protección y seguridad que hemos vivido con la madre. Hay experiencias de bebés,*

*que al separarse del biberón han muerto. Una profesora me explicaba la importancia del contacto y el lenguaje. Yo te estoy tocando, hablando y estoy reconociendo lo que necesitas, esto es la base de lo educativo. Y el amor es aceptación del otro y otra. Incluso cuando no me gusta, aquel sí de aceptación. El amor es reconocimiento y aceptación. Quien me ha tocado es Rebeca Wild y Mauricio Wild, ellos van a comenzar a investigar la importancia del contexto a partir de las necesidades de los niños. Cuando nacemos todos dependemos absolutamente de las otras y otros. Lo educativo es el proceso en que las criaturas pueden ser mujeres y hombres responsables. Cada contexto está para ese sentido. Todas las experiencias negativas tienen que ver con el no reconocimiento, la no aceptación y la no pertenencia. Lo primero, es que las madres han hecho todo lo posible por eso estamos aquí. Una criatura va a comenzar a sentir cómo estás y siente. Y necesita la atención. Si hay algún momento que no puedes cuidar a la criatura, siempre se pueden restituir los traumas. Muchos de los traumas vienen de los primeros cuidados. Lo más fundamental y más primario es la conexión umbilical con la madre y que la separación afecta de alguna manera, hay contextos que cuidan estas necesidades profundas. Hay muchos momentos, en los primeros tres meses y primer año que son importantes. La primera relación educativa con los padres y familia, afecta nuestras relaciones educativas en la escuela. ¿Cómo es posible que en la escuela el centro sean los contenidos? Podemos fijarnos en cualidades del profesorado, porque ya lo teníamos. A veces, los profesores tienen o tocan cosas de las primeras relaciones fundamentales, lo que valoramos o nos molestan de las relaciones, tiene que ver con las primeras relaciones, este primer conocimiento con toda la complejidad.”*

Veo que es importante lo que hace Remei de aportarles unos conocimientos que contengan el saber que ha surgido desde sus experiencias. Y también poner el foco en el origen de cómo aprendemos a cubrir nuestras necesidades de contacto, comunicación, afecto y reconocimiento. Porque son experiencias humanas que todas las personas hemos experimentando y aprendido a cubrir estas necesidades de una manera que puede ir en la línea de lo educativo o no. Por otro lado, son muy pocas las personas que pueden reconocer una experiencia íntegra del amor, sin necesidades no cubiertas en las edades tempranas. Nosotras, los y las estudiantes portamos experiencias de amor, dolor y traumas<sup>94</sup>. Somos vulnerables. Y Remei tiene en cuenta en las clases que ellos y ellas puedan hablar desde sí, desde su experiencia, porque como ella les dijo *esto da una posibilidad de ampliar una mirada de nosotras, desde*

---

<sup>94</sup> Gabor, Matér. (2021), en el documental *The wisdom of trauma* “¿puede nuestro dolor más profundo ser una puerta a la curación? , sostiene que vivimos en sociedades traumatizadas y no somos conscientes de ello, porque no se ve la vulnerabilidad de la persona teniendo en cuenta su historia que le ha llevado a desconectarse de sí para sobrevivir a experiencias complejas en la primera infancia. El plantea sobre el trauma que “Cada ser humano tiene un ser auténtico, genuino y el trauma es esa desconexión y la curación es la reconexión con él.”

*nosotras y de nuestra relación con los otros y otras* e ilumina la reflexión educativa. Y que ellos y ellas en las clases, puedan explorar en algo lo vivido en sus experiencias y relaciones, es una posibilidad para que puedan darse cuenta de cómo les resuenan sus experiencias, de la riqueza que portan, así como de aquellos asuntos pendientes que piden ser vistos al menos desde la reflexión, en un proceso formativo. Porque cuando ellos y ellas sean educadores y educadoras, se encontraran con personas que necesitan de la experiencia de un contacto amoroso, porque muchas de ellas aún estarán conectadas a experiencias traumáticas<sup>95</sup> que está interrumpiendo el fluir natural de la experiencia de vida. Pasar ellos y ellas, por verse con su experiencia y saber, les acerca a acompañar a la otra y al otro desde una relación humana, en la que poder reconocerse creciendo ambos. Y quizás ellos y ellas puedan desde el reconocimiento de la otra y del otro, ser a través de la relación educativa una experiencia de reparación vincular porque como dice Elisabeth Kübler-Ross (2005:18) *“Todo individuo ha de conocer alguna vez en la vida un amor incondicional, eso le da fuerzas para hacer frente a las contrariedades de la vida.”*

Coincido también con que tomar consciencia de lo vivido y la importancia que tienen los primeros vínculos como lo ve *Remei*, es esencial para ir movilizandoo un acompañamiento que tenga en cuenta lo que necesita la otra y al otro. Fijándose en ello cuando les decía en clases que al acompañar a otra y otro es importante situarse como Educadora y Educador en *“Yo te estoy tocando, hablando y estoy reconociendo lo que necesitas, esto es la base de lo educativo.”* Y dependiendo como haya sido este contacto, comunicación y atención de las necesidades tempranas, marca un camino importante de poder darlo o no en la relación. Y esto es parte de ir ampliando la mirada de sí y de la relación con otras y otros durante la formación. Y a mí esto me resuena con lo que ha escrito Elisabeth Kübler-Ross, sobre la necesidad de tomar consciencia en los oficios de cuidado, sobre los asuntos pendientes que traemos desde la infancia sobre lo que somos y la manera de vivir el vínculo. Y tomar consciencia de ello en el presente al reflexionar sobre *“quién soy yo al acompañar”* puede ser una manera de diferenciar lo que es nuestro y lo que portamos en la relación de acompañamiento desde nuestra historia vital y que quizás necesite otra mirada u otro proceso de crecimiento. Y esto lo pude reflexionar de otra

---

<sup>95</sup> Gabor, Maté. (2021), en el documental *The wisdom of trauma* *¿puede nuestro dolor más profundo ser una puerta a la curación?*, dice que el trauma es la fuerza invisible que da forma a nuestras vidas, moldea la forma en que vivimos, la forma en que amamos y la forma en que damos sentido al mundo. Luego de 25 años de experiencias profesionales con personas que viven en la calle, personas con adicciones y personas en las cárceles, plantea la necesidad que la sociedad ha de estar informada sobre el trauma para poder acompañar. Sobre todo pone la mirada en que las personas que acompañan diferentes colectivos vulnerables, centren su atención en comprender las fuentes de donde surgen los comportamientos preocupantes y enfermedades del alma herida, más que centrar la mirada en corregir, diagnosticar y juzgar.

manera, cuando Kübler-Ross (2005:15), en uno de sus escritos dice *“Uno comprende perfectamente el dolor de otra persona. Pero uno mismo no siente este dolor, porque ya no tiene asuntos pendientes. Sólo se puede llorar con las propias lágrimas. La gente dice “lloro por él”. Pero eso no es cierto. No se llora por otra persona. Sólo se llora vertiendo las propias lágrimas. Las enfermeras jóvenes lloran muchísimo. Hay que ayudarlas a que viertan las lágrimas que todavía tienen pendientes, y después serán unas enfermeras maravillosas que no tendrán necesidad de llorar cuando lo hace un paciente. Es justamente la finalidad de este aprendizaje: que se llore, que se derramen las propias lágrimas y se deje salir la propia ira, para quedar así libre de asuntos pendientes por resolver. Solo entonces será uno capaz de ayudar a un moribundo.”* Y en esta línea, veo que este saber aparecerá en la relación, por eso tomar consciencia en parte de ello, desde el reconocimiento de lo vivido, así como con contenidos que abran este saber es esencial para ser educadores y educadoras. Y quizás, si hay algún asunto pendiente que necesita y pide ser mirado con otro cristal, puede ser que ellos y ellas decidan darle un espacio en otro sitio y con otros propósitos. Y hacer otro viaje de indagación más profundo del crecimiento de sí, inspirados por las experiencias vividas en las clases de identidad.

Retomando las clases de Remei y la manera de cómo ella va creando contextos para que ellos y ellas puedan indagar en algo el personal que portan, fue creando otros espacios reflexivos que les pudieran dar nuevas pistas para explorar y saber *“quiénes son”* a través de sus experiencias vividas vinculadas al saber profesional. Remei les dijo *que las primeras relaciones son sentirse aceptada, sentirse reconocido, que están juntas en la cuna y en la relación. Y esta es la base de lo educativo. Son experiencias de reconocimiento, de confianza, de despertar al otro. Esta identidad y configuración, nos servirá para ser educadores y educadoras.* Luego de escucharla, Seguidamente el saber que les compartía abrió la posibilidad de compartir en la clase un nuevo intercambio con significados para ellas y ellos:

*“Cristian: yo creo que el carácter de la familia, tal como lo ves tú influye luego al relacionarse con el exterior. Intentarás adaptar tu carácter.*

*Remei: si en cada contexto. Pero lo profundo, cómo nos relacionamos, qué pasa con la confianza y qué pasa con el reconocimiento, todo está relacionado con el vínculo.*

*Marc: ¿cómo?*

*Remei: hay una cosa de base, por ejemplo si yo he establecido relaciones de confianza antes, aquí las establezco. La vida no está separada. Lo que pasa es que la vida siempre es evolución. No podemos dar lo que no tenemos. Ya portamos cosas de una relación.*

*Marc: pero ¿no cambiamos? Sería determinismo.*

*Remei: me ayuda a verlo desde la resiliencia. Ver que lo que nos ha afectado y también lo que nos ha aportado. La vida con los padres es una parte muy importante.*

*Cristian: la base de la familia es importante y representa el interior y viendo lo que sientes.*

*Lucía: ¿y si no tienes familia?*

*Cristian: me imagino que marca.*

*Manel: si no tienes familia, tienes otros referentes.*

*Lucía: no siempre es el padre, la madre.*

*Remei: si pero también hay otra manera. Me agradaría centrarnos en si la familia es importante, pero también hay otras cosas. El vínculo más importante son los padres y podemos buscar fuerza también en otras generaciones de la familia.”*

Siguiendo el proceso que van viviendo en las clases, me doy cuenta lo valioso que es ir entre todas y todos creando comprensiones más amplias y profundas. Y percibí como la mediación de *Remei* desde la aceptación, desde el reconocimiento de lo que son y traen al aula con sus inquietudes, permitía que ellos y ellas se fueran mostrando sus percepciones con confianza en un espacio seguro que ofrecía *Remei*. Me mostraba otra vez *Remei*, que para que vaya ocurriendo en el proceso un movimiento auténtico, es importante sostener un contexto seguro para que ellos y ellas puedan expresarse y mostrar las huellas de sus historias vitales a través de sus palabras, para ir creando un eco más definido que acompañe lo educativo. El proceso iba cuajando. Más profundo. Más detenido. Más pausado. En este entorno se movía la pregunta. La pregunta de sí. La pregunta del otro y de la otra. La pregunta que porta un saber y al mismo tiempo una inquietud. Que aparece lentamente para abrirse a la profundidad que la arraiga a lo interno. Que busca esa resonancia de encontrarse danzando entre lo interno y lo externo al existir. La pregunta de ir siendo y haciéndose en relación, más allá de lo vivido. Porque como dice María Zambrano (2007:118) *“ignorancia y saber circulan y despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo.”*

Con este proceso importante que los sostenía, *Remei* les ofreció realizar otra actividad que les permitiera mirar relaciones más profundas de sus sistemas familiares. Les dijo que lo que harían era como una especie de mapa para ir poniendo nombre a lo que permanece en la historia familiar, como temáticas recurrentes que portan diferentes miembros de la familia y

muestran la propia complejidad de cada sistema. En esta actividad les propuso realizar el propio genograma familiar, diciéndoles *que les daría pistas de quiénes son, para ir desvelando pistas de quién soy al acompañar en la relación*. Seguidamente les dijo las siguientes orientaciones para que cada uno realizara su genograma:

*“un genograma es representar tres generaciones. Esto es para vosotros, si queréis lo podéis escribir en el diario o no, es una cosa de respeto. Cada generación tiene una parte para entregar al mundo. En el diario podéis escribir las potencialidades generacionales que sientes que tienes. Un genograma es una estructura familiar teniendo en cuenta 3 aspectos: estructura, información que va y tipo de relación que se establece entre los miembros.”*

Para facilitarles la construcción del propio genograma familiar, previamente Remei les propuso realizar un ejemplo con la historia familiar de *Mitchel*, que ellos y ellas habían leído con anterioridad en las primeras clases el texto *“Tu no deberías estar aquí”* (escrita en el libro *Las fuentes de la vergüenza*). Fueron realizando entre toda la clase el genograma familiar de *Mitchel* y Remei les iba acompañando con preguntas que les permitiera aportar información del contexto relacional de la historia e identidad de *Mitchel*. Y comenzó a surgir en el intercambio de la clase, un saber educativo que percibí que iba cruzando la diversidad de historias del aula con la historia que estaban revisando, como lo podemos observar puntualmente en el siguiente fragmento de diálogos que dieron origen al genograma:

*Remei: Mitchel tenía una gran identificación con la familia ¿con quién?*

*Luna: los tíos, el padre.*

*Remei: el padre. (Comienza a dibujar la estructura)*

*Marina: luego ¿esta estructura estará en el campus?*

*Remei: sí, sí en el campus. Las líneas continuas es un vínculo si están casados. Líneas discontinuas si están separados.*

*Remei: en la vida pasan muchas cosas y relaciones. Todas las relaciones en nuestra vida ocupan un espacio muy grande. La neurociencia, la biología muestra este entramado con todo.*

*Janira: las células tienen un movimiento psíquico.*

*Remei: imaginemos un sistema. Cuando una persona tiene un aborto queda esa sensación de dolor. La hija nueva tendrá todas las expectativas de la primera y ocupará el segundo lugar. En el genograma es importante, separaciones de la familia, cuando se divorcian poner este símbolo /*

*Ignasi: ¿separados o divorciados?*

*Remei: hay que representar el vínculo discontinuo. Hay que reconocer que hay otro sistema. Sabemos que en Mitchel hay una identificación fuerte con su hermano. Si son conflictos los vínculos se marcan con otro símbolo. Es importante ver los vínculos significativos. Ahora veamos los vínculos generacionales con los históricos, ver qué ha pasado.”*

A partir de la historia de *Mitchel*, elaboraron su propio genograma familiar. Esto permitió que descubrieran significados ampliando la mirada con más profundidad sobre su propia historia que es parte importante de lo que son. Esto lo percibí en una entrevista con una estudiante que me contó:

*“el genograma me gustó mucho y para hacerlo llamé a mi abuela y le pregunté por su familia, que me contara sobre sus hermanos. Le hizo mucha ilusión, igual a mi madre. Me sentí como más dentro de la familia y saqué cosas positivas. Desde el genograma vi que Yo me tengo como una persona muy independiente, pero no lo soy. Vi como una dependencia emocional que pienso que es muy importante sentirte arropada, acogida. Me di cuenta que mi madre, siempre me ha acompañado desde la confianza, de muy cerca y con mucha dulzura y que yo también puedo darlo. También ver la importancia del contexto familiar, que tienes muchas cosas detrás de ti que a veces no le das importancia, pero si las tienen. Y cuando intentas aprender y miras un poco más atrás, ver quién eres, que tienes detrás, puedes coger una mirada más acertada y hacer las cosas con la dirección que tú quieres y seguir en una mirada de hacerlo bien. Y más tranquila y feliz.”*

Percibí como al realizar el propio genograma, había posibilitado movimientos internos importantes de su propio saber personal. Y lo observé en una clase, cuando una estudiante quiso compartir a través de la lectura de su diario algo de su propio genograma. Había comenzado su lectura nerviosa, leía rápidamente saltándose su ritmo de la respiración. Ella resaltaba en su texto como las experiencias de los otros y de las otras de la clase, le estaba permitiendo pensarse y ver los diferentes sistemas relacionales en los que cada uno está y aportarle a ampliar la mirada. *Remei* mirándola con calidez, le pidió que tomara aire. Era evidente su nerviosismo. Y cogiendo fuerzas con su respiración, dijo que quería compartir su propio genograma con la clase y sacó un papel escrito a mano de su estructura familiar poniéndolo en el suelo. En ese momento ocurrió un gesto de empatía y cuidado precioso, que a mí me pareció que procedía de la intuición. Al resonar su emoción en la clase, el grupo espontáneamente se fue acercando a ella, creando un círculo más pequeño y protegido

mientras ella narraba sus relaciones familiares. Ella conectó con su sentir y lloró. Ellos y ellas desde una escucha respetuosa la acompañaron en lo que necesitaba expresar. La Miraban con ternura, acogían con una atención del alma el dolor que ella estaba liberando en ese momento a través de sus palabras y cuerpo. En ese contexto de protección y seguridad, ella pudo mantenerse en su relato. Ellos y ellas se habían encontrado en otro espacio más profundo, más humano, siendo vida. Percibí que estaban experimentando en la clase, el acompañar con las cualidades educativas que les estaba mostrando *Remei* en el proceso de formación.

Posteriormente, realizaron otra actividad alrededor de lo que habían aprendido del sistema familiar y realizaron una síntesis con impresiones individuales sobre la historia de *Keiko*, la madre protagonista del libro “La Ley del espejo” (Noguchi, 2006). *Remei* les pidió en la clase, que cada una y cada uno apuntara en un trozo de papel de manera anónima, *aquellos aspectos más significativos que habían encontrado en el libro*. Ella fue recogiendo los papeles escritos y los fue poniendo al centro del círculo de la clase. Luego les pidió que cada una y cada uno cogiera un papel diferente al suyo, lo leyera en voz alta y dijera algo sobre cómo le resonaba. Seguidamente, cogió una madeja y la lanzó a un compañero de la clase para que leyera el escrito y que luego la lanzara a otra compañera y así sucesivamente. Percibí como las conclusiones y significados que resonaban en ellos y ellas, mostraban una mirada sensible que unía el saber de sus experiencias con el contenido de la asignatura. Un extracto del mosaico que crearon juntos y juntas con sus impresiones se recoge en el siguiente texto:

*“(1) La madre es importante. El vínculo con la madre es importante. Yo me quedo con que me afecta esto.” “(2) es importante el respeto a la madre. Yo personalmente no lo veo así.” “(3) Perdonar y valorar. No culparse. Estoy de acuerdo, es muy positivo.” “(4) Comunicarse y decir las cosas. Es bueno para las personas.” “(5) “se me ha escapado una lágrima al ver cuando el protagonista llama al padre. Estoy de acuerdo con el vínculo con el padre.” “(6) la importancia del reconocimiento con los otros. Estoy de acuerdo.” “(7) la comunicación y fuerza de las palabras. Estoy de acuerdo que se pueden hablar las cosas.” “(8) es justo y necesario ver el mundo de otra manera. Me ha ayudado a aceptar que hay cosas que están y me afectan directamente.” “Remei: es importante que lo aceptes y la actitud que cambia de otra manera.” “(9) todos los problemas de la vida pasan por algo importante. No estoy de acuerdo que todas sean casualidades.” “(10) hay muchas variedades de personas y problemas. Estoy de acuerdo que siempre que hay un problema, hay solución.” “(11) los problemas externos son importantes y como la relación con la madre nos afecta.” “(12) me ha llamado la atención la relación con el padre y la toma de consciencia. Realmente como podemos perdonar y veo que pasa mucho. Creo*

*que es algo que hay que reflexionar más.” “(13) tiene confianza en la madre. Yo no sé si depende de algunas cosas más.” “(14) me ha aportado que es importante perdonar las cosas y que pasan por algo. Estoy de acuerdo.” “(15) creo que de los problemas siempre podemos sacar una cosa negativa.” “(16) la comunicación es reconoce la que hacen las personas, poder valorar y establecer nuevas relaciones. Yo pienso que todo se puede arreglar.” “(18) el que da y da a su hijo problemas. Yo creo que son más cosas.” “(19) las relaciones nos pueden afectar con otros. Me ha despertado angustia y me ha hecho replantearme la relación con mi padre.” “(20) saber usar la comunicación. Estoy de acuerdo que hay que compartir, eso es empatía.” “(21) la importancia de las relaciones. Cuando tengo un problema los amigos pueden ayudarme, son importantes los otros. Y Remei agregó: “sobre todo los vínculos.” “(22) mucha gente no aprecia las cosas de la vida. Yo creo que este sentimiento siempre está y está bien.” “(23) la importancia del vínculo familiar y valorarlo. Yo creo que hay que ver por qué y la dificultad del problema.” Y Remei les dijo: “esto está ligado a la fidelidad que tenemos en el sistema familiar.”*

A mí me mostraba como *Remei*, creaba un contexto relacional para ir tocando el saber personal con respeto, cariño y aceptación. Veo en este fragmento, como ellas y ellos habían traído a través de diferentes impresiones el saber de la experiencia que albergan en su interior al interactuar con el exterior. Al estar viva el aula con saberes encarnados, mostraba las huellas de la riqueza singular y la vulnerabilidad que acompaña los procesos de vida en las relaciones y vínculos. El proceso que compartían en el aula, me recordó al documental que me compartió *Remei*, “*Los espigadores y la espigadora*” realizado por la investigadora Agnès Varda (2000), donde muestra la experiencia de diferentes personas que se dedican a recoger y darle valor a la basura que otras personas desechan. Los veía a ellos y a ellas como espigadoras y espigadoras, recogiendo y seleccionando saberes valiosos de sus experiencias vividas para iluminar el saber profesional. Estando abiertos a la experiencia de aprender y crecer por dentro teniendo en cuenta lo que son al reflexionar sobre el proceso de acompañar de manera amorosa y educativa los vínculos en la relación. Porque como dice Dewey (1960), la experiencia no ocurre en el vacío, porque existen fuera de la persona fuentes que dan lugar a esta experiencia y la alimentan constantemente.

Este hilo de significado importante para *Remei* de *traer el saber de la experiencia vivida al aula, para iluminar el saber profesional*, lo veo sostenido en los escritos de María Zambrano (2008: 86), cuando dice:

*“Pues la experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es la que en ella renace y revive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada.”*

Teniendo en cuenta lo que son para desplegar un saber profesional. Cuidar lo que son y traen al aula al revivir su experiencia. Renacer y revivir al contactar con lo vivido y extraer sabiduría para iluminar lo educativo. Cuidar con una actitud de respeto, humildad y apertura a la vida que se abre con sus matices. Pensar lo vivido al revivirlo. Renacer y revivir ante lo que se comparte, se abre y se comprende de sí y de los otros y otras. Ampliando la mirada y la consciencia de irse haciendo como educadoras y como educadoras, en el proceso de crecer por dentro.

#### 4.3.5 Cuando la práctica educativa que se enseña, coincide con el proceso que se despliega en el aula: Saberes vivos y descubrimientos de significados propios y en relación.

*Remei me contó que para ella los contenidos de la asignatura, son aquellas reflexiones de clase o aquello que más les ha tocado a ellas y a ellos, de las experiencias que han vivido en las clases. Y, por eso, ella se va ocupando de que en sus clases siempre haya una intersección de experiencia, de práctica y saber teórico. Y también ella cuida que lo que estén trabajando en las clases, les pueda atravesar su cuerpo, su alma para que pueda ser significativo. Y me dijo que tiene como eje de planteamiento al crear las clases, que el conocimiento y saber sobre la identidad y desarrollo profesional, sea un saber que puedan desplegar ellos y ellas, teniendo en cuenta quienes son. Siendo también importante que puedan ver en las clases la relación entre el “qué hacemos” y “cómo lo hacemos”, que puedan captar que ambos procesos se conjugan en las clases. Y ello conjugado con el interés que pone Remei en la práctica educativa de las clases como lo expresa en el siguiente fragmento:*

*“Porque para mí, siempre mi interés es que la práctica educativa que se enseña, coincida con la práctica educativa que estoy desplegando en el aula. Y esta es una cosa que siempre expresan mucho ellas y ellos, que ven esa coincidencia con el qué y el cómo. Lo valoran mucho, o sea esto es importante.”*

Y el sentido que da *Remei* en las clases a través de sus palabras, a mí me muestra que está cuidando que en el proceso formativo, que ellos y ellas puedan vivenciar en el aula el saber profesional con lo que acompañaran a otras personas, permitiéndoles crecer por dentro al *revertirse como personas*, como dice *Remei*. Siendo así las clases un espacio de experiencia con el saber para ser como estudiantes y e irse haciendo como educadores y educadoras. Donde el conocimiento cobra vida, a través de la vida vivida en el aula. Donde el qué (conocimiento o teoría) y el cómo (práctica o método) van naciendo uno al lado del otro, a partir de una experiencia vivida en primera persona que reclama esa unicidad al captar un saber profesional. Se aprende a vivir siendo. Y donde el conjugar el qué y el cómo en el proceso, abre un movimiento más allá de la pasividad de recibir sólo un contenido que ocurrirá en otro tiempo, en otros cuerpos huérfanos de la sabiduría de lo vivido. Esta conjugación entre conocimiento y vida, nace de una escucha y una observación que acoge lo vivo. Que se abre a la necesidad singular que trae cada persona con su presencia. Con su historia y complejidades de irse haciéndose persona, entre otras personas. Al vivir un proceso que sostiene la relación viva entre el saber personal y el saber profesional, que les transforma.

Contrario a ello, veo que cuando esta relación es difusa en la formación, se transita entre la presencia y la ausencia de polaridades que sostienen a una academia que ladrillo a ladrillo ha creado una torre que orgullosa se muestra más balanceada hacia la polaridad de la razón. A causa de la ausencia del corazón palpitante de cada ser que busca formar-se y pide presencia de vida para significarse y significar la práctica. Y se revela la fuerza interna y viva hacia la presencia de desplegarse y encontrarse. Y cuando esto ocurre y encuentra que puede ser, deja salir el tesoro que lleva dentro. Y lo mira. Lo mira con sus ojos. Con otros ojos. Ojos del que escribe. Del que narra. Del que cuenta. Del que vivencia. De otro y otra que desde el palpitar singular, se unen a la proeza de palpitar juntas. Separadas. Hacer ruidos. Preguntas. Antesala de intuiciones. Habitar el silencio que está incubando un nuevo saber. Una nueva comprensión de sí mismos. De sí mismas. Desde dentro. Desde fuera. Se oye. Se oye la vida que pone en movimiento una experiencia donde teoría y práctica viva, para existir necesitan bailar juntos. Encontrarse entre ese espacio que sostiene la creación conjunta de comprensión y creación. Y entre ese espacio que nace entre las dos, ocurre la vida. Y la consciencia fértil sigue sus viajes, a veces buscados, otras veces con una sorpresa deslumbrante se revela y nace. Pide presencia y atención para ser vivida junto a la vida que le contempla y asiste en su nacimiento. Un nacimiento que si está recibido desde la capacidad amorosa, abre el canal a la fluidez de la vida.

Veo similitud con la práctica de la danza, cuando los cuerpos sienten su propia energía y crean junto a otros cuerpos con otras energías, movimientos donde puedan existir, crear y disfrutar un viaje de compartir e intercambiar. Siendo una y a la vez siendo parte de un todo. Bailar y resonar en esos movimientos, que traen otros movimientos espontáneos y continuos hacia un sitio. Hacia todos los sitios posibles que lleva el corazón, el pensar y las sensaciones recogidas en el cuerpo. Cuerpos vivientes resuenan y se expresan. Resonancias donde se puede escuchar con atención, lo que se recoge, da, crea y se abre en esa relación que integra y no separa la experiencia de irse haciendo en la formación, más allá de la razón y el conocimiento neutro. Más allá de la predicción. Más allá, en ese encuentro, nace la vida y se transforma. Se abre el corazón. Se abre la mente. Y en esta apertura, se encuentran y nutren la vida. Una al lado de la otra reclaman con pasión la sabiduría portada por cada cual, para acompañar la complejidad de la vida que transita *entre* el espacio que sostiene el pensar y sostiene el sentir que se expresa en el cuerpo. Cada uno a su manera aporta esa cualidad de llegar a comprender lo educativo, acogiendo la totalidad de quien aprende. Siendo visto como un ser integral, que si se le deja expresarse con lo que necesita, la potencialidad se abre camino y manifiesta. Porque como

dice María Zambrano (2008), los grandes sistemas filosóficos por su audacia especulativa ante el conocimiento, han desatendido algo importante “*exigido demasiado en un sentido y dejado abandonado en otro*” evidenciando la parcialidad de la polarización y fragmentación de la mirada de lo humano, simplificándolo a trozos de teorías, que hablan de algunos y de algunas y no de todas y no de todos. Y esto lo veo cuando, la autora (2008:74-75), expresa en uno de sus escritos esta realidad que muestra los fragmentos que llevan a la inactividad de aprender con pasión y creación cuando matiza que:

*“Forzoso es aceptar que al mirar este último período lo encontramos lleno de ciencia y conocimiento puro. Y de conocimiento aplicado a técnicas, a la fabricación de instrumentos. Pero pobre, inmensamente pobre, de todas las formas activas, actuantes del conocimiento. Y entendemos por activas las que nacen en el anhelo de penetrar en el corazón humano, las que se encargan de difundir las ideas fundamentales para hacerlas servir como motivos de conducta en la vida diaria del hombre vulgar que no es, ni pretende ser, filósofo, ni sabio.”*

Y lo que dice María Zambrano, a mí me permite ver que la riqueza de que un conocimiento actuante, que vaya más allá de la pasividad de la repetición lineal de una teoría, permite ir al encuentro de otros movimientos, en otras direcciones y formas. Un conocimiento que actúe y penetre el corazón de quién está aprendiendo. Que penetre la profundidad del ser y movilice lo que necesite movilizar desde cada palpito singular que acompaña la vida. Y este lo fui recibiendo de *Remei*, quien desde su amor y mediación permanente, ponía su atención e intencionalidad en dar lo que estaba en ese momento en sus manos para crear un espacio donde hubiera diversos encuentros, entre ellos y ellas, con ella, con la teoría y la práctica o con el conocimiento y con la experiencia viva.

Me vi recogiendo al igual que ellos y ellas, como una espigadora, sintiendo a *Remei* como un legado pedagógico vivo, que iba actuando en mí y penetrando la profundidad de mí corazón para transformarme poco a poco, como persona, profesora, investigadora y a partir de este conocimiento actuante que iban poniendo en mis manos, fui escogiendo junto a ellas y ellas, una manera de amar la vida y lo educativo. Un legado que no exigía ni abandonaba la complejidad del saber humano y educativo. Que integraba miradas diversas para llegar a penetrar el corazón y la consciencia. Para ir más allá como persona que busca investigar, para ver a través de sus ojos, para ver a través de los míos y contar algo del proceso vivido a varias voces.

Así fue como en las clases vividas junto a *Remei* y sus estudiantes, vi como iban tejiendo entre todas un saber con hilos de diferentes colores, grosores, puntos, texturas y formas que nacía de este vínculo entre el conocimiento que sostenía el ser educadoras y educadores sociales, con la práctica viva que vivían en las clases a partir de la experiencia en las diferentes actividades. Porque ese saber que contiene un conocimiento actuante vivificado en la propia experiencia vivida en las clases, como dice *Remei*, *les atraviesa el cuerpo y alma*. En clases anteriores como vimos en algunos fragmentos, *Remei* había empezado por explorar de manera más focalizada el saber personal que traían de sus experiencias nacidas del contexto de la vida, dándoles un reconocimiento a lo que son y contemplándolo como un saber esencial para abrir y crear un proceso educativo en el aula. Ahora, iré mostrando algunas imágenes de cómo ella va haciendo para ir vinculando este saber nacido de la experiencia con el saber profesional y cómo va manteniendo una práctica que mantiene esta unicidad desde un saber actuante para irse haciendo como educadoras y como educadores.

Me fijé que en las clases, comenzó a introducir estos nuevos hilos de significados al sostener la relación de saberes. En un primer momento lo hizo a través de textos de autoras y autores que hablaban *sobre cómo acompañan*, teniendo en cuenta un saber que reconociera la *dimensión humana de la vida, con las cualidades claves de ser educadoras y educadores sociales*. Así fue como a partir de esta clase se inicia otro proceso que focaliza la mirada en la identidad profesional manteniendo ese hilo de comprensión del saber personal visibilizado que se vuelve abrir al entrar en procesos amplios de relaciones. Uno de los textos que muestra esta relación fue naciendo al lado del escritor y filósofo francés Alexandre Jollien, quién tuvo que pasar 17 años de su vida (infancia y adolescencia), en una institución por una parálisis cerebral de nacimiento. Posteriormente en su vida adulta escribió el libro *“Elogio de la debilidad”* donde narra su experiencia y reflexiones sobre el acompañamiento que experimentó, su vida y las relaciones en el centro. Ellos y ellas, tuvieron un primer contacto con Jollien dentro de la asignatura, primero a través de una conferencia online y también, al leerle en su libro. El contacto con el mundo de la experiencia vivida por Jollien, despertó unas miradas y reflexiones más focalizadas con el saber profesional que nació en el aula, cuando *Remei* les consultó si les había interesado la conferencia, como se ve en el siguiente fragmento:

*“Luna: habla de su experiencia desde el parálisis. Es como la clase, reflexionar sobre la propia experiencia.*

*Remei: era una posibilidad de ver desde la propia experiencia.*

*Ignasi: la escuela inclusiva es para todos. En la escuela especial se crean vínculos más cercanos con la familia.*

*Remei: Jollien tiene una parálisis cerebral, pero no es incompetente, sobre todo desde las capacidades intelectuales. La incapacidad lo ve la normalidad. La normalidad es una cosa abstracta. Sí que hay un hándicap. Pero como dice Maturana “aceptar al otro, pero en mí.”*

*Francisco: creo que es importante crear espacios de escuela.*

*Ignasi: lo que veíamos el otro día, lo que afecta al educador en la relación.*

*Remei: el problema que plantea el Ignasi, será central para el acompañamiento. Jollien hablaba de la distancia profesional y terapéutica que afecta la relación.*

*Ignasi: Yo no estoy de acuerdo con la distancia, si es emocional no con pena. No estoy de acuerdo con el cristianismo.*

*Remei: es un ejemplo de superación. Es una experiencia trascendental, la vida es una cosa más grande y tiene que ver con la espiritualidad. Otra cosa es la institucionalidad de las religiones. La espiritualidad tiene que ver con las emociones, con una confianza más grande. Jollien sabe cómo afrontar la vida, no porque tenga parálisis, el tiene confianza de estar en el mundo.*

*Ignasi: como ¿ser resiliente?*

*Remei: el trabajo que hace Jollien es un trabajo que se lleva día a día y cómo se está.*

*Marina: hablaba de la presencia.*

*Jana: es decir Sí a la vida.*

*Remei: muy bien. Yo veía que de alguna manera, es una aceptación un Sí a la vida. Y esto está en relación con un Sí que le dio su madre. Al ver el problema del cordón umbilical en el momento del parto, dice que siga y que él lo acepta como es. Todas las cuestiones centrales, aquellos aspectos más relevantes Jollien los trae: ¿Qué es y cómo acompañar? ¿Cómo reflexionamos al acompañar? La distancia es preguntarnos por el sentido de la influencia al acompañar. Cada día vemos que es posible que nos toque una cosa. Lo que valoremos de las relaciones o nos moleste, tienen que ver con las primeras relaciones, este primer conocimiento con toda la complejidad. Por lo tanto lo educativo tiene que ver con esto que dice Jollien, que al separarse de sus padres e ir a la institución vive una falta de afecto infinito.”*

Me fui dando cuenta en las clases, que estaba apareciendo un hilo más fino sobre los procesos de acompañamiento profesional, que apunta directamente hacia la manera en que se está siendo en la relación y cómo esto influye en el proceso, afectando a las personas que participan en ella. A través de la mediación de *Remei*, ellos y ellas van dándose cuenta que el proceso de acompañar requiere una mirada atenta como les decía “*hacia mí o una misma*” es decir, cómo acompaño y qué cualidades son educativas al acompañar a la otra y al el otro, proceso de aprendizaje que lo irá trayendo la vida y les permite ir creciendo como persona y aprendiendo desde la relación educativa. Me parece interesante como proceso, cómo a través de la experiencia viva de Jollien, ellos y ellas se van abriendo a la sensibilidad de pensar y sentir al lado de la experiencia de una persona que recibió un acompañamiento a través de educadores y médicos. Partir desde la experiencia vivida desde lo que ha vivido una persona e ir desprendiendo lo que se necesita en la relación al acompañar, me parece importante para tocar la vida y *conectar con lo real* como lo hace *Remei: nutrir el hacer profesional desde la experiencia de quiénes son acompañados y no solamente desde la mirada de lo que se ha de ser como educadoras y educadores*, sin tener en cuenta a la otra parte que da sentido y vida al oficio de ser educadoras y educadores. Y en este proceso, la realidad puede mostrar acompañamientos arraigados a lo educativo u otros carentes de ello, pudiendo dar pistas más reales que acojan los aciertos y tensiones de la vida.

Al leer el libro de Jollien, percibí la sensibilidad educativa que nos trae para saber ser al acompañar, me detengo en un fragmento donde reflexiona sobre la relación de acompañamiento que vivió estando en la institución que pasó gran parte entre muros, donde él recuerda que *reinaba un clima de opresión y que la relación con educadores era desde la confrontación con un cariz cruel e injusto* como lo narra en su libro. Frente a esta experiencia, desde la mirada sobre el tiempo vivido, Jollien (2000: 72-73), hace la siguiente reflexión en el libro:

*“...muchos educadores insisten demasiado en mantener distancias entre “el paciente” y el educador. Esa recomendación anodina provoca muchos sufrimientos gratuitos...Era suficiente que un estudiante en práctica de mi misma edad, hiciese amistad conmigo para que al instante le aconsejaran frenar la relación. De esta manera, convertían nuestras relaciones en algo muy superficial, muy “clínico.” Y este distanciamiento obstaculizaba radicalmente la educación...El distanciamiento nos alejaba de los educadores. ¿Cómo puedes confiar tus sentimientos más íntimos a una persona que de entrada tiene esa actitud? Con este tipo de educadores nunca discutíamos los auténticos problemas. Para mí eran simples técnicos, especialistas, mientras que yo, en aquel momento, lo que realmente necesitaba era ser escuchado de forma amistosa, sentir la*

*proximidad bienhechora, estimuladora, de una búsqueda común de soluciones. Al final, el distanciamiento abrió un abismo infranqueable entre educadores e internos...*”

De manera contraria a las vivencias anteriormente descritas, Jollien recuerda especialmente a un educador *Matthieu*, que lo estimaba y confiaba en sus posibilidades, que se dejaba llevar por la realidad vivida y no la reducía a vanos esquemas basados solamente en teorías, como dice en su libro. *Matthieu*, había sido un carpintero reciclado a trabajar como educador, quien estuvo sólo un año y los progresos fueron evidentes para Jollien (2000:72), como lo expresa en el siguiente fragmento:

*“A su lado, tomé finalmente conciencia de mi responsabilidad. A partir de entonces podía iniciar, en colaboración con el educador, mi propio desarrollo. Para Matthieu, la vida -y cuando digo la vida pienso en la experiencia concreta- nos da las armas para hallar las soluciones que surgen, poco a poco, al filo del diálogo con los amigos, gente más cercana, pero sobretodo con uno mismo.”*

Desde mi mirada, el saber que ha extraído Jollien de su experiencia vivida y puntualmente inspirado en la relación educativa sentida con *Matthieu*, le ha permitido reflexionar sobre el acompañamiento y sobre la persona que lo encarna. Esto le permitió acercarse a una definición de educador, como lo narra en el siguiente fragmento:

*“...es aquel que ayuda a liberarse, que sabe cómo preguntar, aquel que sabe extraer las capacidades escondidas detrás de toda suerte de obstáculos. Este método exige confianza absoluta en el hombre, pero también humildad, la humildad que permite mantener las distancias, no juzgar al otro, tomar conciencia de que el otro continuará siendo un individuo irreducible, que no puede ser totalmente sometido, analizado, comprendido.”* (2000:72)

Y también observé que *Remei* en las clases les hablaba sobre esta sutileza en las relaciones al acompañar, haciéndoles ver que *la identidad personal y profesional está ligada*, por lo que en la formación *es muy importante que exista este diálogo entre ser y saber, que no están separados*. Y esto también *lo vivirán al acompañar a otra persona como profesional y afecta lo de la distancia en la relación*, como se los expresó en clases el siguiente fragmento:

*“¿qué pasa con la distancia emocional? Es todo nuestro mundo interior el que reacciona en nuestra práctica. Todo el bagaje experiencial de lo que somos. La distancia emocional no ha de separar el sentir.”*

Percibo que hay puntos de encuentros significativos entre las clases que *da Remei* y lo que trae como saber profesional a través de la reflexión su experiencia vivida o saber personal *Jollien*. Entre ellos veo, la proximidad afectiva en la relación, el reconocimiento de la singularidad, la confianza que sostiene el proceso, la responsabilidad de vivir y escoger el propio camino significado, el respeto por cada ser, la ausencia de juicio y la confianza en las potencialidades arraigadas al saber de la experiencia vivida. Así como también la importancia de la escucha y de acompañar en la indagación para encontrar lo que pueden dar y transformar dentro de sí mismas y sí mismos. Ellos y ellas, en las clases con *Remei*, veo que están viviendo en primera persona un proceso de acompañamiento en la universidad, palpándolo y sintiéndolo desde su ser, que luego serán las competencias que dan sentido y movimiento a la práctica de ser profesionales. Y pasando por sus propios cuerpos y vivencia la experiencia de irse haciendo en las clases a través de la experiencia vivida, es probable quizás un proceso que deje huellas profundas en su memoria emocional y consciencia al acompañar. Que sea un saber actuante y fértil que nutra la vida, al haberlo pasado por sí mismas y por sí mismos.

Jollien, me muestra que también en sus escritos, realiza reflexiones interesantes para comprender las complejidades de las relaciones educativas que transitan en su hacer desde la distancia al acompañar. Él muestra cómo la *distancia profesional*, crea una separación emocional que separa a las personas implicadas, imposibilitando que ocurra lo educativo por la ausencia de un vínculo de confianza para que ocurra un proceso. Muchas veces, esto que plantea Jollien, me lo he encontrado también en la Educación Social, donde algunas personas defienden la necesidad de una distancia emocional al acompañar atribuyéndole un rasgo de profesionalidad importante, al cual llaman *distancia óptima*. En algunas exploraciones sobre esta mirada sobre acompañar, percibo que quizás hay un miedo a sentir en la relación y perderse en no saberse habitar en el vínculo. Un vínculo trae la cualidad de lo inesperado en la relación. Y tal vez, situarse desde una distancia emocional, puede dar una sensación de control sobre el propio sentir, sobre las otras y los otros, sobre la vida. Muchas veces cuando escucho esta mirada, vuelvo a reflexionar sobre la imposibilidad de calcular el sentir y la medida óptima entre una y la otra. Y observo desde mi experiencia y saber, que una distancia de separación emocional con la otra y con el otro, no permite que ocurra un vínculo amoroso que abra la puerta a la relación viva. Y por otro lado, si la relación está viva donde singularidades entran en relación, no sabemos con antelación hacia dónde nos llevará, ni menos calcular una distancia que separe la entrada de la vida. Más que medidas, quizás son orientaciones y comprensiones para saber cómo acompañar y mantener un vínculo de

confianza que permita que el proceso ocurra entre dos. Es decir, ocurra un movimiento. Movimientos acompañados desde cualidades educativas, que sostengan y se abran a la vida. Vida, que trae vidas a la relación a través de la historia vital que portan ambas personas con su saber personal singular, al entrar en una relación. Y dependiendo del momento vital y la consciencia de sí mismas que se encuentren las personas, existe la posibilidad de que pudiera resonar algún asunto pendiente que haga ruido interno – que sale a lo externo-en la relación. Y es el miedo a contactar con lo propio en la relación, lo que quizás aparece como control del vínculo afectivo a través de una distancia óptima en la relación profesional.

Y aquí cobra fuerza dentro del proceso formativo de ser educadoras y educadores, saber, como dice *Remei, quién soy al acompañar*. Para mí, es cierto que toda esta complejidad de lo que se es, no se puede abordar en profundidad en tres meses que dura la asignatura de Identidad, pero si es importante entrar en contacto con esa consciencia de darse cuenta al menos, de algunos aspectos fundamentales para acompañar un proceso educativo y visibilizar algo de los asuntos pendientes de la propia historia vital, que pudieran estar incidiendo en lo que se percibe como un acompañamiento amoroso. De ahí que, la mirada de *Jollien* de entender la distancia no como ausencia de vínculo emocional, sino como un espacio de respeto creado en torno a la vida de la otra y del otro, de *su misterio* como diría *Remei*, me acerca más a una comprensión que acompaña la vida. Una vida que no podemos anticipar, pero si cuidar. Una vida con sorpresas y retos que vendrán de las manos de otros rostros, con otros mundos emocionales y relacionales singulares, que nos afectarán si estamos abiertos a la experiencia de vivir y aprender en relación. Estoy convencida, que cada trozo de ti que traigas a tu consciencia, te permitirá llegar a trozos del otro y de la otra. Y desde esta consciencia sobre el vínculo que sostiene lo que somos y la relación educativa, es posible ir viviendo un contacto emocional que vaya fluyendo desde tensiones y encuentros que nos presenta la vida al acompañar, teniendo en cuenta que en algunas ocasiones complejas será adecuada la retirada emocional para volver a resituar el vínculo de acuerdo a las necesidades que surgen en las relaciones humanas y seguir un proceso de acompañamiento más auténtico y real.

También me encuentro con este anhelo de la distancia óptima, a través de algunos y algunas estudiantes de primer año de la asignatura de Identidad, donde soy actualmente profesora. Por gratitud a un saber recibido de algunas de sus profesoras de Integración Social y de ser capaces como profesionales de vivirlo en sus centros en los que algunos trabajan, lo traen con cierto orgullo profesional al aula. Viendo que cada año aparecía este anhelo y habitaba el aula, decidí indagar de dónde surgía esta mirada de la distancia óptima. Descubrí que tiene su

origen en la filosofía, a partir de una parábola escrita por el filósofo Schopenhauer (1788), que llamó “El dilema del erizo.” Es una historia que narra cómo unos erizos para no morir de frío en la era glacial, resolvieron seguir vivos juntándose entre los cuerpos. Es decir para cubrir una necesidad de supervivencia, establecieron contacto físico para obtener calor. La historia cuenta que al entrar en contacto físico, los erizos con las espinas de cada uno herían a los compañeros más próximos. Por ello, tuvieron que enfrentarse al dilema de desaparecer como especie o aceptar las espinas de los compañeros a través del contacto. Optaron por esta última, y fueron aprendiendo a convivir con las pequeñas heridas que el contacto con un semejante muy próximo puede causar, para obtener el calor. Sin embargo, si se alejaban del contacto de los cuerpos, aparecía la sensación de frío, por lo que los erizos se veían obligados a ir cambiando la distancia hasta encontrar una separación óptima o la más soportable. Por lo tanto el dilema del erizo, es encontrar esa distancia o separación óptima en el contacto para sobrevivir y aceptar ser herido y herir. Es decir que el contacto sea lo menos doloroso al acercarse y permita sobrevivir sin el calor al alejarse. Una mirada de la vida, donde la proximidad en el contacto, es dolorosa.

Desde mi mirada el proceso de acompañar está lejano de la distancia óptima descrita, que ve la relación como un espacio de supervivencia donde el contacto o proximidad produce heridas y en la distancia se está protegido. Es una visión en una línea masoquista la vida, que refuerza el dolor en las relaciones, lejos del contacto emocional auténtico que nace entre dos personas que están viviendo la vida. Porque para que un acompañamiento educativo ocurra, necesita de un contacto afectivo próximo que sostenga el proceso y la vida que ocurre entre dos. Y si hay consciencia de quien acompaña, de su propia identidad y apertura a su propia vulnerabilidad, la percepción está abierta a la otra y al otro, a su contexto y a lo que necesita en ese momento vital. Por ello buscar una distancia óptima para sobrevivir a lo que pueda despertar el sentir y el contacto emocional, lo percibo como una coraza de protección desde el miedo o lucha, más que desde el acompañamiento amoroso que implica valentía para seguir el fluir de la vida que nace en la relación y seguir el movimiento para saber cómo moverse en ella. Y transformase a través de ella, con los desafíos que traen las relaciones y contactos auténticos.

Volviendo a las clases de *Remei*, también recogí que tanto su confianza en las potencialidades de ellos y ellas, así como en la fuerza que tienen de vivirse cada día en las clases, era algo que ella también vinculaba con la experiencia vivida de *Jollien* y que podía darles pistas al acompañar cuando les decía:

*“Mirar lo significativo, pero también los vínculos con los protagonistas. En el caso de Jollien, cómo vive la institución, con los educadores y con los otros. Ver cosas importantes para trasladar al mundo educativo, de la familia, de la libertad, de las relaciones.”*

Percibí en las clases, que ir trayendo y desvelando el contexto profesional de ser Educadores y Educadoras, fue un proceso que estaba acompañado por diferentes textos e interacciones entre ellos ellas, para descubrir lo significativo del saber y conocimiento profesional. Así en otra clase es posible ir observando la recursividad de esta intención educativa, cuando Remei les decía:

*“la Educación Social es para acompañar procesos. Todo lo que aporta el otro y la otra, es una visión amplia de la riqueza de la vida y familia. Es muy importante proporcionar espontaneidad y complicidad como educadores sociales. Proporcionar contextos de confianza y que los experimentemos de otra manera y consciencia.”*

Fui observando en las clases, que el proceso de ir indagando el saber profesional de ser Educadora y ser Educador profesional, se sostenía fuertemente desde las lecturas de libros que Remei les ofrecía para luego compartirlos en los seminarios taller de las clases. Ella les dio varias opciones de libros, que cada una y cada uno podía escoger para leer. Posteriormente en una de las clases, les propuso reunirse en pequeños grupos para compartir las lecturas escogidas. Les dijo que el sentido de esta actividad es que ellos y ellas *podieran ver como los protagonistas pueden ayudarles en la práctica educativa y que se fijaran en lo más significativo para el hacer profesional*. Ese día pedí permiso a un grupo para participar escuchando y tomar notas de lo que habían extraído de los siguientes libros que habían leído en el grupo “Elogio de la debilidad (Jollien, 2000)”; “Háblame a los ojos (Pepita Cedillo, 2004)” y “Martes con mi viejo profesor” (Albom, 2008), ocurriendo el siguiente proceso en el intercambio de saberes sobre las lecturas:

*“chico: el libro “Elogio de la debilidad”, el protagonista tiene un diálogo con Sócrates y le cuenta la mirada limitada de las personas. Su debilidad es su fortaleza, porque a través de ella ha encontrado su camino. Habla de lo que es normal y lo que no.*

*Chica: “Háblame a los ojos” es la biografía de Pepita Cebillo y es sorda. Cuenta como en la escuela es discriminada y sólo puede hacer un murmullo. Explica diferentes situaciones de la vida y relación con la profesora. Luego comienza a trabajar en la once.*

*Chica: “Martes con mi viejo profesor”, habla de la relación de un chico con su profesor de la universidad. Hablan de la vida, del trabajo del chico y de la dependencia que vive el profesor al tener una enfermedad y lo que significa que hasta te limpien el culo. Con la conversación te ayuda a volver a ti. La diferencia es que el profesor sigue luchando a pesar de la dificultad y le da mucho valor al afecto y cariño, queriendo un funeral vivo. He llorado mucho al leer el libro, sobre todo con la fuerza que lleva la enfermedad. Cuando tuve un accidente en coche, lo pasé muy mal y no podía moverme.*

*Chico: es muy fuerte no poder moverse, eres una superviviente. La fuerza está en la cabeza.”*

Luego de los trabajos en los pequeños grupos, Remei les consultó *si había sido interesante lo que habían compartido y que las reflexiones sobre los libros, las escribieran en el diario de la asignatura, fijándose sobre todo en aspectos que hayan podido ver para su desempeño profesional.* Teniendo como escenario esta primera aproximación de irse adentrando en la práctica educativa a través de la experiencia de sus protagonistas, Remei les propuso otras dos lecturas que *les permitieran ver la parte profesional para aproximarse a los contextos educativos, diciéndoles:*

*“Uno de los textos es el de Ramón García que es un siquiatra. Y aporta todo el movimiento de la anti siquiatria de que es locura cuando se define desde afuera y no ve toda la riqueza que aporta. El explica esta mirada a partir de tres historias. Y después otro texto es “De tanta rabia tanto cariño” de Enrique Martínez Guerra, que aporta como poder acompañar a personas que tenían dificultades. El escribe una historia sobre lo dramático que viven y que está en la relación educativa.”*

Fui aprendiendo que con cada nuevo hilo de sentido que abre una nueva mirada, Remei les acompañaba con unas palabras que sostenían el sentido del proceso que pudieran experimentar cada una y uno desde su ser. Así fue como ella les explicó en clase su mirada sobre el contexto profesional y cómo se va relacionando con la propia identidad y el proceso de acompañamiento que sale desde Sí:

*“Visualizar los diferentes elementos que puedan estar en relación con el contexto profesional, aquellos elementos para entender y cambiar la mirada más amplia de ¿quién soy yo? Y ¿quién seré yo como educadora o educador? Ver todas las experiencias de vidas que nos hacen ser lo que son y en relación a lo propio. En el contexto de la formación mirar no sólo la experiencias de la universidad, sino otras formaciones o cursos que hay y van ayudando a una manera de mirar el mundo y las diferentes maneras de aproximación al conocimiento: otra forma de práctica y de aproximación al conocimiento desde la experiencia, desde una mirada más fenomenológica, desde*

*la experiencia y desde la teoría de la comunicación, cómo comunicas y cómo transmites. Un feedback de la comunicación social, porque comunicarse está más sustentado con otros y con otras, de una manera que puedas comunicarte, la fuerza está en la interacción y es en ella donde captamos. Para mí, esta asignatura tiene que ver con este tipo de saber de la experiencia y la comunicación, tiene que ver con una competencia pero como experiencia de formación, aporta un saber de la experiencia de una manera de estar. Esta es una mirada súper importante, todo lo que aporta la educación y la comunicación ¿qué pasa cuando acompañamos a las criaturas? Cuando digo aportar, venimos con todo un sistema de creencias, esto forma parte del iceberg, todo el saber de la experiencia que aporta creencias. Todo esto es complejo en la interacción, seguramente se dará en un contexto profesional. La relación es la base de nuestra relación al acompañar. Hay una dimensión de capas que todas estarán en interacción en el contexto profesional, es una imagen.”*

A mí me mostraba con más fuerza, esa necesidad humana de saberse para estar siendo desde lo educativo. Saberse a sí mismas, para saber algo de la otra y del otro al acompañar, desde aquellas necesidades humanas que despiertan el vínculo de irse haciendo en compañía desde una interacción que permite que ocurra el sentir en la relación. Y saberse desde lo que son y configura su identidad a lo largo de la experiencia de vida y cómo aquello va apareciendo con más o menos consciencia en la interacción que abre la posibilidad de una relación. Y este nacimiento de la consciencia como diría María Zambrano (2007), es lo que percibo que va ocurriendo en las clases de *Remei*, ese hilo invisible pero fuerte que une la experiencia vivida con el ser profesional en la relación. Porque tomar consciencia de lo que se ha aprendido en las primeras relaciones y cómo está será la base de la relación al acompañar como dice *Remei*, es una fuente de saber clave para saber que ha funcionado o no, como posibilidad amorosa en la interacción y creación de un vínculo que cuide. O como dice Van Manen (2004), saber lo que es adecuado o no, para que ocurra lo educativo. Y este vínculo entre la práctica de las clases y el saber profesional, focalizado en poner la mirada en *quién soy yo y quién seré cuando acompañe como educador y como educadora* como lo nombra y se los nombra *Remei*, me muestra que aquí el hilo invisible que une experiencia y saber, va cobrando visibilidad en la relación de irse descubriendo a sí mismas y al oficio profesional, sostenido por un proceso que pone en el centro la interacción y la comunicación, como procesos y necesidades claves para irse transformado y viendo cada vez con más claridad la imagen, que trabajar con lo humano, implica saber sobre lo humano y saberse en la experiencia que porta una humanidad vivida y otra naciente a la luz de la formación profesional.

Y esta *interacción y comunicación* de la que nos habla *Remei*, me muestra a mí que es un espacio humano donde se encuentran dos historias, la del que acompaña y del que permite o no ser acompañado, pudiendo encontrarse en un espacio amoroso o en la resonancia vivida del desamor que trae consigo la complejidad de reproducir el caos singular. Ambos procesos que se manifiestan en la relación, mostraran un recorrido que trae consigo la huella de un aprendizaje que encuentra sus raíces en la experiencia vivida. Y darse cuenta, tanto del uno como del otro, sólo puede aportar luz y consciencia de saberse al acompañar otras vidas, otras historias que piden ser vistas en un momento vital de la vida. Y esto a mí me lleva a vincularlo con lo que investigó Gregory Bateson (2005), sobre la interacción, la comunicación y los procesos inconscientes sobre la relaciones que se configuran desde el vínculo emocional entre la madre y la criatura, lo que desembocará en la vida adulta con lo que hubo, afectando el mundo emocional y el vínculo de la persona con otras personas. Por ello que para Bateson (2005), cuando en la interacción y comunicación se producen ruidos o interferencias, es porque la interpretación de lo que se oye se hace desde la historia vivida no consciente, volviéndose a despertar el mundo emocional que quedó atrapado y no pudo desarrollar su ciclo total de expresión, acogimiento y creación. Esta memoria sigue viva y pedirá salir, hasta que cierre su ciclo desde la consciencia en la vida adulta. Y quizás mucho de aquello tiene que ver con el no saber acompañar desde el amor o acoger la diferencia y el reconocimiento de la singularidad, de lo que se es y de la propia potencialidad de ser en libertad. Cualidades o ingredientes que nutren un acompañamiento amoroso, por tanto educativo. Que movilizan lo de adentro al entrar en interacción. Ser educadora y ser educador Social es un oficio de saberse en la relación, para acompañar a otras en la relación. Y darse cuenta de algo de lo que se porta de sí en un proceso formativo, es un regalo de consciencia. De vida. De amor. Si, de amor. Hilos de amor. De sentido. Volver a amar la vida desde lo que se es. De lo que está por nacer. Desde la esperanza pedagógica como diría Van Manen (1998), que se tiene en la otra y en el otro, nutrida por la sensibilidad de como se acoge la historia de cada cual y el reconocimiento de los significados singulares de vivirse ante la vida y significarse en una atmosfera pedagógica que sostiene lo educativo, como plantea Van Manen (1998).

Con esta antesala que orienta y sostiene el sentido de vincular el saber personal con el saber y contexto profesional, vi en clases como se sumergieron en uno de los dos textos que les había ofrecido *Remei*, como posibilidad para *ampliar la mirada, contrastarla y significarla desde sí* y más allá inspirados por los escritos y por el saber que emerge desde la interacción con el grupo. Me di cuenta, que fue apareciendo con más presencia un nuevo hilo de sentido que unía con una

intencionalidad más clara entre la experiencia y el conocimiento que sostiene el hacer profesional. Y esto lo percibí cuando Remei introdujo el texto “*De tanta Rabia, tanto cariño*” y al revisarlo en la clase surgió el siguiente intercambio en el seminario taller reflexivo:

*Remei: he pensado en el texto “de tanta rabia tanto de cariño” que habla de la historia de Ángel y Merceditas, un texto de experiencias que escribe Enríquez Martínez, que está implicado en el movimiento de la liberación de los años setenta. Para mí habla del trabajo de cuidado que realiza con la gente desamparada y una manera de implicarse de manera más profunda con la desigualdad social. En sus libros explica lo de las criaturas y lo que él ha hecho a partir de sus historias.*

*Jana: “Lo que es bueno para mí, no lo es para todos.”*

*Remei: Ángel y Merceditas, son historias que hablan de estructura familiar y contextos. Yo recuerdo culturas que vivían distintos, como los gitanos. ¿Qué era interesante en esta situación?*

*Jana: habla de la cultura de la supervivencia y en riesgo.*

*Iris: compara a los chavales con los genocidios.*

*Remei: explica en el libro como las criaturas en situación de riesgo, son vistas desde las reglas de protocolo que van en contra de las familias, llevando a las criaturas a centros de protección. Hay muchas situaciones en que es mejor sacarlos y no acompañar a las familias. Este texto puede con todos estos aspectos, una cosa es la separación y otra cosa que se acompañe de manera adecuada, más allá de ser pobre. ¿Qué pasa en la historia?*

*Jana: habla de que se han ido a un centro.*

*Thomas: por maltrato.*

*Remei: dice el autor, que intenta dar cuenta de lo que pasa en el contexto de las criaturas, acorde al contexto político y económico. ¿Luego que pasa?*

*Marina: hay un itinerario.*

*Remei: ¿qué más?*

*Marina: luego se va donde los gitanos y es un trabajo que la directora quiere prescindir.*

*Remei: en esta familia hay mucha tensión. Cuando los chicos han visto todas estas situaciones hay algún rebote. Yo pienso que este texto transmite unas preguntas e inquietudes para hacer.*

*Esto en función de evadir el problema i intentar ver qué pasa. Qué pasa cuando estás en una situación de prejuicios y en función de políticas. Esto es muy bestia.*

*Thomas: si van mucha gente de servicios sociales.*

*Remei: el ayuntamiento, la policía, la cruz roja. ¿Cuánto cuesta? Podéis ver las potencialidades y recursos de la familia.*

*Emilio: hay una película “Lady Bird” que habla un poco de esto.*

*Remei: vuelven a fiscalizarles los servicios sociales y la fuerza pública, están en contra de la familia. ¿Ven cómo se interrelacionan?*

*Jana: la familia se reunía en un bar.*

*Remei: eso es importante, porque iban a un bar para una reunión deportiva. ¿Alguna cosa más?*

*Carles: es una experiencia dramática ¿es un caso real?*

*Remei: sí.*

*Marc: ¿Por qué existe la desconfianza hacia la familia?*

*Remei: aquí el primer expediente que hay, no se considera a la familia. Acá se ve que no hay comunicación. Si nosotros sabemos que la asistente social de la junta tiene la propia mirada personal, por ejemplo “los gitanos eran los que siempre robaban”. Si yo no tomo consciencia de lo que hay por debajo del iceberg (inconsciente) si estamos en una relación de control social o en una relación viva. Y esto también lo podéis ver en diferentes asignaturas.*

*Marc: en las asignaturas ¿Cómo se reflexiona?*

*Remei: es para reflexionar sobre cómo acompañar a las criaturas. Habrá otras asignaturas que se pueda reflexionar sobre estos temas. Me agradecería que para la próxima clase leyeran la historia del Ramón García, para ver la influencia e interferencias que en la propia práctica educativa en el contexto social, técnico y teórico que justifica, por ejemplo, la locura. Me interesa introducir las diferentes capas de la relación educativa, es para acompañar la práctica profesional y vincularla con retos, historias, política y diferentes miradas.”*

Vi que al ir entrando en la reflexión de lo que significa acompañar, de la mano de profesionales que traían su saber a través de sus escritos con las complejidades de los

contextos y desafíos en la relación, permitió que la inquietud por lo educativo siguiera moviéndose dentro de un estudiante. A la clase siguiente *Ignasi* se preguntaba y preguntó a viva voz en el aula *¿podemos trabajar sin prejuicios?* Lo que movilizó las voces de la clase y a su vez dando espacio a expresar sus miradas sobre el texto de Ramón García sobre anti siquiatría que les había pedido *Remei* que leyeran:

*Remei: podemos dialogar y ver como una idea lleva a la otra. También me sugiere reflexionar sobre las palabras. Por ejemplo el control ¿son estas las palabras?*

*David: para mí no es violento, sino buscar recursos para ir viendo ideas.*

*Remei: ver si es una energía para crear o renegar. Ver las cosas que ayudan. El control, el organismo tiende a autorregularse. No sé si es la comprensión de lo que me pasa para autorregular más que para controlar, porque controlar es querer llevar donde queremos y la vida es imprevistos. ¿Es para poder acompañar?*

*Emilio: para mí, el control es ser capaz de tomar las riendas de tu vida.*

*Remei: hay alguna pista para responder a la responsabilidad de la vida. No sé. Ver las palabras que están dotadas de una cosa y no acompañan la experiencia.*

*David: yo estoy de acuerdo con tomar las riendas, porque si no, te puedes paralizar porque no hay control.*

*Remei: sí, sí.*

*David: yo diría que lo de la anti siquiatría está muy bien, pero no alcanzo a verlo en algún caso concreto, porque en general hay patologías que necesitan medicación. Creo que es mejor mirar cada caso y ver.*

*Remei: es muy interesante lo que se ha preguntado David, que veamos los contextos para prepararnos bien y ver visiones diferentes para buscar y mirar lo que es más adecuado y ver si inspira o hacemos preguntas o no.*

*Manel: yo creo que no estar en contra de la anti siquiatría, sino ver cada caso. Yo creo que tiene que estar con un acompañamiento de terapia psicológica.*

*Ignasi: yo me refiero “no a la medicación.”*

*Remei: Es más complejo el contexto sistémico en el que pasa.*

*David: el problema es cómo se ve la medicina. Siempre hay una medicina que genera reacciones y luego ver como acompañar.*

*Ignasi: yo sé que es básica la medicación. Acompañamiento psicológico son muchas cosas.*

*Remei: hay toda una mirada de desconfianza hasta el auto equilibrio. El tema es ¿cómo miramos? ¿Qué pasa aquí?*

*Emilio: yo veo que el problema es la auto medicación psicológica.*

*Remei: yo veo desde el Seitai podemos mirar otros casos. El antibiótico es necesario a veces, pero es una cosa de confianza. Son muy fuertes los mecanismos que vienen desde fuera. (Seitai: corriente de medicina japonesa que significa literalmente “cuerpo regulado”).*

*Pablo: por ejemplo el TDA en los nenes, venga repartir pastillas, ver más que provocan las pastillas en vez de curarlos. Es una pasada como cambia el nene.*

*Emilio: ya pero ¿la mediación hasta que punto aporta? Debe haber una continuación o un proceso.*

*Remei: ¿Pablo que edad tienen los nenes?*

*Pablo: 10 o 11 años.*

*Emilio: aquí lo importante es si el diagnóstico si es hiperactividad o trastorno de la conducta. Si es diagnóstico o etiquetado.*

*Iris: es un problema y una ilusión el etiquetar. ¿Y tú cómo padre que haces? ¿Le das las pastillas?*

*Ignasi: yo trataría de hacer, otras cosas, más allá del diagnóstico.*

*Carlota: es la sociedad.*

*Remei: por lo tanto en la formación es importante que todas las etiquetas formen parte de la solución. Están tan afectados por el afecto, por la protección. Hay que abrir la mirada, mirar más allá. Hay que respirar a fondo y separarnos. Y ver como acompañar, no es fácil.*

*Iris: yo tenía un chico con varios problemas cuando era monitora de básquet y estaba atenta a lo que necesitaba.*

*Remei: sí, sí.*

*David: el mundo está controlando por las farmacéuticas. Aquel que está fuera de la sociedad hay que tratarlo.*

*Francisco: tengo un nene que habla y habla. Aquí lo importantes es que es más activo, que etiquetarlo.*

*Remei: ¿le tomas la mano, le abrazas?*

*Francisco: sí.*

*Marina: estoy con una niña diagnóstica con esquizofrenia y la madre está súper espantada.*

*Remei: ver que hay una estructura y todo está relacionado. Hay una cosa de la propia experiencia y familias que condicionan maneras de ser. La práctica de acompañar, las propias historias, contextos sociales y políticas afectan. Hay cosas que están emergiendo de las historias de vida, de la pedagogía sistémica...*

*David: hay muchas influencias del padre y de la madre. A veces hacer todo, para que no sientas y hagas lo que ellos dicen.*

*Remei: aquí está la cosa, cómo conectar con aquello que se siente. Yo pienso que es importante que podamos cuidarnos y la presencia en las clases es importante.”*

Y a la clase siguiente, *Ignasi* planteo una pregunta a *Remei* sobre el vínculo al acompañar. Una pregunta que he observado que se ha ido mirando desde diferentes contextos en el proceso de la asignatura. Observé que *Remei*, al ver que es una necesidad de *Ignasi* recurrente, le interpela para que busque en sí mismo las respuestas que está buscando fuera. Le invita a ponerse en relación con su parte interna y que se implique en explorarse y descubrir desde dónde él está mirando y ver que encuentra dentro de él, haciéndose responsable de profundizar en sus propias búsquedas, cómo se ve en el siguiente fragmento:

*“Ignasi: ¿es posible separar lo profesional de lo personal?”*

*Remei: aquí ya separas. Ignasi, tú desde el inicio de las clases preguntas por lo mismo, pero es importante que tú escribas sobre esto y veas que entiendas tú. Es una inquietud tuya, míralo y estarás más tranquilo.*

*Ignasi: uff...*

*Remei: si de entrada preguntas ¿cómo separas? No surgirá tu manera singular de pensar. Si partes de ¿cómo acompañas la relación educativa? ¿Cómo acompañas tú? puedes ver una inspiración que sea para ti. Porque hay distintas trayectorias, sensibilidades y maneras de mirar.*

*Ignasi: (escucha y mira a Remei atento)*

*Remei: seguramente esto saldrá en muchas asignaturas, saldrá de manera recurrente lo que tiene que ver con la manera de estar en la relación educativa. Y eso tendrán que verlo cada una y cada uno. Y cada época tiene sus preguntas... ¿cómo acogemos la singularidad? Todo es un proceso, que no ocurre de un día para otro. Reflexionar sobre los cambios es un proceso y no es fácil. A cada uno le toca mirar de nuevo, sino la vida no cambiaría. Espero que las clases y grado se lo puedan aportar. Y cada uno y cada una tiene sus preguntas y pueden aportar las lecturas, y experiencias a las clases.”*

A mí me mostraba *Remei* que cómo ella a partir de los fragmentos anteriores, les estaba acompañando desde lo que ellos sienten y también creando un recorrido de interacción y comunicación, donde pudieran ir indagando en sus propias necesidades auténticas. Necesidades que para que pudieran emerger y se movilizaran en el proceso, requerían ser acompañadas desde el reconocimiento y escucha de lo que ellos y ellas expresaban a partir de las lecturas. Y desde una escucha real al hablar con ellos y ellas, ella iba acompañándoles con preguntas que estuvieran en resonancia con lo que ellos pensaban o sentían. Unas preguntas que no nacían en vacío, sino acompañándoles desde lo que iban expresando que necesitaban al entrar en contacto con lo que surgía en la clase y con la capa de sí mismas que podían contactar en ese momento. En algunas ocasiones con una capa que daba cuenta de la superficie (o razón en solitario) y en otros momentos capas más próximas a su sentir. Y ella les acompañaba con su presencia, con su silencio, con su escucha. Otras veces con sus indagaciones, con su saber y experiencia resonando con las necesidades que surgían al implicarse en la interacción. De esta manera, creaba un espacio protegido desde la confianza, para que ellos y ellas pudieran escucharse. Escucharse y sentir lo que les despertaba entrar en relación. Una escucha que posibilitara sumergirse hacia dentro y en relación con lo de afuera, como sería en este caso, con el contexto profesional que se muestra a través de escritos y experiencias que tocan la realidad con sus tensiones y sensibilidades diversas. Una realidad profesional que se abre a mostrar las complejidades y aciertos del contexto y de la relación.

Aprendí junto a *Remei*, que crear un espacio de interacción y comunicación, donde ellos y ellas pueden traer sus experiencias vividas con el saber que las sostienen, es vital para vivir un

proceso de formación que nutra de vida y significados más profundos el saber profesional de ser Educadores y Educadoras. Porque ellos y ellas, traen desde su saber personal un mundo simbólico o marco de referencia que se manifiesta en creencias, pensamientos, prejuicios, sentimientos, emociones, maneras de cómo vivir las relaciones, preguntas etc. Algunas de estas manifestaciones son un tesoro para saber cómo acompañar; otras quizás no. Visibilizar y reconocer lo que funciona o no para lo educativo, es vital para saberse al acompañar. Estas expresiones y manifestaciones diversas de la propia identidad arraigada a la vida, han dejado huellas profundas sobre cómo vincularse en la relación y cómo vincularse con el contexto. Que ellos y ellas lo traigan al aula, hace que el proceso formativo se nutra de las riquezas singulares para ir creando un espacio diverso de reconocimiento y de crecimiento educativo.

Y *Remei* dialogaba con este saber que traen. Y también con el saber profesional. Creando un vínculo desde la reflexión que mantuviera unido ese hilo entre conocimiento y vida como diría María Zambrano. Porque justo entremedio de esta relación, acontece el significado y deseo de saberse y saber, para estar siendo con lo que son, sin polarizarse. Y escuchar sus propias palabras, que significan su diferencia, es vital para entrar en conversación con una parte más profunda de lo que traen. Y sobretodo que en esa conversación, nazca la consciencia de lo que traen o como dice *Remei* ¿cómo miramos? Para sí mismas, para las personas de la clase y para la identidad profesional de ser educadores y educadoras. Y fui viendo la fuerza educativa que va naciendo a través de las palabras y de la escucha. Escucha y palabras, abriendo una conversación. Abriendo indagaciones. Preguntas que se orientan a profundizar en sí mismas y tomar consciencia de dónde brota esa inquietud. Es decir, hacer el viaje de encontrarse y crecer por dentro.

Y alrededor de una escucha atenta que les ofrecía *Remei*, nacía un espacio de conversación e intercambio para profundizar en los propios significados y ampliar la mirada con lo que vivían en las clases. Ella sabía abrir educativamente lo inesperado, a veces haciéndoles preguntas para explorar, profundizar, problematizar o descubrir algo de sí en todo aquello que significara el ser educadoras. Y a la vez que pudieran darse cuenta del lugar de donde hablaban, del mundo de las ideas o desde una necesidad auténtica como ella les interpelaba. Y partiendo desde lo que ellos y ellas necesitan ella iba también aportándoles un saber y reflexiones que fueran dando pistas sobre cómo acompañar, sobre cómo ofrecer posibilidades desde la relación educativa que tenga en cuenta como punto de partida las necesidades auténticas del otro y de la otra. Es decir, que contacte con su sentir y con sus propias necesidades de donde está significando un momento vital de su vida. Y posibilitar que su

diferencia y singularidad sobre vida, fuerza y vuela hacia donde le pide su voz interior. Y *Remei*, tenía la capacidad humana y profesional de ofrecerles un saber encarnado en las clases que les permitiera establecer una conexión consigo mismas y consigo mismos. Porque ellas y ellos, estaban viviendo en primera persona ser acompañados en un proceso formativo en la universidad, con las cualidades educativas sobre cómo acompañar a otras y otros en el ámbito profesional. Un proceso que tenía en cuenta lo que son, para irse haciendo como educadores y educadoras. Todo ello posibilitaba que el aprendizaje fuera significativo y profundo para cada uno y una, donde se compartía un proceso común, pero el significado, cobraba un recorrido único e irrepetible de acuerdo al momento vital en que se encontraban.

Por otro lado, aprendí con *Remei* la importancia de escuchar desde la escucha amorosa. Una escucha que nace desde la aceptación. Aceptación de lo que son. Una aceptación que brota desde el amor. Un amor que reconoce la existencia del otro y de la otra, para que pueda ser y despliegue su capacidad. Su voz. Su necesidad auténtica. De adentro hacia afuera. Escuchando el sentir profundo que sostiene la vida. A veces que sale expresada desde la superficie. Dando validez a lo externo como orientación central. Otras veces, naciendo con la fuerza auténtica del sentir. Otras veces explorando la una y la otra, a la espera de la escucha y claridad. *Remei* escucha y acompaña, lo que traiga la vida y danza con lo inesperado. Al lado de la vida, escucha. Escucha. Una voz. Varias voces. Y luego pregunta o dice. Alguna reflexión. Algún saber. Algún contenido. Alguna pregunta. Dice una posibilidad de inspiración. Como una metáfora de una puerta entreabierta, para entrar y descubrir la vida. Sin intervenirles. Sin controlarles. Sin dominarles. Sin verles. Sin desarraigarlos de lo que son. Ofrece un espacio de escucha y crea vida con ellos y ellas. A veces más cerca de lo educativo. Del sentir. Otras veces más lejos. Al lado del mundo de las ideas o racionalización. Y ella acompaña ese trayecto. De verse. De ver. De volver a mirar. De sentir (se). De unir. De vincular. De acompañar. De ampliar la mirada. Siendo con lo que son. Siendo al acompañar. Desde el saber que portan de su experiencia vinculado al saber profesional, que pide unidad. Que pide presencia. De la totalidad de ser al pensar, sentir y crear al acompañar un proceso de vida que tenga en cuenta la diferencia y singularidad de ser.

Esto también me muestra a mí, que se puede crear un contexto educativo en la universidad que ofrezca las condiciones para que ellos y ellas conecten con sus necesidades auténticas como dice *Remei*, pero que realmente puedan escucharse desde la profundidad de su sentir y abrirse a la experiencia de hacer un proceso desde este lugar, no es fácil. Porque es tan grande la desconexión aprendida con lo propio, ya sea por la herencia reforzada y aprendida dentro

de la historia escolar que ha ido priorizando la valoración de la razón y de la normalización de unos contenidos carentes de sujeto. Por otro lado, esta complejidad de estar desconectado de sí o de las necesidades auténticas, podría estar actuando como un mecanismo de protección interna para no conectar con el sentir cuando hay experiencias dolorosas que contactan con la propia herida, como por ejemplo en el caso de la asignatura cuando se toca el origen de las relaciones y donde muchas veces las relaciones primarias siguen vivientes en el aquí y ahora, por lo que el desconectar por protección, pone en movimiento defensas aprendidas que bloqueen conectar con el sentir o necesidades auténticas, cuando la persona no está preparada para contactar con su saber personal. Por lo tanto las condiciones para escuchar lo propio y darle vida, requiere de un proceso y sobretodo como aprendí con *Remei*, que cada persona ha de hacerse responsable de lo que le viene desde dentro al entrar en contacto con el saber de la clase y escoger aquello que sea más significativo para indagarse de acuerdo a lo que necesite. Y hay que atravesar en muchos casos capas de racionalización, para conectar con lo auténtico y darle el espacio que necesita para expresarse.

Y esta desconexión con lo propio o con las necesidades auténticas, me muestra que trae consecuencias profundas para acompañar lo educativo desde la consciencia. Porque como dice Hannah Arendt (1999), que en situaciones límites nos jugamos nuestra propia humanidad y se banaliza el mal, sin consciencia de afectación hacia la vulnerabilidad de la otra y del otro, pudiéndonos llevar a repetir una y otra vez la historia de horror vivida cuando no ha existido en la educación un proceso que despierte esta consciencia de cuidar la vida. Arendt habla de las consecuencias de la falta de consciencia al estudiar el juicio del caso *Eichmann*, se dio cuenta que él no se sentía ningún sentimiento de culpa<sup>96</sup> o cargo de consciencia por su responsabilidad en los millones de muertes de judíos en el Holocausto, al contrario pensaba que era un buen funcionario, como ella lo relata en su libro (46:1999) *“Eichmann recordaba perfectamente que hubiera llevado un peso en ella, en el caso de que no hubiese cumplido las órdenes recibidas, las órdenes de enviar a millones de hombres, mujeres y niños, con la mayor diligencia y meticulosidad.”* Entendí al Leer a Arendt, que la ausencia de contacto con sí mismo, era el resultado de estar totalmente identificado con lo que venía de afuera. Estaba desensibilizado consigo mismo y con las otras personas. Había entregado su propio poder de pensar y sentir por sí mismo a cumplir procedimientos decididos por otros, donde su capacidad humana se había reducido a obedecer y seguir órdenes. Y ello a costa de su propia

---

<sup>96</sup> Entendida como culpa sana que siente una persona al haber transgredido una norma ética, que se diferencia de la culpa neurótica que procede del marco de referencia aprendido en la infancia.

humanidad y consciencia, contaminada por el reconocimiento externo de ser un buen funcionario que había cumplido con su deber de seguir las órdenes y procedimientos a expensas del dolor humano y rompimiento de la dignidad de las personas.

Y esta falta de desarrollo de consciencia y insensibilidad hacia el otro y la otra desde mi mirada, en algunas ocasiones atraviesa el contexto profesional de la Educación Social, donde los procedimientos pasan a ser el marco principal en las instituciones y marcan cómo han de vivirse las relaciones, sin tener en cuenta la historia singular de las personas con sus contextos y sus necesidades auténticas de las que les habla *Remei* a las y los estudiantes. Los procedimientos marcados desde afuera, cierran la puerta a la consciencia que nace en la relación, de estar sintiendo con la otra y con el otro. Y bloquean la entrada de la vida a las instituciones y a la relación de acompañamiento, que justamente brota cuando desde una consciencia somos capaces de escuchar y sentir lo que la otra y el otro necesita para ser acompañado desde su necesidad y no someterse a los procedimientos muchas veces para sobrevivir. Desde esta parte de la realidad, es posible que la falta de consciencia con la propia humanidad, se traduzca en la falta de consciencia de la propia humanidad de la otra y del otro. Y donde el hacer profesional se focaliza en vigilar y castigar a quien no cumpla con estos procedimientos, siendo el control una herramienta central para perpetuar la normalización por sobre la diferencia, como diría Foucault (1978)<sup>97</sup>. Es decir, dejar a la persona en una prisión que no le permita escucharse y pensar por sí misma, cerrando las posibilidades de vivir desde la propia consciencia al sentir la vida. Porque la falta de consciencia profunda, da paso a una desensibilización y desconexión profunda con una misma, con la otra y con el otro. Y por otro lado desde los aportes de la neuropsicología (Porges, 2017), las experiencias emocionales, relaciones y de comunicación que se originan desde el control, activarían la parte simpática del sistema nervioso, activando el stress que se produce ante el peligro que viene desde afuera. La persona focalizada en sobrevivir y preservar su instinto de vida, pone en movimiento una serie de estrategias mentales para sobrevivir ante el peligro, de huir o luchar ante la amenaza y preservar desde su instinto de supervivencia, desconectando de su parte parasimpática que pone en movimiento la vida y el amor en las relaciones desde la consciencia.

Y este desarrollo de la consciencia, que yo veo en relación con lo que trabaja *Remei* en sus clases, cuando les interpela en las clases al preguntarles *¿cómo miro?*, me muestra que apela a

---

<sup>97</sup> Foucault. M. (1978), expuesto en su libro *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*.

una consciencia más profunda arraigada a lo que sienten en su interior, que refleja las huellas de sus experiencias vividas que están incidiendo en cómo miran y cómo acompañaran en el contexto profesional cuando sean educadores y educadoras Sociales. Es una consciencia que integra una comprensión que une la vida y el conocimiento educativo. Y donde ampliar la mirada de la que habla *Remei*, veo que está cercana a la mirada de Van Manen (2003: 142), cuando apela a esa unidad entre vida y conocimiento cuando dice “*Lograr que algún aspecto de nuestro mundo vivido, de nuestra experiencia vivida, sea comprensible e inteligible de un modo reflexivo.*”

Me parece valioso también para comprender el entramado del sentido de vincular el saber personal y el saber profesional durante la formación (y no en el futuro), la distinción que realiza Hannah Arendt (2013), sobre el *conocer* y el *pensar* para el desarrollo de la consciencia humana. Arendt (1999:47), a partir de la reflexión del comportamiento de Eichmann en el juicio de Jerusalén, se inquietó porque él se asemejaba un hombre del montón, como muchos hombres corrientes que en su vida cotidiana actuaba de una manera normal y en su caso hasta ejemplar, y que “...no era un débil mental, ni un cínico, ni un adoctrinado, que fuese totalmente incapaz de distinguir el bien del mal.” Y se dio cuenta al escucharle en el juicio que una característica notable que detectó en su comportamiento fue su incapacidad de juicio y déficit de pensamiento. Una falta de reflexión y pensamiento que afectaba su capacidad de juzgar lo que le llevaría a banalizar el mal. Y entender el planteamiento de Arendt me parece fundamental, porque considero que da una comprensión más profunda del sentido educativo de lo que hace *Remei*. Entonces me pregunto y pregunto ¿en qué consiste esta incapacidad de juzgar de la que habla Arendt? ¿Qué relación tiene el desarrollo de la consciencia profunda con la existencia del vínculo entre experiencia y conocimiento? ¿Cómo afecta el ser y hacer profesional? Pues el pensamiento de Arendt, me ilumina para poner en movimiento la reflexión:

*“Distingue Arendt entre conocer y pensar. Conocer implica acumular ideas, teoría y saberes. Incluso ser capaz de resolver cuestiones técnicas al respecto. Pero Arendt viene a definir el pensamiento como una fuente de diálogo continuo y profundo con nosotros mismos, lo que llama solicitud. Una reflexión crítica sobre nuestras propias acciones y a la vez sobre la ejemplaridad de cualquier acción en nuestra más íntima soledad. Tal reflexión implica una mentalidad amplia, una capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder entender su punto de vista. Y pone como ejemplo al legendario Sócrates, aquel que decía hablar con su daimon, su alter ego interior. Según Arendt, éste diálogo interior, favorece nuestra consciencia y dificulta el olvido. O a la inversa, precisamente porque dificulta el olvido de aquello que vemos y hacemos, fortalece nuestra consciencia y nos avoca al diálogo con ella. Esto nos obliga a escuchar respetuosamente*

*su voz aunque no siempre se le haga caso. Es sin embargo, esta falta de reflexión crítica lo que Arendt descubrió en Eichmann.*<sup>98</sup>

Desde mi mirada la diferencia entre conocer y pensar de la que nos habla Arendt, marca epistemológicamente dos escenarios claves que marcan el ser y hacer, primero en la formación y luego también en la práctica educativa al ejercer en la Educación Social. Dos maneras que sitúan procesos opuestos en cuanto a las relaciones posibles en un proceso formativo. Con la teoría o conocimiento, con la vinculación de lo que llevan dentro a partir de la experiencia vivida y también con lo que van sintiendo y reflexionando. A su vez, también marca posibilidades de contacto en la relación con ellas y ellos mismas y con la persona que acompaña el proceso formativo, ya sea desde la proximidad o distancia. Y dependiendo desde donde se sostenga el proceso formativo, establecer una relación más íntima con lo que se aprende o desde la insensibilidad por la falta de significado vivo, que está secuestrado por el imperativo categórico de la razón del que hablaba Kant. Y pone también en evidencia la manera como situamos a la otra y al otro al aprender, si es desde la capacidad y potencialidad de crecer o desde la carencia o déficit. Y marca también unas relaciones entre las personas basadas en la dependencia o autonomía tanto de pensamiento como de vínculo emocional. O relaciones de libertad y respeto por la diferencia o relaciones de dominio sostenidas en la idea de normalización y control. Y esto a mí me interpela siendo profesora, sobre el sentido epistemológico de lo que ofrecemos y cómo atraviesa una serie de relaciones tanto a nivel interno y externo que están afectando nuestra humanidad y capacidad de afectación, de la valoración (o de juicio), al acompañar necesidades de vidas que se expresan con singularidades profundas y sensibilidades diferentes.

Y percibo a *Remei*, encontrándose desde su singularidad con la singularidad de Arendt, sobre todo en esa claridad de que para acompañar lo humano, es importante un diálogo interior consigo mismas que entre en relación con los conocimientos y saberes que dan un sentido también a la Educación Social. Y como esta escucha de lo que a mí me dice lo de afuera, posibilita una consciencia más profunda y real de la experiencia humana de estar sintiendo los procesos de acompañamiento. Y justamente como esta toma de consciencia, transcurre por una misma lo que se está aprendiendo y extraer desde este lugar, un saber orientativo que arraigue una manera de hacer y ser en el vínculo desde la empatía que tiene en cuenta las necesidades auténticas de la otra y del otro desde su diferencia y desde lo que brota en su interior. Desde mi percepción, capto que ambas unen, vida y conocimiento, teniendo como

---

<sup>98</sup> Documental (2013), "*Hannah Arendt y la banalidad del mal*".

punto de partida esencial un proceso que tenga en cuenta la creación de un diálogo interior desde la reflexión de los significados, que movilice ampliar la mirada de sí y de lo educativo al acompañar procesos humanos. Que movilice una consciencia que nazca de lo propio, como una forma de pensamiento o valoración que posibilite actuar desde aquellas cualidades humanas que cuidan y sienten al otro y otra, para que realice el viaje de crecimiento desde la necesidad de acompañamiento que interpela en la relación. Y aquí cobra fuerza también para mí, los estudios de la consciencia y emoción que se ha realizado Antonio Damasio<sup>99</sup>(2001), que lo veo al lado de esta colocación epistemológica, cuando reflexiona que decir que sentimos no es suficiente para ser conscientes de lo que nos ocurre, porque la consciencia se despierta cuando sabemos por qué sentimos. Y en este segundo proceso, estaría el corazón del desarrollo de la consciencia que une explorar el propio sentir desde la reflexión y nacimiento de un pensamiento que se arraiga a la propia vida. Vida que se manifiesta en la consciencia de ser desde su sentir, pensamiento y cuerpo. Y saberse es vital para acompañar a otros y otras.

Y saber lo que siente al acompañar y cómo se acompaña, para mí es un reto importante para el proceso de conectar con lo propio, o como dice *Remei, con las propias necesidades auténticas* que brotan desde ti y significan tu experiencia. Porque para poder llegar a sí misma, cada persona ha de atravesar una serie de capas, muchas veces mentales o racionales que sostienen unas ideas desconectadas del propio sentir o las necesidades auténticas. Y me doy cuenta que para que la reflexión sea profunda es necesario este vínculo entre el saber personal y saber profesional, porque hay que atravesar varias capas para llegar a ser consciente de las cualidades educativas esenciales para que se pueden experimentar de forma más intencionada y sistemática al acompañar, siendo posible que en el proceso de formación surjan tensiones (Khorthagen, 2010), como por ejemplo en este caso entre el mundo de las ideas (o creencias), y las necesidades auténticas arraigadas a la experiencia vivida. Tensiones que desde mi saber, también pueden ser valoradas como resistencias o mecanismos de defensas, que movilizan un cierre a la experiencia de sentir lo que brota de dentro. De ahí que la escucha interna de sí y el desvelamiento de su propia sabiduría es necesario para estar siendo con otras y otros, que también dentro del campo de la psicología se entiende como un proceso de escucha interna, introspección o autoconocimiento. Es decir escuchar hacia dentro y darle un sentido propio desde donde significar la vida y las relaciones. Y rescato en esta línea lo que

---

<sup>99</sup> Planteamientos que desarrolla el autor, en el libro *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia*.

dice Etty Hillesum, en su diario (1941-1943), que escribió antes de morir en un campo de concentración, sobre la importancia de que escuchar lo que viene de adentro<sup>100</sup>, porque aun ante situaciones extremas de sufrimiento humano como las que ella vivió, esta escucha interna nos permite mantener viva nuestra humanidad con otros y otras, siendo personas.

Y para mí, la profundidad de escuchar lo propio que viene de dentro o de las necesidades auténticas de cada cual, están también afectando la manera cómo se acompaña. La escucha de lo propio que nace del vínculo entre el saber personal y el saber profesional, afecta también la interacción y la comunicación humana que ocurre al contactar en las relaciones. Porque el *¿Cómo miro? ¿Cómo acompaño?* Desde el que nos habla *Remei*, puede hacerse desde una superficie más mental o bien desde una profundidad emocional o empática que tenga en cuenta experiencias y saberes integrados que significan la vida que se mueve en las relaciones. Y esto también afectará la profundidad o superficialidad desde donde ocurra en la persona la reflexión sobre cómo estar acompañando a otras y a otros. Evidenciando como la mirada que nace de la experiencia vivida en las relaciones importantes de contacto emocional, influyen en la complejidad de las relaciones humanas. Y saberse en la complejidad que se porta dentro de sí y lo que se pone en movimiento en el vínculo, es vital para saberse desde dónde se está acompañando. Y el saberse, se acompaña desde una consciencia profunda, que se nutre del sentir y el pensamiento para abrirse a la apertura de vivir la vida acogéndola con lo que trae y pida atención para transitarlo en la relación con una, con la otra persona acompañada. Desde la superficie de las necesidades o desde la escucha auténtica y profunda que está al lado del impulso de vida de vivirse en primera persona. Y ellos y ellas, los estudiantes de la clase *Remei*, traen en su experiencia vivida, tanto vivencias de autenticidad o de dominio y control en las relaciones, no visibilizadas desde su afectación en los procesos de acompañamiento que atraviesan la identidad personal y profesional, manifestándose con su saber, adecuado o no, para estar en relación con la otra y el otro. Produciéndose un vínculo estrecho entre la experiencia vivida y el saber profesional, cuando *Remei* pone su atención en *¿quién soy yo al acompañar?* Este trama de relaciones activas en el vínculo, me muestra que si en el proceso de formación se sostiene esa unidad entre vida y conocimiento, es probable que la reflexión sea más profunda y movilizante, posibilitando un saber actuante que sepa abrirse a la vida, creando posibilidades creativas que nacen del contacto auténtico de ser con la otra y con el otro en un proceso.

---

<sup>100</sup> Etty Hillesum (2007), en su diario *Una vida conmocionada* narra su experiencia vivida en un campo de concentración y cómo mantuvo viva su humanidad, acompañando a otros y otras desde su claridad ética y amor.

Desde mi lugar como investigadora, me di cuenta que lo mencionado en el párrafo anterior, no siempre es fácil y trae la complejidad de las interacciones aprendidas al aula. Porque ellos y ellas traen un marco de referencia que por recursividad ha ido reforzando en muchos casos, la experiencia del dominio (o control), y de las relaciones superficiales sin un contacto auténtico tanto consigo mismos como con las otras y con los otros. Ir trabajando esta manera de mirar aprendida y vivir un proceso que deje entrar el reconocimiento de lo educativo y las relaciones de cuidado es vital, para irse haciendo como educadora y como educador. Visibilizar lo que funciona y lo que no al acompañar. Y también las consecuencias humanas que implican acompañar la singularidad auténtica o la normalización a través del dominio de la otra y del otro desde el sometimiento a procedimientos que borran sus necesidades auténticas y favorecen relaciones de control y poder. Y coincido con Andrés Senlle<sup>101</sup> (1993), cuando sostiene que es importante que la educación plantee una preparación para la vida, una formación humanista para *“aprender a ser persona”* como dice C. Rogers<sup>102</sup>, poniendo especial atención en la manera cómo se viven las relaciones, vinculado a la propia identidad cuando dice Senlle (1993:9), que *“Aprender a conocernos debiera ser la primera y más importante asignatura, porque de esta manera las personas tendríamos la oportunidad de comprender los procesos internos, las reacciones y relaciones con los otros, lo que nos ayudaría a ejercer el gran derecho humano de ser felices, relacionarnos bien, estar sanos y especialmente a sentirnos dueños de nuestra vida.”*

Me muestra Senlle una mirada sobre la identidad que también cobra vida en las relaciones. En la necesidad de saberse desde los procesos internos y acompañar desde la claridad y comprensión de sí para ser en las relaciones. La comprensión de sí desde el autoconocimiento, sería la antesala para comprender el mundo interno y relacional de las otras y de los otros. Por otro lado veo que pone en relevancia que dependiendo de la consciencia que se tenga del propio mapa interno exteriorizado a través de la interacción en las relaciones y en la comunicación, marcará un proceso que sostenga o bien el desarrollo de la autonomía propia o la repetición aprendida de la dependencia de acuerdo al tipo de simbiosis vivida en los primeros vínculos. Y en esta línea rescato la mirada de Senlle (1993:10), cuando dice que tanto en los primeros vínculos con los padres (o quien haya ocupado ese sitio), así como en la educación *“...se nos ha enseñado de manera implícita a depender a*

---

<sup>101</sup> Pedagogo y Psicólogo Humanista, que a partir de las herramientas del Análisis Transaccional que pone en evidencia lo que se mueve a nivel profundo o inconsciente cuando nos comunicamos, escribió interesantes aportes para entender algo de las relaciones en educación y humanas.

<sup>102</sup> Psicólogo humanista, que creo los procesos de acompañamiento centrado en la persona, con cualidades humanas básicas como la escucha, la empatía, el respeto, autenticidad que han de estar presentes en la relación al acompañar el proceso de la otra y del otro en los oficios de cuidado, entre ellos la educación. Para él es vital que el proceso no sea directivo y que se base en la libertad para que la persona pueda expresarse y explorarse.

*unos de otros. La cooperación, colaboración, la amistad y el afecto, quedan relegados frente a la competitividad y sometimiento. Se aprende que hay dos tipos de personas: las que tienen poder, ordenan, mandan y se aprovechan, y las que tienen que obedecer, ser víctimas pasivas sometidas, que viven la desgracia del conformismo.” Y agrega “Para adquirir la autonomía hay que sacudirse las influencias paternas y sociales no adecuadas, liberarse de las maneras negativas, enseñadas en el pasado, de comportarse, pensar, sentir y percibir.”*

Y en este sentido, aprendí de *Remei* que tocar algo del saber personal de la experiencia vivida por las y los estudiantes en las relaciones, trae también consigo un saber de quién se es al acompañar. Y me di cuenta en sus clases, que si a estos saberes se les deja entrar al aula, es posible que ellos y ellas vivan un proceso formativo que les permita moverse a otro sitio y mirar con otro prisma lo que son y lo que implica acompañar a otras y a otros desde cualidades educativas que pongan en el centro el respeto de los otros y de las otras, como de quien acompaña. Para mí visibilizar algo de esto durante el proceso de formación, es imprescindible para irse haciendo como educadoras y como educadores. Principalmente porque percibo que son saberes personales que muestran una experiencia vivida sobre el lugar desde donde se ha aprendido a estar en la relación, donde a la otra y al otro que se acompaña quizás sea vista desde el respeto de ir siendo descubierta en la relación compartida o como un objeto de dominio. Y desde mi mirada darse cuenta de ello, puede posibilitar un proceso de reflexión profunda, que pueda dar, si toca, cambios de actitudes importantes y fecundas para el hacer y ser profesional. Más cerca de la vida. Más cerca de lo humano. Más cerca de lo educativo. Todo ello, afecta el tipo de vínculo que se ofrezca al acompañar. Y por lo tanto, de manera interrelacionada el lugar que se percibe que se ha de ocupar en la relación. Y aquí hay capas más profundas que están sosteniendo de alguna manera ese lugar o rol que se cree que se ha de ocupar en la relación. Más allá de esta complejidad evidente y que el contexto de profundización de este nivel interno de la persona, no corresponde a un contexto formativo en la universidad, para mí es necesario que se explore al menos el que puedan darse cuenta quiénes son en la relación y saber si lo que portan como saber vivido, también funciona o no como saber educativo. Tomar consciencia de los saberes que los constituyen, que se va expresando en parte, en cómo miran hacia afuera y también si hay apertura a la experiencia, que abra un espacio a un diálogo interior fértil de significados mientras aprenden en las clases. Y también, porque una de las herramientas centrales del oficio de ser educadores y ser educadoras sociales, es la relación educativa y si no saben algo de lo que ellos y ellas piensan,

sienten, o dan desde este lugar, difícilmente podrán acompañar desde una consciencia de lo que implica un vínculo educativo.

Esto me muestra que el saber acompañar es un proceso que requiere tiempo. Tiempo para verse. Tiempo para movilizarse. Y también tiempo para sentir un vínculo que acoja desde la aceptación, confianza y respeto hacia la otra y hacia el otro, requiere de un trabajo interno importante. Y a la vez, ir atravesando diferentes capas de la propia persona, para vivir y ser en la relación, desde su parte auténtica que habita en su interior. Y desde mi mirada, es necesario que ellos y ellas puedan ir dándose cuenta desde donde conectan cuando se vinculan, es decir teniendo en cuenta las cualidades educativas y humanas que dan sentido al acompañamiento, tomar consciencia en algo, del propio recorrido que se hace o sostienen sus creencias al relacionarse. Saber si se vinculan, por ejemplo desde un contacto solamente mental o emocional, o integran ambas partes al acompañar. Y desde mi percepción, esto puede traer unas imágenes educativas que dan cuenta del cuidado amoroso o dominio en la relación. Y que ellos y ellas traen al aula, de diferentes maneras a través de experiencias personales o profesionales o del contexto social, que traen consigo también experiencias basadas en el control, dominio y maltrato. Es decir, experiencias anti educativas como diría Dewey (1960), que están trayendo imágenes y actitudes de las cuales ellos y ellas también pueden aprender, cómo desde la carencia de lo humano y educativo, es posible conectar con una sensibilidad profunda que de sabiduría actuante para cuidar la vulnerabilidad.

Esto a mí me lleva a pensar, que es necesario en los oficios de cuidados de otros seres humanos, atender la mirada también en por qué muchas veces, nos es imposible vivir vínculos auténticos con la otra y el otro, y mostramos evidencias de dominio en la relación. Para mí, entender esta otra polaridad, posible de manifestarse en la relación, es vital para acceder a una comprensión de qué significa acompañar y también comprender nuestras propias limitaciones, que nos dificultan el conectar con lo auténtico, de sí y de los otros y otras. Y en esta línea, a mí me resulta clarificador saber que las relaciones que se establecen desde dominio o control, están basadas en juegos psicológicos<sup>103</sup> que se sostienen sólo desde la parte racional aprendida, por lo que no dan espacio a vínculos emocionales

---

<sup>103</sup> El término juegos psicológicos corresponde a roles que se utilizan en relaciones estereotipadas, que implican seguir una estrategia mental aprendida para cubrir una necesidad y obtener una recompensa desde el exterior y que sublima la carencia de reconocimiento de la singularidad. Al ser juegos, se establecen relaciones superficiales sin conexión e intimidad emocional profunda. Ello porque la persona está centrada en obtener una recompensa inmediata que le permita realizar el ciclo del juego. Cuando dos personas participan en un juego, cada una desde su experiencia vivida, asume un rol aprendido. Eric Berne (1964), siquiatra y psicoterapeuta creador de la teoría del análisis transaccional, profundiza sobre este aspecto propio en las relaciones e interacciones, en su libro *Juegos en los que participamos*.

profundos, que sostengan una relación educativa. Estos juegos mecánicos y repetitivos, tienen su origen en la primera infancia, donde las criaturas por supervivencia tuvieron que aprender un rol para recibir un reconocimiento de la propia existencia a través de la relación con sus cuidadores. Todas las personas, sin excepción hemos participado en juegos psicológicos que hemos aprendido en las primeras relaciones y en la interacción vivida en la comunicación. Porque cada criatura a partir de los primeros vínculos, tuvo que buscar la manera de cubrir su necesidad básica de reconocimiento,<sup>104</sup> asumiendo un rol desde donde se le reconoció que podía ser y existir en la relación. Desde decisiones basadas en la supervivencia, el rol pasó a ser la máscara para transitar las relaciones, desconectadas de las necesidades profundas y auténticas de lo que se es. Y cuando la experiencia de la infancia vivida en la relaciones, se ha cristalizado la persona sin darse cuenta, va jugando una y otra vez el mismo rol. Es decir, sin acceder a vínculos profundos, se interpretan roles como si se estuviera en una obra de teatro. Esta desvinculación es consigo misma y con las otras personas. Justamente esta cristalización de la identidad en un rol, está afectando directamente la percepción o cómo miramos y cómo se acompaña o el lugar que se cree que se ha de ocupar a nivel inconsciente en la relación. Una y otra vez, se reproduce el rol aprendido con todo el entramado interno y externo que comporta. Y va reforzando una creencia sobre una identidad sin movilidad, pero que va confirmando la existencia o reconocimiento de la persona, porque se repite una y otra vez en esta versión y al coincidir con la otra persona que juega, esta le devuelve aquel aprendizaje que le refuerza desde una idea mental aprendida quien es. Desde este sitio, se necesita y depende de la otra y del otro, para jugar. Y la dependencia, se muestra desde la sumisión y dominio. Y jugando se obtiene el reconocimiento aprendido por supervivencia. Y la necesidad de existir de lo propio que no se pudo experimentar cuando tocaba – sin consciencia en la vida adulta – como resultado cristalizarse en un rol participando en juegos psicológicos que son una de las mayores dificultades en las relaciones interpersonales, porque siempre una de las jugadoras acabará sintiéndose mal. Porque como dice Ana Gimeno-Bayón (2002:200), sobre los juegos psicológicos que *“Se estructuran a partir de situaciones simbióticas no resueltas en que la persona quiere obtener atención, o valoración, o poder, en la misma manera que ocurría en su etapa infantil (en la mayoría de*

---

<sup>104</sup> Así lo evidenció René Spitz (1968), en su libro *La formación del Yo. Una teoría genética de campo* quien a partir de estudios longitudinales de bebés huérfanos que vivían en hospitales por consecuencias de la guerra, evidenció que la ausencia de contacto y calor emocional afectan profundamente el reconocimiento y existencia de la criatura. Vio que cuando existe ausencia de vínculo emocional entre la madre y la criatura, algunos bebés murieron y otros enloquecieron en la vida adulta. Así también Gerard, Chandezon (1983), en su libro *El análisis transaccional*, sostiene que el reconocimiento es una necesidad básica y que para muchas criaturas es preferible ser maltratadas, antes que no ser vistas.

*las ocasiones). Se estructuran en base a la exageración o minusvaloración de aspectos propios o ajenos que encajan en una especie de roles como los del drama.”*

Desde mi experiencia, he podido darme cuenta que jugando desde un rol aprendido, la persona aquí y ahora pone en movimiento las estrategias desconectadas de sus necesidades auténticas, para obtener atención, valoración o poder sin la mediación de una relación amorosa donde se acepta y respeta la singularidad de la otra y el otro. Sin un sentir auténtico que sostenga la relación, los juegos psicológicos se basan en relaciones de dominio para obtener lo que se necesita de una relación. Cada persona, desde su carencia primaria, pone en movimiento una serie de estrategias para alcanzar su necesidad a través de relaciones instrumentalizadas. Desde este sitio, desde la propia supervivencia de cubrir una necesidad sostenida en la carencia, es difícil mirar y acompañar desde un vínculo auténtico que tenga en cuenta lo que la otra persona necesita, porque la atención está puesta en la propia necesidad y no se puede ver a la otra o al otro. De ahí que para conectar con lo propio, es necesario al menos darse cuenta desde donde se vive la relación y quién se es desde un rol. Y decidir, si ese saber de la experiencia posibilita una relación y reflexión profunda para ser en la relación o más bien está favoreciendo relaciones de dominio, desde la expectativa de cubrir las propias carencias o necesidades no resueltas, a través de la otra y del otro. Y saberse desde donde se ha aprendido a estar en la relación, si va en la línea de mantener el dominio y dependencia o posibilita el respeto y reconocimiento de la otra y otra en el vínculo amoroso.

*Remei* pone la mirada en *¿Cómo acompaño? ¿Quién soy yo al acompañar? ¿Cómo miro?* Y esto a mi me parece, que va de la mano de descifrar algo del entramado de la experiencia vivida y saber algo de lo que se ha aprendido e iluminarlo desde la consciencia. Evidentemente no es un proceso a abordar en su totalidad en la formación, porque el proceso de cambio interno requiere otro proceso y otro contexto. Pero sí, al menos, reconocerse desde qué rol se ha aprendido a estar en la relación, puede abrir un camino más claro de pensarse, reflexionando sobre manera focalizada en el sentido educativo de lo que significa acompañar a otro y otra. Y desde la huella de vida, es posible que aparezca los roles aprendidos en la relación desde los juegos psicológicos, que de alguna manera están bloqueando la vivencia de un acompañamiento auténtico. Y en este sentido, el triángulo dramático propuesto por Karpman (1968)<sup>105</sup>, es para mí una herramienta valiosa de reflexión, para saberse desde donde se está centralmente en la relación y el tipo de contacto que se establece, porque como aprendí con Ana Gimeno-Bayón (2002), las relaciones basadas en juegos psicológicos, no permiten un contacto

---

<sup>105</sup> Citado por Ana Gimeno-Bayón (2002:200), en su libro *Comprendiendo como somos. Dimensiones de la personalidad*.

emocional profundo, porque se está controlando cubrir una necesidad desde la rigidez mental aprendida. Siguiendo esta línea, en los juegos psicológicos es posible encontrar 3 roles en las relaciones: Salvador, Perseguidor y Víctima. Cada uno de estos papeles al ser jugados en la relación, poseen rasgos singulares, sin embargo los tres son formas de dominio, poder y de dependencia, porque para dar vida al papel aprendido, se requiere de otro rol para existir. Esto a mí me parece vital, que personas que van a acompañar a otras personas, puedan identificar y descifrar poco a poco si están ejerciendo el dominio o el respeto por la otra en la relación.

¿Cómo se manifiestan estos roles al acompañar? ¿Qué se intercambia en la relación? ¿Qué se obtiene desde cada rol en la relación? estos roles se manifiestan en la relación de la siguiente manera, como lo plantea Ana Gimeno-Bayón (2002)<sup>106</sup>, la Víctima busca a alguien que la “Salve” o que la “Persiga” y necesita que la humillen. El Salvador o la Salvadora busca al alguien a quién “Salvar” y necesita que le necesiten y se rodea de gente dependiente (víctimas) procurando que sigan necesitándole. Y el perseguidor o Perseguidora, buscan a alguien a quien “Controlar” y necesita que le teman, estableciendo límites injustos, subraya los defectos y minusvalora las necesidades de los demás. Por otro lado, como plantea la autora, esto afecta la valoración que se tiene de sí misma la persona y de los otros y de las otras en cuanto a sus necesidades o capacidades, lo que afecta directamente el mantenimiento de la dependencia o desarrollo de la autonomía de la persona. En esta línea, por ejemplo la víctima minusvalora sus capacidades, poder y las necesidades de los otros; y a la vez sobrevalora esto en los otros y lo mismo ocurre con sus propias necesidades. En cambio una salvadora o salvador, minusvalora sus propias necesidades, las capacidades y el poder de los otros; y sobrevalora las necesidades de los otros y sus propias capacidades y poder. Y un perseguidor o perseguidora, minusvalora las necesidades y las capacidades y el poder de los otros, sobrevalorando sus propias necesidades y su poder. Y es interesante también, como la autora plantea que cada uno de estos roles está movido por un tipo de creencia que luego se moviliza en la manera de estar en la relación: La víctima cree que la otra persona puede hacerla sentir bien (salvadora) o mal (perseguidor), porque la otra es responsable de sus pensamientos y sentimientos. En cambio la salvadora o salvador, cree que puede hacer sentir bien a la otra persona (víctima), porque es responsable de sus pensamientos y sentimientos. Y el perseguidor o perseguidora, tiene la creencia que otra persona le puede hacer sentir mal, pero que él puede hacer que la persona se sienta peor. Todo esto a mí me lleva a poner una atención más detenida en cómo

---

<sup>106</sup> Pág. 200-204.

se configura las relaciones y desde dónde se está realizando un acompañamiento. Y es interesante desde esta mirada que ellos y ellas puedan pensarse y explorarse en la relación por ejemplo preguntándose ¿quién soy yo cuando acompaño? ¿Soy la salvadora o salvador? ¿Soy una perseguidora o perseguidor? ¿Soy una víctima? ¿Qué ofrezco y potencio desde este sitio en la relación? Y luego sobre la propia mirada cuando se mira o se percibe la relación de acompañamiento de la otra y otro, contactar con ¿cómo veo a la otra y otro? ¿Qué valoro en la relación? ¿Qué fomento el dominio, la dependencia o el respeto por la autonomía de la otra y el otro? ¿Acojo y contacto desde la empatía con la necesidad real de la otra? ¿O estoy desde mi propia necesidad de vivirme a través de un rol aprendido? Todo ello, con el propósito de conectar con lo auténtico que hay dentro de sí y acompañar el misterio de la vida, que ocurre más allá de roles aprendidos. Y también, porque desde mi intuición y observación, me he ido dado cuenta que el rol de salvadora y perseguidor acompaña de manera más recurrente a los y las futuras profesionales de los oficios de cuidado, donde a la otra y al otro se le percibe como una víctima a la que hay que conducirla la vida y controlarla a través de los procedimientos definidos por las instituciones.

Desde mi mirada, es vital saberse desde donde se está siendo en la relación y para ello es necesario ir conectando y atravesando las diferentes capas, como por ejemplo los juegos psicológicos que son una posibilidad de aproximación hacia las imágenes mentales que sostienen una idea de la identidad más superficial, que de alguna manera están resguardando la autenticidad de la persona<sup>107</sup>. Y a mí esta aproximación comprensiva, me ayuda a diferenciar una de las capas superficiales de la identidad, pero teniendo en cuenta que dentro de cada estudiante y persona, hay otra profundidad de su identidad profunda, única, singular e irrepetible. Para mí, si la persona va reflexionando profundamente sobre su identidad, existe la esperanza que algún día decida atravesar otra capa y volver a la superficie otro trozo de sí misma que necesita ser expresado y vivido con su belleza singular. Y quizás ya no necesite jugar a juegos psicológicos, cuando decide darle espacio a su autoridad interior, a sus pensamientos, a sus sentimientos y a su derecho de vivir su propia vida. La suya. Y

---

<sup>107</sup> Desde mi experiencia biográfica, aprendí a temprana edad y he transitado en mi vida, el rol de víctima dado por la institución y un rol de salvadora dado por mi madre. En la infancia, me permitieron sobrevivir y me dieron una identidad a posteriori. Luego en la vida adulta permití vivirme desde relaciones de dominio, creyendo que cubriría las necesidades de amor y reconocimiento carentes en mi infancia. Contaminaciones y distorsiones sobre el amor y las relaciones, me trajeron dificultades importantes y dolorosas. Ser consciente de ello, ha sido mi liberación interna y me ha permitido encontrarme y crecer. Mi amor profundo por los procesos humanos e internos, me ha movilizad a trabajar, prepararme y estudiar para ser yo misma. Atravesar diferentes capas para descubrirme y darme autoridad interna, no ha sido fácil pero es un viaje fructífero de crecimiento permanente para estar acompañándome y acompañando desde el respeto y reconocimiento de la otra y otro.

compartirla. Compartirla, también en el acompañar. Con ese aroma de la sabiduría de haberse dado a sí misma, lo que pedía a otros y otras. Con ese amor que brota de darse el propio reconocimiento. Y desde este lugar, el reconocimiento de la singularidad de la otra y del otro en la relación ocurre de manera espontánea. Y el amor entra y sale. Se da y se recibe desde la escucha. Y la memoria del pasado, actuante en el presente, de dominar a otros y otras a través de la fuerza y dependencia, pierde presencia. Porque no hay mayor presencia que el reconocimiento del impulso de la propia vida. Y esta fuerza interna, magnética, a veces, puede despertar en otras y en otros deseos de ser. Posibilidades de inspiración y de encontrarse. Y un acompañamiento ubicado desde un vínculo entre corazón y razón, abre las puertas de la vida. Con sus logros, tensiones y limitaciones. Se camina. Se vive. Se es. Se avanza. Encuentros de sí. Encuentros entre dos. Encuentros con el mundo. Ser. Siendo. Desde la libertad. Desde la escucha y conexión con la propia voz interior. Que pide presencia. Presencia de existir. De dar y recibir. De expandirse. Creando y sintiendo la vida. Y los vínculos. Porque más allá de las relaciones condicionadas, hay otra realidad. La realidad de sentir el amor auténtico. Donde brota la aceptación y la confianza de ser hasta donde se escoja.

A partir de mi experiencia personal, profesional sostenida en una necesidad innata de descifrar algo de mis propios procesos interno, para que sea una fuente de claridad importante para acoger a la otra y al otro, sé que recuperar nuestra parte auténtica y relacionarnos desde ella de manera permanente, es un trabajo que se va haciendo con la vida y que trae tensiones importantes cuando se comienza a ser consciente de que hay algo más adentro que nos pide presencia. Sí, presencia del sentir. Presencia de conexión con una. Y esto no es fácil, pero si posible. Y mientras más espacio gana la consciencia, mayor es el deseo de estar siendo una y uno misma y se van perdiendo la fuerza por mantener relaciones superficiales o estereotipadas, sostenidas en interpretaciones precipitadas desde un recorrido relacional aprendido, que casi siempre deja las mismas sensaciones y conclusiones desde un rol (o roles), que cristaliza la identidad y la despoja de vivir un proceso. Y digo esto porque un proceso implica un movimiento interno más allá de lo que sabemos de nosotros, un descubrirse. Un descubrir. A otro a otra. Un saber. Una pregunta. Una tensión. Otra huella de lo que somos y pide atención. Atención que integren saberes personales con saberes profesionales, saberes corporizados. Sentidos. Pensados. Que integren una comprensión de lo humano que se refleja en lo educativo, cuando pensamiento, sentir y actitud se ponen al servicio de disminuir el sufrimiento de las personas a las que se acompaña y aumentar desde

la relación amorosa la capacidad humana de cuidar. De cuidarnos en relación. Y saber quién se es al acompañar, implica conectar con la consciencia de sí, para descubrirse, para verse y decidir qué se hace con todo ello en algún momento, porque como dice Senlle (1993:11), *“La toma de consciencia, el darse cuenta quién soy, qué necesito, qué espero lograr, cómo me gustaría vivir, y de cómo los mensajes verbales y actitudinales, recibidos de padres sustitutos y educadores, pueden de alguna manera estar frenando el desarrollo de las propias capacidades.”*

Todo esto a mí me lleva a reflexionar sobre el valor de vivir un acompañamiento educativo, desde la autenticidad de las personas que participan en la relación, pero también teniendo presente que las relaciones de dominio aparecerán de manera regular en las complejidades de las relaciones interpersonales. Todo esto me lleva a preguntarme ¿Qué hay después de dejar de jugar a los juegos psicológicos? ¿Existe posibilidad de relación más allá del rol aprendido? ¿Cómo es la escucha en un acompañamiento auténtico? ¿Qué posibilita? ¿Qué ocurre en la relación más allá del dominio del control y dependencia? ¿Qué ocurre cuando el trabajo educativo se orienta desde la libertad de ser? ¿Cómo acompaña una persona que está orientando su hacer profesional desde su conexión interior? ¿Qué posibilita acompañar a la otra con lo que necesita? Pues para mí, acompañarse a una misma y acompañar desde estas preguntas, es una posibilidad fértil de ir descifrando lo que implica acompañar y crear otros recorridos desde la capacidad humana auténtica de dar y recibir vida en el vínculo que sostiene una relación cuando es educativa. Sí hay otra vida. Una vida que no se conforma ser vivida sólo desde una parte del ser. Una vida de relación que interpela la integridad de la persona, que ante lo inesperado y lo que se está por descubrir, desde la totalidad de lo que somos, se acompañe con lo que se necesita. Y para abrirse a la vida que porta la relación, si se está desde el dominio, no es posible porque se está desde el control, mediatizado centralmente por la razón. Porque justamente liberarse de los automatismo de los roles aprendidos por ejemplo desde los juegos psicológicos, posibilita llegar a conectar desde el sentir con una parte auténtica y profunda de la esencia de la persona. Y cuando se está desde la autenticidad, se escucha y siente la vida desde la apertura de la experiencia. Y nace la confianza y autoridad en la voz interna, que se manifiesta desde la intuición en un primer momento y se amplía al conjugarse con el pensamiento. Y esta relación, invoca a la creación. Creación desde la libertad de vivirse en la relación. Creación de procesos de acompañamientos. Creación de movimientos en situaciones inesperadas. Creación de irse encontrando en el sentir y pensar. Ello porque la fuerza de la autenticidad y singularidad, cuando ocupa su sitio, se hacen viajes inesperados. La vida sorprende. Se siente diferentes

tonalidades emocionales. Se aprende. Se crece. Y se vuelve a acompañar con más amor, con más respeto y sensibilidad a la otra y al otro, que te enseña a ser acompañante. Porque en el proceso de vínculo se da un triple descubrimiento: de sí misma al acompañar, de sí misma de quien se permite acompañar, de ambas al crear y crearse. Desde el amor. El amor que repara. Que gesta, que nutre y acompaña la vida. Por eso que el amor trae movilidad y creación, de manera contraria el dominio trae cristalización, control y una muerte metafórica de sentir un vínculo.

Acompañar. Hacer un camino juntas para descubrir y crear recorridos auténticos que se sienten y huelen a vida vivida. Vivida entre dos. Creada entre dos. Significadas entre dos. Existir en la relación desde lo que se es. Significada desde lo que cada una necesita de acuerdo a su momento vital y que trae el acompañamiento que nace del respeto al otro y a la otra, desde el reconocimiento de la otra y el otro. Desde ese reconocimiento profundo del respeto, de que a quien se acompaña es un ser legítimo al igual que el que ejerce el oficio de acompañar, como dirían Maturana y Varela (1984)<sup>108</sup>, que son una de las bases biológicas del entendimiento humano al ser en relación.

Con *Remei*, aprendí que vivir la experiencia de ser y saberse durante el proceso de formación, es un saber profesional que se lo llevan con ellos y ellas, al *atravesarles el cuerpo y alma*. Un saber que se lo llevan encarnado en la totalidad de su ser, con la esperanza que sea pensamiento actuante como diría María Zambrano. Un saber que toca la vida. Sus vidas. Con sus huellas y recorridos. Con la vida presente que se crea y significa en el aula, para llegar a sí mismas, para llegar a las otras personas que acompañan o acompañaran. Un proceso formativo que como dice *Remei*, *les revierta como personas para acompañar lo humano*. Una formación que tenga en cuenta las diferentes fuentes que nutren la mirada al aprender y al vivirse en las clases. Porque como dice José Contreras (2010:64), sobre el ser y saber en la formación:

*“...pensar la relación entre experiencia y saber, haciendo de ello no sólo una teoría (esto es, una manera de mirar la realidad, de verla y entenderla), sino una disposición personal para estar atento a lo que vivo y a hacer algo con ello. Porque al fin y al cabo, aquello que soy, un docente, es justo lo que trato de ayudar a entender a mis estudiantes: de qué va este oficio, qué hay en juego en él, cómo encaminarse hacia el mismo, a partir de lo que son, de quienes son, de lo que ya poseen, pero yendo también más allá, abriendo otras miradas, conociendo otras experiencias,*

---

<sup>108</sup> Planteamientos desarrollados en su libro *El árbol del conocimiento*.

*explorando otras posibilidades, proyectando sus deseos. ¿Qué de lo que soy yo como profesor me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser docente?*

Pensar lo vivido para ir más allá como nos decía Nuria Pérez de Lara (2009),<sup>109</sup> me resuena cercano a lo que reflexiona José Contreras sobre la relación con la experiencia y saber que se puede vivir durante un proceso formativo que tiene en cuenta lo que ellos y ellas son. Y también tiene en cuenta la vida que portan para significar la experiencia que viven en la formación, para significarse en el camino de irse haciendo educadoras y educadores. Pensar. Pensarse. Entendiendo la consciencia que se está despertando en mí, para despertar la consciencia por lo educativo. Porque como dice Hannah Arendt (1984), la capacidad de pensar (que une diálogo interior y conocimiento) no está en juego de desaparecer, pero si requiere un proceso que posibilite su crecimiento porque “...somos lo que los hombres han sido siempre-seres pensantes.”<sup>110</sup> y si creamos contextos educativos para que la experiencia de pensarse y pensar ocurra en el proceso formativo, ellos y ellas accederán a sentir una reflexión propia, que oriente e inspire desde su propia autonomía un hacer profesional que reconozca, acoja y ame la vida con sus movimientos inesperados y aprendizajes. Una manera de reflexionar que mantenga la conexión con la vida y las personas y movilice procesos educativos.

Recojo un fragmento sobre las clases, que a mí me muestra el sentido educativo de crear vínculos entre lo vivido, lo que viven y el saber profesional que ellos y ellas experimentaron en la asignatura con Remei, cuando un estudiante en una entrevista me contó:

*“Remei tiene un saber profesional y nos lo puede ilustrar en las clases, pero primero lo tienes que trabajar contigo mismo, pensándolo. No es seguir un esquema. Es ese punto del amor, del cariño, de saber hacer las cosas. No es un contenido estricto, sino que son cosas que te vas trabajando en ti mismo. Ella se adapta a cada situación. Es más fiel a la inquietud, dudas o lo que tenemos que trabajar. Remei puede introducir un tema y a nosotros nos surge debatir. Ella juega el papel de dejarnos descubrir e interactuar y luego ella nos dice una mirada o conocimiento sobre eso, con una finalidad constructiva para ayudarnos a entender.”*

Y finalmente escojo otra imagen que muestra la vivacidad del proceso en las clases, que muestra como otra estudiante veía esa relación profunda de verse a sí misma dentro del proceso de las clases y significar desde ese lugar su experiencia formativa dándose cuenta de

---

<sup>109</sup> Cuando fue nuestra profesora del máster que antecede esta tesis, Nuria nos acompañaba con estas palabras, para que cada una pudiera descubrir su propio sentido, desde lo vivido y desde lo que se vivía en las clases.

<sup>110</sup> En su libro *la vida del espíritu*. Pág. 22

sus propios recorridos, como lo expresa en el siguiente fragmento de la entrevista que compartimos:

*“En una clase podemos hablar de muchas cosas, pero tan solo una idea, yo la puedo coger realmente para mí. A mí me ha despertado algo y puedo escribir cómo yo me he sentido en la clase, cómo estoy sintiendo ahora. Cuando ha pasado un rato, cómo relaciono eso de la clase con lo que yo tengo dentro, con lo que yo he vivido. Y voy sacando cosas, porque parece mentira, pero ni yo sabía que estaban dentro de mí. Por ejemplo, eso que yo tenía guardado hace cinco años, lo he podido sacar y me está sirviendo para avanzar. Lo que he descubierto en la asignatura, son las virtudes que yo puedo tener o esas potencialidades para acompañar. Porque yo entré pensando que tenía más limitaciones de las que tengo y estas las traigo desde casa.”*

Esa cualidad educativa de *Remei*, de acompañarles en el proceso de crecer por dentro es lo que valoro de su manera de sostener la relación entre el saber personal y el saber profesional. Haciendo de sus clases una práctica viva, donde el saber que han de desplegar al acompañar a otros y otras, lo están viviendo en primera persona en las clases. Viviendo, pensando y sintiendo un saber que tiene en cuenta lo que son, con la esperanza que ellos y ellas cuando acompañen, también lo den a otras personas. Un proceso sostenido por *Remei*, desde una relación viva que sostiene, crea y cuida la vida. La vida que sostiene y alberga el amor de irse haciendo y creciendo en la relación. Vida que se abre a la consciencia y a lo inesperado de la relación educativa.

#### 4.3.6 Entre el saber del cuerpo, la intuición y la creación de comprensiones educativas

*La mirada sobre cómo acompañar* que estaban explorando en las clases que ofrecía Remei, estaba posibilitando un proceso más profundo *sobre las complejidades* vivas que pueden aparecer en *la relación educativa*, así como también iba observando como Remei les iba acompañando desde *las necesidades auténticas* que ellos y ellas traían a la clase desde *orientaciones abiertas* que dieran *espacio a la escucha y a la creación* que surge al escucharse con lo que les viene de adentro, de *lo que son*.

Fue así como en una de las clases Remei tenía preparada una actividad vivencial para ellos y ellas, que implicaba esta vez incluir el cuerpo para explorarse y explorar el saber. Les dijo que *como había confianza en el grupo*, valoraba adecuada realizar la siguiente propuesta. Seguidamente les invitó a realizar la dinámica que consistía en que una persona con los ojos tapados con un pañuelo, es acompañada por otra, pidiéndoles que se fijaran en *ver el efecto que tiene en ellos y en ellas y qué vieran que pasa*. Ellas y ellos, comenzaron a buscar alguna pareja, sonreían y realizaron la actividad por el aula, hall o en el patio. Acabada la actividad, se reunió toda la clase en el círculo y Remei les habló diciéndoles *es importante en esta actividad que os fijéis en ¿qué habéis sentido? Qué ha pasado? ¿Desde dónde han acompañado? ¿Qué pasaba al acompañar?* Ignasi dijo al momento *las personas chocaban entre ellas*. A lo que Oscar agregó que *había que estar muy atento*. Y Pablo se había dado cuenta que es de *responsabilidad acompañar*. Tania se había fijado en lo que se necesita en la relación cuando dijo que hay *crear una confianza, si no él no camina*. Y en esta línea Ignasi, se dio cuenta de la necesidad de la comunicación entre las dos personas cuando se dio cuenta que hay *informar a tiempo a la persona que “ahora abriremos una puerta.”* Marc al escuchar a Ignasi, agregó que hay *informar sin excederse en la información*.

Luego de escuchar las primeras impresiones de la experiencia vivida en la actividad, Remei focalizó la reflexión en que miraran con mayor atención lo que habían vivido y sentido al acompañar diciéndoles *pensar lo que necesita la otra y el otro que no veía ¿Cómo se sentiría?* Inmediatamente Susana, conectó con su experiencia en primera persona y expresó *Yo he sentido que me va bien que me hablen*. Belén sintió que *necesitaba contacto para saber que no estaba sola*. Y Remei al escucharlas, siguió indagando en sus experiencias, consultándoles *¿qué más del acompañamiento? ¿Qué sienten?* Lucía se dio cuenta que al acompañar *no puedes despijarte mucho*. Tania se dio cuenta que ya esta actividad la había realizado anteriormente *con un bastón*. Y Remei les dijo que la actividad *es una metáfora de ¿cómo acompañar? ¿Qué pasaba? ¿Qué está surgiendo?* Así como también les expresó lo que había observado que *algunas y algunos*

*acompañaban desde el costado, otras de frente, consultando a la clase ¿de dónde surge la idea de seguir a quien te acompaña? Francisco respondió diciendo que él veía que es intuitivo, yo llamaba con la voz Antonio. Y Remei les invitó a profundizar sobre el cómo acompañar a partir de lo que estaban expresando en la clase, cuando les dijo ¿qué es lo que cada una y cada uno hace al acompañar de una manera u otra? Por ejemplo tú Francisco, era el modo que tú tenías de como acompañar. Hay una idea que se puede trasladar a una situación, pero ¿cómo lo ve Antonio? A lo mejor le iba bien, o a lo mejor, no. Esto permitió que Cristian se diera cuenta que cada uno de nosotros necesitamos algo diferente. Entonces como educador, debemos saber acompañar. Frente a esto, Remei les dijo que es importante que las ideas surjan en el presente a partir de lo que habían vivido en la clase y les consultó ¿Cómo surge la idea de acompañar? ¿Es una idea? O si ¿es lo que sentimos? Ellos y ellas la escuchaban en silencio.*

Seguidamente, les dijo que para que reflexionar sobre el acompañamiento vivenciado en la clase, ella pensaba que era importante que se preguntaran *¿cómo confiamos en las otras capacidades?* Y les dijo que la actividad que habían realizado *es una metáfora para ver lo espontáneo, cuando tú acompañas o te acompañan.* Y luego para profundizar en la experiencia que habían sentido les consultó si por ejemplo *¿ha surgido inseguridad? ¿No saber? ¿Incertidumbre?* Y Cristian expresó que había sentido esto *un poco al inicio.* Y Remei, sosteniendo la reflexión de la experiencia vivida en la clase con el saber profesional, les dijo que era importante ver al acompañar *¿qué necesitaban?* esto abrió que ellos y ellas focalizaran la mirada en lo que habían sentido al acompañar y ser acompañados como por ejemplo cuando *Lucía* dijo que *me he quedado parada, cuando veo una persona ciega la evito.* Y *Guillem* expresó que sintió que *cuando he visto que me han pegado un poco, me he sentido inseguro.* Y Remei le consultó a *Guillem* *¿había bromas? ¿Tú no sabías de donde venían?* Y luego les dijo a la clase *Aquí ¿qué pasa con esto cuando no es adecuado?* A lo que *Francisco* contestó lo que pensaba *pero la broma si es de confianza si puede ser.* Y Remei le dijo que hay que ver *¿Cuándo es adecuada la broma?* Ellos y ellas le seguían con la mirada, con un silencio atento.

Este intercambio, llevó a *Remei* a recoger sus miradas y aportarles una reflexión cuando les dijo sobre el acompañamiento *todas estas cualidades que descubrimos en una situación de nuevo que no tenemos certeza, ver quién y cómo se acompaña. Esta idea tan importante ¿qué ha cambiado? El yo propio y el afuera del contexto. Esto es lo que ha explicado Rebeca Wild y Humberto Maturana cuando han profundizado en sus investigaciones sobre el origen de la vida. Esta primer origen más biológico, donde la relación que está, es de adentro hacia afuera. ¿Cómo acompañamos necesidades auténticas con grupos humanos? Veremos las cualidades de acompañamiento con otros textos en otra clase. Estas son pistas para*

*reflexionar sobre cómo acompañar.* Ellos y ellas les escuchaban, seguían con la mirada, tomaban notas.

A la clase siguiente *Carlota* la más pequeña del grupo, leyó su diario sobre la clase anteriormente narrada, y puso la mirada en que Remei había *preparado una clase para ellos y ellas y que me sorprendió gratamente la manera de acompañar de Belén, sentí confianza.* A lo que Remei agregó que *la actividad del día anterior era para ver la importancia de acompañar y cómo acompañar.* También puso la mirada en el cuerpo diciéndoles *el otro día hablábamos del cuerpo como sistema y vimos cómo se manifiesta la singularidad. El trabajo de Mauricio y Rebeca Wild profundiza sobre cómo acompañar procesos de vida y también lo hace desde una perspectiva biológica, que no está separada lo colectivo de lo singular, lo concreto de lo abstracto, la razón de la emoción. Sino que van interaccionando, no como lo proponía Descartes en el orden de la razón que separa. Esto desde la biología, se ve desde la célula. Desde la estructura que tenemos conectamos con lo que somos. Nos da pista de lo que somos, de lo que podemos desplegar desde la estructura interna. Por ejemplo, una planta necesita una tierra. Hay que preparar un contexto. Necesita de confianza, de seguridad. Es como preparar la tierra. Precisamente esta primera célula va a tener la posibilidad de auto organizarse. Toda esta complejidad afecta al ser vivo al ser humano. Esta célula si tiene un contexto para desarrollarse y una membrana permeable va detectando qué le va bien o no, desde el interior. Esto está conectado con el acompañar. Lo que vemos y lo que sentimos.* La clase la escuchaba en silencio, la seguían con la mirada atenta, luego de unos instantes *David* expresó lo que percibía diciendo *las cualidades de cada persona son importantes para poder desenvolverse.* Y *Guillem* al momento manifestó su desacuerdo cuando dijo *no veo lo de ser conscientes de las capacidades propias, por ejemplo no creo que un chico sordo lo sea y por eso la educación tiene que enseñarle.* A lo que Remei le dijo *pero no estás confiando en sus potencialidades, así como decía Alexandre Jollien.* Y *Guillem* seguía en desacuerdo diciendo *pero un pintor puede pintar, sin que se lo crea.* Y acogiendo lo que decía *Guillem*, Remei le hizo ver que lo que él decía era importante, pero matizando en sus palabras al decirle *una cosa es la supervivencia y otra cosa es la realización. Así como Jollien lo ha vivido a través de la Filosofía.* Y luego de una escucha atenta *David* volvió a entrar en la interacción diciendo *no puedes juzgar por lo que es, o tú crees que ves. Por ejemplo, un barrendero puede ser feliz y saber también de física cuántica.* Finalmente Remei luego de escucharles agregó *sí eso es lo importante. Pero también que puedas tener las condiciones para realizarte. Es muy importante el cómo acompañar, para que la otra y el otro, puede conectarse con lo que es. Siempre hay un movimiento, siempre hay un impulso.*

Luego de la interacción sobre ir profundizando sobre cómo acompañar les dijo que era importante que en sus diarios profundizaran *de manera más íntima sobre sus propias preguntas, sus pensamientos y ver si lo ven de otra manera, ver como comprenden o conecta con ellas y con ellos.* Y les

dijo que también es muy importante hacer algunas cosas para acompañar y les expresó: *¿Cómo acompañar las necesidades auténticas de las criaturas? Luego les explicó que cuando se acompaña hay que tener en cuenta los diferentes movimientos corporales que se producen en las personas: movimiento reptiliario; es el que controla todos los movimientos autónomos del cuerpo, tiene que ver con el territorio, la supervivencia y también con el movimiento espontáneo. Movimiento límbico: es el movimiento de las emociones y tiene que ver con todas estas necesidades. Está conectado a las emociones: sentir rabia, comodidad. Está conectado con la parte más sensorial, por ejemplo en los mamíferos necesitamos el contacto, con los abrazos. Sobre todo en el primer momento es una necesidad auténtica, mientras más abrazos mayor desarrollo neuronal. Luego el movimiento de la corteza cerebral: está relacionado con el pensamiento, el intelecto, el lenguaje, la creatividad. Esta parte tiene que ver con los procesos humanos. Así por ejemplo, es muy importante el contacto de la madre con el bebé. Los Wild, dicen que al acompañar hay que tener en cuenta la confianza y las condiciones adecuadas para que ocurra con seguridad. Esto es muy interesante, porque siempre como seres humanos sentimos esto. Acompañar es en toda la vida, no sólo una idea. También es importante saber que desde la mirada de la resiliencia, cuando hay una rabia que se expresa con la educadora o el educador que ha habido un amor incondicional, es porque no se ha podido experimentar con los padres. Nos quedan muchas cosas pendientes. Yo daré unos textos para ver estas cosas y ver las maneras de acompañar, porque se relaciona lo que somos y cómo podemos acompañar, por ejemplo a las criaturas.* Luego que ella acabó de exponer surgió una interacción con algunos de ellos, cuando David le manifestó *acompañar también depende de uno cuando es adulto, porque cada uno ha de hacer su propio camino. Remei, le respondió si está bien, pero en la primera infancia y con otras personas, es la otra y el otro quien ha de sentir el impulso de acompañar el camino. David al escucharla, dice puede ser que no lo expresé con claridad. Y Remei le dijo hay cosas en la primera infancia que no ayudan al desarrollo de la criatura. Ante esto Pablo dijo lo que le resonaba de lo que escuchaba es como las escuelas de Rousseau, que dejan a los niños libres, que hagan lo que quieran y ha sido un fracaso se ha demostrado. Remei acogiendo su mirada le responde al decirle es interesante Pablo. Se trata de acompañar otros procesos y ver lo que haces tú ante lo que la otra y el otro necesita. Pablo no lo ve así y la manifiesta que ese no es el punto para él. David vuelve a entrar a la conversación y responde a Pablo, expresando sí es el punto, porque se trata de acompañar y no dejar a la criatura fuera como un animal en el campo. Y Pablo le dice que lo que expresó es en las escuelas libres. Remei les escuchaba con tranquilidad y les dijo si alguno quiere profundizar en estos temas y reflexionar, Pablo puedes leer los libros de los Wild. Todas las criaturas necesitan materiales muy diversos para que no sean estructurados. La mirada que tengamos depende de nuestra estructura, de cada una y de cada uno. ¿Por qué revolcarse, tocar, sentir? Porque son las necesidades de las criaturas. Esta es la línea que a mí me interesa. La Rebeca y Mauricio Wild llevan treinta años investigando cómo acompañar a la infancia y a la adolescencia.*

A inicios de diciembre, detuvieron la mirada en profundizar sobre lo que implica *acompañar*, las funciones y competencias de ser Educadora y Educador Social, Remei les propuso la lectura de dos textos para acompañar la reflexión: “*Acompañando el parto*” y “*Aprendiendo con Noelia*”. En el campus virtual de la asignatura les dejó el siguiente mensaje sobre las dos lecturas: *estos dos textos os pueden ayudar a aproximarnos a la comprensión de los aspectos significativos que están en juego en el acompañamiento y por lo tanto, pensar aquellas competencias profesionales requeridas en estos casos.* Posteriormente en la clase les invitó a revisar los textos y les dijo *que son para ver pistas para acompañar y podemos extrapolarlas a otros contextos.* Comenzaron primero por el texto del parto, iniciándose el intercambio cuando les consultó *¿qué habéis pensado del texto? ¿Qué os ha agradado?* Un silencio en la clase. Y Remei volvió a consultar a la clase *¿alguna pregunta del texto? ¿Os ha interesado?* Francisco inició el proceso cuando dijo *Yo veo que el texto habla de que se ha de tener en cuenta a la madre.* Remei, le preguntó, *pero ¿A la madre o a la otra persona que ha de saber cómo acompañar?* A lo que Marina agregó *a la persona que ha de acompañar respetando.* Valorando, dice Thomas. Y Remei afirmaba lo que decían *sí, sí.* Al momento Cristian puso sobre la mesa un elemento del contexto que incide al acompañar al decir *si eso se necesita para acompañar, pero el hospital a veces es frío. Es como se preparan las condiciones* le dice Remei, *ahora por decreto de ley hay salas para que la madre pueda ver si quiere que el parto sea natural, parada o en el agua.* Y David complementó diciendo *cuando un parto es intervenido es fatal.* A lo que Remei les consultó *¿esto es acompañar?* Y David contó una experiencia de su familia *mi hermana tuvo una mala experiencia en el hospital con su primer bebé, luego el segundo lo tuvo por natural y en casa.* Pablo siguiendo el hilo de la conversación contó de su experiencia diciendo *esto del parto natural es muy bonito, pero yo cuando nací tenía el cordón enrollado y necesité del hospital.* Y Remei al escucharle dijo *es importante lo que dice Pablo, si lo necesita la criatura. Pero hay que ver lo de la tecnología, si se usa porque la necesitas usarla, y si no, no.* Iris compartió que supo de un caso de *un médico que acompañó los ocho meses de embarazo y el último mes cuando la madre sintió complicaciones el no acompañó y el bebé nació muerto.* Y Remei puso la mirada en decirle *aquí hay una complejidad, fijémonos en cómo acompañar. En lo que dice Iris hay una cosa interesante, que es que la madre sentía una cosa. El tema es cómo escuchas de otra manera como profesional y te fías de la palabra de la otra. Seguir viendo en el texto las competencias que veis para el acompañamiento desde las cualidades que surgen de la matrona.* Y Francisco le dice *pero, cada persona es diferente.* A lo que Remei le respondió *ver lo que os inspira del texto.*

La segunda semana de diciembre Remei les propuso seguir trabajando con el segundo texto sobre el acompañamiento “*Aprendiendo con Noelia*”. Les dijo sobre el texto *a ver que podemos ver, porque la educadora acompaña un proceso.* Clara, comenzó el intercambio grupal diciendo sobre el

texto *Yo he puesto la atención en los buenos resultados cuando acompañas un proceso hasta el final. Clara sí, si ya estás en el proceso aportas cambios*, le dijo Remei. *¿Qué más del texto de Noelia? Es para poder reflexionar sobre competencias nuestras de Educadoras y Educadores Sociales.* Y en ese momento, la interacción comenzó a cobrar una profundización sobre la relación vivida en el acompañamiento entre la Educadora y Noelia, cuando Cristian dijo *a la educadora le inspiraba la relación de dependencia que tenía la Noelia.* Seguidamente Iris agregó *Noelia no tenía amor y la educadora se lo da y por eso la niña confía. Es muy importante lo que dice Iris*, comenta Remei. Agregando a la conversación Cristian que *si las pocas cosas de amar que les da.* Y Remei complementó diciéndoles *sí en parte. Pero también hay que ver los límites. Yo creo que se trata de confiar y permanecer.*

Seguidamente para continuar reflexionando sobre el acompañamiento a través de la experiencia vivida con la Educadora y Noelia, les consultó a ellos y ellas *¿comparten lo que dice el texto? Como la educadora es sincera, Noelia puede ver un modelo que no ha visto y aquí pueden pasar cosas. Es una base muy importante en nuestro trabajo.* Remei continúa indagando y les consulta sobre la lectura *¿cómo es la madre de Noelia? ¿Qué dice a la educadora de su hija?* Iris responde *le dijo que es insoportable, que es intolerable Noelia. Le dice "ya te cansarás".* Y Remei les sigue acompañando en la reflexión sobre el acompañamiento cuando les dice *¿cómo se coloca la educadora ante lo que le dice la madre que ya se cansará de Noelia?* Y David ve que *hay que acompañar con amor, tantas veces se necesite.* Remei les expresa su percepción al decirles *esta idea de la madre de "ya te cansarás", quizás no ayudaría esta mirada. La educadora hace otra cosa y aquí hay una pista importante para pensar las competencias que aportan a la vida y a los límites. Si no vemos las competencias desde lo que necesita un bebé, es muy difícil que podamos acompañar. Esta es una competencia y potencialidad extraordinaria para acompañar desde la confianza y seguridad.* David al escuchar a Remei se fija en cómo influye la mirada cuando dice *si opinas desde atrás es muy fácil criticar. Si te juzgo y te clasifico ya no hace falta que te conozca.* Marina, se rió y sonroja. Y Remei le dice *respira, respira.* A lo que ella responde que *tiene que ver con experiencias que he vivido. Cuando pensamos en experiencias positivas, surgen siempre la confianza y la seguridad*, les dice Remei. *¿Alguna cosa más?* Guillen siguiendo el hilo de la conversación expresa *si siempre hay sensaciones. Una persona te puede parecer algo y no te agrada.* Y Remei les dice que *esto siempre está y es importante que como educadoras y educadores sociales, poder mirarnos. Tenemos un laboratorio de la vida cotidiana que nos proporcionan mucha información de diferentes contextos, la universidad, la familia, las amistades y nos proporcionan información de cómo somos, qué nos ayuda, qué nos molesta y podemos investigar para saber cómo somos en la relación educativa. Si estamos de una manera auténtica, siempre podemos restablecer la relación.*

Seguidamente Remei les dijo que *es importante tomar consciencia, reflexionar y pensar lo que somos. Recordad si algunas cosas de los textos “me ha tocado a mí”, fijaros si son situaciones que os recuerdan a la educadora o matrona. Estos textos son para trabajar pistas sobre el acompañamiento. Al acompañar hay a veces situaciones de desorden tan grande y no se sabe qué hacer, es importante buscar otros profesionales o amistades que pueden ayudaros a situaros en la situación concreta. Y esto es una perla importante, tener gente de confianza para poder contrastar. Por ejemplo, yo no puedo cambiar la situación de Noelia, pero sí puedo cambiar mi relación, por eso es importante preguntarse. Depende de lo que miremos, es un proceso. La Lupe, la Educadora, piensa sobre el sentido que tiene la confianza en la Noelia. Ella escribe sobre su propia práctica para contrastar.*

*¿Cuál es la distancia de la Educadora o el Educador al acompañar?* Les consultó. Y les propuso realizar ahora una actividad para reflexionar sobre ello y les dijo de representar una situación y pidió a Susana que saliera al centro de la clase y se pusiera de pie. Les invitó a imaginarse la siguiente situación diciéndoles *Imaginaros que la Susana es una Educadora Social y llega el padre y la madre del joven que acompaña y ambos expresan algo diferente sobre cómo han de relacionarse con el hijo. Emilio se para y representará al padre, Lucía a la Madre y Guillem al hijo. Al representar la situación en la clase, La educadora está presente cuando Emilio el padre, le dice con enfado y fuerza a la madre sobre su hijo ¡Vigila! Y Lucía la madre le dice no estoy de acuerdo con vigilar a nuestro hijo. Ocurrida la escena que han presenciado en la clase, Remei le pregunta a Susana que representa a la Educadora ¿tú cómo ves visualizada la situación? ¿Qué harías?* Y lo que percibía, le tocaba representarlo moviendo los cuerpos de los implicados. Susana, ubicó en primer lugar a los dos padres juntos, al hijo detrás de ellos y ella como Educadora, detrás de los tres. Toda la clase estaba siguiendo la escena observando con atención y silencio. Remei les consultó *¿alguien ve algo distinto?* Y la clase comenzó a movilizarse, expresando lo que haría en el lugar de la Educadora y salía a mover la ubicación de los cuerpos de la escena representada.

El primero de ellos fue David, quién puso *al chico acompañado al lado de él. Al momento Marc dijo yo veo otra manera y Remei le dice que venga a representar la situación que ve. Marc visualiza poniendo al hijo al centro tomado de la mano de la madre y del padre que se encuentran cada uno a su lado. Y Remei, le pregunta ¿dónde te ubicarías tú como educador?* Y Marc con su cuerpo, se ubicó al frente del hijo. Al momento, Guillem quien representa al hijo, expresó *estoy incómodo. A lo que Remei, consultó ¿y la madre y el padre os sentís incómodos?* Hubo un silencio gestante. *¿Hay otra persona que vea otra cosa?* Les dijo. Y Guillem, expresó *es una gran manera para visualizar el lugar al acompañar. ¿Quién más? ¿Cómo lo ves tú Francisco? ¿Dónde te colocas tú como educador y dónde colocas a la madre, al padre y al hijo?* Consultó. Francisco, sale al centro de la clase y se coloca al lado del hijo y coloca a los

*padres de frente mirándolos. Al momento, Guillem el hijo, dice no me siento cómodo y se va donde los padres y los abraza. Y Remei ante este movimiento, le consulta a Francisco ¿cómo te sientes tú cómo educador? Si él está bien junto a sus padres, me siento tranquilo, dice.*

Seguidamente recogiendo lo que había sucedido en las diferentes escenas con las diferentes colocaciones que percibían ellos y ellas, representando con los cuerpos en movimiento, Remei les aportó una mirada reflexiva desde su comprensión educativa que inició al preguntarles *¿a quién está mirando primero el hijo? Vamos a ver y valorar.* Y teniendo en cuenta lo que había ocurrido en la clase con las diferentes escenas representadas, les dijo: *la Susana que representaba a la Educadora inicialmente, ha de tener una visión interna desde el cuerpo y la mente. Si estamos enganchados al chico que se acompaña, no veremos el contexto. Porque el chico está en constelación de relaciones. La educadora ha de distanciarse para mirar. La educadora puede situar las cosas o enredarlo todo. Decirles a los padres, él es su hijo, vosotros tenéis que darle seguridad y confianza. Yo daré soporte como Educadora o Educador, pero la protección es vuestra responsabilidad. Como educadora podré buscar alguna ayuda si la necesitan. Decirle al hijo, tus padres están separados y te quieren. Están separados del cuerpo, pero están juntos desde el corazón contigo.* Luego Remei, coloca a la madre y al padre separados y les dice *a pesar que estén separados, siguen en relación con su hijo. Y el hijo estará pendiente de lo que pasa entre sus padres. Y es la educadora la que ha de tomar distancia para reflexionar y ver qué pasa, para situar su lugar que es de Educadora. Esto nos puede situar. Ver la situación y ver a la criatura.* Y luego le dice a David *¿lo ves ahora? Hay una tensión emocional entre los padres, no son receptivos,* dice él. A lo que Remei dice a la clase *¿más o menos os ha situado?* La escuchan con atención y ella les sonríe y les dice *gracias al momento todas y todos aplauden.*

A la clase siguiente les consultó sobre lo vivido al decirles *¿alguna reflexión de la clase pasada?* Ellos y ellas la escuchaban con atención en silencio. Remei les dijo que ella sí tenía que decirles algo expresándoles *bueno en las diferentes asignaturas hay cosas que podréis relacionar. En tercero, habrá asignaturas de comunicación. Pero la riqueza que puede quedar de los intercambios y mediaciones de lo que podéis hacer a partir de esta asignatura, es ver que os ha despertado. Para mí es importante que vosotras y vosotros podáis expresar, yo os propongo textos pero decidís finalmente. Yo acompaño la reflexión y el pensamiento, pero hay una sensibilidad propia que me hace ser de una manera diferente. Lo otro, es la distancia de la Educadora y del Educador, el lugar que nos toca en este trabajo. Lo hemos visto con el cuerpo. Y que no tenéis que ser la madre o el padre, pero sí hay cualidades que están presentes al acompañar, también otros agentes para hacerlo aparte de vuestras propias sensibilidades. Es importante tener claro, el lugar del corazón y el lugar de la mente. También la mirada y la distancia para ver el panorama. Si eres afectiva con el chico, él no se confundirá.* Al escucharle, a Francisco lo que surgió

fue una inquietud y dijo *no sé cómo preguntar. ¿Si hay chicos separados de su familia? Me cuesta verlo, porque en el centro está el educador y el chico. Y Remei le aclaró ese es el punto. La familia siempre está. Otra cosa es si no se hace nada, pero hay una trama más grande que no sabemos. Al acompañar al chico, hay que mirar más allá y si no ves todo, hay una parte que estás negando. Esta reflexión es compleja, negar algo que es constituyente.* Y Francisco matizó que en el centro donde trabaja no han podido contactar con la familia *hemos buscado, pero no ha sido posible.* Y siguiendo el hilo de la conversación, Remei le consultó a Francisco *¿pero tú cómo te conectas con esto? Hay que ver la ubicación, el contexto y la inclusión. Trata de ver de incluir a la familia, yo creo que es importante, para comprender y ver cómo lo trabajo como educador.* Guillen la escuchó en silencio y no respondió.

Con el proceso en movimiento, otros y otras se fueron sumando a la interacción grupal y fueron expresando su mirada a la luz de lo que había expuesto Remei y despertado en Guillen. Seguidamente David expuso a la clase *no sé cómo explicarlo porque ya hay una forma de actuar...yo pienso que a la hora de ayudar uno tiene que estar activo, por ejemplo los abuelos que se les lleva a las residencias...* E Ignasi le interrumpe diciéndole *¿qué tiene de malo tener residencias?* Y David luego de escucharle, continuó diciendo *tenemos muchos problemas para cuidar y se necesita mucho dinero, igual que en las residencias. La sociedad saca dinero de la propia sociedad.* Y Remei agregó sobre lo se estaba exponiendo *yo creo que has desplegado cosas importantes del contexto social, yo os diría que mirarais si la responsabilidad está en vuestras manos. Es verdad que el capitalismo lleva estas cosas, otra cosa es cómo es auténtico para vosotros los diferentes contextos con los que estáis.* Pero David lo ve diferente cuando responde a lo escuchado *sí, pero esto está todo ligado llegado el momento.* Y Remei le interpela consultándole *¿tú estás ligado David?* Al momento él expresó sus inquietudes *¿cómo se reacciona así como educador al estar con todo esto? ¿Cómo acompañas a una persona si influyen todas estas cosas? ¿Cómo puedes ayudar?* Y La Remei inspirándose en el texto que habían leído “aprendiendo con Noelia” les mostró una posibilidad de comprensión al decirles *la Lupe puede acompañar en algunas cosas a Noelia. Ella ve como educadora que hay cosas que no puede acompañar. Para mí, lo auténtico es complejo. Pero da pistas. Es que las personas sentimos y expresamos.* Y esto sí le resonó a David, al decir *lo auténtico si lo vería como coherencia. Sí, si es para ver cómo acompañamos,* le responde Remei. En ese momento Ignasi, intervino retomando lo que había dicho anteriormente otro compañero que lo vinculó con lo que se estaba reflexionando en ese momento al decir *una de las cosas que había dicho Francisco anteriormente, cuando explicó sobre las ilusiones que se hacen con la familia los jóvenes del centro. Para mí es muy básico que como educador conozcas el contexto, pero una persona con discapacidad no entenderá que su familia no está. Si un día se lo explicas, el seguirá con la ilusión.* Luna al escucharle dice *yo creo que esto es general, porque si fuera un amigo piensas en decírselo.* Ignasi sigue dándole vueltas a la

reflexión diciendo *sí, pero una cosa es cómo lo dices u omites información. Yo creo que no hay que esconderlo.* A lo que Luna agregó *se trata de ver y decir la verdad de manera adecuada, no tiene que ver con la discapacidad.* Ignasi lo ve diferente diciendo *yo veo que la ilusión si se une a un camino para acompañar y para sacar un dolor.* Toda la clase sigue con atención lo que se está expresando. Y Remei, ahora se centra en Francisco y le pide información de la edad de los chicos y le dice que tienen 18 años. A lo que Remei agrega *Yo diría que el vínculo los chicos lo mantienen. La percepción de la realidad aumenta. Esto es otra complejidad, ver por ejemplo, si se puede hacer una visita a la familia ¿cómo viven? ¿Cómo lo viven?* Y Francisco agrega, que *quizás puede ser la imaginación de los chicos.* Ella ve que hay muchas cosas, y para seguir explorando le consulta a Francisco *¿tú en qué estás en el centro? De Educador en los turnos.* Y le dice *¿Francisco, tú tienes que ver con lo de la familia?* Y él responde *que no.* Esta información posibilitó que Remei pudiera darle pistas al decirle *entonces tú tienes que decir a la coordinadora que los chicos necesitan esto. Pero no es tu responsabilidad visitar a la familia. No te corresponde, pero si tienes la confusión...es cierto que hay una parte de supervivencia y realización, pero tú puedes aportar a la convivencia cotidiana. Si no, nos perdemos.* Seguidamente consulta a la clase *¿cuál es la manera de hacer para estar en la relación? Es complejo.* Luego Francisco vuelve a retomar un tema del intercambio al decir *en relación a lo que decía el Ignasi, yo creo que hay una realidad que le cuesta asimilar a los jóvenes, que es el vínculo que tienen con su familia. Esto siempre está. Siempre está la ilusión presente de estar con ellos.* Ignasi al escucharle percibe que lo que él había dicho difiere a lo que expresa Francisco al decirle *Yo no digo que no sea así. Sino ¿cómo hacer para seguir el camino? Contar con una ilusión para hacer el camino.* Remei les escucha y observa lo que expresan en silencio. Tania recogiendo lo que dice Francisco, pone otra mirada al decir *yo cambiaría la ilusión por ser feliz.* Un silencio se ha apoderado en la clase, observo que están reflexionando lo que han escuchado. Finalmente Remei les dice *siempre está esta complejidad. Las preguntas os pueden ayudar.*

Luego de esta interacción grupal profunda, a partir de diferentes textos que habían leído sobre el cómo acompañar y el proceso que habían creado alrededor de ellos, Remei les invitó a realizar un trabajo de intercambio en grupos pequeños sobre algunas lecturas que habían leído. Les dijo *ver ideas significativas o impresiones que os puedan aportar como guía para acompañar.* Me acerqué a uno de los grupos y participé escuchando lo que decían de los textos y me di cuenta que a partir de lo vivido en la clase, la mirada era más focalizada al compartir sus impresiones. Una de ellas Alba, comenzó diciendo *el libro "El tono de la enseñanza" explica diferentes casos y cómo actuar como educadoras. Lo que me llevo es cuando dice el autor que para ser profesor primero hay que observar, ver el contexto, cuidar las miradas y los gestos. Aunque el libro habla de criaturas, puedes aplicarlo a todo.* Luego Clara, que había leído otro texto dice *el libro "Los murmullos de los*

*fantasmas” es un poco pesado. Es un libro difícil de entender. Una de las ideas es la resiliencia, donde los factores esenciales son la confianza, esperanza y vínculo. Explica varios casos y las soluciones. Por ejemplo, como decía Francisco anteriormente, imaginarse que la familia va a venir, es un factor de resiliencia. La resiliencia tiene que ver con superar fracturas o vivir con ellas. Luna leyó el libro “El Arte de la vida” de Bauman y dice el libro habla de la felicidad desde varios autores. La sociedad busca la felicidad, pero no hay que obcecarse. La felicidad depende de ti. La felicidad depende de lo que creamos que es, hay gente que cree que es tener un coche o el consumismo. Y Jana dice he leído el libro “El tacto de la enseñanza y la sensibilidad pedagógica”. Al inicio habla de la pedagogía y de lo que implica. Luego pone casos y habla sobre cómo afrontar la realidad. También dice que la autoridad no siempre es clara y me ha ayudado bastante para el voluntariado que realizo con criaturas de diez años. También habla que a veces es importante el silencio y la mirada, que esto puede decir mucho a las criaturas. Esto es muy interesante, porque en nuestra profesión vamos a estar con personas.*

Después de la experiencia vivida en estas clases, una estudiante me contó en una entrevista sobre cómo el intercambio, interacción y reflexiones con sus compañeras y compañeros, así como con Remei, les había permitido ampliar la mirada sobre cómo acompañar y reflexionar sobre su lugar como educadora, cuando me dijo *cuando escuchaba las experiencias que exponían mis compañeras, reflexionas sobre lo que tú pensabas o harías en ese momento y entonces te planteas: pues no, también está esta opción. Si no estás de acuerdo con esa mirada, te viene como un rechazo, pero si la persona te expone bien sus ideas, a lo mejor no lo llegas a aceptar, pero tampoco la rechazas. Sé que a lo mejor no lo llevaré luego a la práctica, pero sé que hay esa opción. Las experiencias de mis compañeros me ayudan a pensar, porque ha tenido una experiencia que quizás yo no he tenido.*

Otro estudiante veía como las clases le posibilitaban ir haciendo un proceso de descubrimiento e ir creando su propio diálogo interior, pero sostenido en el proceso que les ofrecía Remei en las clases donde él se había dado cuenta de las cualidades educativas que estaban en juego, cuando me contó en una entrevista que *Remei te puede introducir en un tema y a nosotros nos surge debatir. Ella juega el papel de dejarnos descubrir e interactuar y luego ella nos da una mirada o conocimiento sobre eso. Te deja la libertad. No hace que te ciñan a un programa o a una manera de pensar. Es bastante abierta. Deja que seas tú mismo y luego te da las pautas para que desarrolles lo que tú creas. Ella te deja el espacio y te sabe marcar. Te deja el espacio para que opines y luego te dice las cosas como se enseñan en la clase. Ello con una finalidad constructiva, para ayudarnos a entender. No es ya te equivocas y ya está, es abrirte un poco más allá.*

Y algunos y algunas de ellas, les había impactado de manera significativa la dinámica del lugar de la educadora que realizaron con el movimientos de los cuerpos, para plantearse aspectos sobre sí mismos y sobre sí mismas y ampliar la mirada a través de la reflexión, aspectos que pude ver en las entrevistas que realicé al término de la asignatura, cuando por ejemplo una estudiante me contó *la dinámica desde qué lugar acompañar, me sorprendió, porque una persona lo colocaba de una manera y le veía un sentido. Otra de otra manera y lo iba viendo también. Cuando lo hizo el Marc, yo dije ese sí. Al realizar la actividad me frustró un poco, porque no podía ver más allá de lo que estaba planteado. Yo intentaba darle un sentido a la colocación del compañero, en vez de buscarlo yo. Me pareció interesante porque a veces parece que puede ser de una mirada concreta y se le puede dar mil vueltas. Pienso que en la educación social es muy importante no quedarte con una sólo cosa. Y esto lo he aprendido en identidad, saber que hay más alternativas. Antes no tenía en cuenta lo de ampliar la mirada y ver más allá.*

Y otro compañero se preguntaba sobre el proceso de acompañar a partir de lo recibido en la asignatura *es muy fácil decir tenemos que mantener la distancia y luego cuando tengo a mis chavales conmigo ¿Cómo lo hago? ¿Qué es la distancia? ¿Qué no los toque? ¿Qué quiere decir eso? Y en identidad a mí me ha ayudado a ver que no hay una estructura o un modelo de funcionamiento, sino que cada uno tiene su manera, pero sabiendo que te estás posicionando en relación a otra persona. Es decir, posicionarme en mi lugar como educador en el centro, puedo hacerte cariño, implicarme pero como educador. No como hermano o amigo.*

Llegar a estas comprensiones y significados orientadores para la práctica profesional, no había sido fácil para él y se dio cuenta como en las clases fue haciendo un proceso que lo movilizó por dentro al decirme *Yo al principio, no me cuestionaba nada desde donde me colocaba y luego te acabas posicionando. Y si lo haces desde la reflexión, con dos o tres pasos puedes avanzar. A mí me costó. No había hecho nunca esto de posicionarme físicamente como lo hicimos en la dinámica de la clase. Esto me dio recursos para trabajar con los usuarios. Te hace reflexionar. Me ayudó a reflexionar del tema del acompañamiento y me di cuenta que a veces, no me colocaba bien. No solamente en la educación social, también en todo. Otras de las revelaciones fue darme cuenta que hay un posicionamiento al acompañar, de tener consciencia de que tengo consciencia sobre esto. Por ejemplo, tal como estoy cansado, saber que estoy cansado o estoy hablando contigo y saber que estoy hablando contigo. Tener consciencia de uno mismo es lo más importante, tener consciencia de todo.*

Y otra compañera veía como en estas dinámicas el saber educativo que extraían iba de la mano del proceso que vivían con Remei en las clases, cuando me dijo *cuando realizamos actividades para saber cómo acompañar, siempre Remei resalta algunos términos, como por ejemplo la seguridad. Entonces te das cuenta que lo primero sería generar un ambiente de protección, de generosidad, de una pequeña confianza y sentir que estamos a gusto. Primero hay que procurar esto, para luego entrar en el ámbito educativo. La asignatura me ha ayudado a plantearme diferentes contextos educativos en los que yo puedo actuar, me interesa descubrir que necesitan estos colectivos. La asignatura ha incrementado mi vocación.*

Estos fragmentos y recorridos vividos por ellas y ellos, junto a *Remei* y en relación a la experiencia que van explorando, así como el saber que nace en ese contacto consigo mismas y consigo mismas, con las otras y con los otros, me ha mostrado a mí que un encuentro profundo entre lo que son y cómo se sitúan al acompañar. Es un contacto y encuentro profundo, que me muestra una comprensión más arraigada y sostenida en la vida. En sus vidas. En las otras vidas. En la vida que nace en el aula al encontrar la vida a través de diferentes experiencias, conocimientos y saberes que brotan y se integran desde la reflexión e interacción que se gesta desde diferentes voces. La propia. La de la otra y del otro, encarnada en otras compañeras y en otros compañeros, en otras experiencias vivas que han dado cuerpo a un conocimiento encarnado que traen los autores y autoras, otras educadoras y otras educadoras que parten su hacer desde el cuidado de la vida de las personas. Ellas y ellas, sumergidos en este contexto amplio de experiencias, conocimientos y saberes van renaciendo a la vida. Al sentirse. Al expresar. Al compartir. Al reflexionar. Al pensar y pensarme. Al abrirse a la experiencia viva de ser desde sus singularidades y potencialidades que ocurre en un encuentro cuando el contacto es profundo desde diferentes relaciones y posibilidades al ir descubriendo y descubriéndose alrededor de lo que significa acompañar. Siendo a la vez ellas y ellos acompañados, desde un contexto que sostiene un proceso de la pregunta fértil y gestante, de ir incubando dentro de sí y para llegar a la otra y el otro desde la posibilidad de indagarse *¿cómo acompaño?* Todo ello, posible, desde la consciencia y amor de *Remei*, por sostener en cada clase y en el proceso la relación que se va desplegando entre el saber personal que los habita y el saber profesional que se está gestando en el presente, con lo que les va pasando con el contenido que va naciendo en las clases. Y *Remei* al igual como ella les habla de cómo acompañar en el mundo profesional, en este proceso de sostener la vida en el aula y dar espacios al nacimiento y renacimiento de significados ella *confía y permanece* acompañándoles en el encuentro profundo que posibilita la experiencia de vivirse en sus clases.

Para mí en estas últimas clases, el movimiento ha sido profundo, tanto a nivel de experiencia y reflexión. He visto esa unidad más profunda entre vida y conocimiento. Una confluencia entre el sentir y el pensar que nace de un ser al indagarse e indagar. Ello facilitando unas comprensiones ricas en movimientos y reflexiones, que dan origen a un contacto y encuentro profundo al pensar y pensarse en lo educativo en relación. Y esto lo puedo ver con claridad porque las actividades de la clase, han sido vivenciales. Unas vivencias con otra tonalidad que han dado un espacio a la integridad de cada ser al percibir y significar lo que aprende. Más

allá de la oralidad, se ha dado un espacio vivo de reflexión desde el cuerpo y con el cuerpo. Una fuente de saberes con otras conexiones para indagarse y escuchar lo que brota de adentro al entrar en relación con lo que han vivenciado en el aula. Como punto de inicio para escucharse, sentirse y pensarse. Y me gustaría, ahora detenerme con mayor atención en reflexionar sobre los procesos que se abren al dar el espacio de vivirse en la totalidad, más allá de la oralidad o de pensar lo que se siente sólo desde la mente, sino ir más allá. Un ir más allá, que nace de la inspiración de las clases de Remei al dejar que el cuerpo habite el aula y se exprese. Y al expresarse, abre otros procesos internos que se nutren la experiencia de aprender y de llegar a sí mismas y a sí mismos, como fuente de saber vivo para ir al encuentro de la otra y otro. Porque como dice Asunción López (2006:143-144) *“si el saber se despegas de los vínculos, se separa de la experiencia se produce esa desconexión y falta de sentido (...) este sentido subjetivo es el que mantiene vivo el deseo de saber que nace en la mediación, conectando con estratos más profundos del ser, más allá del contenido que se transmite.”*

Traer el cuerpo al aula con su saber. Traer la vida profunda que les habita. Crear un espacio de a través de actividades vivenciales donde el cuerpo les hable a sí mismos desde su verdad vivificante que les acompaña en todo su ser. El saber del cuerpo, trae consigo esa sabiduría profunda de lo que somos y/o hemos sido. Deja esa huella corporizada de las experiencias y saberes desde donde desplegamos la vida, siendo una memoria corporizada donde acontecen todos los procesos de sensaciones, afectos y pensamientos. Aquí, hay una fuente esencial de sabiduría y claridad, porque como dice Alice Miller (2005), *el cuerpo nunca miente*. Porque la verdad que aparece para cada una y uno, aparece con una fuerza de claridad desde las sensaciones que emergen de él, que tumba las historias que nos podemos contar o contar solamente desde el pensamiento o mundo de las ideas. Por ello, el saber arraigado al cuerpo, trae consigo una claridad sobre lo que somos desde una totalidad, donde cada persona puede escuchar dentro de sí lo que hay como vivencia y/o necesita desde su singularidad y sensibilidad. El cuerpo permite escuchar dentro de uno. Desde uno y no solamente pensar sobre uno. Y sólo uno, puede escuchar la verdad de su cuerpo y dar validez o no a la verdad que brota desde dentro. Nadie puede hacerlo por uno. Escuchar dentro de uno, las sensaciones que acompañan la experiencia de vida y traen una sabiduría de lo que somos y sentimos en lo que hacemos y vivimos en relación. Y en este sentido sobre el saber de lo que somos que alberga el cuerpo a lo largo de la vida, Brigitte Hansmann (1998:93), dice que *“Al principio de la vida no sabemos nada acerca de quiénes somos de cómo es el mundo en el que vivimos. Pero en cada momento suceden cosas dentro y fuera de nosotros y las experimentamos. Aprendemos rápidamente a*

*distinguir entre sensaciones gratas y sensaciones ingratas. Probamos diferentes estrategias para obtener lo que deseamos y evitar lo que no deseamos y repetimos aquello que nos funciona.”*

Y me di cuenta que cuando las actividades vivenciales donde el cuerpo era la herramienta central para escuchar dentro de sí lo que les pasaba al ser acompañados o al acompañar, en ellas y ellos brotaba una sabiduría del cuerpo inmediata sobre lo que sentían. Y al expresar lo que iban sintiendo, se remitían a sensaciones de agrado y desagrado sobre lo que les iban sucediendo al momento. Porque como dice Brigitte Hansmann acceder a estas sensaciones nos va dando piezas de lo que somos, porque al entrar en relación nos *suceden cosas dentro y fuera de nosotros y las experimentamos*. Escuchar este saber del cuerpo que está vivo sintiéndose desde dentro, da otra mirada de sí y de la otra y el otro para ir comprendiendo quiénes somos al acompañar y lo que se necesita. La sabiduría que brota desde el cuerpo, en sensaciones vivas que están hablando de lo que sentimos dentro, abren un primer camino de conexión con la intuición que brota desde el sentir o desde aquel saber personal que se compone de una diversidad de experiencias vitales que están vibrando desde dentro, al sentir lo que viene desde afuera. Y esta primera conexión con el sentir, como ocurre en las clases de Remei, posibilita que conecten con una parte más profunda de lo que son y se indaguen desde una realidad viva que acontece desde dentro de ellas y ellos, en su totalidad. Escuchándose y escuchando al otro dentro de sí. Y al hablar de lo que sienten y lo que les pasa en el cuerpo que está sintiendo el presente, las impresiones y sensaciones que vienen desde dentro dan otra percepción sobre cómo acompañar al sentir la experiencia dentro de sí y escuchar lo que nos dice como posibilidad de orientar al hacer. Porque como plantea Wild (2003:66) *“no se trata, por lo tanto de apropiarse de un saber, sino de tejer una red propia en la que recoger las vivencias e interpretaciones propias y, por último, las de otros.”*

Y para mí, es importante que ellos y ellas sean conscientes de lo que sienten y de las sensaciones que brotan en su interior, es una pieza más para acceder a sí mismo y a las otras y a los otros, porque si se conecta con las necesidades propias, es probable que también se pueda producir un contacto y encuentro más profundo al acompañar a la otra y al otro desde una mirada empática que tenga en cuenta el sentir que en este caso brota desde el cuerpo. Porque como dice Brené Brown (2012),<sup>111</sup> hay profesiones en que la empatía es importante. Y la empatía es ser sensibles con las otras personas y sentir esa conexión porque como Brené

---

<sup>111</sup> Profesora e investigadora de la Universidad de Houston que estudia la valentía, la vulnerabilidad, la vergüenza y la empatía desde hace veinte años que ha realizado el cortometraje *The power empathy* (2012), para los oficios de cuidados al acompañar a otras personas.

Brown dice *para poder conectarme contigo, tengo que conectarme con algo en mí mismo y reconocer ese sentimiento*. Y esto es vital, porque el sentir acontece en el cuerpo, desde dentro involucrando la totalidad de la persona y para sentir esa conexión con las otras y los otros, primero he de sentir esa conexión conmigo misma y conmigo mismo, siendo un encuentro profundo que posibilita estar más cerca de la escucha auténtica de las necesidades que brotan en la relación y como proceso vital al acompañar. El encuentro desde el sentir atravesado por la autenticidad y la intuición compartida, abraza y crea la vida.

Por otro lado, percibo como ese saber que trae el cuerpo consigo mismo al hablar desde su presencia viva de estar sintiendo en la experiencia, trae consigo una memoria de saberes vividos que están constituyendo lo que somos y vamos expresando en cada momento. Y esta memoria biográfica y emocional de la experiencia vivida, da espacio a un saber personal desde donde se percibe la manera de ser y estar en la relación al acompañar. Sostener esta unidad entre el saber vivido y el saber profesional naciente, es vital para ir indagando desde el cuerpo lo que hay dentro. Esta memoria viviente, sale sin nuestro permiso a expresarse desde el cuerpo, con aquello que está en este caso al lado de lo educativo y lo que no, seamos conscientes o no de la expresión del saber orientativo que anida en sus entrañas. Y la experiencia de irse viviendo en las clases desde el cuerpo, posibilita ir creando otro contacto y encuentro profundo para acceder a lo que son al acompañar. Y explorar algo de ello desde el cuerpo es clave para saberse en profundidad desde el misterio de lo que somos y de la fuente de aprendizaje para ir creciendo, porque como dice Brigitte Hansmann (1998:92), *“Nuestro desarrollo se despliega desde dentro. Esto yo que somos fue creado a partir de varios elementos, entre ellos nuestra herencia genética, nuestro entorno físico y emocional original y nuestras reacciones frente a los sucesos de la infancia. Nos desplegamos a partir de ciertas propensiones o tendencias iniciales, nuestro temperamento o potencial heredado, primero en maneras simples luego en modos cada vez más complejos. Estos inicios de tanto tiempo establecen el patrón en el que las actitudes, creencias y convicciones, opiniones, estrategias y hábitos se juntan para configurar la persona presente. Nuestros patrones tempranos son significativos, puesto que fijan el rumbo que ha moldeado todo lo que sigue, incluyendo el desarrollo físico del cuerpo y, finalmente se ha convertido en la forma y el estilo del yo que somos hoy día.”*

Y las actividades vivenciales desde el cuerpo como me di cuenta en las clases de Remei, traen un saber más profundo y real de la persona. Una verdad que sólo se puede escuchar y significar desde la propia profundidad de quien se habita y descifrar lo que se necesita en el presente y darle espacio para que pueda crecer por dentro. De lo que son y lo que les pasa en el presente al entrar en relación con el saber profesional. Una dimensión que al nacer desde lo

que se siente en el propio cuerpo, crea un espacio más profundo con lo que brota de su singularidad y sensibilidad propia. Justamente las actividades vivenciales, aportan ese saber intuitivo que brota de la experiencia vivida, necesario para ir al encuentro reflexivo posterior de comprensiones más profundas y creativas que sostienen la unidad entre sentir y pensar, así como plantea María Zambrano (2003:205), *“dónde el pensamiento y el sentir se identifiquen sin que sea a costa de que se pierdan el uno en el otro o de que se anulen.”* Y aprendí también con Remei que las actividades vivenciales son un espacio rico y profundo para anclar el nacimiento de reflexiones sostenidas desde la vida que portan y desde la vida que nace en la interacción en el aula. Porque las actividades vivenciales que van dando espacio al saber intuitivo requieren de un anclaje reflexivo que permita el nacimiento del pensamiento educativo. Una relación que les dé a ellos y ellas, más allá de las clases, la creación de reflexiones y saberes significativos arraigados a sí mismas y a sí mismos, arraigados a procesos de acompañamiento que pongan en el centro la vida y los cuidados de las personas que acompañan en un trayecto vital, porque como dice Contreras (2008:4) *“El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado”*.

La fuerza de las actividades vivenciales que exploran el sentir en el cuerpo, me muestran a mí que traen consigo un saber intuitivo y de la experiencia con un contenido más profundo de lo que se es al acompañar en la relación y las preguntas nacen de un lugar más profundo dentro de cada una y cada uno. Posibilita esa conexión más real con el lugar desde donde nace la significación del sentido originario de lo que se va hilando y la persona se permite como proceso para ir creciendo por dentro y saber estar con lo educativo. Y el saber y la intuición que se revela desde la experiencia, requieren un tiempo y escucha para que pueda revelar lo que hay dentro de cada persona y lo que está sintiendo en ese momento desde las sensaciones que le trae su propia sabiduría del cuerpo al escucharse y escuchar lo que le sucede dentro de sí con lo de afuera. Las actividades vivenciales en el aula, son para mí justamente la puerta de acceso al sentir singular y el cuerpo como espacio de identidad y sabiduría intuitiva, si se le explora, revela unos significados más cerca de lo que son ellas y ellos, porque pasa por sus cuerpos desde su propia experiencia de sentir los procesos, emociones, imágenes, sensaciones, recuerdos y saberes que se van revelando en la escucha de la actividad vivencial muestran que cada experiencia humana es única en su riqueza experiencial, por lo tanto el crecimiento que se pueda vivir desde dentro es singular e irrepetible en cuanto a recorridos, movimientos, intuiciones, potencialidades, limitaciones y creaciones de significados situados y vivos. Y descubrirse desde el propio

cuerpo, adquiere una profundidad y significado singular que abre otro tipo de reflexión y orientación porque como dice Ramón Rosal y Ana Gimeno Bayón (2013:393-394), el cuerpo como sabiduría no sólo sabe de nuestro pasado emocional y físico, sino que también sabe cómo resolver creativamente nuestros problemas *“El cuerpo se convierte así en un interlocutor dialogante, que no sólo recuerda las “batallitas” del pasado como un pariente anciano, sino que conoce nuestro aquí y ahora y las implicaciones complejas y matizadas del mismo. Cuando abordamos el cuerpo desde la mirada intuitiva, podemos observar en él cómo apunta con suavidad conflictos internos que nos pasaban desapercibidos, o señalan con precisión un camino para resolvernos que nos había permanecido oculto, mediante la utilización de un enfoque epistemológico intuitivo y fantaseador.”*

Desde esta fuente intuitiva que trae el cuerpo con su saber personal que nace de las experiencias vividas, así como también como fuente de sabiduría para escuchar lo que nos viene de adentro al entrar en relación con el presente, las actividades vivenciales son una fuente valiosa para conectar con lo que tienen dentro y lo que sienten. Y sosteniendo la reflexión educativa desde las intuiciones que nacen de la escucha del saber personal de las experiencias vividas, así como de las que están viviendo en las clases, abre una puerta de posibilidades infinitas de significados. Y el saber intuitivo que nace de la escucha de sí, para que pueda crecer en significado necesita pensarse e indagarse desde la reflexión. De alguna manera, podría decir que es necesaria la confluencia del saber personal y del saber profesional para que el saber significado que nace en cada una y en cada uno desde este proceso, adquiera un sentido educativo movilizante y creador para estar acompañando situaciones vivas, imprevistas, complejas que sostengan de manera permanente el crecimiento personal y profesional de irse haciendo educadoras y educadores al acompañar procesos de vida.

Y en las clases de Remei, ella sostiene y abre la reflexión del saber profesional, sostenida en el saber intuitivo y personal que nace de las actividades vivenciales con el cuerpo. Ella escucha lo que ellos y ellas sienten y traen con la experiencia de su cuerpo, a través de sensaciones, juicios, preguntas y movimientos que ocurren al momento en la clase al traer el saber que les habita desde su identidad. Y no se queda sólo en la escucha de la vivencia sino que dialoga con ese saber que se está abriendo en la clase y lo va indagando con preguntas que les permita acceder a ellos y a ellas mismas y a los otros y las otras. Y vivir e indagarse desde lo que brota desde dentro de sí, para reflexionar sobre lo educativo pero desde un espacio interno más profundo. Donde lo que se escucha desde el cuerpo, permite una escucha interior más profunda y al brotar desde la totalidad de lo que la persona es, las piezas de la identidad que traen vienen con una fuerza que irradia claridad y arraigo de lo que son y sienten. Y esto

posibilita una autenticidad del proceso, donde ellos y ellas hablan desde una escucha interna más real a lo que son y Remei puede acompañarles con una escucha que acoge la vida que brota desde su interior y desde este sitio, crear un espacio de relación y de descubrimiento que sostenga la relación de lo que son y con el saber profesional desde una integración más viva, profunda y significada.

Y esta escucha de lo propio que nace en relación a la otra y del otro, nace de la interacción con otras y otros, porque como dice Remei Arnaus (2006:213), *“Educar sólo es posible en relación; no hay educación sin una experiencia de práctica en relación.”* Procesos vividos, procesos de crecimiento interno que han sido posible en las clases gracias al grupo. Compañeras y compañeros que han sido compañeros de viaje para ampliar la mirada y compartir un proceso. Un proceso de comprensión de lo que son y cómo viven la relación en la interacción. Gracias a este proceso de comunicación e interacción han podido ir indagándose e indagando el cómo acompañar y ver con más claridad cómo el saber personal está interrelacionado con el saber profesional. Y que la experiencia de relación con la clase, les ha posibilitado ampliar la mirada y suspender el juicio, así como la experiencia de reconocimiento de existencia de lo que tienen dentro y que a la otra persona también le ocurre. Ir creando desde lo vivido, reflexiones y significados desde la experiencia vivida entre ellos y ellas. Porque como dice Nieves Blanco (2006:159) *“hay una red de relaciones-entre personas y también entre éstas y el mundo-que crean, recrean, reproducen e inventan significados ligados a la vida concreta y singular de hombres y mujeres en contextos de realidad específicos y definidos.”*

Para mí, el saber que nace de las actividades vivenciales y con las intuiciones que trae el cuerpo como verdad al sentir lo de afuera, sin la mediación de la pregunta fértil que va sosteniendo Remei alrededor de lo que traen como vivencia, experiencias y saber al aula, no sería posible que alcanzara una profundidad y comprensión de lo educativo. Es la pregunta arraigada a lo vivo, lo que permite esa intimidad entre lo que soy y lo que aprendo. Aquella pregunta que comienza a vivirse desde dentro. Se abre. Se expresa. Se vuelve a indagar. Va. Viene. Da. Recoge. Busca. Encuentra un significado movilizador para significarse y significar la vida. Se despierta y se crea la vida. Una vida que se crea entre la intuición y el pensar, entre lo vivido y el conocimiento, entre la experiencia y la reflexión. Una vida que para crearse necesita que la persona despliegue su saber desde su propia raíz y lo signifique. Lo amplíe para sí y para acompañar a otros y otras. Porque como dice Nieves Blanco (2006:179) *“Para que la educación transforme la vida, para que el conocimiento (ya sea pedagógico o el histórico o el matemático) ayude a crecer, es necesario que se funde, sin confundirse, con el saber de las chicas y de los chicos, es decir que*

*se vincule a- y se enraíce en-su experiencia. Porque el saber nace de la experiencia, pero no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que se hace experiencia porque ha pasado por la experiencia por el pensamiento.”*

Y veo a partir de acompañar las clases de Remei, que sostener esta relación fértil entre el saber personal y el saber profesional, permite que ellos y ellas desarrollen un pensamiento propio para estar reflexionando y creando vida alrededor de lo educativo. Porque justamente el dar vida a lo que se ha vivido o siente, es decir *partir de sí para ir más allá* (Piussi, 2008), posibilita que la reflexión brote desde la propia vida, y desde la raíz crear otras comprensiones para habitar la vida que ocurre al situarse en el cómo acompañar. La inquietud no está afuera. Sino que lleva a entrar en la propia relación de vivirse en el mundo, crearlo y dar espacio a la autonomía a la propia consciencia de pasar por dentro de sí como diría Arendt, lo que viene de afuera y sentirlo en las entrañas. Y esta unidad entre vida y conocimiento, si está arraigada a una tierra fértil desde la raíz de la persona, puede posibilitar que se ponga en marcha un proceso creador naciente y fértil, porque el significado nace desde dentro de la persona y cuando está arraigado desde este sitio, pide espacio y crecimiento. Porque como dice María Zambrano (2007:201), por su condición humana, la persona es ante todo una promesa “*Una promesa de realización creadora.*” Y desde mi mirada, las clases posibilitan un espacio de exploración de un proceso creador naciente al sostener esta relación entre la vida y el conocimiento, porque justamente entremedio de esta unidad nace la pregunta fértil por lo educativo y se van hilando significados desde la interacción para sí mismas y para sí mismos y para comprender las cualidades educativas que se ponen en movimiento al ser educadoras y educadores sociales.

Esto me lleva a reflexionar sobre el proceso creador interno que ocurre en cada persona cuando algo ocurre dentro de sí, al significar lo que vive, siente, descubre y piensa desde el contexto de las clases. Ana Gimeno-Bayón y Ramón Rosal (2016), desde sus experiencias e investigación en psicología, escriben que hay tipos de pensamientos implicados en el proceso creador y para que éste último ocurra en la persona, es esencial la reconstrucción intuitiva de la experiencia vivida que contiene el sentir, sensaciones, recuerdos y pensamientos inconscientes. Y esto es posible manteniendo la unidad entre el saber personal vivido en la experiencia y desde este lugar significar y ampliar las intuiciones hacia comprensiones más amplias desde la reflexión y pensamiento cognitivo para que ocurra un encuentro profundo en la persona al hacer consciente una parte de sí que puede significar desde otra mirada, más amplia y más rica. En esta línea podemos ver, por ejemplo que las corrientes integradoras y humanistas que mantienen en los procesos creativos la unidad entre experiencia y

pensamiento, al estudiar desde la psicología estos procesos internos ponen sobre la mesa esta unidad que vive la persona al significar su experiencia vivida a través de procesos reflexivos donde inciden tipos de pensamiento<sup>112</sup> que dan espacio a la creación de significados más amplios. Así por ejemplo para Joy Paul Guilford *es el pensamiento divergente que se combina con el pensamiento convergente*; Eric Fromm dice que se trata *del pensamiento “femenino” que se combina con el “masculino”*; O Carballo que contempla que es el paso del conocimiento inconsciente al consciente. En todos estos casos, se apela a la integración de los procesos internos ricos y profundos que están incidiendo en el proceso creativo donde los procesos inconscientes, pensamiento intuitivo, o divergente o femenino son la fuente de significado fértil para la reflexión de pensamientos racionales o conscientes. Apelan a la integración entre vida y razón. Desde mi mirada, la profundidad y comprensión de quién se es en lo educativo al acompañar, necesitan de ambos fuentes de pensamiento para saber cuidar. Es decir lo que sucede en la integración entre vida y conocimiento, crea un tipo de reflexión mucho más creativa, abierta y significativa si sólo por ejemplo se trabaja con la parte racional de la persona, porque como dice Maturana y Varela (1984:21), *“el fenómeno de conocer no puede ser tomado como si hubiera “hechos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza”*.

Y veo como en las clases de Remei, las actividades vivenciales posibilitan esta profundidad de comprensión, porque ella va indagando lo vivido con ellas y ellos, ampliando la reflexión desde los textos o experiencias de educadoras y educadores que hablan del saber profesional. Y esto da una profundidad y riqueza de significado viviente que posibilita que la propia identidad personal y la identidad profesional adquieran una cualidad transformadora al vivir el proceso en el momento presente sobre cómo acompañar a otras personas y sea un sentido en estado creciente tantas veces como la vida lo pida. Y la experiencia vivida de un proceso que ha cuidado la vida y el crecer por dentro de ellos y ellas, mantiene viva la profundidad de un pensamiento que se abra a acoger el sentido y significado propio porque cuando se mantiene esta cualidad la persona puede desplegar su capacidad de reflexión cuantas veces lo necesite para integrarse a la vida porque como dicen Bárcena Y Mélich (2000: 156-157) *“[...] recrear el sentido de lo transmitido para que un nuevo significado se revele- para que estalle el significado-y, así se libere yo no sólo un nuevo significado posible, sino también la humanidad del aprendiz mismo.”*

---

<sup>112</sup> Gimeno-Bayón. A. y Rosal. R. (2016: 118-119), en el libro *Psicoterapia integradora humanista. Fundamentos y tratamientos de problemas sensoriales, emocionales y cognitivos*.

Y en este sentido, también relaciono el proceso creativo que nace al vincular lo vivido con el saber profesional y cómo estas relaciones van creando en ellos y ellas un tipo de pensamiento vivo desde donde mirar la realidad y pensarla desde la complejidad y profundidad que reclama por ejemplo los oficios de cuidado y acompañamiento como la educación social, y veo clarificador lo que desarrolla Fromm (1980:220-230) <sup>113</sup>saber cómo pensamos y las limitaciones de la racionalización cuando aparece desprovista de vida, cuando dice *“Por lo tanto, no podemos saber si nos hallamos en presencia de una racionalización simplemente analizando la lógica de las afirmaciones de una determinada persona, sino que debemos tener en cuenta también las motivaciones psicológicas que operan en la misma. El punto decisivo no es lo que se piensa, sino cómo se piensa. Las ideas que resultan del pensamiento activo son siempre nuevas y originales; ellas no lo son necesariamente en el sentido de no haber sido pensadas por nadie hasta ese momento, sino en tanto la persona que las piensa ha empleado el pensamiento como un instrumento para descubrir algo nuevo en el mundo circundante o en su fuero interno. Las racionalizaciones carecen, en esencia, de ese carácter de descubrimiento y revelación; ellas se limitan a confirmar los prejuicios emocionales que ya existen en uno mismo. La racionalización no representa un instrumento para penetrar en la realidad, sino que constituye un intento post factum destinado a armonizar los propios deseos con la realidad exterior. Con el sentimiento ocurre lo mismo: debe distinguirse entre lo genuino, que se origina en nosotros mismos, y el seudosenntimiento, que en realidad no es nuestro, a pesar de que lo creemos tal.”*

Crear procesos que apelen a la autenticidad del pensamiento y sentimientos donde ellos y ellas puedan estar y vivir desde lo que son, procesos que como las clases de *Remei* me mostraban, posibilitan el descubrimiento de sí, de la otra del otro y del saber profesional que acompaña la vida desde una sensibilidad educativa de estar viendo y sintiendo a quien se acompaña. Y mantener la focalización del proceso en preguntarse en cómo se acompaña, va posibilitando en las clases de *Remei* ir descifrando el cómo se piensa y revelar desde donde se sostiene lo que se cree o percibe en ese momento de cómo se ha de acompañar la vida de otra persona. Sobretudo desvelar la raíz de lo que sostiene y si tiene profundidad para abrazar la vida o tomar consciencia que hay que movilizar algo de una o de uno hacia la vida, para escuchar cómo acompañarla, desde esa sutileza y sensibilidad de dejarse afectar por la vulnerabilidad expuesta que trae la vida y dándole una escucha auténtica desde el sentir a la otra persona para saber lo que necesita y a la vez desde esa raíz crear recorridos reflexivos que estén en sintonía con lo que necesita para hacer un trayecto vital y desde una relación que posibilite crecer por

---

<sup>113</sup> Fromm, E. (1980), en su libro *El miedo a la libertad*.

dentro. Porque como decía *Remei* es importante percibir qué siente la persona para acompañarla con lo que necesita, sin esta sensibilidad que nace al lado del amor poco se podrá ofrecer para hacer un acompañamiento que sea educativo y despierte la vida. Porque el cómo acompañar de las clases de *Remei*, está sostenido por cualidades humanas y educativas que están a favor de cuidar la vida desde la confianza, el respeto y el reconocimiento de la singularidad de la otra y el otro. Y esto es posible vivirlo, si dentro de cada una y uno se ha ido gestando un pensamiento vivo que integre el sentir y el pensar al entrar en relación, para crear posibilidades auténticas que acompañen la vida con sus complejidades y tensiones propias de estar sintiendo en primera persona la vida. Su vida. Un acompañamiento que acepte la vida con la profundidad que se está sintiendo la propia vulnerabilidad o tensión de estar en un tránsito de necesitar estar acompañado, cuando muchas veces no se ha escogido esta circunstancia de la vida. Porque por mucho saber profesional que tengamos en nuestras cabezas, sólo se llega a la vulnerabilidad del otro, a través de la presencia del corazón, encarnado en el amor. Un amor que cuida. Cuida lo que ocurre en la relación sin juicios y acompaña lo que brota desde las entrañas, si es que el sentir profundo se corporiza en actitudes empáticas, de reconocimiento de la existencia de la otra y del otro, con sus capacidades y limitaciones para resolverse y expresarse desde el amor y desamor aprendido. Y es desde esa conexión emocional real donde se puede sentir lo que la otra y el otro necesita, desde ese reconocimiento humano de estar sintiendo la vida, ya sea por experiencia vivida y pensada. Y desde la experiencia de la otra y del otro, ampliar la mirada más allá, donde el pensamiento actuante oriente con sabiduría el camino que se recorre juntas al acompañar.

Dice Olga Tokarczuk (2019),<sup>114</sup> que la ternura es la forma más modesta de amor. Y lo que ella describe como proceso humano me resuena con la manera de acompañar que muestra *Remei* y también me inspira y alimenta mi propia mirada sobre como vivo el acompañar a otra o a otro desde su necesidad expuesta. La autora dice que la ternura “*aparece donde miramos de cerca y cuidado a otro ser a algo que no es nuestro “yo”*” (2019:7); desde sus palabras, me acerca a esa mirada que se escucha a la otra y al otro, desde dentro y desde este sitio, la mirada que nace está atravesada por la elegancia amorosa de sentir a la otra y al otro, desde lo que es y acogerlo con la ternura que nace del encuentro al sentir otra vida. La ternura, trae consigo el respeto por el otro y la otra, para mí es esa mirada respetuosa de la singularidad y belleza que la otra porta y

---

<sup>114</sup> Tokarczuk, O. (2019). “*El narrador tierno.*” Discurso presentado al recibir el premio Nobel de Literatura en la Academia Sueca.

aunque se coincida en lo humano, es otra persona que con su diferencia, necesita ser acompañada desde lo que su autoridad interna le pide presencia y crear vida con la compañía de otra persona que ama la diferencia y el nacimiento de la vida que se crea y crece en la relación. Acompañar desde la ternura, dignifica el encuentro amoroso a una posibilidad humana de transformación que nace de la apertura a la experiencia de acompañar la potencialidad y crecimiento de la otra y el otro. Luego la autora, habla de la fuerza de la ternura en los procesos de relación y que permite ver a la otra y al otro, cuando dice que la ternura *“personaliza todo con lo que se relaciona, lo que hace posible darle una voz, darle el espacio y el tiempo para que exista y se exprese.”* (2019:7) Manteniendo por lo tanto una actitud de acogida que nace del sentir auténtico de quien acompaña, facilitando para que la otra y el otro, sin miedo, pueda expresarse y existir desde su propia voz y su propio ritmo interno, porque la ternura contiene en su mirada y acoger, una sutileza de expresión del corazón genuino que expresa en su hacer el amor por las personas y por el crecimiento en sus procesos. Y Olga Tokarczuk (2019:7), va más allá y dota de poder a la ternura donde ocurre en la relación un compartir consciente desde la experiencia humana de estar sintiendo la vida, cuando dice *“La ternura es una profunda preocupación emocional por otro ser, su fragilidad, su naturaleza única y su falta de inmunidad al sufrimiento y los efectos del tiempo. La ternura percibe los lazos que nos conectan, las similitudes y la similitud entre nosotros. Es una forma de mirar que muestra al mundo como vivo, interconectado, cooperando y codependiente de sí mismo.”* Y esta preocupación emocional y afectación por la otra y por el otro, es posible que ocurra en el acompañamiento educativo, si se ha escuchado primero dentro de sí, por ejemplo la propia ternura para acompañarse a sí misma y a sí mismo ante la propia fragilidad, es posible que por experiencia y sabiduría que emerge al pensar lo vivido, se sepa acompañar el sentir con sus intuiciones y pensamientos al entrar en relación con otra persona. Y acompañar desde la ternura, con la fuerza y sensibilidad que lo expone la autora, creo que es una posibilidad inspiradora valiosa para formar a Educadoras y Educadores Sociales.

Sé por las clases de Remei y por propia experiencia, que para que ocurra un acompañamiento que sea educativo, se ha de amar la vida. Y amar la vida, lleva consigo amar lo vivo y sus diferentes manifestaciones y expresiones que necesita para crecer y desarrollarse cada organismo vivo. Porque si se ama la vida y los procesos que en ella se van gestando y manifestando a través de las personas –con sus tensiones y complejidades singulares de la manifestación de estar vivo viviendo una vida- el acompañamiento pasa a ser un espacio para ir creciendo por dentro desde la afectación por la vulnerabilidad de la otra y del otro, así como por el disfrute de la experiencia amorosa en la relación y acompañar el crecimiento de

la potencialidad genuina en cada momento vital. Acompañar desde el amor a la vida y las personas, es disfrutar ser con otra y otro y compartir un proceso. Un proceso que trae luz para ambas a través de la relación, porque cuando se acompaña desde el amor para que la otra persona sea quien le pide su sentir, se ha de escuchar lo propio y lo de la otra, para poder mirar con amplitud y claridad. Acompañar es escuchar lo que la otra persona despierta en una y darle un tiempo y espacio, para ubicarlo dentro de una y responsabilizarse de lo propio y crecer. También es tener la apertura hacia la experiencia de sentir con la otra. Escuchar lo que siente la otra, sintiendo en una la resonancia emocional que se encuentra desde el sentir. Porque si la persona siente que entiendes lo que le sucede en un momento vital, confiará. Confía porque se siente vista en su singularidad, respetada y aceptada con lo que vive sin juicio. En un espacio seguro para contarse y contar lo que vive en su trayecto vital. Si la puerta de la confianza, da nacimiento a la relación, se siente la seguridad de sentirse sostenida. Se respira. Y si la relación educativa que se va gestando incluye lo que necesita la persona y ella lo siente, el vínculo emocional se fortalece y se va nutriendo desde la capacidad amorosa de ambas. Con esta confianza en la relación y en la persona que acompaña, así como la confianza plena en la potencialidad y capacidad de quien es acompañado, es posible que nazca el deseo de crecer por dentro y hacer un proceso de vida. Donde ambas personas, se transformen y crezcan, cada una desde lo que necesita al vivirse y sentir desde la relación. Al acompañar no sabemos qué ocurrirá en cada relación, pero sí sabemos que hay cualidades educativas que funcionan y nutren la relación, posibilitando que ocurra un acompañamiento auténtico. Y el acompañar de una manera más cercana a los procesos de vida y disfrutar la vida y crecimiento que nace alrededor de ella, para mí tiene que ver con el amor a los procesos vivos. Un amor que no recae sólo en una idea, sino que tiene que ver con amar los procesos de las personas y acompañarles en lo que necesitan expresar y manifestar para vivir sus vidas en un momento vital. Y como dice Fromm (1968:40-45), las personas que aman la vida aman el crecimiento, en cambio las que aman la muerte, aman la destrucción, aman todo lo que no crece, todo lo que es mecánico, *todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia, tener y no ser, es lo que cuenta.* Y la mirada que tiene el autor, sobre el amor a la vida, para mí nutre la disposición interna de cómo se acompaña, cuando dice Fromm (1968:48) *“La persona que ama plenamente la vida es atraída por el proceso de la vida y el crecimiento en todas las esferas. Prefiere construir a conservar. Es capaz de admirarse, y prefiere ver algo nuevo a la seguridad de encontrar la confirmación de lo viejo. Ama la aventura de vivir más que la seguridad. Su sentido de la vida es funcional no mecanicista. Ve el todo y no únicamente las partes, estructuras y no sumas. Quiere moldear e influir por el amor, por la razón, por su ejemplo, no por la fuerza,*

*no aislando las cosas ni por el modo burocrático de administrar a las gentes como si fuesen cosas. Goza de la vida y de todas sus manifestaciones, y no de la mera agitación.”*

El amor a la vida. El amor a los procesos y a vivir. A crear junto a la otra y al otro, respetando su singularidad y sus procesos de sentir y pensar por sí misma y sí mismo para que pueda crecer y desplegar su potencialidad y capacidad de crear su propia vida y renacer en cada paso que se da desde su propia libertad. Porque el sentido del amor como dice Viktor Frankl (2004:134) se reconoce porque *“El amor es el único camino para arribar a lo más profundo de la personalidad de un hombre. Nadie es conocedor de la esencia de otro ser humano si no lo ama. Por el acto espiritual del amor del amor se es capaz de contemplar los rasgos y trazos esenciales de la persona amada; hasta contemplar también lo que aún es potencialidad, lo que aún está por desvelarse y por mostrarse. Todavía hay más: mediante el amor, la persona que ama posibilita al amado la actualización de sus potencialidades ocultas. El que ama ve más allá y le urge al otro a consumir sus inadvertidas capacidades personales.”*

Y también desde el amor a la vida, acompañar la expresión emocional y la vulnerabilidad que nace de la experiencia humana, aun cuando muchas veces las actitudes y expresión que pueda traer la otra y otro se aleje del cuidado amoroso y tense la relación. Aun en estos momentos complejos que se despiertan cuando el acompañamiento es desde el amor o la institución educativa carece de procedimientos de cuidados, la propia libertad interna sigue viva y siempre se puede escoger la actitud de cómo se acompaña si es amando la vida y los procesos que nacen al acompañar o rechazando la expresión de la vida en toda su magnitud. Porque como expone Viktor Frankl (2004:90), la libertad interior aún en situaciones extremas que reta a nuestra propia humanidad siempre se puede escoger la actitud personal cuando dice *“(…) al hombre se le puede arrebatar todo, salvo una cosa: la última de las libertades humanas- la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino.”*

Y escoger la actitud personal con la que se está en la universidad acompañando los procesos formativos, es algo que también aprendí con Remei. Que la universidad sea un espacio educativo donde pueda entrar la vida. La vida que portan nuestras y nuestras estudiantes y que sea un espacio donde puedan vivir procesos que mantengan la unidad entre el saber personal que portan y el saber profesional. Y que puedan crecer por dentro, desde las preguntas, deseos y descubrimientos que nacen desde dentro de sí y se transformen. Y las palabras de Nuria Pérez de Lara (2009:11), me reflejan este sentido de dejar entrar la vida a la universidad, a las aulas; cuando dice *“Traer a la escuela y a la universidad, y hacerla vivir, esa capacidad para el placer y encontrar el sentido de sí en los saberes que en estas instituciones se pretende*

*producir, es una tarea de gran magnitud. Buscar en la educación, el que esa capacidad humana para el placer se recree día a día en una serie de saberes que nos hablen de nosotros y nosotros mismas, de la vida y del mundo en que vivimos, dándoles un sentido que haga de la experiencia de vivir entre los demás una experiencia del amor [...]*”

#### 4.3.7 recoger el proceso y las síntesis de la experiencia vivida significada desde el saber ser educadoras y educadores

Nos encontrábamos a las puertas del cierre de un proceso. Un proceso que recogía diferentes posibilidades de síntesis, comprensiones y significados singulares y educativos. Un cierre que implicó una última clase, una fiesta espontánea en diciembre y las presentaciones de los trabajos grupales sobre las entrevistas que habían realizado a Educadoras y Educadores. Una síntesis que mostró diferentes perlas descubiertas en el proceso. Que abrió un proceso vivido. Y se cerró físicamente, pero dejó un hilo para seguir en la vida. Que gestó otros caminos diferentes. Singulares. Comunes.

La última clase fue cercana a la entrada del invierno, la tercera semana de diciembre. Remei les dijo que les había traído *un vídeo* y que verían *una historia que se llama “El circo de las mariposas”*. Y les recomendó tener un papel y *copiar las sensaciones con las que conectéis al ver el vídeo*. Y al momento les dijo *el protagonista no tiene brazos, ni piernas. El vídeo nos puede ayudar a pensar el acompañamiento*. Al visualizar el vídeo las chicas y los chicos, toman sus notas y miran atentamente la historia. Cuando acabó la visualización hay un silencio que me parece a mí, gestante. Luego Remei, les consulta *¿os ha interesado? ¿Alguien quiere comentar alguna cosa?* El silencio se prolonga. Marc inicia el intercambio cuando dice *Yo he visto una manera de acompañar a través de la paciencia. Es duro y complicado*. Y Remei focalizando en la experiencia les dice *¿pero qué pasaba?* Ignasi expresó *se ve cómo pueden afectar las dificultades, pero también hay que confiar en las potencialidades*. Y recogiendo lo que decía, Remei lo llevó más allá la reflexión por lo educativo al decirles *hay limitaciones que son evidentes, pero ¿cómo salimos de ahí? ¿Habéis sentido la sensación de ayudar al protagonista?* Y la focalización de la mirada, permitió que David encontrara una comprensión más profunda al decir *el corto te ayuda a no ayudarlo. No puedes ayudar si no tienes empatía. Hay una comprensión cuando se ve que los otros pasan una dificultad. Ellos habían creado una manera de hacer, a pesar de la dificultad*. Y en ese momento, Remei hizo un puente entre lo visualizado en el corto con lo trabajado en la asignatura, al decirles *yo creo que el vídeo comenta muchas cosas de la asignatura; como la presencia de la propia mirada y cómo miran las Educadoras y Educadores las potencialidades. El circo de las mariposas, confiaba en las potencialidades y no lo veía como una carga. Continuaba en esa línea de decir Sí, porque hay muchas potencialidades. Sabemos que hay complejidades en el contexto y las familias, pero eso no determina todo. Para mí, yo creo en la importancia del contexto, en lo que se cree. Recuerdan ¿el inicio de la asignatura? Cuando vimos la fuerza del contexto, considerando que cada persona es diferente con su sensibilidad. La confianza en la seguridad y en*

experimentarlo. Y Belén expresó *me ha agradado verle cuando se sintió útil en el agua*. Y Remei agregó que *necesitamos la supervivencia y la realización, como lo que aportamos al mundo. Es importante. Guillem, ve algo diferente cuando expresa que ¿cómo baja el protagonista del furgón? Yo creo que era algo que él hacía, pero cuando logra pasar el obstáculo, sobretodo en la frase que dice “todo es punto de paciencia.” A veces la paciencia es uno mismo. Remei al escucharle, le dice yo creo que el problema está dentro. Pablo agrega otro elemento a la interacción cuando dice a mí me agrada ver que está en el capullo y traspasa sus límites. Guillem agrega al momento, Yo creo que él es consciente de sus límites. Él podía hacerlo desde el principio, pero no tenía la confianza para hacerlo de otra manera*. Siguiendo el hilo de la conversación, Remei les dijo *esta relación es importante. Los límites de afuera y los que uno cree. Esto es interesante*. Y a David le resonó lo que escuchaba al decir *Yo creo que esto tiene que ver con la autoestima, sino te conoces, te manipulan*. Al escuchar esto, Remei vio importante, realizar una aclaración al decirles *un momento. Hay fases en la vida que no tienes una madurez para reflexionar sobre tus maneras, ves el mundo desde el contexto. Luego, madres y padres han de hacer un trabajo. Marc, aportó su mirada diciendo cuando al chico lo van a abrazar al final del corto, ve otro referente más allá de lo que le da la televisión y la sociedad*. Y Remei recogiendo sus diferentes miradas, les aportó una reflexión que unificara contenidos de la asignatura con lo visualizado en el corto al decirles *todo lo que tiene que ver con el sentido y responsabilidad de lo que hacemos en las mediaciones es importante. Ya sea desde el reconocimiento y que hacemos en el contexto, donde es importante el valor de la confianza, de la mirada y cómo acompañamos. La confianza y la potencialidad, tiene que ver con lo que somos. Es importante la relación que se crea en el contexto del corto. Es importante para inspirar la manera de hacer. El caso es la orientación de sentido que sustenta la orientación de lo que hacemos. Cada uno tendrá que trabajar con su propia manera, esto es para inspirarnos. Es importante hacer estas conexiones. Ya me lo diréis cuando estéis desde las prácticas. También hay que ver, si es discapacitado el chico. A lo que David agrega al momento no es discapacitado, porque tiene otras capacidades*. Por ahí va, agregó Remei.

Percibía que seguía vivo y permanente un proceso de comunicación e interacción viva, donde todas y todas pueden ser, mostraban reflexiones más profundas sobre cómo acompañar. La mirada estaba en la relación y en lo que ocurre entre dos en el proceso de acompañamiento donde se cruzan marcos de referencias diferentes que están sosteniendo el cómo se mira a la otra y al otro al acompañar. Esta primera mirada de cómo se percibe a quien se acompaña, de alguna manera marca un recorrido en la relación y el proceso. Es ese gesto sutil y elegante de decidir desde la consciencia de sí y de desde la consciencia de cómo se percibe a la otra persona, si se pone en movimiento desde el dominio un papel de salvador o perseguidora que objetiva a quien se lee como víctima o si se respeta a la persona con sus potencialidades,

con su contexto, con su historia y su derecho de crecer como persona y vivirse en las relaciones y en el mundo desde lo que necesita y le pide su voz interior. Y sí ha comenzado a florecer en ellos y ellas un tipo de conocimiento que se mantiene unido al sentir y a sus significados más profundos sobre lo educativo, la pregunta de ¿quién soy yo al acompañar? Pasa a ser un útero fértil para gestar la vida y concretarla en la relación, cuántas veces el proceso lo pida. Y a la vez ¿cómo miro? Es volver a sí mismas y a sí mismos el derecho de indagarse y encontrar las huellas dentro de sí que vayan mostrando la claridad y sabiduría de saber cuidar de una y de uno, para saber cuidar de la otra persona desde las cualidades educativas que dan sentido al oficio de acompañar. Es el derecho de despertar la consciencia de estar sintiendo la vida y preguntarse las veces que la persona necesita cómo ir afinando desde dentro de sí, una manera de acompañar en la relación educativa que de espacio al encuentro amoroso y al crecimiento. Al crecimiento de ambas. Donde cada encuentro, sea un espacio fértil que deje una huella de significado para quien acompaña y quien se deja acompañar, siendo así la relación el regalo de la vida para crecer por dentro. Y el proceso de crecer por dentro, ocurre a veces en solitario y otras veces en relación, aunque en ambos espacios de indagación las relaciones son las fuentes vitales, porque tienen que ver con nuestra naturaleza humana que es relacional. Y en esta línea de ¿cómo miro? Implica mirar ¿cómo me relaciono? Y más profundo ¿cómo he aprendido estos vínculos? Porque la pregunta por la propia mirada, trae consigo mirar la propia raíz y matriz relacional. Y el oficio de ser Educadoras y Educadores Sociales, implica una mirada sensible que sepa tocar la vulnerabilidad de la otra y del otro desde la empatía, para poder reconocer lo que la otra siente y acompañarle con lo que necesita. Y en esta línea de acompañar desde lo que siente y necesita la otra persona, Theresa Wiseman(2012)<sup>115</sup>, una enfermera que estudió varias profesiones donde la empatía es importante, propuso unos atributos a tener en cuenta para acompañar desde la empatía: *tener perspectiva y poder tomar perspectiva de la otra persona; reconocer la perspectiva de esa persona como verdad; no emitir juicio; reconocer las emociones de la otra persona y comunicárselo*. Y esto lo veo en resonancia con lo que trabaja Remei con tener consciencia de cómo se mira y darse cuenta que es de una y qué es de la otra persona, desde una mirada amplia, reconociendo a la otra desde lo que es sin juicios y respetando lo que siente y necesita la otra persona desde lo que es.

---

<sup>115</sup> Citada por Brené Brown (2012), en el cortometraje “*The power empathy*”.

Al continuar la clase, Remei les propuso una actividad de síntesis de lo vivido en el proceso de las clases, les pidió que cada una y cada uno, escribiera en un papel una frase significativa que les resonara con la asignatura. Ella puso marcadores y trozos de papeles en el centro de la clase que fueron cogiendo y escribiendo en silencio sus frases. Remei puso un gran folio al centro de la clase y les dijo que fueran enganchando sus escritos. Al estar todos los textos, nos pusimos en un gran círculo y vimos los escritos de toda la clase y fuimos leyendo las treinta frases: *“Todo proceso de superación necesita de paciencia y confianza.”* *“Cal creure-hi.”* *“Som un entremat entre el que és físic, psíquic i el context.”* *“Desarrollo del yo.”* *“La empatía es una gran virtud.”* *“Anar més enllà, ampliar la mirada...sempre des del costat.”* *“He podido acceptar los límites de su realidad. No pensar: “no hay nada que hacer.”* *“Trobat acompanyant.”* *“Agrair, reconèixer i deixar anar per viure amb plenitud.”* *“Només essent acompanyat pots ser acompanyant.”* *“Con Esfuerzo se pueden conseguir los sueños.”* *“Escoltar Ès Educar.”* *“Una porta oberta a coneixer-nos.”* *“Ens hem de conèixer a nosaltres mateixos per poder ajudar als altres.”* *“Mañana todo el día es martes, hasta la noche.”* *“Quan mes gran es la lluita mes exitós és el triomf. Hem après a aprendre.”* *“El primer canvi és en el teu interior.”* *“Soñaba con ser libre y poder decir lo que pensaba sin tener que huir. A cada paso un puntapié.”* *“Veure la vida des de molts punts de vista diferents.”* *“El efecto del afecto.”* *“Debat, participació, il·lusió, escolta, comprensió, confiança, empatia...fonaments de l'Educació social.”* *“Respectar la identitat de les persones i la teva pròpia.”* *“De tot s'Aprèn ¡”* *“Fes camí que jo t'acompanyaré.”* *“buscar las cosas positivas de cada situación ¡¡¡”* *“Saber escoltar, no jutjar. Saber posar-se en el lloc de l'altre.”* *“Amb una mirada amplia, jo t'acompanyo.”* *“La mayoría de los problemas en la vida se pueden resolver simplemente con escuchar a los demás.”* *“Que no et faci por lluitar.”* *“Todo lo que somos es el resultado de lo que hemos pensado.”* *“Caminante no hay camino. Se hace camino al andar.”*

Ellos y ellas, cada una desde su singularidad había encontrado un arraigo propio para seguir haciendo su proceso de irse haciendo educadoras y educadores. Sus palabras me mostraban a mí, que expresaban lo más significativo que les había tocado del proceso vivido en las clases, aquello que había resonado dentro de ellas y ellos, permitiéndoles en ese momento significar o re-significar lo educativo. Unas huellas de sentido profundo que estaban gestándose en ellos y ellas, para seguir explorando, indagando o concretando lo educativo en la relación. Porque como dice Nieves Blanco (2006:179) *“Para que la educación transforme la vida, para que el conocimiento (ya sea pedagógico o el histórico o el matemático) ayude a crecer, es necesario que se funde, sin confundirse, con el saber de las chicas y de los chicos, es decir que se vincule a- y se enraíce en-su experiencia. Porque el saber nace de la experiencia, pero no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que se hace experiencia porque ha pasado por la experiencia por el pensamiento.”*

Una síntesis de lo vivido que se recogía en un círculo sostenido por el proceso de personas que habían compartido su sentir, sus pensamientos e imágenes de sus propias vidas. Ellos y ellas, sellaron ese momento sonriéndose con la gestualidad del rostro, del cuerpo que acogía la alegría de lo vivido. Todas y todos abrazados, sostenidos en el círculo, abrazaron a la vida. Una vida que había ocurrido desde la apertura a la experiencia de irse haciendo como Educadoras y Educadores, a través de la práctica educativa encarnada por Remei. En ese abrazo grupal, se detuvo el tiempo. Se estaba produciendo la despedida. Nos abrazábamos, en el aire se sentía la alegría. Con *Remei* nos abrazamos, emocionadas, con alegría y con gratitud. Ese día, lo sellamos con el registro de una fotografía que hice del grupo. Cuando ellos y ellas se habían marchado del aula, me dijo *estoy como ellas y ellos, con ganas de abrir puertas, de expresar lo que siento*. Estábamos pronto a salir del aula, cuando volvió un grupo de estudiantes sonrientes mirándonos con una complicidad atravesada por la alegría, uno de ellos nos expresó su deseo de invitarnos a la cena que realizarían como grupo de la clase esa noche. Pues las dos nos miramos sonriendo y les dijimos que sí al momento. Nos dejaron un papelito con la dirección del restaurante. Así cerca de las 21h nos encontramos con Remei por el Para-Lel y juntas encontramos el sitio. Al llegar estaban todas y todos reunidos en una gran mesa. Se respiraba alegría, satisfacción y gratitud. Nos unimos a la mesa, acompañándoles, estando con nuestra presencia y sentir. Cuando decidimos marcharnos ellos y ellas gritaban y cantaban con alegría a coro *“es la Remei” “es la Alicia”*. La Remei les felicitó por el vínculo que tenían como grupo y yo les dije que en enero les quería compartir mi mirada como investigadora. Estaban felices y nosotras también. Nos despedimos con una sonrisa plena. Habían acabado las clases.

Volvimos a coincidir en la clase en enero del año siguiente para cerrar las evaluaciones finales de la asignatura. En este caso, correspondía en realizar las presentaciones grupales sobre las entrevistas que habían realizado a las Educadoras y Educadores. Este trabajo tenía como propósito que ellas y que ellos pudieran *“Reflexionar i construir el sentit de la trajectòria I de les funcions i competències de l'educador o educadora social; així com els seus límits paradoxes i possibilitats a traves d'una entrevista amb un/una professional”*.<sup>116</sup> Algunos fragmentos de la síntesis e integración de saberes que presentaron ese día en la clase, podemos verlos a través de las presentaciones que realizaron:

---

<sup>116</sup> En documento “Orientacions del Treball en grup. Entrevista a una educadora o educador social.” Identitat i desenvolupament professional. Curs 09-10. Documento elaborado por el Equip docent: Remei Arnaus, Montse Freixa, Inés Massot, Ana Novella, Rosa Valls. Universitat de Barcelona.

Uno de los grupos de estudiantes realizó la entrevista a una Educadora que trabajaba con personas con Alzheimer. Comenzaron diciendo *la educadora ha trabajado con este colectivo en un centro*. Para ir mostrando el contexto del centro pusieron un vídeo del mismo donde mostraban imágenes de los espacios y materiales que utilizan y la Educadora dice que son para que *las personas acompañadas no pierdan el sentido de orientación*. También manifiesta que el foco de su trabajo es *observar, planificar, evaluar y la estimulación de las personas-familias*. Y sobre el trabajo que realiza dice que *es una manera de trabajar muy con la persona y que en el centro hay protocolos de acogidas y es importante saber sobre la persona para actuar. La distancia es necesaria*. Luego el grupo de estudiantes para cerrar su presentación, visualizan otro vídeo titulado “*¿no te acuerdas de mí?*” para mostrar *cómo se siente una persona con alzhéimer*. Remei les consulta a las integrantes *¿alguna cosa que os ha quedado del trabajo? ¿Algo significativo para vosotras? Lo de los límites entre lo personal y profesional de ser educadoras no es fácil, aun cuando esto forma parte de ser educadora social*, dice una de ellas. Otra compañera agrega *son muy agradables los ancianos para mí. Es muy triste ver el cambio cognitivo que tienen luego de vacaciones*. Y finalmente otra chica dice *gracias a este trabajo he podido reflexionar sobre este colectivo*. Y Remei les dice a todas *gracias es una oportunidad*.

Otro grupo realizó la presentación de la entrevista sobre el acompañamiento con personas con autismo. Comenzaron diciendo a la clase *nosotros vamos a hablar sobre el autismo y hemos realizado una entrevista a un educador y a una chica que tiene esta experiencia desde el ámbito familiar*. Luego visualizaron el tráiler “*El viaje de María*”, seguidamente uno de los integrantes del grupo fue acompañando a la clase al decirles *el viaje de María habla de la relación que tiene un padre con su hija autista. Me gustaría preguntaros ¿qué es el autismo?* Algunas y algunos dicen *el vídeo se ve que es como una manera de tener súper poderes; capacidad; comprensión*. Luego de escucharles, uno de los integrantes dice *yo pienso que hay mitos en torno a las personas con autismo. Cada persona con autismo es un mundo, al igual que las personas que estamos aquí en la clase*. Seguidamente relatan la experiencia de una chica a quien han entrevistado y que tiene una hermana autista. Uno de ellos comenta que *no ve diferencia en la relación que tiene con su hermana, no la ve como un autista*. Y lee un fragmento de la entrevista de la chica cuando dice “*gracias a la experiencia con mi hermana autista soy como soy*” también comenta que le dijo que con su hermana ha desarrollado una sensibilidad y manera de estar y que le responde cuando le dice que no puede hacer algo “*tú puedes, hazlo tú*” y que ella se ha dado cuenta que la agresividad que expresa su hermana es la única manera de expresar algo que le está pasando y que con esta experiencia ella “*me enseña a hacer un camino*.” Posteriormente el grupo les dice que ahora visualizarán unos minutos la entrevista que han

realizado a un educador que trabaja en una escuela con personas autista para mostrar *la relación del educador, de cómo establece el vínculo*. En el video aparece uno de los integrantes entrevistando al educador y le pide que le hable *del vínculo, la relación, los límites y distancia que vive el educador con las personas con autismo*. En ese momento el educador expresa *es muy importante la acogida. Acompañar es necesario, así como la comunicación personal y social. Sobre todo enseñar habilidades que sean funcionales. Al inicio es importante la observación, ver lo que ayuda y lo que no. Es importante, tener en cuenta a la persona, nosotros trabajamos con las familias de una manera más sistémica*. Detienen el vídeo y Remei les dice *muy interesante todo. Es el vínculo con el que podéis ver el sentido central de la asignatura*. Seguidamente el vídeo continuó y el educador expresa *hay que tener conocimientos teóricos, pero si no tenemos cualidades personales, no sirve. No es fácil, porque el vínculo implica muchas cosas*. Y en ese momento el entrevistado le pregunta *¿Qué es para ti ser educador social? para mí, significa ser acompañante*, dice el educador. Finalmente acaban la presentación visualizando el corto *“mi hermanito de la luna”* que es sobre la experiencia de criaturas con autismo. Remei les dice *¡muy bien!*

Un grupo de estudiantes realizó otra entrevista a un educador que trabaja con criaturas y jóvenes en un centro abierto de las aldeas infantiles. Ellos van comentando algunos aspectos que destacan de la entrevista como que los principios para actuar como educador es *el trabajo en equipo, contemplar los diferentes puntos de vista y sentirte a gusto, cómodo y confiar. Es importante el trabajo en red para trabajar con los chavales y que la finalidad del centro es la igualdad entre las personas*. Comentan también que cuando llegan los chicos con riesgos *no utilizan ítems de antecedentes cualitativos o cuantitativos para etiquetar a las personas*. Otra compañera cuenta que cuando le consultaron cómo realizan la acogida el educador les contó *un chico del centro es la referencia del chaval nuevo*. Al consultarle sobre la infancia en riesgo, cuenta una compañera que el educador les dijo *que es importante hablar de la familia en riesgo, más que la infancia*. Y otro aspecto que destacan que cuando le preguntaron por su trabajo como educador *¿es vocacional, altruista o con un interés propio?* A lo que él respondió *para mí es importante ver que no voy a arreglar el mundo o abarcarlo todo. No somos dios y habrá cosas que se nos escapen de las manos*. Al finalizar la exposición la clase aplaude y Remei les expresa que *¡muy bien!*

El último grupo inició la exposición expresando sus disculpas a través de Oscar, uno de los integrantes *primero pedir disculpas porque no nos hemos implicado mucho y va a hacer imposible hacer la entrevista. Vamos a contar algunas de nuestras experiencias como educadores en el centro de chavales que*

*trabajamos como integradores sociales. En el centro, hay diferentes chavales y cuestan los límites. El otro estudiante Marc que también trabaja en el centro continuó la exposición al igual que mi compañero, voy a comenzar contando que en el diario escribí que lo que más me agradaba era ayudar a las personas. Y es una característica de mi personalidad. He realizado un acompañamiento a un chico marroquí y una chica ecuatoriana, me di cuenta que está muy bien las técnicas, pero me surgen en la práctica preguntas y tensiones ¿cómo entras con personas que no conoces? Hay que observar. Son temas delicados. No estamos sólo para enseñar, si no para aprender. Continuando en la línea de contar su experiencia, Oscar dijo yo intento inculcar que los chavales puedan disfrutar cada momento, que puedan sentir. Hay que saber la historia de las chicas y chicos, pero la base es el trabajo en equipo para que pueda solucionarse lo que necesitan. Luego la relación, poco a poco. Son todos diferentes. Y tú como educador has de sentir. Como decía en las primeras clases de la asignatura el Pablo, lo más importante es el amor. A lo que Remei agregó el amor es ver que es lo adecuado. A lo mejor tenemos una mirada idealizada del amor. Marc contempla que como educador te has de impregnar de la vida de los chicos. Cada nene es un mundo. Seguidamente Oscar, habla de una de las tensiones que le ha tocado vivir y cuenta *tuve un chico agresivo y me di cuenta que la implicación y confianza es importante. Y también ver su diferencia. Él era gitano y no son gente violenta, tienen una vida diferente y se conocen todos. Y Marc también aportó su experiencia al decirles también he tenido un chaval agresivo y es una situación difícil. Es importante tener en cuenta la contención que vayas a hacer y luego día a día ir logrando más confianza. Es importante trabajar por las personas, no son sólo papeles. Y Oscar apunta su mirada hacia la autenticidad del educador cuando dice si no te lo crees como educador, los nenes lo notan. Marc vuelve a retomar el hilo de lo que expresaba anteriormente agregando cuando tienes chavales agresivos, hay que intuir que ha pasado una cosa a nivel personal. Tú has de transmitir que son personas, que pasan por situaciones buenas y malas. El otro día cuando veíamos en la clase lo del lugar del educador, me di cuenta que es importante mantener la calma, sin explotar. A lo que Oscar matiza el chaval cuando estamos en el centro, no me explica nada de sus experiencias de violencia, pero si es en la calle, lo hace. Marc cierra la exposición concluyendo cada persona es un mundo. Cada persona tiene sus experiencias. Remei les dijo muy bien, lo que habéis explicado va muy ligado a la asignatura. Marc y Oscar, escribir lo que tenga sentido para vosotros y con confianza. Ver que han incorporado a la mirada a partir de los diferentes textos y clases, ver lo que os puede aportar. Tengo confianza en lo que os pueda surgir, ya contáis con las pistas.**

Acabadas las presentaciones, la clase continuó con las síntesis del proceso vivido. Ahora me tocaba a mí como investigadora de la asignatura, realizarles una devolución de lo que había percibido de las clases. Mi foco estaba centralmente en realizarles una devolución que

estuviera atravesada por la gratitud de lo que habían compartido con apertura, generosidad y confianza hacia mí. Quería expresarles de manera sencilla, emotiva y cercana algunos *hilos de sentidos* como diría Remei, de lo que había aprendido de sus experiencias en las clases al acompañarles con mi presencia viva y actuante al indagar el proceso. Escuchándome en casa, sentí que lo que estaba en sintonía con lo vivido y con mi sensibilidad, era crearles un vídeo relato de la asignatura que tuviera en cuenta una historia naciente, unas intuiciones de comprensión, fotografías de las clases y una música que resonara con el sentir de lo que quería transmitirles y narrarles con mi propia voz. Uniendo trozo a trozo todos estos elementos, les hice el vídeo-relato que les puse ese día a modo de devolución:

*“A principios de septiembre del año 2010, la única referencia cierta que tenía de la asignatura de Identidad, era el Aula. Un aula que yo había habitado antes como estudiante y que ahora lo haría desde mi lugar de investigadora, preparada con mi cuaderno de campo, mi cámara fotográfica y mi experiencia, comenzaba a iniciar este viaje con mucha ilusión...”*

*Conocía a la Remei y eso me daba mucha confianza, sin embargo me faltaba ponerle rostro a estos asientos vacíos, sin vida, sin nombres, sin historias propias...*

*Desde mi mirada, en esta clase han sucedido cosas muy interesantes para inspirar y nutrir la práctica de la formación en la Universidad...*

*Desde los primeros días de clase el aula se llenó de vida, de miradas expectantes y amorosas. Así veía, como cada una y cada uno, con sus propias palabras y con la riqueza de sus experiencias, nos mostraba una manera propia y singular de estar siendo en una historia de relaciones, contextos y significados únicos.*

*Veía como las clases comenzaron a ser un espacio de formación viva, donde cada Una y Uno tenían la oportunidad de vivir la experiencia de estar en la universidad en Primera Persona, con lo que cada una y cada uno es y sentía que podía aportar a la comprensión del saber personal y profesional. Me alegraba ver como se vivía un espacio con naturalidad y confianza y como se dejaban llevar por las propuestas que les ofrecía la Remei disfrutando con tanta implicación;*

*Así observaba que al transitar por las raíces de la propia identidad, implicaba recorrer un camino de reconocimiento singular donde “poco a poco” iban escuchando las experiencias y miradas que emergían de las profundidades de la propia voz interior, para ir acogiendo las fortalezas y limitaciones de la manera de ser y estar en la relación.*

*En esta clase la relación es educativa. Así veía que se vivía la posibilidad de acompañar y acompañarse y sentir la fuerza y confianza en el grupo para compartir, expresar, aprender y ampliar la mirada desde diferentes matices.*

*Otro aspecto interesante que sucedía en la clase tenía que ver con la posibilidad de ampliar la mirada de la identidad, conectando con el origen de la propia historia familiar para ir descubriendo ¿Quién? y ¿Cómo somos? Para donar de pistas que nutran la reflexión del lugar de la educadora y educador en la práctica de la relación.*

*¡Qué regalo disfrutar, descubrirse, preguntarse, implicarse, cuidar y vivir este camino de formación educativa con los y las compañeras... y cultivar la amistad ;*

*Estos momentos en grupo, eran espacios de intercambio y reflexiones vivas, donde se contrastaban y ampliaban la propia mirada de sí y de la práctica de la relación educativa con saberes que resonaban en la experiencia singular.*

*De esta manera, yo veía como se nutría la clase a partir de saberes que emergían de experiencias vivas que aparecían en las lecturas, conversaciones, dinámicas, fotografías, teatro y relaciones amorosas ;*

*Y todo lo que sucedía en las clases se seguía a través de la escritura de los diarios los cuales se compartían en las clases, permitiendo expresar la propia mirada y exponerse al leer, escuchar, sentir y contrastar la experiencia en el recorrido por la asignatura... significaba ir aprendiendo juntos ;*

*También en esta clase es posible experimentar y reflexionar sobre como acompañar procesos de vida con una mirada amplia.*

*Y expresar la diferencia que porta cada una y cada uno, viviendo relaciones naturales en el aula, con confianza, alegría y espontaneidad*

*Así lo que sucedía en el aula estaba vinculado con el saber profesional del que hablaban los y las educadoras a partir de su experiencia. Entrevistas que al ser presentadas, daban cuenta del amor y capacidad creadora puesta en juego por vosotros y vosotras ;*

*Finalmente quiero decir que las competencias relacionales de las que hablaban los y las educadoras y de las que trataban la asignatura de identidad, he visto como han sido vividas en el aula, con los y las compañeras y con la relación de empatía, confianza, respeto, escucha, amor y preocupación que ha puesto la Remei en la práctica de la relación educativa ; ;  
Gracias ;”*

Al acabar la visualización, surgió un aplauso espontáneo y prolongado al momento, al mirarles percibía en sus rostros una alegría auténtica. Y percibí que coincidíamos en el sentimiento de gratitud que surge al recibir algo valioso. Les consulté si mi mirada de las clases resonaba con el proceso que habían vivido y a viva voz me dijeron que sí. Continuaban desde la emoción del corazón y sentí que para el momento de cierre de la clase, era suficiente para la investigación, porque ya contaba con diferentes materiales que sostenían las primeras intuiciones de lo que finalmente sería la escritura de la tesis.

La última actividad de síntesis de la asignatura de ese día, la preparamos juntas desde la complicidad con Remei. Vimos cómo podíamos darles algo simbólico que pudieran llevarse de la clase. Decidimos crear una tarjeta tipo punto de libro, para cada uno y cada una. Y preservar la huella de sus identidades singulares, teniendo en cuenta las frases escritas de síntesis de lo más significativo de la asignatura que habían plasmado en diciembre en el círculo, así como también la huella del proceso grupal que estaría recogida en la foto grupal

que les hice en diciembre. Así me encargué de hacer la maqueta de la tarjeta para cada una y para cada uno, con su frase significativa de la asignatura, la fotografía del grupo y una pequeña imagen que simbolizara el proceso a través de una mariposa, un árbol o un Mandala. Le envié a Remei las diferentes posibilidades y decidimos juntas el diseño de la tarjeta y la imagen que finalmente fue el Mandala. También decidimos darles todas las fotografías del proceso de la clase que me habían permitido hacer, lo que concretamos en un archivo pdf. En este último momento de cierre, teníamos preparadas las tarjetas y globos de colores. *Remei* les fue dando a cada uno y a cada una su tarjeta, sonriéndoles con alegría y ternura. Todo ello acompañado por abrazos sinceros, emoción y alegría. En el último momento, cada una y cada una fue cogiendo un globo y nos volvimos a reunir en el círculo. Nos miramos a los ojos. Era el cierre. La despedida. Ellas y ellos comenzaron a lanzar los globos. Y de manera simbólica se cerró el proceso, soltando la clase. Dejando ir este último momento. Poco a poco ellos y ellas se comenzaron a ir, *Remei* cerró el ordenador, las luces y salimos juntas del aula.

Habían pasado cuatro años desde el trabajo de campo que había realizado en las clases de *Remei*, cuando comencé a dar clases como profesora en el grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona. A los dos años la vida me dio el regalo de ser profesora de la asignatura de *Identidad y Desarrollo Profesional*. Mientras escribía este apartado de la tesis, encontré una fotografía que les había regalado al final del proceso a uno de los grupos que tuve en la asignatura. Un día encontré en el buzón un sobre para mí. Al abrirlo me encontré con la misma fotografía que les había regalado, pero detrás de ella había un texto de gratitud escrito por una estudiante. Cuando lo leí, me di cuenta de las huellas de inspiración profundas que había dejado *Remei* en mí, en la manera de ser y estar dando las clases. Y me di cuenta al leer el escrito de la alumna, que había percibido una manera de acompañar que cuidada los procesos, desde lo que aprendí con *Remei* y desde lo que he ido hilando desde mi propia singularidad como profesora. En aquel texto escrito por la estudiante, reconocí algunas de estas huellas cuando escribió:

*“A orillas de otro mar, otro alfarero, se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós.*

*Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación. El alfarero viejo ofrece al joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va, entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, los*

*recoge e incorpora a su arcilla...muchas gracias Alicia;” (al final cierra con la imagen simbólica de un corazón).*

En una experiencia de respeto, libertad y amor, había dado espacio a la creación del propio camino, mediado por una relación y un saber vivo, como yo lo había percibido en las clases y vivido con *Remei*. Me di cuenta que había coincidido con la estudiante, en la experiencia de recibir un regalo valioso para seguir creando la vida. Y que yo como profesora, sabía regalarlo en el proceso de la asignatura y el saber actuante como diría María Zambrano, estaba moviéndose en mí y creando una práctica educativa humanizadora en la formación de Educadoras y Educadores.

## **CAPÍTULO V: Concluir un estudio y abrir caminos**

## Conclusiones del estudio

Profundizar y comprender algo de lo vivido en las clases que se ha presentado detalladamente en el capítulo anterior, me autoriza desde la reflexión a presentar algunas de las síntesis más relevantes y posibles de concretar en este momento. Abordaré transversalmente los propósitos del estudio en los temas que se presentan a continuación, manteniendo como eje central evidenciar desde la reflexión educativa las conclusiones que nacen de la indagación del proceso y la vida gestada desde dentro del aula.

Retomo para facilitar la síntesis de reflexiones, la indagación central que ha movido el desarrollo y concreción del estudio, así como la escritura de los diferentes capítulos que contienen la tesis doctoral presentada con los diferentes procesos vividos, pensados y creados alrededor de la reflexión y comprensión de la temática. El estudio, como se presentó en el primer capítulo, parte de la necesidad indagativa de abordar *¿De qué manera una profesora desde su práctica sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de educadoras y educadores sociales?*

Al situar esta indagación y propósito central en la asignatura estudiada de *Identidad y Desarrollo Profesional* del Grado de Educación Social, la mirada la fui focalizando en comprender la práctica viva de la profesora, así como en los hilos de sentidos singulares de su trayectoria profesional que sostienen el corazón de su práctica educativa en el presente. Por otro lado, poner la mirada profunda en el proceso vivido en las clases y visibilizar la manera el cómo se va creando el sostener la relación entre saber personal y saber profesional. Poniendo especial interés en mostrar un proceso que potencia la reflexión e indagación de lo educativo de sí mismas y de sí mismos para ir creciendo por dentro, dando espacio a mostrar cómo ocurre explorarse y explorar lo que significa descubrir unos saberes que sostienen las cualidades educativas de acompañar y ser como educadoras y ser como educadores. Es decir dar cuenta de un proceso de relación interna, con otras y otros y con los saberes que dan vida al oficio profesional en el contexto de la asignatura.

Presento las conclusiones y síntesis de la reflexión de la mirada que da origen a pensar y profundizar en el proceso de irse haciendo Educadoras y Educadores Sociales.

## 5.1 Crear un proceso que sostenga la manifestación de la vida

Al acabar de escribir la historia de las clases de Remei con ellas y ellos en la asignatura de Identidad y Desarrollo Profesional, resuena en mí con fuerza una primera conclusión que desde mi mirada contiene la vida que se gesta en el aula. Una vida que se crea con otras vidas. Vidas, muchas, de ellas y ellos que portan un entramado complejo y elegante de lo que ocurre dentro al entrar en relación con saberes, con otras personas y con otros contextos educativos y escritos. Y que se manifiesta al escuchar lo que brota de dentro de sí cuando hay un contexto educativo que sostenga un proceso que se abre a acoger la vida, que entra con su frescura, espontaneidad, sentir y tiempo escuchado en el aula.

Crear un proceso que sostenga la vida que entra al aula, implica que quien acompañe cree un contexto que resguarde diferentes tiempos, ritmos y posibilidades de exploración y expresión, para que ellas y ellos se dejen acompañar en un contexto que facilita desde la relación que la profesora desde la confianza, seguridad, respeto, escucha empática y validación emocional de lo que la persona siente y expresa como su verdad, desde su potencialidad singular.

De esta manera, acompañar un proceso, implica saber moverse con la vida, con sus tiempos y ritmos. Abrirse a la inesperado que trae cada una y cada una, desde la raíz de lo que son y para que pueda expresarse, se requiere de un contexto que posibilite aceptar la voz de la otra y del otro como una manifestación de su vida y lugar que ocupa en el mundo. Porque si la voz de ellas y ellos, se abre desde la propia raíz que está sosteniendo la propia identidad, de esta manera desde la formación la profesora o profesor podrá acompañarles a pensar y reflexionar desde su propia necesidad auténtica y significar el saber profesional que da sentido a la formación.

Acompañar un proceso, implica acompañar al tiempo. El tiempo de cada una y cada uno que requiere para encontrar algo de sí de lo que viene de afuera, del nacimiento de la pregunta y construcción o validación de significados que esperan dar luz. Por ello todos los momentos del proceso educativo son importantes, porque no sabemos cuándo se despertará en ellos y en ellas la fuerza de indagarse, pero si podemos acompañar el proceso con respeto y cariño, para acoger la vida que se manifiesta en el aula y pide la mediación educativa de quien está acompañando. Y acompañarla con lo que necesite en el proceso que se va creando alrededor de la vida. Y en todos los momentos del proceso, es importante que la singularidad y

significado propio atraviere lo que se va creando como posibilidad de ser y que cada cual, esté encontrando algo que lo arraigue a sí misma y a sí mismo, para sostenerse en lo educativo. Y estos momentos, hemos visto en la práctica indagada, que al inicio es imprescindible que ellos y ellas sientan confianza para mostrarse y respeto por su ritmo, así como también que todas las actividades que impliquen exploración emocional y hablar de sí mismas, potencia la confianza y seguridad en ellas y ellos mismos, en el grupo, en la profesora y en un saber que les permite conectar con algo propio para crear vida, experiencias y pensar lo educativo desde la propia raíz.

Si el inicio del proceso se arraiga desde el reconocimiento y respeto de lo que son ellos y ellas, sostenido por un contexto seguro que brota desde la confianza y aceptación, es posible que el propio proceso que se vaya viviendo a lo largo de la asignatura, adquiera una profundidad de sí mismas y de sí mismos y de pensar lo educativo. Si hay un espacio o contexto que se abre a la vida que traen y posibilita su fluidez natural cuando la escucha interna pide que se manifieste en la interacción, ellos y ellas son capaces de crear un proceso individual y singular para expresar las preguntas que llevan agazapadas y darles un espacio y sentido en las clases, en la interacción ya sea con el grupo, autoras y autores, experiencias vividas y educativas que posibilitaran ampliar la mirada para saber cómo acompañar, teniendo en cuenta que lo que son influye en cómo se acoge o no, a la otra y al otro.

Dar clases acompañando un proceso que sostenga la vida, implica una constante apertura y saber danzar con lo inesperado, saber escucharlo y acompañarlo desde lo que necesita la otra y el otro. Implica saber vivir. Saber vivir con la vida que entra al aula y que con cada manifestación de que un proceso se está moviendo dentro de ellas y ellos, traerá consigo lo inesperado y esto implica constantemente estar creando un proceso alrededor de la vida y significarla desde lo que ellos y ellas van expresando como necesidad interna de comprender y comprenderse. Por ello, la cualidad educativa de un proceso, es posible valorarla, por la capacidad de movimiento y significado que se despierta en la otra y en el otro y comienza a brotar la vida. Una vida y un proceso, que se significa y adquiere fuerza desde dentro.

Y para lo que se está moviendo dentro, salga a la vida y pueda ser acompañado educativamente, se necesita crear diferentes recorridos o actividades que posibiliten que ellos y ellas conecten con lo que tienen dentro y puedan expresarlo fuera. Y con esta manifestación de la vida que se expresa en el aula, quienes acompañamos procesos de formación, podemos

saber cómo orientarnos en crear un proceso desde lo que necesitan ellos y ellas para saber en este caso, quiénes son al acompañar.

Si a la vida se le corta la expresión de lo que trae en el aula, su manifestación se adaptará a lo que se le pide de afuera, limitando la expresión de la fuerza de la singularidad que trae y nace desde dentro en cada persona. Por ello que crear un espacio que sostenga la manifestación de la vida, es cuidar la vida. Cuidar la vida que se está manifestando en ellas y ellos, cuando lo que se crea fuera se arraiga a lo que son y a que puedan expresar lo que tienen dentro y significarlo. Porque cuidar un proceso es cuidar la vida que nace dentro del mismo, con lo que necesita para que pueda crecer desde lo que cada persona necesita de acuerdo a su momento vital.

Cuando se es parte de un proceso desde lo que se es, el compromiso e implicancia nace alrededor de la autenticidad. Y vivir un proceso que sostiene la entrada de la vida que portan ellos y ellas, con sus experiencias, saberes, preguntas, tensiones, emociones y vulnerabilidad, posibilitan significar la formación desde un lugar más profundo que sostenga la vida que se abre y desarrolla en las diferentes posibilidades en el aula. Y lo importante es que el proceso vivido, entre en contacto con la profundidad de lo que son y comience a moverse con lo que necesite, hasta que encuentre un arraigo con sentido para quien aprende.

Y la profundidad de un proceso, va de la mano de la pregunta. Porque preguntarse es vivir. Y la pregunta arraiga en el propio proceso de estarse sintiendo y moviéndose desde la propia raíz, permite que pensar sea un espacio para acoger y comprender la vida que nace en una y en uno, pensar también las relaciones con sus manifestaciones complejas y satisfactorias, así como también pensar lo educativo que se desea regalar al mundo desde aquella manera de ser y expresar que cada uno y cada una trae desde dentro de sí. Pensar y vivir un proceso, es sentir la fuerza de estar viva y vivo con lo que se va revelando que necesita moverse, transformarse, preguntarse y arraigarse de otra manera. Y esto es posible si quien acompaña está abierta a seguir el movimiento de la vida que ocurre en el aula y acompañarla con su saber, con su experiencia para que ocurra la vida y se manifieste con lo que necesita expresar y significar. Porque nadie puede vivir el proceso de otra y otro. Porque la escucha interna es propia, así como la necesidad auténtica que brota desde ese espacio fértil. Pero si se puede acompañar lo que se expresa desde ese espacio, cuidando la vida que brota alrededor para que el proceso ocurra, se manifiesta a la vida y siga en movimiento al entrar en relación con otras

inspiraciones y posibilidades. El proceso ocurre cuando se sostiene con la vida que trae, con sus movimientos singulares y fuerza de vivirse, recrearse y modificarse desde la propia autoridad interna que está escuchando lo que en ese momento vital, surge como significado y profundidad. Sólo se arraiga lo que se sostiene en un proceso que respeta y cuida la vida, amando la vida.

## 5.2 La profundidad del proceso que nace de la relación entre saber personal y saber profesional

Arraigar un proceso a la vida, al saber personal que nace desde ese lugar propio, desde la experiencia de estar viviendo el mundo en primera persona a lo largo de la vida y en las clases de irse haciendo educadoras y educadores, da una profundidad y riqueza al proceso de formación que se manifiesta, crece y se crea desde un significado arraigado de lo que implica acompañar a otras personas con unos saberes profesionales que sostienen la vida.

El saber personal que nace de la vida, trae consigo un saber profundo desde donde se ha creado un marco de referencia que cada persona trae consigo desde la primera infancia y que pone en movimiento, este saber consciente o inconsciente a lo largo de la vida. Por ello que lo que traemos como marco de referencia o identidad recibida/aprendida se sostiene en un sistema de creencias, pensamientos, emociones, relaciones con una misma y con uno mismo y con las otras y con los otros. Estos saberes están alojados en el interior de cada persona, son sus herramientas singulares de cómo resuelve, cómo se vincula y cómo vive su mundo emocional al entrar en relación con otras y otros. Y también, las conclusiones a las que se llega, por ejemplo sobre quién es la otra y el otro y quién se es al acompañar y qué implica un vínculo seguro, de confianza y el respeto a la otra y a el otro en cuanto a la singularidad que expresa, a sus tiempos y ritmos y sus procesos legítimos de vivirse y crecer por dentro desde lo que necesita y poner en movimiento la potencialidad propia que nace de la autonomía y no desde relaciones que están desde la dependencia y/o dominio. Los saberes personales, son el mapa interno de una persona para orientarse en la vida y en las relaciones. También son la fuente esencial de lo que necesitamos para crecer por dentro y también un espacio interno de sabiduría para orientar el acompañamiento desde la experiencia amorosa viva que da sentido a lo educativo. Por ello visibilizar o pasar a la consciencia esta fuente de saberes que nacen de la experiencia viva con sus claros y oscuros es vital para crecer por dentro y empatizar con el proceso de la otra y del otro y acompañarle desde el cuidado y reconocimiento de lo que vive

y siente que necesita manifestarse. Por ello que, arraigar la formación teniendo en cuenta recorridos didácticos en las clases que se abran a la exploración y descubrimiento de los saberes personales, es imprescindible para significar el propio proceso e indagación que brota de la vida con sus diferentes cristales y desde este sitio nazca la experiencia de pensarse y preguntarse por quién se es en la relación. Es decir, exteriorizar los saberes con los que se está viviendo la vida, mirarlos, reflexionarlos y ampliarlos más allá de la experiencia vivida y hacer de la formación una experiencia con el saber que signifique la vida y abra su misterio de vivirse en un proceso.

No basta con sólo expresar, experimentar, abrir, explorar o indagar el saber personal que trae la experiencia vivida. Es cierto que conectar con lo propio, es un vínculo que posibilita la profundidad consigo misma y consigo misma de sentir lo que hay dentro. Y si hay apertura a la experiencia y una escucha interna naciente, es posible que surjan en ese proceso intuiciones claras. Porque si sólo se da espacio, a este saber personal, el sentir sigue sólo sin la posibilidad de crecer y crear otras posibilidades de comprensión más amplias y objetivas que se produce cuando al lado de lo vivido es posible encontrar en el proceso un vínculo de lo vivido que es posible pensarlo, reflexionarlo y ampliarlo desde el saber profesional que mantiene esa unidad real con la vida. Es decir donde la vida y el conocimiento se encuentran y nutren para crecer en significado reflexionando sobre la experiencia vivida y la experiencia de explorarse desde un proceso en la formación. Por ello que crear contextos educativos que sostengan procesos que mantienen la relación entre el saber personal y el saber profesional, posibilita dar profundidad dentro de sí a lo que se aprende y recrea cuantas veces la persona lo decida, porque le pertenece. Y desde esta unidad, los procesos reflexivos ante situaciones inesperadas que trae la vida, adquieren una mirada más pausada, más humana y real que ocurre al sentir dentro de sí al acompañar a la otra y al otro en su proceso de vida.

La vivencia y creación de un pensamiento propio para inspirar y crear la vida al acompañar, nace justamente en la profundidad que se crea entre lo que se escucha dentro de una, cuando se escucha lo que viene de afuera. Y es justamente en esta escucha y relación, donde el proceso de reflexión adquiere una cualidad profunda, para discernir la fuerza del significado propio que nace de la libertad de escuchar y escoger lo que se necesita mirar, ampliar o movilizar para acompañar y crear recorridos que se sostengan desde el amor a la vida y a los procesos que se manifiestan en las personas al sentirse y pensarse para crecer en compañía.

Cuidar y sostener la relación entre saber personal y saber profesional, es mantener un vínculo con la vida y la realidad que se manifiesta. Implica en los procesos de formación dar espacio y tiempo para que ocurra la integración de nuestra propia humanidad que se revela desde la profundidad de cada persona al sentir y pensar las experiencias, relaciones y saberes posibles de habitar desde una compañía amorosa con una misma y con uno mismo, y ofrecerlo también a las otras y otros. Un ofrecimiento que nace de aquel lugar interno, de reconocerse como una persona que está aprendiendo a amar la vida y seguir su misterio. Porque dar espacio a esta relación de saberes, es cuidar la vida. Un cuidado, que desde el ser educadoras y educadores, necesita de una mirada profunda de *quién soy yo cuando acompaño*. Unas palabras de *Remei*, que muestran la fuerza de saberse desde lo que es como persona y también reconocer las inspiraciones y sabiduría viva que trae el saber profesional, pensado y sentido por otras y otros que en algún momento de la vida se han preguntado por lo que ocurre en la relación con lo educativo y lo han puesto en palabras. Vida y pensamiento al mismo tiempo posibilitan lo educativo si hay un contexto que enlace los hilos para que puedan encontrarse, reflexionarse y ampliarse para acompañar la vulnerabilidad y procesos vitales de otros seres humanos que necesitan de cualidades educativas vivas para escuchar su sentir, sus necesidades y crecer por dentro si el proceso posibilita la entrada de la vida y se manifiesta.

En ese proceso de ir sosteniendo la vida en el aula, así como el encuentro que va naciendo entre sus experiencias vividas con el saber personal que portan y con un saber profesional que mantiene esa unidad y relación para pensar y pensarme en lo educativo, nacen las posibilidades de ser. Posibilidades que se manifiestan desde su diferencia en el tiempo y ritmo de quien vive un proceso, sostenido por una práctica viva y consciente. Justamente en esta unidad de lo que se es al acompañar, está más cerca de que ocurra un movimiento interno. Y si hay movimiento desde el interior, ellos y ellas pueden vivirse desde un proceso y significar lo que aprenden para sí y para otras y otros. Así la reflexión viene desde dentro y se manifiesta en el afuera, con unas cualidades educativas que sostienen también la vida. Y en esta reflexión profunda, se descubren los significados de irse haciendo como educadoras y educadoras, desde un proceso que cuida la vida que nace al entrar en relación con los saberes vivificados en primera persona.

### 5.3 El saber acompañar la vulnerabilidad y los procesos de vida

Irse haciendo como educadora y educadora social, implica irse haciendo en la relación con una misma y con las otras personas. Ello porque el saber educativo de este oficio de cuidado, tiene en el corazón de su hacer acompañar proceso de vida desde la relación educativa que brota del acompañamiento amoroso, que escucha la necesidad de la otra y del otro, desde un espacio integrado donde tanto el sentir como el pensar se ponen en movimiento para acompañar en lo que la otra persona necesita y pide desde su sentir para crecer por dentro y ser acompañada en un trayecto vital de su vida. Por ello, al ser un oficio centralmente relacional, implica saberse y saber sobre lo que se mueve en el intercambio de dar y recibir en un proceso donde tanto quien acompaña, como quien autoriza ser acompañado ponen en esos encuentros saberes vivos que nacen de su propio marco de referencia aprendido en la relación. Esto muestra la complejidad de las relaciones, porque ambas personas están sintiendo, pensando y respirando el mundo desde lo que les brota desde dentro. Y a veces hay encuentros, otras desencuentros. Todas manifestaciones de lo que hay dentro y necesita desde el oficio profesional, reconocerse, visibilizarse y transformarse si toca para saber estar con la otra y con el otro desde unas cualidades educativas en la relación que parten del reconocimiento de la persona y la expresión viva de su humanidad, con sus saberes, tensiones, no saber, aciertos y dificultades, capacidades y sentimientos. Todo ello, interpela a que la formación sea un proceso para saberse y saber desde la reflexión de los saberes personales que se portan, *quién se es al acompañar*. Y esta pregunta de Remei, une autoconocimiento y conocimiento para movilizar la reflexión educativa y su relación permanente que se manifiesta al acompañar procesos vivos. Visibilizar y descubrir algo de sí y ampliar la propia comprensión de lo que hay dentro y se vive en la relación, es vital para irse haciendo como educadoras y educadores.

Las personas a quienes se acompañan desde la educación social, traen consigo una vulnerabilidad profunda desde donde habitan su vida. Esta vulnerabilidad es la memoria de lo que la persona siente y la manera cómo ha sabido resolver su relación consigo misma, con las otras, con las relaciones y con lo que implica vivir en el mundo. De alguna manera, la experiencia de la rotura interna y el sentimiento de fracaso, el creer dependiente y necesitar una o un salvador que le rescate mantiene la identidad son registros de haber aprendido desde la experiencia individual y social, que para recibir atención, amor y posibilidades de ayuda, se

ha de cristalizar desde un papel de víctima. Y esto trae consigo, la invisibilización por supervivencia de la propia potencialidad para caminar con los propios pies. De alguna manera, la recuperación de la propia humanidad y dignidad de sentir el derecho de pensar, sentir y vivir por sí misma, pasa por procesos de acompañamiento que pongan en el centro desde la relación, espacios seguros emocionalmente donde el cuidado, respeto, confianza sostengan y acompañen todo el mundo que se abre, cuando se contacta con la vulnerabilidad profunda con sus sentimientos singulares y únicos en la experiencia de cada persona. Y también, saber acompañar el proceso vivo que se va abriendo alrededor de la relación, que traerá consigo alegrías por lo que va despertando y moviendo y también saber acompañar y permanecer con ternura y límites, cuando las tensiones y resistencias internas se despierten y expresen lo que hay dentro.

En este sentido, no basta por ejemplo poner la mirada en el qué o en el contenido sobre lo que significa acompañar. Exteriorizar la mirada sobre el contenido de la relación y acompañamiento, es un tipo de información que por supuesto que ayuda a entender la superficie y nombrarla es importante. Pero no facilita el crecimiento interno o comprender la profundidad de los procesos humanos que se movilizan en un proceso de acompañamiento que sabe escuchar, sentir y trabajar educativamente con la vulnerabilidad y contexto vivido que trae la otra y que trae el otro. De ahí que una formación sostenida en procesos que sostengan la vida que se crea al entrar en relación con el dentro y el afuera, es necesaria para saber acompañar la vida, con sus expresiones, tensiones y manifestaciones en la relación educativa.

Por ello ser educadora y educador social, es un oficio que para saber acompañar la vulnerabilidad y procesos de vida de la otra y otra, necesita de la exploración conscientes del propio autoconocimiento y conocimiento que hace que el oficio sea educativo, más allá del dominio, control o cumplir obedientemente con los procedimientos que piden por ejemplo las instituciones. Implica acompañar a las personas que sienten una vida y no son números de expedientes que solamente son parte de un servicio. Y la experiencia de autoconocimiento del propio saber personal nutrido también con el conocimiento profesional que habla de la realidad de los procesos de vida, trae consigo la integración de saberes valiosos para acompañar a otros y otras escuchando lo que necesitan para vivirse y crecer. Y tocar, explorar, sentir y pensar la riqueza que trae el autoconocimiento enlazado con el conocimiento profesional, trae consigo una comprensión más profunda de lo que ocurre

dentro y se manifiesta en la relación. Porque para saber acompañar a otras y otros, hay que saber acompañarse a una misma y a uno mismo. Y despertar a toda esta consciencia de sí y de las otras personas, es una fuente inagotable de sentido y de creación de vida.

En este aspecto, la escucha interna es esencial, para ir descubriendo las huellas para acompañar a la otra y otro. Y aprender a escucharse a sí mismas y a sí mismos también es parte de un proceso que confíe en lo que se abre desde dentro. Escucharme para escuchar, manteniendo viva esa relación con lo que viene de adentro y poner en movimiento la sabiduría interna al acompañar. Implica al igual que las personas que se acompaña, ser consciente también de la propia vulnerabilidad y florecer. Porque si hay consciencia de lo que se siente dentro, es más probable que se está más cerca de sentir con la otra y con el otro. Y si la escucha interna es auténtica, nace la empatía. Una empatía necesaria para conectar emocionalmente con la otra persona y acompañarla desde la proximidad desde un espacio seguro para habitar la relación desde la aceptación, confianza y reconocimiento. Por otro lado, también para acompañar los procesos de vida y vulnerabilidad, implica contar con una mirada amplia para saber estar y pensar con lo que la otra necesita. Y esta mirada amplia, implica saber pensar y sentir desde el contexto que porta la persona y que da origen a lo que es y muestra en la relación. Empatía y mirada amplia, para saber cuidar la vida que se expresa en la relación y lo que la persona necesita desde su potencialidad y escoger posibilidades singulares que la arraiguen a su vida y a su capacidad de sostenerse y caminar por sus propios pies.

Ello también porque al ser un oficio relacional, mantiene una estrecha relación entre lo que somos y damos al acompañar. Y esta relación si no se explora, siente y piensa trae consigo riesgos importantes que pueden interferir en el crecimiento y proceso de la otra y otro. Y estos riesgos en la relación, vienen de la mano de no saberse internamente como educadoras y educadores. Y el no saberse, trae consigo la proyección de la propia vida interna que sigue su curso sin consciencia, por lo que es posible que la propia necesidad se anteponga a la necesidad de la otra y del otro. Aquí también, trae consigo una complicidad adicional a la relación, porque dos historias proyectadas sin consciencia en la relación, es probable que active conflictos profundos y cada uno se pierda en el proceso desde su propia ceguera de saberse. Es en este espacio donde desde la inconsciencia de no saberse, desde los asuntos pendientes y la falta de reconocimiento original que se dan vida a las relaciones de dominio y/o dependencias traído por ejemplo a través de los roles que se ponen en movimiento a través de los juegos psicológicos. Por ello que si no se contacta con lo que hay dentro y se

pasa algo de lo que está alojado en el inconsciente a la consciencia, es probable repetir el propio drama interno en las relaciones y la desconexión emocional consigo misma y con las otras. Por ello que el autoconocimiento trae consigo profundidad y la desconexión de lo propio mantiene las relaciones en la superficie y desde la rigidez mental que se expresa cuando un programa de relación aprendido, se pone en movimiento. Ser consciente de algo de lo que hay dentro y afecta los procesos de acompañamiento, trae consigo saber acompañar la vida con sus manifestaciones vivas cuando el significado cobra presencia al aprender.

La mirada, trae consigo la proyección de lo que hay dentro que se manifiesta con lo que se percibe que hay fuera. Ser consciente en un proceso de crecer por dentro desde la formación, es vital para irse haciendo como educadoras y educadores. Y esta mirada de cómo se acoge la vida que se manifiesta con lo que expresa es una riqueza para acompañar y es vital trabajar y moverse con ella para crecer por dentro. Una mirada que para expresar su integración de lo de adentro con lo de afuera, logra su cualidad educativa profunda al acompañar desde la ternura. La ternura de sentir a la otra y al otro desde el reconocimiento de lo que trae sin un juicio que lo cristalice y paralice su crecimiento. La ternura al acompañar de disfrutar la vida que se manifiesta en la otra y otro, sintiendo una profunda gratitud de ser testigo de cómo la otra persona cree y despliega su capacidad creadora. La ternura que nace de la confianza que se crea en la relación y se comparte desde el nacimiento y renacimiento de un proceso. Porque si la ternura habita el cómo se acompaña la educadora y el educador a sí mismo, cobrará vida al acompañar a la otra y al otro. Y en este espacio de la ternura, nace, crece, crea y se re-significa la vida en cada paso que trae el movimiento del proceso. La ternura que se abre a la escucha y acoge lo vivo con comprensión profunda de la manifestación de lo humano al vivir un proceso de acompañarse y acompañar. La ternura, una expresión humana que trae consigo una comprensión profunda de lo vivo. Lo acoge con lo que es y percibe la belleza de todos sus estados que se expresan. Y desde esta mirada limpia y abierta de la ternura, nace un acompañamiento de estar al lado de la otra, moviéndose con ella acompañándole hacia donde necesite florecer y/o permanecer. Si la ternura en la mirada, en la escucha y en el trayecto de acompañamiento se hace vida, es más probable, que las defensas aprendidas se desactiven y entre el amor a la relación. Y si entra el amor, la vulnerabilidad se abre y se deja acompañar con lo que necesita expresar. Expresar lo que se siente, lo que necesita salir, mirarse y valorarse. Valorar si desde la verdad que sostiene la vida de cada cual, pide moverse a otro sitio o dejarla respirar al ser acompañada y sentir la vida auténtica que nace de la relación educativa.

## 5.4 Experiencias vivas con el saber para ser y pensar

Las experiencias vivenciales en el aula para sostener la relación entre saber personal y saber profesional, si posibilitan conectar con diferentes expresiones de las alumnas y alumnos facilitan recorridos más profundos desde dentro de sí y de la reflexión sobre lo educativo y en este caso quién *soy yo al acompañar*.

Darse cuenta o percibir algo de sí o de la otra en la relación, para darle un espacio comprensivo desde la reflexión y pensamiento, requiere que las diferentes propuestas didácticas que se ofrecen en el aula, despierten la exploración desde la integridad de la persona. En este sentido, la intencionalidad de lo que se haga en el proceso de formación, puede como tradicionalmente ha ocurrido despertar la reflexión cognitiva o la razón a través del oír, copiar, memorizar y reflexionar sobre teorías o contenidos que hablan de *qué* ha de hacer la futura educadora y educador social. Es decir, desde este contexto la mirada se pone en definir desde la teoría qué ha de aprender la persona para llegar a una idea mental de lo que debería ocurrir en la realidad al acompañar manteniendo en el centro una mirada predictiva del conocimiento que se mira desde el oír sin implicación personal de lo que le ocurre dentro de la persona. Esta ausencia de relación, con otras partes igualmente de importantes para el proceso de formación, hace que la experiencia formativa carezca de significado profundo para movilizar sentidos arraigados que posibiliten movimientos y cambios tanto de plantearse la propia identidad cómo reflexionar desde lo humano sobre el desarrollo profesional, que ambos procesos están incidiendo en saberse y saber quién soy yo al acompañar.

El cambio de mirada que trae consigo la relación entre el saber personal y saber profesional, implica focalizar la reflexión en el *cómo*, es decir en los procesos de relación y en lo que desde cada una se pone en movimiento para que ocurra un tipo de acompañamiento y esto implica sostener ese hilo de relación con el saber personal que trae la persona. Y explorar en algo ese saber personal que nace de la experiencia vivida a lo largo de la vida, implica crear unas condiciones en el contexto que desplieguen actividades que posibiliten la exploración de lo que hay dentro y si la persona lo decide exteriorizarlo fuera. Y exteriorizar lo que hay dentro implica desde la vivencia en primera persona en la clase, que pueda vivenciar, sentir, expresar, compartir, revisar, conectar, contrastar, pensar, sentir, analizar, reflexionar, ampliar, crear,

escuchar, empatizar y significar o re-significar con una mirada más amplia lo que tiene dentro y lo que ocurre y ofrece el afuera.

Desde esta mirada lo que ocurre y se manifiesta en el aula como proceso y relación, hace que el espacio de formación sea una experiencia viva con el saber. Una experiencia con el saber desde donde puedan explorar y profundizarse y profundizar para saber ser al acompañar. Todo ello, implica que las actividades, experiencias o vivencias que se ofrecen como recorrido educativo, movilicen y posibiliten el crecimiento integral de la persona. Y en este sentido cuando aprendemos la totalidad de la persona se pone en movimiento. Otra cosa, es que aquello se deje entrar al aula o no, se le da un espacio formativo para crecer por dentro, expresando las sensaciones, sentimientos y pensamientos que se despiertan en las clases.

Por ello que, para que el aula sea un espacio de experiencia con el saber, es muy importante que las actividades formativas que se ofrezcan sean vivenciales con actividades donde ellas y ellos puedan vivirse y descubrirse y descubrir los significados educativos desde la propia experiencia de conectar con lo que hay dentro y reflexionar. En este sentido el foco es crear las condiciones en el aula, para que las actividades sean un espacio para conectar con lo que hay dentro desde la propia vivencia o experiencia y desde esta raíz viva despertar la reflexión profunda de la importancia de la persona al acompañar y qué parte importantes de sus recursos y/o posibilidades de crecer por dentro, están albergadas en su interior, esperando ser exploradas y expresadas para ampliar la reflexión profunda a través de diferentes inspiraciones.

En este contexto es importante que las inspiraciones para hacer un proceso transformador de sí sobre lo educativo, posibiliten experiencias de escucha interna al entrar en relación con el exterior. De ahí que lo valiosas que son las actividades vivenciales donde puedan expresar algo de sí a las otras personas, estando mediados por un componente de creación inédito que surja desde dentro de sí. Porque lo que interesa es que ellos y ellas puedan conectar con algo de lo propio y de lo vivido en las clases, para desplegar la creación de un pensamiento reflexivo que nace de la escucha interna y de la interacción y comunicación viva en el aula que da origen a sentidos y significados ricos para seguir preguntándose y reflexionando sobre lo que les acontece. De ahí que también otro espacio para mantener esta relación viva entre vida y pensamiento, sean las lecturas de autoras y autores que mantengan esta unidad y posibiliten una reflexión más conectada a lo que son, cuando son lecturas que les posibilitan preguntarse

y reflexionar sobre lo que están sintiendo, pensando y creando como orientaciones educativas.

Sin embargo, experiencias con el saber vividas en el aula que apelen a la totalidad de su ser, traen consigo un movimiento y reflexión más profundo y arraigado al descubrir quien se es al acompañar. Y si la conexión es profunda, permite que el significado adquiera una comprensión más cerca de lo que son y de lo que se mueve dentro de sí como saber personal o como deseo de crecer por dentro para saber ser y acompañar como educadores y educadores. En este sentido las experiencias con el saber en el aula, que incorporan el cuerpo como posibilidad de exploración y significado, traen consigo una claridad más real de lo que la persona es, atravesando lo que se pueda pensar o creer de cómo se ha de acompañar. El cuerpo pasa a ser una herramienta de autoconocimiento y conocimiento potente para explorarse y saberse en relación a sí y a la otra. Y esta escucha de las sensaciones que brotan desde la experiencia vivida desde el cuerpo, trae consigo intuiciones claras de significados propios, muchas veces no conscientes, pero que igualmente se ponen en la experiencia de la relación. De esta manera, las sensaciones que nacen del cuerpo al sentir lo que le trae como saber personal, posibilitan que afloren intuiciones profundas de lo que son y reflexionar sobre ellas abre un mundo de significados para crearse y recrearse desde lo propio que actúa en lo educativo. Por ello que experiencias con el saber que despierten la totalidad del ser, posibilitan un encuentro profundo entre intuiciones, reflexiones y pensamientos vivos.

Sin embargo, la vivencia o la experiencia con el saber que da espacio a las exploraciones de sí y de la otra y otro, sin un espacio de reflexión de lo vivido cae en una suerte de activismo que carece de un proceso profundo y vivo. Acompañar el pensamiento de la experiencia como dice *Remei*, es esencial para que el proceso sea educativo y transformador. Acompañar el pensamiento de la experiencia, es esencial para despertar un proceso que los mueva por dentro y les posibilite estar acompañando desde lo educativo. En este sentido, la indagación de lo vivido en el aula que se trae como saber, es esencial para el nacimiento de preguntarse y preguntar. Y esta mediación de la indagación de la profesora o profesor, posibilita el sostén vivo entre el saber personal y el saber profesional, haciendo que el proceso sea educativo y les posibilite crecer por dentro. De ahí acompañar la pregunta y su indagación desde lo que ellos y ellas expresan que necesitan desde su saber, es posible darle un espacio vivo en el aula cuando la profesora o profesor, sabe escuchar, sentir y pensar lo que recibe de ellas y ellos y desde este sitio indagar y preguntar cuantas veces lo necesiten sosteniendo la exploración

indagativa desde un contexto vivo que integra conocimiento y vida. Mantener la pregunta por lo vivo que nace y se despierta en cada una y en cada uno desde el aula, es cuidar la vida naciente que emerge al preguntarse. Es el nacimiento de la consciencia que nace al lado de la vida y que pide cuantas veces lo necesite, sumergirse en la indagación de sí y de la otra para saber ser al acompañar. Porque la reflexión y nacimientos de significados profundos son la antesala de la transformación de sí al entrar en relación.

Para acompañar a otras y a otros se necesita ser consciente de lo que se es y saber pensar. Es decir para saber *quién soy yo al acompañar* implica descubrirse a través de la reflexión y nacimiento de la consciencia. Saber pensar implica escuchar y pasar dentro de sí el conocimiento que da sentido al oficio de acompañar. El nacimiento de la consciencia ocurre en esta relación viva entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Por lo tanto saber pensar, implica mantener la unidad entre lo que soy y lo que se despliega al acompañar a otra y a otro. El desarrollo de la consciencia íntegra, que se traduce en el saber pensar trae consigo una profundidad arraigada al amor a los procesos y la expresión de la humanidad. Así como también, está de la mano de acompañar a otra persona reconociendo su dignidad y derecho de vivirse con lo que necesite. Por ello para desarrollar una consciencia desde el saber pensar, implica integrar la totalidad de la persona que está viva al aprender desde lo que siente, piensa o experimenta. Escuchar el saber dentro de una y de uno, posibilita una conexión empática con la otra y con el otro, creando en ese espacio una escucha real y reconocimiento de lo que la persona siente y vive, porque me puedo reconocer en esa experiencia humana de vulnerabilidad o tránsito vital. El saber pensar es esencial para acompañar a otros y a otras, es una capacidad que si se comienza a desarrollar desde la formación, da espacio a la creación de una reflexión profunda que acoge la vida y su cuidado. Saber pensar, para mantener esa consciencia viva de saber cómo acompañar las situaciones inesperadas que trae el misterio de la vida, con sus tensiones y belleza. Y para vivir lo educativo, se necesita saber pensar recorridos creativos que nacen de la vida de la relación y que se van recreando y explorando cuando se valida un proceso desde la experiencia de estar sintiendo y pensando lo que acontece. Porque saber pensar es algo que se aprende si las condiciones del aula, acogen la totalidad del ser y su expresión. Expresiones que al explorarse, sentirse y pensarse en un proceso formativo, posibilitaran también el desarrollo de la propia autonomía que está arraigada desde dentro. Porque para saber acompañar, es importante sentir y pensar por sí misma y por sí mismo, para decidir y re-significar una y otra vez la vida que trae la relación. Este proceso permanente, no acaba nunca. Porque cada persona con su experiencia y saber, si

hay apertura a aprender nos muestra como seguir creciendo por dentro. Con más consciencia, con más humanidad para ser parte de una vida que cuida la vida de otras personas.

## 5.5 Ser acompañadas e inspirar el acompañar desde la práctica viva de las clases

Este proceso de crecer por dentro como personas, a partir de la relación que ocurre entre el saber personal y el saber profesional, no es algo que vaya a ocurrir sin la mediación educativa de quien acompaña la formación, como hemos visto en las clases de *Remei*. La persona y la consciencia profesional de quien acompaña el proceso de vida que se expresa influyen de manera significativa en la apertura a la experiencia de las clases y en la profundidad del saber de sí mismas, de sí mismos, de las otras, de los otros y del ser educadoras y educadores. Porque dejarse sostener en pensar lo vivido al tocar el saber personal, requiere que la persona de la profesora, cuente con unas cualidades relacionales que cuiden la vida que porta cada una y cada uno, así como el proceso que ellos y ellas necesitan vivir en primera persona. Y un proceso, ocurre cuando algo se moviliza y significa en cada persona y si es auténtico nadie puede vivirlo por una y por uno.

Por ello que en esta mirada de acompañar la formación, es esencial la persona de la profesora con su autenticidad. Y en este caso, puntualmente lo que se es y lo que está vivo dentro de sí como saber y que se despliega con vivacidad expresando la unidad entre lo que siente, piensa y hace. Justamente esta autenticidad, trae consigo un perfume de realidad que la otra y otro, desde la escucha de su cuerpo expresado en su sistema parasimpático, sabe distinguir lo auténtico de lo ficticio, escuchando dentro de sí si lo que le llega de afuera a través de la persona de la profesora es real o solamente una teoría. De ahí que el saber encarnado, cobra vida y acerca la apertura a la experiencia y el deseo de aprender. Por otro lado, la expresión de la autenticidad en la persona de la profesora o profesor, cuando ellos y ellas la sienten como una realidad viva que se corporiza en las clases, es posible que se despierten posibilidades de ser o inspiración para vivirse luego, cada una y cada uno a su manera integrando algo de lo que ha significado la persona de la profesora en la creación de una vida profesional a través de las huellas inspiradoras.

Por otro lado, el saber de lo humano y su expresión en las relaciones es un campo complejo, rico y profundo que para acompañar desde lo que la otra persona necesita vivir como

proceso, se requiere contar con una mirada amplia de saberes que posibiliten reflexionar y crear recorridos inesperados con lo que traiga la vida a través de la relación. Por ello la persona de la profesora o profesor, para mostrar una posibilidad de ser y saber para acompañar procesos de vida, es importante que cuente con una experiencia viva con saberes que se sostengan en una mirada transdisciplinar de lo humano y sus manifestaciones. Desde esta amplitud de mirada, es posible percibir y crear recorridos más profundos y para comprender lo que se pone en la relación. Por ello que si la persona de la profesora, ha pasado por sí misma estos saberes que comparte en el aula, dota de realidad y de posibilidades de creación auténtica al acompañar lo vivo. De alguna manera su ser y saber, se convierten en posibilidades de inspiración, cuando traen consigo esta verdad del saber encarnado y también cuando su manera de acompañar los procesos de vida que se expresan y piensan en el aula, son acompañados desde una práctica viva que se sostiene en la experiencia y saberes arraigados de la profesora. Lo vivo siempre atrae por su vivacidad. Y la vivacidad se expresa en la autenticidad de la persona de la profesora, que a la vez con su hacer toca la vivacidad y autenticidad que está creciendo en ellas y ellos para saber acompañar. Y también dar cuenta con su hacer que la medida para saber estar en la relación, es un proceso que se va haciendo a lo largo de la vida.

Así también es importante que la persona de la profesora que muestra cómo acompañar un proceso, sea realidad viva en el aula de saberles acompañar en el proceso de crecer por dentro. Es decir, al acompañarles ser una posibilidad de ser o de inspiración de lo que significa acompañar a otras personas. Esto significa el proceso de otra manera, porque el saber que se enseña, coincide con la práctica del aula. Son saberes que adquieren por lo tanto su cualidad vivificante, más allá de las ideas o de la razón que cuando se presenta en solitario en el aula desconecta de la vida y no se arraiga adentro de quien desea aprender y cuidar la vida al acompañar.

Y el saber corporizado desde el ser de la profesora o profesor en su práctica viva de las clases al vivir una relación auténtica con ellos y ellas, trae consigo la apertura a la confianza. Porque la confianza se abre paso en un proceso, si encaja con algunas experiencias previas que se reconozcan como un espacio seguro de relación, de reconocimiento y de sentir la seguridad que lo que hay dentro de una y uno, si se saca fuera será resguardado desde la aceptación de la singularidad y el respeto de la persona y su derecho a vivirse en su experiencia de pensar, sentir y crear por sí mismo y por sí misma. Sin la persona de la profesora que sostenga desde

estas cualidades educativas y humanas el proceso de crecer por dentro desde una clase en la universidad, es imposible que nazca la relación auténtica entre el saber personal y el saber personal que traen ellos y ellas al aula. Por ello que la confianza es apertura a la vida y la desconfianza la cierra desde la protección enmascarada muchas veces a través de mecanismos de defensa o protección desde la razón pura para no mostrar algo de lo propio, porque el contexto se está leyendo desde el sistema simpático como un espacio de peligro o inseguridad.

Y acompañar sosteniendo la vida que ocurre en el aula, trae consigo también la escucha interna de lo que ocurre dentro de la persona de la profesora al escucharles a ellos y ellas. Una escucha que permita acompañar con una mirada amplia, desde donde se pueda escuchar lo propio y lo que necesita la otra y el otro para vivirse en un proceso. Todo ello mediado por el respeto hacia la otra y el otro tanto a la vida con sus saberes singulares, así como el respeto por el proceso que cada persona escucha dentro de sí que necesita desplegar en un momento dado. Acompañarles desde una escucha real que posibilite ir creando contextos educativos que sostengan la vida y las relaciones que van naciendo en el aula, tanto consigo mismas, con las relaciones con el saber y con las otras y otros. Y acompañarles desde este sitio, implica una escucha y respeto que sostiene la vida inesperada que emerge en el aula que pide ser vista, pensada y ampliada hacia comprensiones más ricas de lo que implica irse haciendo como educadoras y educadores. Un respeto y escucha real que nace al lado de la vida, sin dejarse seducir por el dominio, intervención, invasión o decidir lo que la otra y lo que el otro ha de pensar, sentir o vivir.

Una manera de acompañar, que les permite vivir a ellas y a ellos la experiencia en primera persona de ser acompañadas y quizás si alguna semilla ha tocado la profundidad de su interior, cuando sean educadores y educadoras algo de ello cobre vida y florezcan los significados vivos de crear y acompañar la vida desde la relación educativa. Porque sostener la relación de lo vivo desde la formación, implica acompañar la vida con lo que ellas y ellos necesitan para crecer por dentro. Y desde este sitio desplegar un proceso sostenido por la confianza, el cuidado y seguridad para que cada una y cada uno desde lo que necesite, pueda hacer su propio viaje de descubrir, significar o re-significar sentidos para comprender y acoger la vida que nace en la relación educativa al acompañar desde lo que se es. Desde el respeto a la otra y a al otro, sostener un proceso que los tenga en cuenta con lo que traen para desplegar la vida que se expresa al entrar en relación con el saber profesional.

Y en este proceso la persona de la profesora sostiene también la comunicación e interacción del grupo desde un acompañamiento que sostenga la reflexión de la vida que ocurre al aprender una y unos de otros. También desde la persona de la profesora, se muestra una manera de acompañar la vida y el respeto por lo que ocurre en la interacción y comunicación, para acompañarles a pensar lo vivido sin invadirles, pero dándoles orientaciones educativas que partan del reconocimiento de lo que traen y son. Como dice Remei se aprende y crece en relación y ella muestra una manera que cuida la vida y también cuida lo que va naciendo de la interacción entre ellos y ellas. Dar un espacio vivo y central a que ellos y ellas puedan expresarse y comunicar lo que tienen dentro como saber y experiencia, es vital para ampliar la mirada, contrastarla y reconocerse como otra y como otro ser humano viviendo una experiencia real con el mundo de los afectos, pensamientos, actitudes y creencias que se despiertan al entrar en relación y acompañar. Lo que la otra y otro devuelven al entrar en relación, también puede ser una posibilidad de inspiración, un reflejo de lo vivo o un espacio vivo para construir de manera grupal y a la vez singular saberes que signifiquen el ser educadora y educadoras sociales. Porque como decía un estudiante el grupo es un laboratorio de la vida cotidiana. Y para que ocurra la vida en el aula, es esencial la interacción y comunicación viva que se despierta al entrar en relación, porque como sostiene Vygotsky (2008), la interacción es la base del aprendizaje. Por ello sostener la relación entre saber personal y saber profesional, también implica sostener la relación educativa viva que nace del aula desde la proximidad emocional que nace de la empatía y ternura del alma.

Acompañarles desde una práctica viva en el aula, así como también el saber para acompañar a otras y a otros, implica un amor a la vida. Un amor a los procesos y sus manifestaciones que se abren a la interacción cuando encuentran un hilo con sentido que les permita significarse. Si el amor sostenido por la persona de la profesora entra con su fuerza a través de la relación que tiene con sus estudiantes, es posible que este hilo del amor siga vivo en ellos y ellas al acompañar, por haberlo vivido y reflexionado desde las experiencias de las clases. El amor como cualidad educativa, se expresa como amor al proceso de la manifestación de la vida y acompañarle en su crecimiento con lo que traiga. Hace unos meses, hablamos con *Remei* sobre la tesis y sobre mis procesos de vida que han nacido alrededor de este estudio. En aquel intercambio me seguían resonando sus palabras orientadas por su amor a la relación, a los procesos y a sus clases fértiles. Cierro la escritura del texto de conclusiones con las palabras de *Remei*, que recibí a través de un audio que me mostró su amor por la vida y sus manifestaciones vivas en la presencia de su ser y de legado pedagógico:

*“Alicia sabes que el sentir de mi sensibilidad, también está junto al tuyo. Me gusta mucho lo que me explicas de lo que haces en tus clases con las y los jóvenes, ha sido un despertar muy bonito. Y esto me lleva a visualizar algunas de las clases que también viste, que cuando las alumnas y los alumnos ya se sienten dentro de lo que se va moviendo, es fantástico. Y veo en ti, que los caminos que tanto hablábamos y transitábamos de las clases, te vienen bien y te sirven mucho. Veo que ya tienes una base muy grande del sentido de la relación educativa, de tus propias experiencias y de todo lo que hemos hablado. Has sido muy valiente de sumergirte en el fondo de tu propia complejidad para sacar de ahí el oro más bonito que tienes, haciendo un trabajo realmente profundo. Y con todo lo que tienes y has hecho, seguro que saldrá de alguna manera en la tesis, me alegro un montón Alicia. Sigue con esa felicidad de tocar lo que quieres vivir. La tesis que hemos compartido, es un trabajo guiado por el amor, por la amistad, por el cariño, por el amor también a las alumnas y a los alumnos. Sólo puedo decir eso, es un trabajo guiado por el amor. El amor que pusiste tú y el amor que pusimos nosotras las profesoras de la asignatura y de todas las alumnas y a los alumnos que nos han seguido. Es un trabajo del tejido del amor. Yo lo veo así y me emociona. Es como dices tú, lo de las perlas del amor. Qué bien. Un abrazo muy grande, cariño.”*

## Epílogo

Hace seis años, viví un proceso de duelo. La pérdida emocional, tocó mi vulnerabilidad. La tristeza que escuché en ese momento, me llevó a pensar que me quedaría habitándola sin poder salir de ese estado. En ese entonces, retomé la pintura. Una expresión que me había acompañado desde la infancia y me había permitido conectar con mi sentir. Un día transitando por aquel proceso emocional, pinté el jardín que está como imagen en la portada de esta tesis. Recuerdo haber sentido una libertad y alegría mientras pintaba. Era como si una imagen interna, más allá de mi consciencia me estaba regresando a otro lugar de mí. En aquel entonces no supe encajar los colores de la pintura del jardín con el proceso de duelo.

Antes de este evento, ya me había encontrado con *Remei*. La primera vez que la visité en su despacho, recuerdo que llamó mi atención una pintura de un ramo de flores que tenía colgada en la pared de su escritorio. La imagen que me viene de aquellos años, es verla sentada y detrás de ella el cuadro con flores de muchos colores, formas y armonía. No supe que significaba en ese momento, pero mi atención en el cuadro permaneció en el tiempo del estudio.

En aquellos años comencé a vivir un contacto más profundo con el mundo de la psicología y mi inquietud por indagarme desde mi origen se movilizó con fuerza. Contacté y pedí a uno de mis tíos, que me hablara de mi abuela materna *Balsamina*. Quería rescatar cómo ella se había vinculado conmigo cuando era una bebé. Mi abuela vivía en un campo, tierra que también me acogió en mis primeros años de vida. Mi tío *Alberto* que ya es mayor, apeló solamente a un recuerdo y me habló de su jardín. Me dijo que mi abuela había cultivado su propio jardín, amando y cuidando el proceso del crecimiento en las diferentes estaciones de sus flores y plantas. Amaba la expresión viva de sus diferencias. Ella no dejaba que nadie entrara en su jardín a cortar una de sus flores. Siendo una bebé, me contó mi tío que mi abuela se pasaba las tardes en su jardín conmigo en sus brazos, acunándome con ternura y me hablaba de las cualidades de sus flores.

Hace poco me vino un insight revelador sobre lo vivido y aquellos eventos que aparentemente no tenían relación, adquirieron un significado para mí. Fue mientras cursaba un máster en psicología humanista, cuando a través de una vivencia con una herramienta de técnicas de imágenes y fantasías, volví a conectar con mi abuela y agradecerle por la huella que había dejado en mí ser. Volví a mirar la pintura que había realizado del jardín y me encajó con la experiencia amorosa que sentí en la relación con mi abuela. Mi abuela, a pesar de las tensiones complejas y dolorosas que vivió, había encontrado un lugar propio para habitarse. Sentí con claridad, una inspiración más profunda para seguir cultivando en el ahora, mi propio jardín.

Al pasar los días y reflexionar sobre lo vivido en aquella experiencia vivencial y las intuiciones que me trajo a través de la imagen simbólica del jardín, apareció en mí una comprensión más clara para significar la vida y la tesis. Me di cuenta que inconscientemente había confiado en el amor de *Remei*, porque la pintura de su despacho, sin saberlo en ese entonces, me había conectado desde un hilo invisible con el amor que recibí de mi abuela materna. Un reconocimiento de la matriz relacional que acoge desde el amor, seguridad y cuidado. Y que recibí de dos mujeres en momentos vitales diferentes.

Antes de escribir la tesis que has leído, tuve que atravesar mis propias tensiones. Mientras me encontraba en ese tránsito, llegó a mí un cuadro. Un cuadro con un jardín precioso en el agua con flores de loto. Sin saber por qué sentí, que era para mí. Al leer su significado me arraigó a la escritura de la tesis y puse el cuadro en la pared de mi casa. La flor de loto tiene la capacidad de sobrevivir a entornos difíciles y desde la profundidad del pantano, florece a la vida con su belleza y transformación. Supe que era tiempo de florecer y comencé a escribir la tesis. Un estudio que me permitió crecer por dentro, seguir creando y amando la vida.

## BIBLIOGRAFIA

- ARENDR, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen. Barcelona.
- ARENDR, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Ediciones Península. Barcelona. España.
- ARENDR, H. (1984). *La vida del Espíritu*. Paidós Ibérica. España.
- ARNAUS, R. y NURI, A. (2012). La formación de educadoras y educadores como práctica política de relación. Procesos de transformación de sí y de creación social. En *Libro de actas. XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP 2012* (pp.304-311). Varios autores. AUFOP – UVA - GEE PP Ediciones.
- ARNAUS, R. (2010). El sentido político de la creación femenina. En A. Piussi, R. Arnaus (coords), *La universidad fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política* (pp.155-181). . Octaedro. Barcelona.
- ARNAUS, R (2009). Documento Autoinforme: Evaluación de la actividad docente del profesorado convocatoria 2009. Universidad de Barcelona. Texto circulación privada.
- ARNAUS, R. (2007). Nuria Pérez de Lara. Sección de la revista “Magisterio con huellas”. *Cuadernos de Pedagogía*, (373), 8-9.
- ARNAUS, R. (2006). Aprender a lo largo de la vida, desde el amor a la madre. En A. Piussi y A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (210-231). Ediciones OCTAEDRO, S. L., Barcelona. España.
- ARNAUS, R. (2001). La apertura en la relación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (306), 70-73.
- ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. Pérez, J. Barquín y J. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Ediciones Akal. Madrid. España.
- ARNAUS, R., CARAMES, M. y GOMEZ, A. *Escriure el diari: partir de sí en la relació*. Comunicación presentada en I Jornades de professorat Universitari d'Educació Social: Recerca, Innovació docent i integració a l'espaci europeu. Texto borrador.
- BARCENA, F. y MÉLICH, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. España.
- BATESON, GREGORY. (2005). *La nueva comunicación*. 5ª edición. Kairós. Barcelona.
- BATESON, M. (2004). *Como yo los veía. Margaret Mead y Gregory Bateson*. Gedisa. España.
- BAUMAN, Z. (2008). *L'art de la vida. De la vida com a obra d'art*. Barcelona. paidós.
- BERNE, E. (1964). *Juegos en los que participamos*. Diana. México.

- BERRY, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, April 305–318.
- BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Balleterra. Barcelona. España.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J. L. (2002). Introducción y Capítulo I: Las reformas educativas: discursos y prácticas. En *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE* (pp. 13-42). Ediciones Aljibe. Málaga. España.
- BOURDIEU, P. (2004). *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- BULLOCK, S. (2009). Teachers and Teaching Learning to think like a teacher educator: making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 291–304.
- BULLOUGH, R.; PINNEGAR, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: theory and practice*. (15) 2, 241–256.
- BLANCO, N. (2006). Saber para vivir. En A.Piussi y A.Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (158-180). Ediciones OCTAEDRO, S. L., Barcelona. España.
- BLANCO, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3)1, 372-381. [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol3n1\\_e/Blanco.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf)
- CARLSON, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5 (2), 203-218.
- CEDILLO, P. (2004). *Háblame a los ojos*. Barcelona. Octaedro.
- CIFALI, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay. (coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp.170-196). FCE. México.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Editorial La Muralla. Madrid. España.
- CONTRERAS, J. (coord.). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata. España.
- CONTRERAS, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-68.
- CONTRERAS, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina. 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata. Madrid. España.
- COREY, G. (1995). *Teoría y práctica de la terapia grupal*. Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer. España.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- CYRULNIK, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. En M.C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- CHANDEZON, G. (1983). *El Análisis Transaccional*. Morata. España.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones TRICE. Uruguay.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina.
- DAMASIO, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Debate. Barcelona.
- DAMASIO, A. (2004). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica. Barcelona.
- DAMASIO, A. (1990). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. España.
- DEWEY, J. (1960). *Experiencia y Educación*. Editorial LOSADA, Séptima edición. Buenos Aires. Argentina.
- DE GAULEJAC, V. (2009). *Las fuentes de la vergüenza*. Tarahumara SL, Mármol/Izquierdo. Madrid.
- DE SAINT-EXUPÉRY, A. (2008). *El principito*. Salamandra. España.
- EGER, E. (2017). *La bailarina de Auschwitz. Una inspiradora historia de valentía y supervivencia*. Planeta. Barcelona.
- EICH, E., KIHLSSTROM, J.F., BOWER, G.H., FORGAS, J.P y NIEDENTHAL, P.M. (2000). *Cognition and emotion*. New York: Oxford University Press.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós. Barcelona.
- ENRÍQUEZ, E. (2002). *Las instituciones y las organizaciones en la educación y la formación*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires. Argentina.
- ERAUT, M. (1995). Schön shock: a case for reframing reflection-in-action?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (1), 9-22.
- FOUCAULT, M. (1978). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Madrid.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Herder. 5<sup>º</sup> impresión. Barcelona.

- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREUD, SI. (1972). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Alianza Editorial. Madrid.
- FREUDHENTAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- FROMM, E. (1994). *El amor a la vida*. Paidós. Barcelona.
- FROMM, E. (1992). *Ser o tener*. Fondo de cultura económica. S.A sucursal para España.
- FROMM, E. (1980). *El miedo a la libertad*. PAIDOS. Barcelona.
- FROMM, E. (1966). *El corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económica. México.
- FROMM, E. (1959). *El arte de amar*. Paidós. Barcelona.
- GADAMER. H.G. (1997). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- GARCIA, L. (2006). Aprendiendo con Noelia. En M Montoya, *Enseñar: una experiencia amorosa* (pp.134-138). S.L Sabina editorial. Madrid.
- GARRIGÓS, A. (2000). Amor y pedagogía en Simone Weil. Carpeta: Desconcertante Simone Weil. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (43), 64-71-
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós Ibérica. España.
- GIMENO-BAYON. A. y ROSAL, R. (2016). *Psicoterapia integradora humanista. Fundamentos y tratamientos de problemas sensoriales, emocionales y cognitivos*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- GIMENO-BAYON, A. (2012). *Análisis Transaccional para psicoterapeutas*. Editorial Milenio. España.
- GIMENO-BAYON, A. (2002). *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. 5ª edición. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- GROSSMAN, P; HAMMERNESS, K. y MACDONALD. M. (2009). Redefining teaching, re-imagining. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 273–289.
- HANSMANN, B. (1998). *Con los pies en el suelo. Formas del cuerpo y visión del mundo*. Icaria. Barcelona.
- HILLESUM, E. (2007). *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmocionada*. Anthropos. España.
- HIPATIA. (2004). *Dos para saber, dos para curar*. Horas y horas. Madrid.
- HUSSERL, E. (1982). *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*. Fondo de Cultura Económica. Primera edición en alemán (1950); Madrid. España.
- JAMES, M. y JONGEWARD, D. (1986). *Nacidos para triunfar. Análisis transaccional con experimentos Gestalt*. Fondo Educativo Interamericana. México.
- JEAN.G. (1982). *El profesor. Su cultura personal y su acción pedagógica*. Madrid: Narcea.

- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. La Magrana. Barcelona.
- JUNG, C. (1987). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Paidós. Barcelona.
- KEKCHTERMANS, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 257–272.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la profesión Docente*. 68 (24, 2) 83-102.
- KORTHAGEN, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- KORTHAGEN, F. y LAGERWERF, B. (2001). Teachers` professional learning: how does it work. En: F. Korthagen , J. Kessell, B. Koster, B. Lagerwerf. y T. Wubbels, *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F., KESSELLS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KÜBLER-ROSS, E. (2005). *Aprender a Morir Aprender a Vivir. Preguntas y respuestas*. SIRPUS. Barcelona.
- LARROSA. J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2008). Una lengua para la conversación. En J. Maaschelein. Y M. Simona, *Mensajes E-ducativos desde la tierra de nadie* (pp. 45-56). LAERTES, Barcelona. España.
- LARROSA. J. (1996). *La experiencia con la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Laertes.
- LESSING, D. (2007). *Diario de una buena vecina*. Madrid: Punto de Lectura S. L.
- LIPTON, B. (2012). *La biología de la transformación*. Gaia. Madrid.
- LOPEZ, ASUNCION. (2006). Hacerse mediación viva. En A. Piussi, Mareñu, A. (coords.) *Educación nombre común femenino* (pp.134-155). Octaedro. Barcelona.
- LUNENBERG, M. y KORTHAGEN, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (15) 2, 225–240.
- MAÑERU, A. (2006). Sosiego y placer en la educación. En A. Piussi, Mareñu, A. (coords.) *Educación nombre común femenino* (pp.66-76). Octaedro. Barcelona.
- MARTÍNEZ , E. (2005). *De tanta rabia tanto cariño*. Madrid: Ediciones.
- MARTÍNEZ, E. (1986). *Cachorros de nadie*. Madrid: Ed. Popular.

- MARTON, F. y BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MAASCHELEIN, J. y SIMONA M. (2008). *Mensajes E-ducativos desde la tierra de nadie*. LAERTES, Barcelona. España.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases ideológicas del conocimiento*. Editorial Debate. Madrid. España.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Alertes. Barcelona. España.
- MILAGROS RIVERA, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Universidad de Valencia.
- MILLER, A. (2015). *El drama del niño dotado y la búsqueda del verdadero Yo*. Tusquets editores. Barcelona.
- MILLER, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Tusquets editores. Barcelona.
- MILLER, A. (1981). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquets editores. Barcelona.
- MITCH, A. (2009). *Els dimarts amb Morrie*. Empúries. Barcelona.
- MONTOYA, MILAGROS. (2006). Ser en confianza.. En A.Piussi. y A. Mañeru. (Coords.), *Educación, nombre común femenino*. (pp. 85-109).Ediciones OCTAEDRO, S. L., Barcelona. España.
- MURARO, LUISA. (1998). La alegoría de la lengua materna. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (14), 17-36.
- NIETZSCHE, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Editorial Alianza. Madrid.
- NOGUCHI, Y. (2006). *La Ley del espejo*. Comanegra. España.
- NOLAN, K. (2008). Capítulo 9 ¿Publicar o compartir? Reflexión en torno a espacios de investigación. En R. Barnett (coord.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 159-178). Octaedro. Barcelona.
- OFMAN, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- PALMER, P.J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jassey-Bass.
- PÉREZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata. Madrid. España.
- PEREZ DE LARA, N. y CONTRERAS. J. (2010). *Investigar la experiencia vivida*. Morata. España.
- PEREZ DE LARA, N. (2009). Capítulo 2 Escuchar al otro dentro de sí. En: C.Skliar, y J. Larrosa. (coords.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45-77). Homo sapiens. Argentina.
- PÉREZ DE LARA, N. (2009). *La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual. De la primera diferencia a las diferencias otras*. FLACSO, Argentina.

- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La Capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- PINKOLA, C. (2018). *Mujeres que corren con lobos*. S.A Ediciones B. España.
- PIUSSI, A. (2008). Posibilidad de una escuela en libertad. En VV.AA, *figuras y pasajes de la complejidad en la educación: experiencias de resistencia, creación y potencia* (pp.169-199). Instituto Paulo Freire de España y Denes.
- PIUSSI, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*. 107-126.
- PORGES, S. (2017). *La teoría polivagal. Fundamentos neurofisiológicos de las emociones, el apego, la comunicación y la autorregulación*. Pleyades. Madrid.
- PREKOP, J. (1991). *Si me hubieras sujetado... Bases y práctica de la terapia de contención*. Barcelona. Herder.
- RICOEUR, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Prometeo libros. Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (1987). *Tiempo y Narración I. Configuraciones del tiempo en el relato histórico*. Ediciones Cristiandad. Madrid. España.
- ROGERS, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. Barcelona.
- ROSAL, R. y GIMENO-BAYON, A. (2013). *Cuestiones de psicología y psicoterapias humanistas*. Milenio. Colección Psique y Ethos. Lleida.
- RUIZ, OLABUENAGA, I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad del Deusto, 3ª edición. España.
- SENLE, A. (1995) *¿Quiere sentirse bien? Cambie su vida con el análisis transaccional*. CEAC.Barcelona.
- SENLE, A. (1993). *De la vida y de la muerte*. Roig impresores S.A. Valencia.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHOPENHAUER, A. (2000). *El arte de ser feliz*. Editorial Herder.
- SHAKESPEARE, W. (2015). *Como gustéis*. Losada. España.
- SHAVELSON, R. J y STERN, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SMITH. P.J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73 (1), 53-88.
- SPITZ, R. (1968). *La formación del Yo. Una teoría genética de campo. Sus implicaciones psicopatológicas*. Centro Editor de América Latina. Argentina.

- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. Primera Edición. Barcelona. España.
- TICKLE, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp.121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- TOLJA, J. y SPECIANI F. (2019). *Pensar con el cuerpo*. Del nuevo extremo. España.
- VAILLANT, D. (2002). "Formación de formadores. Estado y prácticas". PREAL Nº 25.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós Educador. Barcelona.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. S.A. IDEA BOOKS. Barcelona.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador. Barcelona.
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. J.C.Saez. Chile.
- VYGOTSKY, L. (2008). *El desarrollo de los procesos superiores*. Planeta. Barcelona.
- WILD, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Editorial Herder, España.
- WILD, R. y WILD, M.. (2002). *Educar para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Fundación educativa Pestalozzi. Ecuador.
- WOOLF, V. (2015). *El cuarto de Jacob*. Losada. España.
- YINGER, R. J. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 263-282.
- ZAMBRANO, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. España.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Manuscritos. AGORA. Málaga.
- ZAMBRANO, M. (2003). *La razón en la sombra*. Antología crítica. Edición de Jesús Moreno. Ediciones Siruela. España.
- ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, Mondadori.
- ZAMBONI, CH. (2008). La lengua materna entre la confianza, el semidelirio y el amor a lo vivo. *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, (35), 19-35.
- ZAMBONI, CH. (1998). La lengua materna entre el límite y la apertura infinita. En E.Thüne, *All'inizio di tutto la lingua materna* (pp.113-134). Rosenberg & Sellier, Turín. Traducción del italiano al castellano de María-Milagros Rivera Garretas.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*. (220), 44-49.

## Filmografía y fuentes online

BRENE, BROWN. (Guionista). (2012). Cortometraje *"The power empathy"*. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ngy64ecRuzg>.

MAURIZIO BENZAÑO Y ZAYA BENZAÑO (Directores, productores). (14 junio, 2021). Documental *"The wisdom of trauma" ¿puede nuestro dolor más profundo ser una puerta a la curación?* Con el DR. GABOR, MATÉR.

<https://thewisdomoftrauma.com/>.

MONTSE ARMENGOU y RICARD BELIS (directores). (28 abril, 2015). Documental *"los internados del miedo"*. emitido por TV3 Sense ficció.

<https://www.ccma.cat/tv3/alcanta/sense-ficcio/los-internados-del-miedo/video/5510292/>

JESUS, PALOMAR. (Guión, producción y dirección). (16 octubre, 2013). Documental *"Hanna Arendt y la banalidad del mal"*.

<http://filosofiapalomar.blogspot.com/2013/10/hannah-arendt-y-la-banalidad-del-mal.html>

FRANZ ,REICHLÉ. (Productor). (2005). Documental *"Monte Grande-Francisco Varela 1946-2011."* DVD ntsc. Derechos reservados. Editor JC SAEZ. Chile.

SCHOPENHAUER, A. (1788). Relato El dilema del erizo. Philosophie magazine. Nº 13, octubre, 2007.

<https://www.philomag.com/philosophes/arthur-schopenhauer>

TOKARCZURK, O. (2019). *"El narrador tierno."* Discurso presentado al recibir el premio Nobel de Literatura en la Academia Sueca.

<https://wmagazin.com>

AGNE, VARDA. (Dirección, guión). (2000). Documental *"Los espigadores y la espigadora"*. Productora Ciné Taramís. Francia.

JOSHUA, WEIGEL. (guión, dirección). (2009).Cortometraje *"El circo de las mariposas"*. Estados Unidos. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s>

## **ANEXOS**

TESIS DOCTORAL



El proceso de crecer por dentro. La práctica  
viva de una Profesora que sostiene la relación  
entre saber personal y saber profesional en la  
formación de Educadoras y Educadores  
Sociales

Autora: Alicia Del Carmen Vásquez Valdebenito

2021



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# El proceso de crecer por dentro. La práctica viva de una Profesora que sostiene la relación entre saber personal y saber profesional en la formación de Educadoras y Educadores Sociales

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Alicia del Carmen Vásquez Valdebenito

Director: José Contreras Domingo

Tutor: José Contreras Domingo

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

