

Capítulo 7

Hacia una epistemología vulnerable

Asunción López Carretero

Patricia Gabbarini

Aún no había salido el sol. El mar no se distinguía del cielo, salvo por unos ligeros pliegues, como un paño arrugado. Poco a poco, a medida que el cielo clareaba, una raya oscura se iba formando en el horizonte dividiendo el cielo y el mar y en el paño gris se formaban gruesas líneas que avanzaban, bajo la superficie, una tras otra, cada una siguiendo a la anterior persiguiéndose en un movimiento perpetuo.
(Woolf, 1931)

El comienzo

Estas páginas son el resultado de un relato compartido, fruto de las conversaciones mantenidas con Patricia Gabbarini. Nuestros caminos se cruzaron durante dos cursos. Caminos que nos unieron en la búsqueda de un espacio de encuentro y escucha, de aprendizaje e investigación acerca de nuestro quehacer como formadoras de educadoras y educadores.

Los dos proyectos que compartimos han dado lugar a historias y tramas que enlazan los matices y texturas de un itinerario de investigación y formación que se concreta en una propuesta de formación docente -por mi parte- y del deseo de Patricia de enfocar su tesis doctoral en el estudio de los procesos de relación con el saber que se generan en las aulas universitarias.

Este encuentro ha generado un movimiento de *pensar en presencia* (Zamboni, 2009) a dos voces, desde la sintonía de dos lugares móviles: el de formadora e investigadora, que ambas compartimos a partir de nuestros proyectos de investigación y nuestras inquietudes en la formación¹.

¹ De este modo, las siguientes páginas expresan los vínculos que hemos cultivado entre nosotras como un modo de ser y estar en la experiencia de investigación, a partir de nuestra participación en dos proyectos de investigación integrados: Asun y su fase de autoexploración en el proyecto «*El*

Ha sido una apuesta también la búsqueda de una forma narrativa que dé cuenta de la riqueza de prácticas y pensamientos que surgieron de nuestro encuentro. Nos hemos inspirado en la magnífica escritura de Virginia Woolf y especialmente en su obra *Las olas* (1931), porque es una magistral muestra de la profundidad narrativa de voces que hablan en primera persona desde su mundo interior. Desde nuestros balbuceos en la escritura vamos a tratar de inscribir este texto dentro de las preocupaciones, tensiones y deseos que orientan nuestros procesos de formación.

El texto, en primera persona, va entramando interludios que intercalan la voz de Patricia en el relato. También en algún momento mi propia voz figura como aclaración para enlazar el hilo del texto.

Las Olas es una bella metáfora del fluir de la vida; una vida que va y viene, orientada pero sin un fin en sí misma. Con un sentido que está en el propio fluir. Nuestras voces con los interludios se entrecruzan de un modo dinámico.

El movimiento de pensar en relación

Interludio de Patricia

En nuestra relación de investigación Asun y yo hemos creado un espacio de encuentro privilegiado para mirar y mirar-nos, abriendo en ese mirar interrogantes acerca de los sentidos que atribuimos a las experiencias educativas compartidas, a los saberes y prácticas que se despliegan en la formación.

Al compartir la vida en el aula de Asun y mantener conversaciones reflexivas como relación pensante sobre el acontecer de las clases, hemos construido un *marco referencial de sentido compartido*, el sentido como apertura a posibles y nuevas significaciones que reclama un partir de sí, para abordar las preguntas acerca de qué es lo que forma en la formación del profesorado: qué relaciones promovemos entre el *saber que enseñamos* a los estudiantes y el *ser maestro o maestra*

saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos»; y Patricia acompañando a Asun desde su proyecto de tesis doctoral «Experiencia y Saber en la Formación Inicial de Educadores. Indagación Narrativa con Profesoras en la experiencia de enseñar a enseñar». Becaria Erasmus Mundus full Doctorate. Programa de Doctorado «Educación y Sociedad», Universidad de Barcelona. Director. J. Contreras Domingo.

(Contreras, 2010); qué otros saberes nos demandan los procesos formativos y cuál es su vinculación con los conocimientos disciplinares, para vivenciar el núcleo central del trabajo docente: la relación entre lo que somos y lo que sabemos, entre experiencia y saber.

Exploramos en nuestro bagaje vital aquello que nos pone en movimiento, que nos sorprende y nos provoca, pero también aquello que nos desconcierta, nos conmueve o nos obtura, para generar el encuentro entre personas, la apertura a la relación con el otro y la otra -los y las estudiantes- y con lo otro -saberes y conocimientos de la formación-.

Así, en unas de nuestras primeras conversaciones, al sugerirle a Asun si reconocía algún acontecimiento o incidente desde el cual ella hubiera decidido plantear estas propuestas de trabajo con sus estudiantes, cuáles eran las fuentes de saber que reconocía en sus prácticas, ella conectó inmediatamente con el relato de su trayectoria vital y profesional; palabras y sentidos fluyeron desde el recuerdo de escenas de su infancia, recorridos laberínticos que iban y venían en sus años de escolaridad y sus primeros desempeños en la docencia y en la investigación. Más tarde, me comentó que estaba sorprendida, pues en el diálogo se abrieron senderos que la condujeron a situaciones que habían quedado olvidadas hacía mucho tiempo. Le sorprendían las nuevas relaciones que había establecido entre esos acontecimientos olvidados y su sentido de ser formadora de maestros y maestras. (Gabbarini, 2016)

Interludio de Asun

El sol se elevó. Líneas verdes y amarillas cayeron sobre la playa (...) La luz casi perforaba las delgadas y rápidas olas que en forma de abanico corrían veloces hacia la playa. (Woolf, 1931)

El espacio de conversación que hemos creado Patricia y yo ha significado para ambas una transformación en nuestras prácticas y pensamientos, una manera fructífera de estar en relación.

En esta primera parte vamos desentrañando, partiendo de mi itinerario, una trama de reflexiones que se va desarrollando a la par que compartimos el aula, de forma

que los dos procesos de investigadoras/formadoras adquieren mayor densidad. La educación es una pasión y también un padecer, pero la armonía en la vida de cada una es una búsqueda continua en la que no existen modelos prefabricados. El sentido del oficio de educar va mucho más allá de lo que comúnmente la sociedad neoliberal y mercantilista entiende por trabajo. Tiene un *más (de sentido)*, como cualquier relación humana que no entra en el terreno de lo contable. Para ejemplificar ese *más*, a veces les explico a mis alumnas momentos mágicos, en los que me he encontrado a una ex-alumna que recuerda los escenas que vivimos juntas. Entonces siento algo profundo que no tiene que ver con una auto-complacencia ni con un narcisismo volátil, sino con la satisfacción del «trabajo bien hecho», en el que la semilla ha fructificado en ella del mismo modo que cuando un bordado se acaba o un plato se cocina y se disfruta. Al hilo de las sugerencias de Patricia inicio un recorrido interior que me lleva a recordar aquellas escenas y acontecimientos que han tenido un significado especial en mi tarea. Significado que vislumbro ahora como consecuencia del espacio de palabra que vamos generando ambas.

Explorando el presente desde las huellas del pasado

(Interludio de Asun).

Crónica de un itinerario

Voy a tratar de transmitir algo de lo que es y ha sido mi experiencia alrededor de dos preguntas: ¿En qué consiste mi oficio? y ¿Cuál es la naturaleza de mi trabajo? Dar clase es una experiencia que disfruto. Me da vida, me pone en el camino de la creación en el encuentro con mis estudiantes.

Para enfocar estas palabras que dan cuenta de mi experiencia me he inspirado en *el partir de sí como una colocación simbólica* que permite poner pensamiento a la experiencia para ir más allá.

He escogido algunos momentos de mi trayectoria porque creo que son significativos en cuanto a que han orientado y sostienen mi lugar de docente en la relación con estudiantes. Una constante ha sido la de considerar que de los

acontecimientos no deseados e incluso dolorosos también se aprende. Esto es para mí una filosofía de vida y educativa.

Recordar desde el presente estas escenas y experiencias vitales supone resignificarlas en este momento de mi vida; darles un sentido después de más de 30 años de recorrido profesional. Así, la capacidad humana de contar y re-contar historias nos abre siempre a infinitos posibles. Esa indeterminación es a la vez fuente de riqueza y de invención pero también de incertidumbre.

Escoger esos momentos me ha costado, pero son los que han tomado más fuerza. Explorarlos me ha permitido abrirlos y descubrir nuevas vertientes. Creo que estas reflexiones me ayudan también a acompañar a mis estudiantes en sus distintas formas de acercarse a su profesión y los diversos caminos por los que la van encarnando y dándole un sentido propio.

Siempre pensé que enseñar era algo natural porque nací en un contexto familiar de maestras y maestros, pero tuve mis momentos de rebeldía y de crítica. También tuve experiencias negativas en el contexto académico. Pero algo como una semilla estaba en mi interior. Aunque nunca pensé que eso fuera mi vocación y llegué a las aulas por caminos indirectos.

Conversar y compartir

La brújula que me ha orientado ha sido el gusto y el interés por la vida de las personas. Un placer que, con sus claroscuros, encauza las distintas direcciones de mi itinerario como si se tratara de afluentes de un río que llevan a la corriente principal sin desbordarse.

Comienzo por una escena de mi infancia: mi abuela -maestra y directora de una escuela primaria- vivía en la misma casa que albergaba la escuela. Cuando acababa su tarea subía con sus compañeras a merendar y seguían hablando de la escuela. Risas, confidencias, preocupaciones, disgustos eran palabras que se sucedían entre ellas. Se interrumpían, escuchaban, callaban pero siempre percibí una gran pasión.

¿Qué aprendí de esta experiencia? Una serie de acontecimientos hizo que estuviera a menudo en compañía de personas adultas. Disfrutaba del valor de la

conversación; las palabras fluían con una sonoridad que me atrapaba. Aprendí a escuchar más allá de las palabras, a profundizar y a penetrar en lo sutil que se esconde tras ellas. También a leer el dolor en los silencios y en los gestos; a bordear las zonas oscuras. Desde entonces me han capturado las historias de la gente. Escuchar lo que cuentan, adivinar el misterio de lo que no dicen. También a estar atenta a las sombras y los secretos que planean en lo no dicho.

La poética del saber

En ese mismo contexto mi abuela me enseñó a leer y escribir. Fue un aprendizaje placentero cotidiano. Tuve la suerte de vivir el placer de aprender en continuidad entre familia y escuela; a iniciarme en la *poética del saber*. Una poética que busca la densidad de la experiencia que se re-crea en el gusto por acercarse a sus múltiples significados y que no pretende aprisionar la vida.

Más tarde, al ingresar en la escolaridad formal, sufrí un gran desconcierto. Allí las cosas funcionaban de otra manera. Esa experiencia me ha enseñado a estar atenta a eso en el aula. Entender las resistencias de los y las estudiantes. No conformarme con cambios aparentes. Distinguir ilusión de deseo. Me ha guiado la poética del saber: el deseo de conectarles con su búsqueda genuina; de ayudarles a recuperar la infancia con sus luces y sombras para acercarse a las criaturas con ligereza.

Las experiencias de la educación formal y universitaria -con algunas excepciones- fueron bastantes grises. Si no hubiera tenido este contexto familiar quizás hubiera renunciado a seguir.

Las siguientes huellas que retomo en este recorrido se refieren al momento en que acabé los estudios universitarios e inicié mi tarea profesional que se orientó hacia la docencia de secundaria, pero también hacia la atención de criaturas con fracaso escolar por mi formación en psicología².

La experiencia de formación desde el deseo

² Cursé estudios de Filología y Psicología y me interesaba muchísimo la narrativa de ficción, que me llevaba más allá del contexto inmediato, sin des-conectarme, ampliando mi experiencia vital.

El deseo que **guió** este proceso de formación -que tiene un inicio pero no un final, ya que es un proceso continuo- fue el de acercarme a las criaturas; intentar primero entender algo de lo que estaba sucediendo en sus vidas y después ampliar la mirada, para mejorar su contexto relacional. Es decir, formarme desde el deseo de relación, no desde un saber ajeno a la vida que es el que suele darse en la Universidad.

La formación inicial, por su forma de organizarse, siempre está separada de la práctica profesional en mayor o menor medida. Pero a veces el hiato que se abre entre ambas es insalvable. Cuando tienes un compromiso vital en la práctica profesional las teorías no sirven de mucho, porque la vida, y la vida educativa en particular, no se dejan atrapar. Este hiato, para muchas y muchos, empieza ya en la escolarización.

Acercarme a las vidas de esas criaturas y de sus familias me llevó a re-inventarme y a formarme desde la experiencia. Mi deseo se focalizó en las criaturas y en su interior, en su subjetividad. Aprendí que cada persona significa sus vivencias y experiencias de forma singular. También hice una inmersión en sus contextos de vida.

Formarme desde el deseo significó para mí una nueva relación con los pensamientos de distintos autores, iniciarme en la búsqueda de pistas que pudieran iluminar algo de las luces y sombras del ser humano.

Dio comienzo en mí un conflicto epistémico que me ha acompañado en mi vida profesional y personal y que trato de transmitir a los y las estudiantes. Más que un conflicto, es una tensión permanente, pero fructífera.

¿De qué se trata? A menudo las teorías se utilizan como pantallas, como trampas que a la vez que borran el impulso vital, hacen que el saber propio quede anulado. Lo que muchas veces llega a la formación inicial y permanente de la práctica educativa es una caricatura del pensamiento original de una autor o autora. Los interrogantes y las preguntas que se hizo la autora o el autor para bucear en su pensamiento no suelen ponerse en juego porque la trasmisión muchas veces no es encarnada. Es decir, no se trasmite *el sentido de la búsqueda* del autor o autora en conexión con nuestra propia búsqueda. Hay un borramiento de los sujetos

deseantes y pensantes. Lo que llega son los aspectos más prescriptivos o desgajados de la experiencia.

Las personas tenemos la posibilidad de nombrar y significar la experiencia. En ese proceso se producen algunos hiatos, entre el sentir y el pensar, entre el escuchar y escuchar-se, entre el saber propio y el que llega de afuera. Estas tensiones pueden ser muy enriquecedoras. Mantenernos en un aprender y crear saber en relación con otras y otros nos impulsa y nos mantiene vivas. Ese es el tesoro a poner en juego y un privilegio que nos abre a la posibilidad de crear y re-crear vida. Así como sucede en los procesos artísticos.

No podemos prescindir de las teorías, pero sí cambiar nuestra relación con el pensamiento existente que, igual que la lengua, nos precede y está en nuestro contexto vital.

Educar es elaborar una mirada relacional propia. Es una fuente de saber constante, de interrogantes profundos, de necesidad de saberes diversos, pero nunca de juicios, prescripciones, clasificaciones o saberes estáticos que matan la creatividad.

Creo que cualquier propuesta educativa y/o formativa es una experiencia de relación con una misma, con el otro o la otra y con el saber; el movimiento de conectar el *pensar en el vivir*, el vivir en toda su complejidad. Y educar siempre es conectar palabras y experiencias para nombrarlas con otras personas. Es dar cuenta de nuestras formas más íntimas de relacionarnos, porque a menudo nos guía la intuición y resulta difícil poner en palabras la experiencia. Es una experiencia que habita el cuerpo y lo trasciende poniendo en relación el dentro y fuera, el pensar y el sentir. Es una experiencia de hacer simbólico. Por ello prefiero hablar de pensar o pensamiento que de teoría que para mí es algo cristalizado que se aleja a menudo de la vida; o nombrarlos como los saberes que se incardinan y se mueven al compás de la experiencia.

De los distintos saberes que confluyen en el arte de educar es el saber de la relación el que sustenta el oficio de maestra. Creo que es el eje de mi itinerario. Lo que he puesto en juego, ese movimiento interior que da consistencia también al hacer.

Buscando genealogía propia

Toda esta experiencia me impulsó hacia la necesidad de la investigación educativa como un *movimiento interior de vida* (López Carretero, 2010), un deseo de saber en conexión con la experiencia que estaba viviendo y que necesitaba significar y nombrar. Una investigación o búsqueda en continuidad con los interrogantes que me sugería la práctica de relación docente en secundaria y de psicóloga con las criaturas. Empecé a visitar escuelas, a hacer una inmersión profunda en los contextos de vida de esas criaturas. Me focalicé en acercarme a sus vivencias y modos de elaborarlas. Entendía que la forma en que cada una interiorizaba estas experiencias era singular y única y así profundicé en los modos de acercarme a ellas (entrevistas, dinámicas, juegos, dibujos), alejándome de la psicología de la época centrada en pruebas diagnósticas de todo tipo. Fueron años de un aprendizaje intenso. De una formación vinculada directamente a la experiencia y a los acontecimientos vitales.

Acudí a la psicología evolutiva con autores como Piaget o Vygotski. Del primero me interesó sobre todo su posición epistemológica, a mi juicio poco conocida y explorada. Fue para mí un descubrimiento frente al conductismo imperante, porque me permitía acceder a los procesos de elaboración personal de la cultura. Entender que es el diálogo personal y activo de cada uno el que nos permite elaborar y generar de un modo original la relación con la cultura y el mundo que nos rodea. Desde la función simbólica, que abre los procesos de significación, a la elaboración de códigos y formas de relación con las personas.

Esta apertura se complementaba con los aportes de Bruner, quien recupera a Vygotski en sus desarrollos de un enfoque sociocultural de la educación. Ambos psicólogos profundizaron en las condiciones de los contextos vitales que favorecen esos procesos creativos. Y, dentro de los contextos, el familiar y el escolar como lugares privilegiados donde acontecen las primeras relaciones. De este modo podía empezar a entender algo de esos hiatos o desconexiones que se producían (y se producen hoy en día) entre las criaturas y los aprendizajes, sobre todo los reglados, que a menudo no tienen en cuenta ni las necesidades ni los

procesos vitales de la infancia y la adolescencia. Acercarme a esas rupturas de sentido que generaban desencuentros y sufrimiento en las criaturas me llevó a la búsqueda de contextos vitales educativos que favorecieran vínculos creativos con la cultura en sentido amplio. Poner en relación estas miradas epistemológicas con los contextos de vida requería de procesos intensos de lo que podríamos denominar investigación. Es decir, de conexión profunda con el acontecer de la vida y el día a día.

A medida que avanzaba me acerqué también al psicoanálisis, buscando nexos con los procesos emocionales para entender algo de la subjetividad. Autoras como Maud Mannoni, Françoise Dolto y otras me introdujeron a otros aspectos de la subjetividad en la infancia, ocupando un lugar primordial Winnicott, del que hablaré más adelante.

Fue una época fértil, con intensas experiencias de relaciones con Italia, con autores como Mario Lodi. También con las experiencias de Reggio Emilia en el Norte. En Francia con la pedagogía institucional de Oury y Vasquez, que tanta influencia ha tenido en América Latina, sobre todo en Argentina. Fue un momento en que todos a una realizábamos mucho trabajo comunitario: educadores y educadoras, madres y padres. Eran experiencias de vida intensa en la comunidad, de modo que fructificaban y se multiplicaban los esfuerzos y los deseos.

Siguiendo este camino tuve la oportunidad de vincularme y participar en primera persona en la creación del IMIPAE³, centro de investigación educativa en contexto municipal y en la creación de una escuela piloto en un trabajo conjunto con maestras y madres, orientadas por una forma de acercarse al saber sin desligarse de la experiencia. Fue un camino apasionante de creación. Pudimos encarnar experiencias educativas en esas escuelas y en otras muchas, con procesos de formación permanente que ayudaban al bienestar de las criaturas y a nosotras como profesionales. Esto me llevó a la certeza de que si has visto que puede ser real una forma distinta de educar, con sus agujeros y complejidades, ya no puedes renunciar.

³ IMIPAE, Institut Municipal de Psicologia Aplicada a l'Educació, de Barcelona. Aprovecho para agradecer a Genoveva Sastre, Montserrat Moreno y Aurora Leal que me propusieran participar en esta experiencia.

Por ello me he implicado en la búsqueda de una epistemología integradora conectada profundamente a los procesos de vida.

Recuerdo el comentario de una criatura que, refiriéndose a su escuela ante la pregunta de si se sentían bien en ella, dijo: «¡Sí! ¡Aquí les importa lo que pensamos! ¡¡¡Se preocupan por lo que nos pasa!!!»

También en esta etapa hubo momentos difíciles que dieron lugar a rupturas de las que también se aprende, que se ocasionaron en parte por los movimientos contradictorios de la política institucional, combinados con algunos conflictos internos.

Reinventar-se con el fluir de la vida

La vida está llena de discontinuidades, va bien con su flujo el avanzar siempre adelante y estar en disposición de volver a empezar. Cuando la experiencia del IMIPAE fue eliminada viví uno de esos momentos de un nuevo inicio.

Tuve que re-inventarme de nuevo. Pude vivir en primera persona que, como cuando las cosas caen, sabes dónde están las personas. Qué es lo esencial y qué lo aparente. También el sentido de la fragilidad de las experiencias. Cómo se borran en pocos instantes cosas que han costado tanto levantar. Así, el movimiento de la vida, con sus claroscuros, ha acompañado mi existencia. Una cuestión que he aprendido es a no ceder internamente a mis deseos. La fuerza que sostiene las cosas está en el interior.

Toda esta experiencia intento aportarla a las aulas, siempre atenta a la novedad y la apertura, a la realidad que cambia. Sin embargo, hay núcleos esenciales que reaparecen con nuevas formas.

En educación, los movimientos son discontinuos y en la actualidad siento en la compañeras y compañeros docentes y en las/los jóvenes estudiantes esa pasión renovada en la época actual. Este oficio es una oportunidad de participar en el presente. Estar siempre atenta a la novedad. Abierta a la realidad que cambia y colarse por sus grietas en compañía de quienes estén dispuestos. Todo esto forma parte de la relación educativa, de las actitudes que trato de hacer emerger en mis estudiantes, rescatando sus vivencias y experiencias.

Ampliando marcos. Abriendo significados

De las criaturas aprendí que la historia con el saber comienza en el momento mismo de nacer e incluso antes, porque la existencia simbólica comienza cuando cada persona es nombrada por su madre o quien por ella. En ese espacio que denomina Winnicott «*espacio transicional*», donde las criaturas -gracias a ese sostén afectivo- se arriesgan a explorar más allá e ir tomando la palabra como vínculo de relación con el mundo, con nuestro mundo: la relación con el saber es siempre una experiencia de alteridad. La voz, la mirada, la caricia nos introducen en el mundo. Esa experiencia originaria atraviesa el cuerpo y ahí está su inicio. Venimos atravesadas por la palabra y el deseo de una mujer; es nuestra cuna simbólica. A su lado, en algunos casos, con la compañía de un hombre.

La lengua materna es la primera fuente de relación para nombrar el mundo, nace en un vínculo de amor y confianza (Zamboni, 2001). El que se ha establecido con la madre como lazo carnal con toda su potencia afectiva. Para la criatura supone, en expresión de Chiara Zamboni (2001) *un «salto en ser»*, pasar de una comunicación que toca el cuerpo y el alma a una mayor exterioridad. Es, pues, también una pérdida. Pero es importante que, aunque con una cierta pérdida, se pueda conservar esa reserva de sentido que tiene la palabra. Esa aureola densa que no se desconecta de la emoción, del gesto, de la mirada, de la voz, de la sonoridad y la musicalidad. La lengua materna es la representación viva de un modo de crecer en el ser, con ciertas pérdidas pero sin rupturas que hagan que se desconecte la palabra del sentido. Entrar en las leyes del lenguaje sin perder nuestras leyes internas y la potencia creadora de la lengua.

Desde esta mirada, el pensar creativo y original es la mediación que posibilita armonizar ese saber encarnado con el saber instituido. Es *un salto en ser* mediante un movimiento interior de vida. Un salto que permite atravesar el límite para abrirnos al infinito de la palabra. A la poética de la lengua. Pensar es nuestro relato interior siempre abierto y en constante relación con el afuera.

La tradición racionalista patriarcal nos ha desgajado del pensar poético o lo ha usurpado. Ha intentado desplazar el pensar que aparece en los mitos, en los

sueños, en la vida cotidiana, que es un pensar que conecta con la poética del vivir. Creo que en el momento actual buscamos una epistemología integradora en la que el pensar, el sentir y el hacer se desarrollen en una cierta armonía. Lo cognitivo, según expresa Cifali (2005), no resuelve por sí solo la poética humana. Para acercarnos a esa epistemología integradora podemos bucear en los orígenes de nuestras vidas. Las criaturas nos enseñan verdades valiosas. Una escena muy ilustrativa es el momento de comenzar a andar. La forma en que una criatura se va soltando, buscando apoyos cuando lo necesita para irse tambaleando hasta sostenerse y comenzar a caminar. Los primeros pasos, los balbuceos, los sonidos, miradas, ruidos, cantos, murmullos que acontecen en un espacio relacional privilegiado. Sin ese acompañamiento y esa urdimbre relacional, el proceso se detiene.

Aprender a hablar y a caminar son dos experiencias paradigmáticas de cómo los seres crecemos internamente y externamente a la vez. Cuerpo y palabra se conectan. Son experiencias integradoras que abren a la vida a cada criatura. Dos experiencias inaugurales de las que tenemos muchos elementos epistemológicos clave. Winnicott, al observar ese tránsito de las criaturas de la presencia a la ausencia de la madre o quien por ella, se dio cuenta de que las criaturas, cuando se separan, llevan un objeto privilegiado que hace de sustituto. El objeto sustituto encierra un valor significativo de emociones y es una forma de nombrar la ausencia. Es el origen de la palabra y, más allá, del arte.

El tránsito en los distintos *momentos de ser* es paulatino y las rupturas de la relación, sus dificultades y conflictos se manifiestan en las criaturas de diversas formas.

La lengua materna es el origen y la experiencia primera de contacto con los códigos lingüísticos y culturales. Con los significados instituidos. La lengua es algo más que el lenguaje codificado, pero necesitamos de él de forma creativa, flexible y original para cada una para desarrollar la capacidad simbólica humana de forma singular y original.

El encuentro con la pedagogía de la diferencia sexual⁴ ha acabado de anudar y

⁴ He estado siempre interesada por la política de las mujeres. Especialmente y desde 1998,

transformar en profundidad mi genealogía femenina.

La cultura es la expresión simbólica a distintas frecuencias: mitos, sueños, ciencia, arte. La condensación de significado que tiene la lengua materna, su potencia creadora, aparece por diferentes grietas de los distintos relatos del mundo. De forma privilegiada en el arte en todas sus expresiones. La poética se apoya en la reserva de sentido de la lengua materna.

Conceptualizar, clasificar nos aparta de esa reserva de sentido y encapsula. La rigidez y la fantasía de que la palabra y la cosa se corresponden nos conduce al positivismo que también ha llegado a la escuela.

La mirada a la escolarización del saber

La escuela, la academia, poblada de mujeres, es y a la vez *no es un lugar* de reserva de sentido de la lengua materna, con todas las implicaciones que supone en la relación entre ser y saber, tanto para las criaturas como para el propio oficio de educar y formar.

La escuela se encuentra sometida a una tensión constante entre, por un lado, aquellas experiencias educativas que van más allá de una trasmisión normativa de códigos sociales y culturales que hoy está representada por la pedagogía del capital (De Vita, 2012) y, por otro, aquellos espacios de libertad habitados en su mayoría por maestras, pero a los que se suma algún maestro y que son experiencias de vida originales y creativas.

Tránsito a veces muy difícil y que como consecuencia genera malestar tanto en las educadoras como en las criaturas.

Una alumna me preguntó un día en clase: «¿Cómo es que con tantas experiencias innovadoras la escuela sigue siendo a veces un lugar rutinario y aburrido, incluso a veces difícil de habitar?» «¡Buena pregunta!», pensé. La educación está en el filo de las tensiones sociales, hoy en día económicas, y navega siempre en un mar tormentoso.

Cuando las emociones y el deseo se atascan aparece el pensamiento repetitivo.

cuando comencé una relación muy fructífera con Anna Maria Piussi, origen de la Pedagogía de la diferencia sexual.

Somos resultado de lo que otros significan sobre nosotros, de cómo nos nombran, cómo nos vivimos con las palabras, con los significados; de ahí la necesidad de la poética en la relación educativa, de abrir los significados, de ampliar las palabras, de nombrar lo que no ha sido dicho, de inventar palabras y de dar densidad a las palabras... (más allá de lo connotativo y denotativo).

Desde esta mirada *el pensar es nuestro relato interiorizado*, más o menos repetitivo o poético, siempre complejo. La cultura, parafraseando a Maturana, es el resultado de la conversación, de las palabras entrelazadas en esos distintos encuentros inter-subjetivos.

La educación institucionalizada es un espacio que abre o cierra la posibilidad de nuestro lugar de palabra en el mundo. Puede ser la posibilidad de una vida repetitiva o de este encuentro original con la cultura que proporciona ese *más* que encierra el oficio de enseñar.

Por todo ello me ha interesado explorar las fronteras que transitamos *entre ser y saber*, los terrenos resbaladizos, los caminos que no están del lado de lo normativo. Esta dirección ha sido una apuesta que me ha orientado.

Otros referentes (*interludio de Patricia*)

Diversos gestos de Asun -en la vida en sus aulas y en nuestra experiencia investigativa-, me han sugerido que, para ella, las relaciones humanas configuran el centro de sus inquietudes. Le interesa la vida de las personas y sus historias, le dedica tiempo y espacio a la apertura y encuentro con el otro, a la creación de una relación.

Mireille Cifali (2012a) nos recuerda que, en los trabajos en los que la relación es esencial, una subjetividad trabajada puede poner freno a unas relaciones de poder o a unas indiferencias mortíferas. Un formador asume su responsabilidad cuando reconoce y trabaja su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo en el espacio de su oficio. Esto supone una ética de la alteridad, a partir de una subjetividad asumida y trabajada, cuya escritura es, quizás, prioritariamente el relato.

Al hilo de estas inquietudes que emergen en la voz de Asun acerca de la relación

entre lenguaje y experiencia, diversos autores reconocen la necesidad de inaugurar, o tal vez, recuperar otros modos de nombrar la experiencia para no perder su riqueza de matices en categorías predefinidas; entre ellos Ricoeur, Clandinin, Gadamer, Bruner, Cifali y Michel de Certeau enfatizan el valor de la narrativa como modo de explorar y atribuir sentidos a la experiencia vivida. El relato y las historias que contamos constituyen nuestro modo fundamental de comprendernos y entender las experiencias y el mundo en que vivimos. Cifali (2012b: 11), refiriéndose a M. de Certeau, expresa que «para escribir la experiencia cotidiana, no podemos eliminar los sentimientos que dan luz a nuestros pensamientos como a nuestras acciones. Escribirlos pasa por hacer un relato». Por su parte, Max van Manen (2003) también propone atender a otros modos de percibir y transmitir los sentidos y significaciones que fluyen en las relaciones humanas. Es decir, que no siempre el lenguaje intelectual-conceptual logra captar y expresar aquello que percibimos de modo corporal, relacional, enactivo y situacional. El lenguaje fenomenológico intenta articular estos modos cognitivos y no cognitivos de percepción y expresión, desarrollando nuestras habilidades intuitivas y páticas, la sensibilidad y el tacto.

En las conversaciones con Asun hemos explorado nuestras dificultades por recuperar, en la formación de maestros y maestras, estas formas expresivas que den cuenta de la poética del vivir, preguntándonos por su relación con el lugar de la teoría y el lenguaje conceptual en la enseñanza de un oficio que se define por su centralidad en las relaciones humanas (Cifali, 2005, 2012a).

De este modo, la búsqueda de otros modos de nombrar las propias experiencias, su análisis y reflexión se constituyeron en el foco de nuestras prácticas en la formación, tarea central para desandar ciertas formas naturalizadas de ser y estar como alumnos, de ser y hacer docencia. Esto nos demanda como formadoras crear las condiciones y cultivar las disposiciones para que las personas implicadas en la relación educativa se encuentren y se descubran en sus dimensiones humanas. Sólo de ese modo sería posible la creación poética de lo humano, donde profesor/a y estudiantes, maestro/a y alumnas/os se conducen y se acompañan en el descubrimiento de su propia presencia frente al otro, a lo

otro.

En relación a estas cuestiones, nos preguntamos acerca de los saberes que las formadoras de docentes necesitamos para enseñar el oficio, preocupadas por desarrollar en nuestros estudiantes una actitud pensante con su propia experiencia personal y escolar; un preguntarse por el sentido educativo de ciertas rutinas y esquemas de percepción y acción interiorizados, así como por las regulaciones institucionales y los condicionantes socio-históricos más amplios en donde nuestro oficio se significa como práctica social, ética y política.

Todo ello nos lleva a hablar de un camino, un camino en el que el vivir y el pensar vayan acompañados.

La pregunta abierta (*Interludio de Asun*)

De la interrogación continua de estas tensiones epistémicas que desgajan el saber de la experiencia y de la preocupación por la formación como práctica de alteridad siempre atenta a la novedad surge el deseo de búsqueda de otros enfoques de lo que llama Cífali (2005) una *epistemología vulnerable*, para poner el foco en la experiencia y en la relación con el saber que guía la relación educativa.

Hacia una epistemología vulnerable

Interludio de Asun

Creo que en el oficio de educar y de formar educadoras en el presente necesitamos de una epistemología vulnerable. ¿Por qué hablar de una *epistemología vulnerable*?

Porque en nuestro oficio está implicado el ser; ser maestra es ser formadora. Paradójicamente la fuerza está en reconocer esa vulnerabilidad y en entender el ser en relación con otros y otras.

Una epistemología vulnerable, en la que las emociones, las acciones y los pensamientos se engarzan de modos diversos. En la que la presencia del ser, de nuestra implicación en primera persona asegure el vínculo necesario para sostener esos *saltos de ser* que impulsa el aprender, si es un verdadero movimiento interior de vida.

Para ello, es imprescindible una articulación y una armonía entre los saberes de la experiencia y los saberes constituidos. Saberes constituidos a partir de los cuales podemos hacernos preguntas, siempre que abandonemos dos supuestos: que en las cuestiones humanas los saberes guían de manera infalible nuestras prácticas y que son portadores de una comprensión definitiva (Cifali, 2005).

Educar y formar es aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación. Es enfrentarse a lo desconocido y reservar un lugar para el acontecimiento. Admitir nuestra propia ignorancia frente a la singularidad humana. Soportar la confusión y esperar que algo vuelva a estructurarse. Mantener abierta la pregunta por el sentido educativo. El saber de la experiencia es fuente inagotable de sentido. Es preciso conectar con ese saber y preguntarnos de qué manera se moviliza durante la acción y qué nos ayuda a resolver. Pensar pone en relación el sentir, el saber de la experiencia y los saberes instituidos.

La complejidad del oficio produce más de una trampa. Entre otras, la de buscar discursos cerrados, la fantasía de totalidad por yuxtaposición de las distintas miradas que intentan acercarse a lo humano, que tratan de explicar el misterio. Es preciso explorar los intersticios, las grietas del no-saber, dejar que surja lo imprevisto para ampliar la mirada.

Una actitud de atención a la singularidad conduce a una construcción de situaciones únicas en las que interrogamos constantemente nuestra relación con el otro; una *actitud clínica*, en palabras de Mireille Cifali (2005, 2012a)

El relato es un elemento clave; es la narración de la experiencia, que puede ser compartida y que se acompaña de la escritura de la experiencia cuando se ha transformado en pensamiento. Porque, en nuestro oficio, el pensar nace del buscar el sentido educativo.

Acordamos con Cifali (2012b) que una teoría del relato es indisociable de una teoría de las prácticas. El relato como búsqueda de palabras propias para significar la experiencia.

¿Qué me propongo en el aula desde esta mirada?

Retroceder a la infancia nos da una perspectiva epistemológica clave. En los

orígenes tenemos una fuente de saber que nos guía hacia esa mirada integradora y nos desplaza de las fragmentaciones y desconexiones. La experiencia de vivir en relación integra movimiento, cuerpo, palabra, sentimientos, en una dinámica generadora de sentido.

También, en su origen histórico, el saber nació de esa búsqueda de sentido. En el aula universitaria trato de provocar una experiencia viva de relación con la palabra y el saber educativo, experimentando juntas y juntos ese proceso de encuentro inter-subjetivo que no disgrega sino que conecta con nuestro interior y nos mantiene en la búsqueda de ese saber relacional que es el educar. Intento poner en juego un pensar que dé existencia simbólica a cada uno.

Aprender y transformar-se (*Interludio de Patricia*)

La propuesta de formación de Asun configura desde el primer momento un espacio y un tiempo para dar lugar a la experiencia de cada estudiante, recuperar su biografía escolar y desde ella preguntarse por aquello que les vincula en su vida con su «ser maestro o maestra». En sus clases se vivencia un clima de acogimiento a cada estudiante con su diferencia y ella, Asun, es la primera que se pone en juego con su palabra y su experiencia. Ella transparenta con su ejemplo, en el obrar y en el decir, el pasaje que propone a sus estudiantes: *vivencia-experiencia-palabra-pensamiento-saber de la experiencia y cultura instituida*. Pasaje en el que la narración y la escucha activa son la clave para construir un nuevo relato conjunto donde todos y todas se encuentren implicados. En este proceso, puedo percibir que involucra a los estudiantes a pensarse, tal vez por primera vez, como estudiantes y como docentes. Pienso que estas propuestas se sustentan en la noción de *aprendizaje como acontecimiento ético* (Bárcena, 2000), como aquello que nos trastoca, nos reclama volver a pensar lo aprendido y lo sabido hasta el momento, porque sus significados ya no nos alcanzan para comprender la novedad del suceso que irrumpe nuestra relación con el mundo y con el saber. De allí que la experiencia que acontece nos trans-forma. El aprendizaje desde este sentido del acontecimiento es siempre una relación y un encuentro con el otro que me descentra. En este sentido, lo importante para

aprender es el modo de relación educativa que se establece con los estudiantes, donde la maestra / el maestro configura el espacio educativo para dar lugar al otro y *dejar-lo aprender*.

Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste -sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo. (Bárcena, 2000: 26)

El maestro, el profesor, en sus mediaciones, pone a disposición de los aprendices sus saberes y sus modos de relación con el saber. Da pistas, indicios, gestos con potencia simbólica -a decir de José Contreras-, para transparentar a los estudiantes que la suya es una de las posibles perspectivas y formas de relación con el saber. Pistas y gestos en la inmediatez que abren la actitud indagadora y pensante en los aprendices, en una relación de acompañamiento que, en ocasiones, se dificulta y puede rozar el abismo del dominio instrumental del otro, bajo las condiciones de escolarización que imponen dar cuenta de resultados de aprendizaje como *producción-fabricación*.

Frente a estos riesgos, la pregunta que nos hacemos como maestras y profesoras es cómo acompañar sin invadir, sin violentar para «dejar aprender». Y, al mismo tiempo, «cómo no abandonar al otro que se resiste a aprender», cómo no renunciar a la responsabilidad ética de «enseñar», de acoger y dar lugar al otro, a la otra. Van Manen (1998) nos señala que hay que enseñar con tacto, con disponibilidad atenta y receptiva hacia el otro.

Tras las huellas de una poética del vivir

Interludio de Asun

Orientaciones para la formación

Las olas rompían y desplegaban sus aguas sobre la arena. Una tras otra se amontonaban y caían... (Woolf, 1931).

Siguiendo el hilo de mi experiencia en el aula y buscando conexiones con mi trayectoria, voy a tratar de poner en palabras algunas claves que me han inspirado, partiendo de las tensiones o dificultades del oficio de enseñar y tratando

de hacerlas fructíferas.

¿Cómo sostener en el aula esta búsqueda de una epistemología vulnerable que me (nos) toque internamente, sin desgajarnos o desconectarnos de la vida?

La brújula que me orienta es el crecimiento personal -la transformación interna y externa a la vez- de quienes participamos en la experiencia de relación educativa.

Lo que narro a continuación, gracias a las reflexiones compartidas con Patricia, son intentos y tensiones que me mueven en la relación con los estudiantes, desde esta búsqueda epistemológica que intenta no separar *ser y saber* y trata de atravesar los hiatos que se producen, creando condiciones para generar libertad en relación.

La pregunta sigue abierta junto con las *inquietudes y oportunidades que atraviesan la relación educativa*: ¿Cómo encarnar en el aula estas preocupaciones epistemológicas? ¿Cómo integrar sentimientos, intuiciones que emergen de la experiencia? ¿Cómo acompañar el pensamiento naciente que forma parte de las historias personales? ¿De qué forma llevarlos más allá para elaborar sentidos educativos?

Una clave formativa es no dar nada por sentado o supuesto y estar siempre abierta al acontecimiento y a lo que tiene de nuevo.

Un lugar para ser

La orientación formativa que me guía es dar *un lugar propio* a cada una y cada uno en ese espacio simbólico que creamos entre todas y todos. Que la experiencia que se llevan del aula sea el motor que guíe más adelante su lugar como educadores. Que sea una vivencia profunda, que experimenten la creación de vínculos como la *urdimbre* necesaria para que emerja el deseo de saber.

Intento hacer posible la creación de ese espacio transicional del que habla Winnicott, que conecta el dentro y fuera de nosotras mismas. Creando con ellas y ellos la urdimbre que permite arriesgarse, abriendo ese espacio relacional para que sean posibles *los saltos de ser con sus ganancias y pérdidas*.

Trato de desentrañar esas madejas tejidas con palabras a veces importadas de otras personas: palabras viejas, pesadas, que no dejan surgir lo genuino y creativo

de cada uno. Desentrañar la madeja, como hacían nuestras madres cuando les ayudábamos a hacer ovillos de lana para tejer, es un camino que abre un espacio propio para que lo nuevo se produzca.

La creación de su propio *espacio relacional* ha seguido distintos avatares en cada historia particular. A veces, la separación del entorno materno es brusca y se produce una gran fisura en relación al espacio escolar. Otras, una experiencia traumática cuando no se podía asimilar ha dado lugar a un «no saber» como defensa... Otras, la des-conexión ha surgido en la rebeldía propia de la adolescencia en un entorno escolar poco acogedor, etc. Así se van desgranando en el aula sus distintas experiencias de relación con el saber y van surgiendo las paradojas de los distintos encuentros y des-encuentros.

Volver a empezar a hablar. Nombrar desde sí

Las olas se elevaban, curvaban el lomo y rompían. (Woolf, 1931)

Uso la palabra conversación en sentido amplio, como espacio para intercambiar y crear significados nuevos.

La *conversación* es el hilo que se teje para *crear relatos de experiencia*. Una conversación orientada que deja espacios vacíos. Conversar viene de versar-con, de ir fluyendo en relación.

Existen distintos modos de conversar: por ejemplo, hablar desde lo que nos falta, lo que da lugar a la queja o a la crítica, hablar para desahogarse. A veces la conversación se confunde con el debate: un debate es una confrontación de «egos». Otras, con la tertulia, que quizás no tiene una finalidad. En el aula intento llevar a los estudiantes *hacia la conversación orientada con un proyecto que la sostiene*. Nuestro proyecto es buscar el sentido educativo de nuestras experiencias, producir un saber que nos sostenga en nuestro oficio. Este pasaje no está exento de tensiones.

La conversación en presencia implica la corporalidad, es decir, el cuerpo: mirada, voz, tono, ritmo, vibración, relajación, precipitación, interrupción. También implica la posición activa y la pasiva, la escucha.

Aparece la palabra cargada de emoción, o bien excesivamente desconectada de

una misma y repetitiva, que va dejando paso a una relación cada vez más original con la palabra para cada una.

En esos momentos pienso que mi función es la de *narradora*, la de quien sostiene el hilo de la conversación para que el espacio sea creativo. Intento una presencia viva, con silencios, señalamientos, cortes en los relatos, arriesgando significados. Mi tarea es una *lectura atenta*, más allá de las palabras, una lectura que ponga comas, puntos, intervalos, palabras, subrayados, que permitan que emerja pensamiento de lo dicho y lo no-dicho.

Un mundo a descubrir que sólo podemos alcanzar *con una escucha poética*, una escucha que resguarde la densidad de la palabra. Intento que no nos quedemos en la literalidad de la palabra ni caer en la tentación de pretender conceptualizar y ahogar así la experiencia. Des-apegarnos del saber acabado, formalizado, para aventurarnos en nuestro propio proceso de creación. Todo este proceso no está exento de tensiones que trato que fructifiquen. Tensiones que derivan de atravesar momentos inciertos y de la experiencia emocional que se pone en juego.

Escuchar no es interpretar. La interpretación es tarea del otro, del que entra en juego. Nuestra escucha es la posibilidad de que puedan ir más allá. Somos eso, una mediación viva que ayuda a los estudiantes a desapegarse de la anécdota e ir más allá (López Carretero, 2006).

Trato de dejar espacio al otro en mí *e ir trenzando un relato compartido*, en el que cada uno y cada una elabora su propia experiencia. Sosteniendo los vacíos, las no-respuestas, sugiriendo, cultivando la paciencia, para que el otro pueda «cocinar» -poner pensamiento a su experiencia- y extraer un saber. A veces noto que me precipito, que resulta difícil encontrar el punto entre esperar y respetar el momento de cada una.

Mantener la espera para que aparezcan momentos en que vibran, *palabras entrelazadas*, y que las anécdotas poco a poco van tomando forma de relatos con sentido educativo. Los relatos se refieren a sus experiencias escolares o familiares. Son textos vivos de experiencias de otras personas, de lo que les ha acontecido ese día, de sus estancias en los centros escolares en las prácticas institucionales. De todo ello se nutre el relato compartido.

En la conversación se va mostrando ese movimiento del pensar que se conecta con el vivir, de modo que la realidad se hace más manejable y creativa para cada uno y cada una.

¿Qué estamos poniendo en juego? Una disponibilidad, una apertura necesaria para el oficio de maestra. El relato es la pieza clave para salir de la anécdota y elaborar un sentido educativo a la experiencia. Es *como volver a empezar a hablar* encontrando las propias palabras para nombrar su experiencia. De ahí su conexión con la lengua materna. Las palabras de Laura Duschatzky son reveladoras:

Escuchar el murmullo del secreto que todos y cada uno llevamos dentro ¿no será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los alumnos y el que se teje entre ambos. Escucharlos, no como respuestas a alguna pregunta, sino como puentes que posibiliten el encuentro. Tan sólo eso: el murmullo, como una forma de preservar el encanto. (Duschatzky, 2009:210)

Esto sintetiza lo que para mí significa una **escucha poética**.

La escucha poética

En este encuentro con la propia palabra también tienen lugar las experiencias de relación sin nombre, las que permanecieron en el inconsciente, experiencias algunas dolorosas, pero otras creativas, porque el inconsciente también es vida, creación, experiencias primigenias que afloran si tienen espacio para vivirse.

La oscuridad, las lágrimas, los pasajes dolorosos de esas relaciones difíciles van emergiendo de modo que se pueden ir atravesando. Las escenas se suceden, las anécdotas se multiplican.

Las experiencias se entrelazan y en cada nueva situación surgen nuevos pasos, avances-retrocesos. No hay que dar nada por sentado. Cada nueva situación requiere de un re-situarse. Cada momento hay que hacerlo fecundo. Aquí también aparecen tensiones entre los ritmos de cada una.

El hilo conductor son las relaciones, las dificultades, la felicidad, el dolor, las pérdidas. La palabra y el sentido educativo es el elemento modulador de todas esas vivencias y experiencias y el puente creador de nuevas posibilidades.

La relación educativa está siempre en sus vidas, en las clases particulares, en las

colonias de verano, en sus experiencias como monitoras. Poco a poco se van desplazando de su lugar de hijas, alumnas, y van tomando *su lugar de educadoras*.

Es preciso reconocer distintos planos de las emociones y los significados diversos que tienen distintas huellas y tomar esa experiencia como material de reflexión. Me guía el acoger esa singularidad y fragilidad que acompaña a la fuerza del vivir.

El espacio interior

Aprender el oficio de educar es una tarea íntima, de cada uno y cada una. Una tarea de vivir su soledad con placer. Responsabilizarse de sí, reconociendo la propia fragilidad, pero sin tajarla ni depositarla en el otro. Cuanto más a gusto se vive y experimenta la soledad, mejor es la relación con el otro. Sólo así uno se puede abrir y dar-se al otro.

Aprender es un encuentro con la diferencia de cada persona, sin usar al otro para afirmarse. Nos hace profundizar en el interior para poder conectar; cruzar distintos puentes, frecuencias y sintonías que nos acercan al otro, conectando con nosotras mismas.

La experiencia de la lectura y la escritura, partiendo de sí, es el camino de interiorización personal e intransferible de cada una. Es la manifestación de su singularidad, de su diferencia, de su elaboración. Una escritura y lectura desde la experiencia y como experiencia personal para ir más allá.

Aquí aparecen nuevas tensiones entre ser y saber, que reconozco también en mí. Nos hacen dar el salto de sentido y profundizar en la elaboración. Por ello, durante todo el proceso intento cuidar la lectura y la escritura, en ese encuentro con la palabra personal e intransferible de cada cual.

Siempre me ha llamado la atención la dificultad de escribir en las escuelas. Somos maestras que estamos básicamente para enseñar a leer y escribir. Pero creo que ahora veo la verdadera dimensión de esta cuestión. La escritura de la experiencia, en la que estoy profundizando, a la vez que mis alumnas y alumnos, es otra dimensión. Una dimensión creativa, que surge de las entrañas y que si encuentra las palabras propias para decir-se, trasciende esa experiencia.

Una dimensión de cuyo descubrimiento también se beneficiarán las criaturas cuando estas maestras las acompañen en su proceso de lectura y escritura.

La narrativa escrita, que se sustenta en el relato oral, da un mayor densidad a la experiencia. Singulariza y da lugar a algo propio.

A menudo, ese contacto tan intenso con la cotidianidad, con el movimiento constante de las criaturas, con las actividades sin fin, no deja ni el espacio ni la tranquilidad para que nazca esa escritura de la experiencia, que, cuando se da, es un tesoro. El relato es una mediación que, conectada con el hacer y el vivir la experiencia, abre un nuevo horizonte de sentido, en continuidad con la lengua materna.

Compartir el espacio del aula. Acercándonos a las prácticas *(Voces de Asun y Patricia).*

Ahora el sol había bajado más en el cielo. Las islas de nubes habían ganado densidad y pasaban arrastrándose antes el sol...las olas ya no visitaban las lejanas charcas ni alcanzaban la punteada línea negra de trazo irregular sobre la playa La arena era gris perla, suave y brillante. (Woolf, 1931)

Vamos a abordar ahora algunos aspectos de la puesta en acto de las claves educativas que han ido fluyendo en el trascurso de la primera parte de este texto.

Nuestras conversaciones acerca de la vida del aula, entre Patricia y yo, ilustran este trayecto conjunto y las claves de las que hemos ido tomando conciencia y compartiendo en el espacio reflexivo que hemos ido creando.

Así emerge la *toma de conciencia* de que en los relatos de experiencia compartidos por las y los estudiantes, van surgiendo núcleos de sentidos, preguntas, problemáticas. Desde ellos se promueve la indagación, el pensamiento propio y el diálogo con los autores y textos de la asignatura, en la búsqueda de pistas, frases o reflexiones significativas que permitan a los estudiantes volver a sus experiencias con nuevos criterios de significación y nuevas preguntas. Este movimiento es muy complejo y no exento de resistencias por parte de los y las estudiantes. El nexo es intentar mediar con la palabra (en situaciones y actividades diversas) este pasaje de experiencia a reflexión y saber, y la relación

de este saber con el pensamiento educativo.

El núcleo de sentido es: *Cómo me pienso y me vivo como docente, qué significa ser una maestra o maestro que acoge a todas las criaturas*. Este es el camino que sostiene la propuesta que hemos compartido.

Vamos a contextualizarlo en la asignatura que fue el espacio de nuestro encuentro.

Interludio de Asun

La mediación de los contenidos y los recursos didácticos

A propósito de una pregunta de Patricia en relación a los contenidos y actividades de la asignatura emergen estas reflexiones.

En cada una de las asignaturas que imparto trato de señalar o de articular la *trama* a partir de unos *núcleos de sentido* que son las columnas, el telar, con *la urdimbre (espacio transicional)* que lo sostiene. Así nace una experiencia de pensamiento, una práctica de simbólico vivo.

Por ejemplo, en el caso de la asignatura *Teoría y práctica de la escuela inclusiva*⁵, estos núcleos son: re-significar desde la vivencia profunda su *elección* de educadora de escuela infantil, rastreando las huellas que las ha llevado hasta aquí, viendo los diferentes caminos por los que ha llegado; experimentar la *diferencia* desde sus propias experiencias y bucear en los distintos modos de vivir esa diferencia desde lo personal y lo instituido; profundizar en su *lugar como educadores y educadoras* desde sus deseos y posibilidades. Abriendo así posibilidades a las diferencias de cada criatura. Y entendiendo la atención a lo singular, que se hace evidente en aquellas criaturas que por motivos diversos tienen mayores dificultades en el vivir.

Como núcleo, intento que algo *se mueva en ellos, que algo pase, en la propia experiencia del aula universitaria, creando puentes con su oficio de educadores*.

Una canción, un poema, un documental o una película pueden ser un soporte para expresar cómo viven las diferencias. Son distintas expresiones simbólicas para poner en juego sus experiencias y el sentido educativo.

⁵ Asignatura obligatoria del Plan de Estudios del Grado de Maestra/o Educación Infantil.

También vienen al aula maestras que, con sus testimonios, ilustran modos de hacer educación. La vida circula en sus palabras, y está encarnada en la experiencia singular de cada una de las personas que compartimos en el aula. Dentro y fuera, es un intercambio continuo.

La pregunta que guía estas distintas mediaciones es: *¿Cómo poner en movimiento los recursos didácticos, que son también mediadores, en relación con el proceso singular que se abre en cada clase y para cada uno/a? Nada tiene sentido en sí mismo: ni una dinámica, ni un documental, ni un relato de vivencias, si no se engarza en un proceso personal y compartido que se va desgranando en el trascurso de la vida de la asignatura. También nos ayuda a bordear los sin-sentidos que aparecen.*

Saltos de ser: El dinamismo de pensar un proceso abierto

Esta es otra clave importante: *el proceso* que se va a generar, un proceso en espiral, en el que no hay que dar nada por supuesto y que es preciso acompañar ayudando a transitar por distintos bucles y dando elementos, a veces de modo recurrente o recursivo, para ir creando esa urdimbre relacional que, junto con la trama, facilita la toma de conciencia. Esa toma de conciencia siempre es singular y no despegada de la intuición y del pensamiento naciente. También de lo que todavía no puede ponerse en palabras.

Es decir, en la complejidad de este proceso, narración y escucha activa son las claves para facilitar un movimiento interior y exterior que, partiendo de la experiencia, pongan en juego emociones, vivencias y pensamiento en estado naciente. No se trata, pues, simplemente de contar sus experiencias, sino de que, poco a poco, vayan aprendiendo a nombrar «*desde sí*» y en relación al otro; a escuchar y escucharse; a crear pasajes entre su mundo interior y la realidad educativa. Que comprendan que la realidad no está afuera, la realidad de su ser educador o educadora se juega en el «aquí y ahora» del aula de formación.

En definitiva, estos son los propósitos que guían la práctica intentando provocar una experiencia de relación con el saber en la que cada estudiante se enfrenta con los enigmas de la existencia y su pregunta por el ser docente. Un saber

corporeizado que da volumen y movimiento a la palabra, conectándola con su origen (López Carretero y Gabbarini, 2012).

Ponernos en juego y nombrar esa experiencia es una práctica viva de lo simbólico. Esta práctica implica pasajes y travesías, que he denominado *saltos de ser*, que les van a abrir posibilidades. El propósito es intentar cancelar la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, entre lo que pasa y lo que nos pasa. Por ello la necesidad de una *epistemología vulnerable* que nos toca, pero con mediaciones para no dejarnos prendidas de las emociones que nos dominan ni de la racionalidad que nos separa, en un espacio transicional en el que podemos crear algo nuevo. Aprender a hablar desde ellas y ellos recuperando la lengua materna. Les invito a ex-ponerse, -van a tener un oficio en el que van a estar «expuestos»-, entrando en juego en primera persona y aprendiendo a compartir junto a sus compañeras y compañeros. Trato de evitar idealizaciones de sí mismos, de los otros, de la profesora, y reconocer su vulnerabilidad, entendiendo su ser maestras y maestros en relación con otros y con otras.

Cuidando y alimentando ese deseo interior que, si se pone en marcha, ya no hay quien lo pare: la clase no acaba en el aula, la pasión que se moviliza conecta con sus vivencias y experiencias cercanas y poco a poco se va abriendo la mirada.

¿Cómo transitar desde la seguridad de los libros o de las técnicas a la incerteza de la pregunta?

Un encaje de bolillos

Contenidos, recursos y vínculos son los mediadores que ponemos en juego para impulsar un movimiento interior que partiendo de su experiencia oriente su ser maestras/ y maestros.

La conexión con sus historias educativas es un modo de hacer emerger sentidos que articulen el presente de sus vidas, con sus experiencias anteriores, ayudándoles a re-escribir de nuevo sus procesos vitales atentos a su deseo de ser maestras y maestros.

En el proceso surgen distintos momentos, que podemos caracterizar en forma de bucle, en los cuales se vislumbran planos de ese movimiento interior y exterior a la

vez, en el que van poniendo palabras a su experiencia, ampliando la mirada y generando recursos para afrontar acontecimientos vitales en las prácticas educativas. Por ello es imprescindible la conexión constante con el afuera del aula: una observación de algo que sucedió en el metro, una anécdota en su vida como monitoras o en sus clases de repaso, etc. Estar siempre atentas a la realidad que cambia.

La guía que sostiene mi lugar como formadora es el propio proceso de elaboración de mi experiencia vital, en la que confluyen vivencias, sentimientos, y pensamientos encarnados que están como telón de fondo orientando mis intervenciones, poniendo los cimientos del camino que vamos a realizar juntas/os. En mi experiencia personal confluyen conversaciones, relaciones, lecturas, y referentes en movimiento dinámico que componen una vida.

También me ayuda el sostener la pregunta por quienes tengo delante para que del encuentro inicial se vaya enlazando una historia de relación con el saber.

Para mostrar algo del proceso vamos a tomar algunas escenas que muestran cómo se articulan esos bucles.

Conversación orientada y escucha poética (*Asun y Patricia*)

Lo que mostramos a continuación son algunos fragmentos de las conversaciones con los y las estudiantes. Pretendemos que a través de distintos recursos y actividades vayan haciendo suyas las palabras, aprendiendo a nombrar el mundo educativo desde sus propios criterios de significación.

Acompañar un movimiento que conecta el sentir y pensar, un movimiento que nunca se cierra y que en sí mismo es un recurso para dialogar con lo que nos pasa y lo que pasa. Es una mediación que ayuda a interiorizar la experiencia y que en cada nuevo acontecimiento se re-inicia. La finalidad es el camino que nos guía para conectar ser y saber en relación continua, tratando de que los hiatos y las desconexiones se puedan atravesar.

Tensiones epistémicas (Interludio de Patricia)

La clase se pone en movimiento a partir de recapitular los hilos de sentidos de la

clase anterior, mostrando a los alumnos en qué punto del proceso se encuentran y planteando trabajos individuales o grupales en torno a la experiencia que se presenta, bien en las películas y documentales, bien en las vivencias que los estudiantes recuperan de sus Prácticas, o bien en los textos testimoniales. De este modo, junto con los contenidos curriculares de la asignatura, la intención es hacer emerger otros contenidos como saberes valiosos en la formación docente: aquellos que refieren a la forma de posicionarse frente a las situaciones educativas, sus matices, sus conflictos; saberes y actitudes que posibiliten el encuentro genuino con el otro y la otra, con lo otro, para acogerlo. Saberes que se vivencian en la clase compartida: cómo se genera un clima de confianza y apertura, de respeto y escucha activa de lo que allí acontece, aun en los silencios, aun en los conflictos. Saberes que posibiliten esta búsqueda interior de los propios sentidos que se otorga a la diferencia, la diversidad, la inclusión, para no obturar con teoría al inicio del proceso, sino provocar desde estas preguntas una reflexión acerca de su lugar como educadores y educadoras.

Son diferentes pasajes en una travesía que se inicia con las experiencias de las estudiantes y los estudiantes. Continúan dialogando con otras experiencias en el aula o fuera de ella, con lecturas de textos reflexivos más ligados a la experiencia y narrados en primera persona; más tarde, con textos teóricos más formalizados en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En este momento, la búsqueda se orienta desde los *saberes de experiencia* que emergen en la conversación grupal a la *teoría*, para indagarla, tensionarla y ver qué de ella es posible recuperar para volver a pensar esos saberes de la experiencia; para re-significar nuestros modos de pensar; para re-formular nuestros interrogantes e inquietudes iniciales; para encontrar nuevos lazos entre sus hilos sueltos, anudar nuevos sentidos, desanudar conflictos de perspectivas.

Este proceso se sucede con una lógica recursiva que va generando un movimiento en espiral siempre abierto, en el cual es posible distinguir cuatro momentos interrelacionados. He percibido en las clases que el tránsito de estos momentos no sigue una secuencia lineal. Que hay episodios en los que, ya estando en el segundo momento, algunos grupos de estudiantes vuelven al

primero, según la potencia de los recursos de la experiencia. Así mismo, el pasaje al tercer momento evidencia dificultades y resistencias por parte de los estudiantes (Gabbarini, 2016).

Pasajes y tránsitos: algunas escenas (Asun y Patricia)

Para evocar algunas escenas vividas en el aula, hemos tomado fragmentos de relatos⁶ que son destellos de nuestra experiencia y del tejido simbólico que va surgiendo en la vida que compartimos en el aula en mi asignatura.

La narración se concreta en *cuatro momentos de ser*, que tal como hemos hablado, conforman una espiral, de la que surgen bucles de sentido, y no una secuencia lineal. También nos apoyamos en la intuición de que es un proceso siempre abierto.

Momentos de ser, tal como los denominamos, es el modo en que se indica esa conexión en la formación de una maestra entre su ser y la relación con la palabra y el saber.

Son bucles que, como las olas, van y vienen y se van orientando. Podemos nombrarlos como «*saltos de ser*», con la incertidumbre, el movimiento interior y las pérdidas que suponen. También con sus ganancias, si se *aceptan las pérdidas*. Por ejemplo, transitar de un dolor en una experiencia educativa, a ponerle nombre, abandonar los sentimientos de rabia y abrirse a las posibilidades de vida que esa experiencia comporta, es un pasaje complejo pero necesario.

No se trata de una secuencia, por el contrario, con estas escenas pretendemos mostrar esos bucles que se van abriendo, en movimiento permanente como las olas, acompasándose con la vida.

Momentos de ser: Un bucle abierto.

Abrir las palabras: Partir de sí.

La orientación que nos guía en este momento es la de conectar cuerpo y palabra a partir de sus recuerdos en los inicios escolares. Tratamos de buscar las huellas de

⁶ Estos fragmentos han sido recogidos por Patricia Gabbarini en su diario de campo como parte de su trabajo de tesis doctoral, durante el trascurso de las sesiones de clase de la asignatura. No corresponden, pues, a una secuencia cronológica, sino de sentido.

sus experiencias educativas, partiendo de una realidad delimitada y significativa que haga emerger el relato. De las diversas situaciones vividas en clase hemos escogido esta que se refiere a sus primeras experiencias escolares, puesto que son futuras maestras de infantil.

El recurso a su biografía escolar es muy fructífero y una vez puesto en juego suele surgir espontáneamente en distintos momentos de la asignatura. Es una mediación que ayuda a tomar conciencia de sí mismas/os, del valor de las experiencias educativas, de las distintas relaciones, mantenidas en el contexto escolar y -lo que es más sugerente- a entender y a entenderse como futuras educadoras y educadores.

Nos proponemos que nazcan nuevas relaciones con las palabras, que les lleven a atravesar las emociones y a sustentar el pensamiento naciente en su experiencia.

«Como en casa», hemos titulado de este fragmento vivido en clase:

«Ahora, quien quiera, compartid escenas, lo que más os queda en la memoria de vuestra experiencia educativa infantil, en los tiempos en que iniciasteis vuestra escolaridad...» (Asun).

Luego de un silencio, silencio a respetar y a acompañar, una estudiante cuenta que su maestra era afectuosa, leía cuentos, el aula tenía muchos colores y dibujos, los espacios eran alegres, como para *sentirnos en casa...*

«Me siento como en casa»... ¿quién más?... (Este comentario refleja lo que narraba más arriba, lo que denominaría un señalamiento, o un subrayado en una lectura atenta de sus palabras. –Asun–)

Sonia recuerda que los días previos al inicio escolar fue operada de amígdalas y estaba rodeada de médicos. En su primer día de escuela ve a la maestra que la recibe con una bata, se angustia, relaciona el P4 con el hospital y la bata de los médicos... Pero luego, su maestra la acompaña con cariño, y así va perdiendo sus temores.

(Señalo las palabras «angustia» y «bienestar»: dos sentimientos que aparecen en la infancia. También el sostén afectivo. –Asun–)

«Tenía miedo, me lo pasé vomitando, nadie me atendía, me dejaban

toda sucia...». Poco a poco se van sumando los relatos.

Frente a estos recuerdos, María expresa que tuvo una experiencia dolorosa; que siente angustia y rabia. Afirma que este recuerdo invade todos los demás: «La maestra me marginaba, me decía que era incompetente y que viviría bajo un puente; vomitaba antes de ir a la escuela, aún me revuelve las tripas... Esto me llevó a seguir la carrera docente: Yo tuve muchos altibajos en la escuela. Esta mujer me marcó. Ahora sé que fue por ella...». (Fragmento de diario de campo)

De este modo, la conversación nos abre a sentidos no previstos y se va tejiendo un pensamiento todavía tembloroso y conectado profundamente al sentir de cada una y cada uno. Sus palabras, las de las estudiantes, *inspiran* nuestros comentarios como si de una danza o de una composición musical se tratara. Las palabras adquieren densidad, las evocaciones conectan con lo dicho y lo no-dicho, pero que ahora tiene quizás un lugar en las experiencias nombradas.

En este caso concreto, lo abrochamos extrayendo dos hilos de sentido educativo:

El malestar en el cuerpo, porque somos cuerpo y los dolores emocionales se manifiestan con distintas formas: vómitos..., dolor de tripa, llanto. También temores, humillaciones. Experiencias que han dejado huella y que podemos atravesar para ponerlas al servicio de nuestro «ser maestras». También se expresan experiencias afectivas, de cariño y acompañamiento. De un estar «atentas a lo que pasa» de algunas maestras.

Otra cuestión que comentamos es que el pasaje del contexto familiar al escolar no es simple. Para unas no fue fácil. Otras hablan del bienestar que les daba «*estar como en casa*».

Las palabras surgen vinculadas a las emociones. Emociones que todavía en el presente tienen fuerza. Poco a poco va naciendo un relato compartido que va más allá de las anécdotas, pero sin despegarse todavía de ellas. Se inicia el movimiento del pensar que conecta con el vivir. También el dolor se hace más transitable al ponerlo en palabras: la maestra que humillaba y excluía.

«Ella fue la que me marcó».

Las «niñas frágiles» van tomando fuerza en su decisión de ser maestras también con sus dificultades, conservando la ligereza y sensibilidad.

¿Qué saberes educativos podemos vislumbrar en esas experiencias?

Otro momento: El saber de la experiencia, anudando sentidos.

En este momento del bucle se trata de hacer emerger el *saber de la experiencia*: a través del acompañamiento, abriendo la conversación acerca de esas experiencias. Es una fase de elaboración compleja, en la que intervenimos poco. Se trata de señalar indicios, recurrencias, diferencias, estereotipos. Se intenta no juzgar ni evaluar, respetar la palabra del otro y devolverla en forma de pregunta. Delimitar y precisar de qué se está hablando y cuáles son los hilos o claves de sentido educativo que despiertan estas experiencias. Ayudar a hacer consciente en las/los estudiantes que «aquello de lo que se habla» tiene un calado educativo. Pero respetando el proceso emocional que está en juego. Para aligerar el peso emocional, dialogamos con otras experiencias, testimonios, referentes en el tema a través de documentales, actividades, y otros recursos, que permiten descentrar de la propia experiencia y la sobre-implicación, abriendo otras miradas en un juego de espejos con experiencias de otros.

Por ejemplo, en este momento del recorrido que han narrado algunas experiencias personales, han visto dos películas, han reflexionado sobre esas experiencias y ahora van a intentar darle un cierto significado: qué saber pueden extraer de todas estas conversaciones para pensarse como maestras y maestros. Lo hacemos mostrando los temas que han surgido en la clase anterior, y cómo en esta clase la escucha de los relatos los han llevado a reflexionar acerca de su lugar de maestras.

A propósito de estos recursos que hemos puesto en juego ya han escrito algunos pequeños relatos en su diario de clase.

Mostramos en el siguiente fragmento cómo desde nuestras palabras intentamos acompañar un movimiento interior que les permita trascender la anécdota concreta:

«Estos recuerdos os hicieron tomar conciencia de la importancia de la educación para cada uno/a, por lo tanto os colocasteis ya en el lugar de maestras y dijisteis ¡Esto es importante, tiene unas consecuencias!» (Asun). Esto llevó a hablar del lugar de la maestra, del sentido de su posición, de cómo se coloca, desde dónde actúa, y cómo da un sentido educativo a aquello que hace, (...).

«Vosotras recordáis las prácticas y sus relatos... Ha habido prácticas cuyo sentido educativo a vosotras no os posibilitaron crecer... Entonces, al hablar del lugar de la maestra, escribisteis lo importante que es estar siempre abierta a la sorpresa, abierta al otro, a la pregunta; ser reflexivo con lo que uno hace; intentar aprender cosas nuevas... Claro, ese lugar de maestra/o desde el sentido de responsabilidad, produce temores, incertidumbres: ¿cómo seré capaz? No podré hacerme cargo de todo esto... (...)» (Asun).
(Fragmento de diario de campo)

A partir de los temores que han ido surgiendo, vamos desgranando algunas claves que ayudan a desplazarlos:

«No vemos la complejidad de nuestro lugar en el vacío, sino que ya hemos visto algunos aspectos que ayudan y favorecen nuestra tarea de educadores en esa complejidad... y hablasteis de captar el don de cada niño, actitud, apertura, sorprenderse del otro, acompañar, estar allí... Y lo más importante es que queda la pregunta abierta: la pregunta por el sentido educativo de cómo me coloco yo como maestra, en relación a niños/as, en relación a la institución, en relación a cómo intervenir en esa complejidad, cómo y cuándo, cuál es mi lugar de apertura y qué elementos pongo en juego para que ese lugar de apertura de cabida a todos los niños...(....)» (Asun). (Fragmento de diario de campo)

Con estas reflexiones tratamos de señalar y acompañar sin precipitaciones. También contener y sostener el sentirse «tocadas» por las emociones que despiertan los relatos y poder atravesarlas para llevarlos más allá.

Buscamos dar un anclaje a sus experiencias y al sentido educativo que se desprende de ellas. Acompañar también un proceso de elaboración e interiorización para que hagan suyos los comentarios, acompañando ese pensamiento naciente que da lugar a nuevas relaciones con las palabras. De este modo, anudando sentidos, va surgiendo el saber de la experiencia.

La experiencia de saber: Buscando criterios propios de significación

En el *momento siguiente*, a partir de los hilos de sentido, núcleos y claves de significación que han surgido de su relación pensante con la experiencia, se propone *tender puentes entre este saber de la experiencia y el pensamiento educativo*. Este pasaje es gradual y lento. Se abre una búsqueda en primera persona que tiene instancias en pequeños grupos, pero siempre acompañando sus resonancias y reflexiones en la escritura personal del diario. Este momento requiere de un trabajo intenso de mediación, de ir recuperando los hilos de sentido, de toma de conciencia:

«Nos cuesta pasar de una experiencia personal, poder trascenderla un poco y sacar conclusiones, unas ideas, unas sugerencias, un saber en definitiva..., algo que nos sirva y sea significativo para la educación... Quizá este vínculo lo tendríais que hacer individualmente en vuestro diario personal, para después poderlo compartir» (Asun).

«A partir de las experiencias que hemos analizado desde los relatos personales y desde las películas que hemos visto, cómo se nos ocurre que podríamos colocarnos como maestras... Hemos entrado en la relación educativa» (Asun). (Fragmento de diario de campo)

Las propuestas surgen de ese movimiento interior que percibo y que intuyo que sigue avances y pasos hacia atrás. Como la criatura al comenzar a caminar o al aprender a hablar. Sin embargo, los momentos de indecisión, de tensiones, etc, son los que marcan el camino y son más relevantes y fructíferos que otros comentarios aparentemente convincentes.

Apertura de nuevas preguntas: Volver a re-abrir la experiencia.

Volvemos a la experiencia y planteamos nuevas preguntas. El saber y no saber, en un camino siempre abierto. La singularidad y variedad de situaciones educativas requiere re-abrir siempre la pregunta. Por ejemplo, he observado que, avanzado el curso, cuando comienzan sus prácticas en las escuelas se confunden con el paisaje. Según la experiencia que viven y cómo la viven, se vuelven *más juzgadoras*. Algunas se identifican con la maestra y critican a las madres: «¿Cómo es que las madres dejan a sus hijas/os en la Escuela Infantil?». Surge el testimonio de una compañera que es madre de una niña y comenta su experiencia; otra alumna comenta: «¡Ah! Pero he visto que se van tristes algunas madres». Y otra exclama: «¡Qué fácil es adaptarse a la realidad. Confundir lo que queremos con lo que es cómodo... Olvidamos nuestros deseos. La escuela infantil no puede ser un castigo! ¿Qué hacemos nosotras entonces aquí?»

Esta apertura constante frente a lo que nos pasa está señalando la diferencia entre saber siempre en transformación y comprender, una pretensión que nos aleja de lo humano y del misterio que conlleva la vida.

El propósito es abrir nuevas preguntas que nos llevan a seguir indagando. En el contexto de esta asignatura, sería entrar en las distintas aproximaciones a la atención a la singularidad y los contextos que la favorecen y no la ahogan.

El entramado (Interludio de Patricia)

En el devenir de las diversas actividades, se va tejiendo, así, un entramado casi artesanal, donde se conjugan los diversos relatos y muestran el hilo de sentido en la creación de un nuevo relato en la clase. En algunos momentos Asun pone palabra a los distintos temas o problemáticas que surgen de las experiencias compartidas para pensar-se como maestros en relación a las mismas.

Consideraciones finales y nuevas inquietudes... (Asun y Patricia)

Y las olas rompían en la playa. (Woolf, 1931)

Esta propuesta de formación se elabora permanentemente; sus núcleos de sentido, como los recursos narrativos y su secuencia no son estables, únicos, ni predeterminados; sino que se van re-definiendo desde los intereses, demandas,

ritmos y estilos de las propias personas implicadas en esa relación educativa y desde los particulares modos de expresión en los mismos de los condicionantes institucionales y socio-políticos más amplios.

Por ello, es una propuesta de enseñanza y aprendizaje contextualizada que nos demanda como docentes su permanente re-invencción y creación desde los sentidos que aportan todos sus participantes. Reclama cada vez esa relación pensante con el acontecer educativo que, lejos de mantenernos pasivas, nos genera nuevos interrogantes, *conflictos* y *tensiones* acerca de cómo intervenir frente a la solicitud de relatos de experiencias de los estudiantes, frente a lo impredecible e inesperado que pueda surgir en la inmediatez; qué se mantiene en lo público y qué en lo privado; cómo escuchar y orientar sin violentar, con nuestros propios sentidos; cómo soportar ciertos conflictos; cómo marcar la necesidad de des-andar prejuicios y modos de ser naturalizados en la docencia, pero cuidando al sujeto en esa relación. Por el contrario, habitar el lugar de formadoras estando abiertas a lo inesperado, pero sin perder el sentido y la centralidad de nuestra práctica: enseñar a enseñar, formar educadores en una mediación que configure en ellos y ellas también la posibilidad de una experiencia de apertura y relación (López Carretero y Gabbarini, 2012).

Vivir este proceso ilumina la posibilidad para que los estudiantes puedan vivirse como docentes, apuesta a que algo de todo lo vivido deje una huella, resonancias algún día recordadas en sus propios modos de ser maestro.

Nuevos sentidos para pensar y habitar nuestra experiencia investigativa

Poner palabras a la experiencia transforma a quien las escucha y también a quien las pronuncia. Esto sucede en nuestros estudiantes y en nosotras mismas como docentes e investigadoras. El poder recuperar toda esta experiencia y ponerla en juego en nuestro ser docente e investigadoras nos ha abierto un horizonte de sentido que ha significado un cambio de colocación simbólica. Esto implica un movimiento interior que tiene efectos en la investigación y en la docencia y en el anudamiento entre ambas. «Un movimiento interior que abre a nuevos significados porque facilita el encuentro intersubjetivo» (López Carretero, 2010: 212).

El dejarse tocar por la palabra de la otra, dará lugar a un consentimiento. Es decir, un sentir-con el otro, la otra, que abrirá la posibilidad del encuentro. Proceso que ha configurado un movimiento interior de *dejarnos tocar, dejarnos decir, dejarnos llevar* por el relato. Así, vamos dilucidando en escritura la configuración de nuestra *relación de investigación, como acompañamiento, relación de confianza y autoridad, como un «investigar con»*, a la vez que enfatizamos el cambio que conlleva esta perspectiva narrativa y relacional en el modo de habitar nuestro lugar de investigadoras, y sus implicaciones epistemológicas, éticas y políticas.

Este movimiento interior se ha acompañado con el movimiento intersubjetivo de la comunidad de pensamiento y de prácticas que se configura en cada reunión del grupo de investigación, lugar privilegiado de escucha atenta a la palabra, la mirada y la escritura de cada profesora, donde hemos aprendido que la actitud pensante de la propia experiencia sólo es posible en relación de alteridad, como *gesto de interrupción* de la rutina institucional, para abrir un tiempo y espacio de reflexión y autoexploración acerca de los saberes y no saberes que orientan nuestro oficio de enseñar a enseñar.

El tiempo de la relación de investigación, como modo de transitar el proceso, es un tiempo subjetivo no continuo, que se va gestando en momentos de espera y expectativa del nuevo encuentro con la docente (Asun), donde juega la *conversación diferida* -al decir de José Contreras-, como un mirar-se e indagar-se en la propia subjetividad desde las resonancias que esa *conversación en presencia* ha provocado en cada quien, *mirada relacional, tiempo relacional*

En esa conversación *con*, se van compartiendo espacios y tiempos que tienen una dimensión simbólica. Porque, por mucho que intentemos anticiparnos a lo que va a suceder, marcando unos principios y unas reglas, hasta que no se está allí en situación no se puede decir gran cosa... En la inmediatez del encuentro sientes que se esfuman todos tus saberes y experiencias como investigadora y educadora frente a la nueva situación. Entonces tienes que dejar fluir la confianza y el deseo de «sorprendernos con lo que la otra provoca en esa conversación». Así vamos transitando el pasaje de ese espacio intersubjetivo al propio espacio interior donde cada quien explora y re-crea sus sentidos para nombrar desde sí, lugar de *ser* y

saber, que sólo es posible en presencia del otro, de la otra. (Gabbarini, 2016).

Este modo de vivir la investigación, nos reclama la sensibilidad para crear las condiciones y cuidar las disposiciones de ser y estar en relación, para entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de *pensar en presencia*. (Zamboni, 2009)

Epílogo: Abrir nuevas preguntas

La formación inicial y permanente de educadoras hoy nos reclama de un salto de sentido.

La escuela, la educación y la formación son hoy más que nunca imprescindibles para devolver esa dignidad a las criaturas humanas, ese lugar que cada persona necesita para vivir y relacionarse con sentido. Hoy más que nunca el ser pasa por delante del tener. El cultivo del ser que asegure un lugar en el mundo a cada criatura desde su singularidad.

En el presente precisamos de un movimiento interior de vida que desplace toda esa tendencia a estar pendientes del afuera, con un activismo y una acumulación de cosas e informaciones. Esa visión hacia afuera y acumulativa también ha penetrado en la educación. Tener técnicas, tener estrategias, tener competencias, sin dejar espacio para interiorizar y elaborar el sentido de lo que hacemos.

Precisamos de una nueva relación con el saber; una relación que nos toca en lo que somos, que no se desconecta de nuestras experiencias, que no deja las huellas de las emociones al margen y que implica un movimiento del pensar vinculado con el vivir, estableciendo mediaciones entre el dentro y el fuera.

En los relatos de la experiencia compartida se puede percibir cómo, aun frente a las resistencias y dificultades institucionales y personales, cuando a los y las estudiantes se los implica genuinamente en una experiencia formativa que moviliza a pensar -tal vez por primera vez- en los sentidos que ellos otorgan a su proyecto vital y su ser docente, se pueden crear las condiciones para habitar la universidad de otra manera, moviendo los límites institucionales y los cercos personales interiorizados para explorar y vivenciar otras relaciones entre ellos/ellas y con el saber.

Apostamos por una *epistemología vulnerable* que es la que se deja tocar por el sentir, por la fragilidad, y a la vez está atenta a lo que sucede en relación con otras personas y con el mundo. Un saber que se nutre de la experiencia y que se vincula con otros saberes. Un pensar que acompaña al vivir.

Referencias Bibliográficas

Bárcena Orbe, Fernando (2000). «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender». *Enrahonar*, 31: 9-33.

Cifalli, Mireille (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En: Paquay, Leopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne; Perrenoud, Philippe (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 170-196). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Cifali, Mireille (2012 a). «Referencias Breves». *Cuadernos de Pedagogía*, 427: 55-59.

Cifali, Mireille (2012 b). «Crear en la Escritura. Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano». Conferencia, Montevideo, Uruguay, 30 de marzo de 2012. Traducción de Ana Zavala y Patricia Roche. <www.mireillecifali.ch>

Contreras Domingo, José (2010). «Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2): 61-81

De Vita, Antonia (2012). *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

Duschatzky, Laura (2009). «En busca del murmullo perdido» En Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge (comps) *Experiencia y alteridad en educación*. (págs: 205-211) Rosario, Argentina. Homo Sapiens.

Gabbarini, Patricia (2016). «*Conversaciones Reflexivas con Docentes. Una indagación narrativa a los saberes de formadoras del profesorado*». Comunicación presentada en *III Congreso Internacional de Educación «Formación, Sujetos y Prácticas*». Universidad Nacional de La Pampa. Argentina. Abril.

López Carretero, Asunción (2006). «Hacerse mediación viva»: En: Piussi, Anna María; Mañeru, Ana (coords.) *Educación, nombre común femenino* (págs. 134-

155). Barcelona: Octaedro.

López Carretero, Asunción (2010) «Un movimiento interior de vida». En: Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (págs: 211-224). Madrid: Morata.

López Carretero, Asunción; Gabbarini, Patricia (2012) «Palabras Entrelazadas: Narración, Experiencia y Saber en la Formación de Educadores». En: Fernández, Eduardo; Rueda, Elena (coords.) *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*. (págs. 479-488). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) / U.de Valladolid / GEEPP Ed.

Van Manen, Max (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós

Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Woolf, Virginia (1931). *Las Olas* Barcelona: Lumen (Ed. 2010)

Zamboni, Chiara (2001). *Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio*. Napoli: Liguori.

Zamboni, Chiara (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori.