



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**Cuidar la relació:  
el sentido de la experiencia educativa.  
Una investigación narrativa**

Emma Quiles Fernández



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

"Y ella, está allá, con la curiosidad de quien quiere conocer y comprender mejor lo que en ese mundo ocurre, convencida de que lo que tiene para ofrecer es la creación de espacios para que niños y niñas puedan vivir esto que ya hacen espontáneamente, amplificándolo, y proporcionando la oportunidad para que puedan crear nuevos vínculos en aquello que ya está allí vivo".

José Contreras, 2010, p. 254

Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa.

Emma Quiles Fernández

Tesis doctoral

# Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa.



Director y tutor

Dr. José Contreras Domingo

Doctoranda

Emma Quiles Fernández

Programa Educación y Sociedad  
Barcelona, febrero de 2015







UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
BARCELONA

Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Programa de doctorado Educación y Sociedad

Tesis doctoral

**Cuidar la relación: el sentido de la  
experiencia educativa.  
Una investigación narrativa.**

Doctoranda

**Emma Quiles Fernández**

Director y tutor

**Dr. José Contreras Domingo**

Barcelona, marzo de 2016





*El lector, cuando ciertamente lee,  
es el propio lector de sí mismo.*  
Jorge Larrosa, 1996, p. 94

Esta tesis doctoral intenta ser, desde su esencia,  
una invitación a dejarse interpelar,  
a poder pensarse en relación a lo educativo,  
a entrar en sí...





A mis padres,  
que me dieron la vida y me arropan en ella.

A Ale,  
que llegó a ella y me tomó de la mano para caminar juntos.



## Agradecimientos

La escritura de esta tesis, por estar apegada a mi vida, ha ocurrido junto a muchas personas y en diversos lugares. De ahí que, las líneas que siguen, sean más que palabras. Se trata de una voz cargada de profunda emoción y gratitud, ya que sin ellas, sin ellos, mi vida no habría sido la misma. Por eso, agradezco:

A Francesc Ripoll, por enseñarme a mirar de nuevo aquello que había olvidado observar y en lo que valía la pena detenerse; por hacerme ver dónde recae la esencia de lo educativo. A Marta Balsells, por recordarme lo que significa hablar desde un lugar femenino y dejarse interpelar desde la humildad. A todas las niñas y niños con los que he compartido el proceso de esta investigación; gracias, por dejarme pensar con vosotras y vosotros, por recordarme la importancia de habitar el mundo con curiosidad, y por compartir un sentir conectado en cuerpo y alma. Sin vosotros, nada de esto tendría sentido.

A mi maestro y director de tesis, José Contreras, por respetar mis ritmos de lectura y escritura e iluminarme en los cuestionamientos que se han venido desprendiendo en este camino; por escucharme y, desde el silencio, hacerme saber la confianza puesta en mí. Gracias por los cafés en Salambó, las tutorías en el despacho, la –pre–ocupación por mis desánimos, los correos electrónicos intercambiados, pero, sobre todo, por procurar para mí un espacio de libertad para investigar, pensar y estar. Finalmente, hemos llegado hasta aquí; ahora sí.

A la profesora Cristina Alonso por su lucha e impetuosidad por la justicia, porque sin ella, no hubiera optado a la beca que me ha permitido disfrutar de este proceso de la tesis. A Marisa González e Isabel Torres, por su acogida en el departamento y por su modo de alegrar mis mañanas con una sonrisa y un “bon dia” muy sentidos.

A mis profesoras y, más tarde compañeras, Remei Arnaus, Montserrat Ventura, Nieves Blanco, Dolo Molina, Asunción López y Clara Arbiol, con las que he podido compartir no sólo el espacio de investigación de ESFERA, sino un conjunto de saberes y conocimientos que me han permitido construir un posicionamiento singular y propio en la universidad. A la profesora Susana Orozco, por ese té caliente siempre a punto y por todo lo que ha venido sembrando en mí. A la profesora Laura Duschatzky, por reconocerme y autorizarme en cada una de nuestras conversaciones. A las profesoras Anna Nuri, Bea Jarauta y Zoia Buzo, por las palabras de ánimo y de posibilidad cruzadas entre pasillos.

A Mari Carmen, Milagros Hernández, Santi Oliveres, y a otras muchas maestras y maestros, que me han confrontado en el proceso de aprender a ser docente.

A mis queridas compañeras de doctorado Roxana Hormazábal, Amparo Chumacero y Patricia Gabbarini, por el modo de ir tejiendo esta relación con la tesis y, sobre todo, por abrirme el corazón e ir trenzando paralelamente una preciosa relación de amistad. A Luz Nelly Rivera, que desde la distancia siempre ha estado en mí; por la inspiración regalada a través de sus escritos de investigación. A Cristina Galván, Núria Molas y Sílvia Alcaraz, por el sentido de humor puesto en cada una de las conversaciones entre café universitaria. A Josep Torelló, por la

incertidumbre compartida en el proceso de escritura –por hacerme ver aquello que las palabras hacen en uno–.

A mis compañeros de Huerting: Julio Hizmeri, por sus aportaciones tan sutiles como profundas en los procesos de escritura y reflexión; a Jenni Guevara, por el impulso sentido en nuestro último abrazo antes de regresar a Argentina, diciéndome al oído: “*Vos la acabás esta tesi, vos sí la acabás*”; a Gonzalo Urra, y Juliana Machado, por crear conjuntamente ese maravilloso espacio de intimidad en el que poder compartir sabiduría y vida.

A mi madre, Teresa Fernández, por darme la vida y traerme a ella tan amorosamente. Por ayudarme a sostenerme en el mundo y por poder conversar sobre él de mujer a mujer. Por acompañarme en cada uno de los proyectos que he habitado, haciéndome sentir capaz para todos ellos. Por su incondicionalidad.

A mi padre, Plácido Quiles, por conseguir crear una relación única y sensible. Por la experiencia de lectura de los poemas de Miguel Hernández recitados antes de ir a dormir, por los abrazos en el sofá, por la cálida mirada que me posibilita levantarme cuando estoy a punto de caer. Por su presencia, silenciosa, en mi vida.

A ellos dos. Porque gracias a sus deseos, exigencias y amor, me encuentro hoy cerrando esta tesis doctoral.

A mi compañero de vida, Alessandro Delia, por ir y volver, para finalmente estar y permanecer. Por bañarse en el mar conmigo y no preguntar la dirección en la que nadar; por el cuidado, el respeto, el amor y la paciencia puesta en cada gesto. Por esos desayunos tan cuidadosamente preparados antes de mis momentos de estudio; por susurrarme al oído que esto tendría un final y que nos esperan otros océanos en los que sumergirnos. Por todo lo que la vida nos está preparando.

A mis amigas y amigos que, pese a tomar caminos diversos, siempre están a mi lado. A Laura Vila, Laura Oller y Dafne Galí, porque, después de más de diez años, seguimos unidas danzando por escenarios renovados. A Nelson Lafontaine, por toda su sabiduría puesta en palabras; palabras que nunca han visto frontera. A Joan Xancó, por los mediodías compartidos en la biblioteca, y por las veces que *et preguntaria per la tesi, però sé que no vols parlar*; por acercarme al arte. A Cati Jiménez, por su confianza desmesurada en mis cualidades, por su ternura y sentido del humor. A Neus Farrés, porque desde la lejanía, el amor por la otra se siente. A Gemma Fornells, por escucharme con tanto cuidado y darme la mano en los momentos más complejos. A Marta Argacha, por reconocerme y darme autoridad en lo educativo. A Sergio Raya, Alexandra Tolosa y Manel Domínguez, por lo que me han posibilitado aprender acerca de las relaciones con el otro, con la otra y con lo otro.

A mis estudiantes del grado de Educación Social y de Educación Primaria. Gracias por ser un espejo para mí en el que he podido pensarme, cuestionarme e ir haciéndome como maestra e investigadora.

Por último, a todas aquellas personas desconocidas con las que me he ido cruzando cuando he viajado. No importa a dónde hayan ido, sino la huella que han dejado en mí, el poso que cala mi modo de ser, estar y pensar el mundo...

...y gracias también a todas aquellas personas que habitan la educación desde un lugar de cuidado, sensible y de relación humana.

## Índice

Resumen.....	5
Abstract .....	6
Nota preliminar.....	7

### Preámbulo

0.1 Algunas invitaciones .....	11
0.2 Una guía para leer el estudio .....	12

---

## CUIDAR LA RELACIÓN

---

### Primer paisaje. Poner palabras a la propia historia

Preámbulo .....	23
1. Un relato a través de sus vidas .....	25
1.1 El lugar del amor y de la vocación –el nacimiento– .....	38
1.2 El lugar del deseo de ser y estar en la educación –el comienzo– .....	43
1.3 El lugar del presente y de la infancia –la esperanza– .....	52
2. El sentido de cuidado en mí.....	55
2.1 Los tránsitos del <i>silencio</i> al <i>nombre</i> .....	55
2.2 Preocuparse por el cuidado: un relato de vida en la escuela.....	60
2.3 Vivir –se– en el cuidado. Algunos apuntes del acto de amor .....	65
3. Por qué contar historias.....	77

---

## EXPERIENCIA DE CAMINO

---

### Segundo paisaje. La construcción del móvil: un modo de vivir la investigación

Preámbulo .....	97
1. Exploración de sentidos y saberes .....	101
1.1. Una actitud fenomenológica.....	111
1.2 La investigación narrativa .....	123
1.3 El lugar y la trama de la pregunta .....	130
2. Tránsitos que parten del <i>sí</i> –y del <i>nosotros</i> – .....	137
3. Lugares y rostros.....	149
3.1 Regresar a la escuela: el aprendizaje con Francesc .....	151

3.2. Volver al trabajo: el cultivo con Marta.....	168
4. Voz, cuerpo y mirada .....	190
5. Habitar la escritura: resonancias y anotaciones del diario .....	202

---

#### RECORRIDOS EN EL PAISAJE

---

Nota introductoria .....	211
--------------------------	-----

##### **Tercer paisaje. La conversación hecha cuidado: el sentido de un hacer**

Preámbulo .....	215
Recorrido 1. De cómo nos disponemos a conversar.....	217
Entre lo propio y lo común .....	217
La intimidad de la palabra.....	221
“¡Pareces una policía!” .....	225
Recorrido 2. De cómo leemos y conversamos una realidad.....	228
Vivir leyendo y leer viviendo.....	228
¿Qué es eso de ser mujer? .....	232
Todavía no me acostumbro.....	235

##### **Cuarto paisaje. Recetas y patrones: el sentido de un saber**

Preámbulo .....	241
Recorrido 1. De cómo el placer se hace presente .....	243
“Treinta minutos al horno” .....	243
“Señu, ya sé coser” .....	245
Segni mossi .....	248
Recorrido 2. De cómo el juego se convierte en una invitación.....	250
Te invito a mi casa .....	250
La pérdida ante la libertad.....	252
Regresar al parque.....	254

---

#### APERTURAS PEDAGÓGICAS

---

##### **Quinto paisaje. Del llegar al volver**

Preámbulo .....	263
1. Del <i>llegar a</i> , al <i>volver</i> .....	265

3.2. Volver al trabajo: el cultivo con Marta.....	168
4. Voz, cuerpo y mirada .....	190
5. Habitar la escritura: resonancias y anotaciones del diario .....	202

---

#### RECORRIDOS EN EL PAISAJE

---

Nota introductoria .....	211
--------------------------	-----

##### **Tercer paisaje. La conversación hecha cuidado: el sentido de un hacer**

Preámbulo .....	215
Recorrido 1. De cómo nos disponemos a conversar.....	217
Entre lo propio y lo común .....	217
La intimidad de la palabra.....	221
“¡Pareces una policía!” .....	225
Recorrido 2. De cómo leemos y conversamos una realidad.....	228
Vivir leyendo y leer viviendo.....	228
¿Qué es eso de ser mujer? .....	232
Todavía no me acostumbro.....	235

##### **Cuarto paisaje. Recetas y patrones: el sentido de un saber**

Preámbulo .....	241
Recorrido 1. De cómo el placer se hace presente .....	243
“Treinta minutos al horno” .....	243
“Señu, ya sé coser” .....	245
Segni mossi .....	248
Recorrido 2. De cómo el juego se convierte en una invitación.....	250
Te invito a mi casa .....	250
La pérdida ante la libertad.....	252
Regresar al parque.....	254

---

#### APERTURAS PEDAGÓGICAS

---

##### **Quinto paisaje. Del llegar al volver**

Preámbulo .....	263
1. Del <i>llegar a</i> , al <i>volver</i> .....	265



2. La investigación como práctica del saber .....	267
3. El cuidado como práctica educativa .....	270
3.1 El cuidado se manifiesta en relación.....	270
3.2 El cuidado se asienta en el reconocimiento.....	271
3.3 El cuidado pertenece al gesto.....	271
3.4 El cuidado da medida.....	271
3.5 El cuidado necesita de tiempo.....	271
4. Un cierre con diversas aperturas .....	273
<b>Referencias bibliográficas generales.....</b>	<b>275</b>
<b>Anexos (en disco compacto adjunto).....</b>	<b>293</b>

2. La investigación como práctica del saber .....	267
3. El cuidado como práctica educativa .....	270
3.1 El cuidado se manifiesta en relación.....	270
3.2 El cuidado se asienta en el reconocimiento.....	271
3.3 El cuidado pertenece al gesto.....	271
3.4 El cuidado da medida.....	271
3.5 El cuidado necesita de tiempo.....	271
4. Un cierre con diversas aperturas .....	273
<b>Referencias bibliográficas generales.....</b>	<b>275</b>
<b>Anexos (en disco compacto adjunto).....</b>	<b>293</b>



## Resumen

*Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*

Esta investigación narrativa tiene como punto de partida la búsqueda y profundización de las relaciones de cuidado y del saber pedagógico que las sostienen. Un cuidado educativo que, desde el enfoque del trabajo, requiere de un estar en relación y de un disponerse para el encuentro con el otro; y un saber que nace en la experiencia y es fruto de lo vivido pensado, en el que no se pierde la unidad de la vida. De ahí que la educación pueda ser habitada como un encuentro sensible y amoroso junto a las criaturas (Piussi, 2000). Nel Noddings (1984) se refiere a ello añadiendo que “lo que hacemos no depende de las reglas, o al menos no totalmente de ellas (...) sino de una constelación de condiciones que es percibida a través de los ojos del que cuida y del que es cuidado” (p. 13). Precisamente, esta constelación de condiciones conforma el centro del estudio, y es la que descubro y nombro de la mano de un maestro de Educación Primaria y una educadora social.

De este modo, el estudio se configura a través de observaciones de campo, conversaciones, anotaciones en diversos diarios, fotografías y lecturas de autores. No se trata de un trabajo con marcos de referencia aplicables, sino más bien apropiables, por lo que se hace necesario hallar una voz propia que parta de la escucha de lo que maestro y educadora ofrecen, junto con aquello que se moviliza en mí como investigadora y profesora. Son estos desplazamientos los que posibilitan la creación de un pensamiento que atraviesa el núcleo de la relación educativa, haciendo que la experiencia de investigación, no se convierta en una búsqueda de repuestas, sino en un modo de continuar pensando en lo educativo, en lo que ya es –o ya está– y en cómo, mediante ese cuidado, los procesos de enseñanza fructifican.

La escritura de escenas pedagógicas permite visibilizar y ahondar en el gesto sensible del cuidado, en la atmósfera requerida, en los modos que lo sostiene –o lo quiebra–, y en las confrontaciones e interpelaciones que surgen de él. La mirada atenta al acto de conversar y a los espacios de juego, muestra algunas de las cualidades –autoridad, hospitalidad, reconocimiento, consentimiento, compasión, tono, tacto, etc.– que propician el cuidado a las criaturas. Todo ello da lugar a un conjunto de posibilidades de ser y estar en lo educativo que descartan cualquier discurso de lo absoluto; perspectiva que impregna el conjunto del trabajo.

Palabras clave: investigación narrativa, relación de cuidado, relación educativa, saber de la experiencia, formación del profesorado.

## Resumen

*Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*

Esta investigación narrativa tiene como punto de partida la búsqueda y profundización de las relaciones de cuidado y del saber pedagógico que las sostienen. Un cuidado educativo que, desde el enfoque del trabajo, requiere de un estar en relación y de un disponerse para el encuentro con el otro; y un saber que nace en la experiencia y es fruto de lo vivido pensado, en el que no se pierde la unidad de la vida. De ahí que la educación pueda ser habitada como un encuentro sensible y amoroso junto a las criaturas (Piussi, 2000). Nel Noddings (1984) se refiere a ello añadiendo que “lo que hacemos no depende de las reglas, o al menos no totalmente de ellas (...) sino de una constelación de condiciones que es percibida a través de los ojos del que cuida y del que es cuidado” (p. 13). Precisamente, esta constelación de condiciones conforma el centro del estudio, y es la que descubro y nombro de la mano de un maestro de Educación Primaria y una educadora social.

De este modo, el estudio se configura a través de observaciones de campo, conversaciones, anotaciones en diversos diarios, fotografías y lecturas de autores. No se trata de un trabajo con marcos de referencia aplicables, sino más bien apropiables, por lo que se hace necesario hallar una voz propia que parta de la escucha de lo que maestro y educadora ofrecen, junto con aquello que se moviliza en mí como investigadora y profesora. Son estos desplazamientos los que posibilitan la creación de un pensamiento que atraviesa el núcleo de la relación educativa, haciendo que la experiencia de investigación, no se convierta en una búsqueda de repuestas, sino en un modo de continuar pensando en lo educativo, en lo que ya es –o ya está– y en cómo, mediante ese cuidado, los procesos de enseñanza fructifican.

La escritura de escenas pedagógicas permite visibilizar y ahondar en el gesto sensible del cuidado, en la atmósfera requerida, en los modos que lo sostiene –o lo quiebra–, y en las confrontaciones e interpelaciones que surgen de él. La mirada atenta al acto de conversar y a los espacios de juego, muestra algunas de las cualidades –autoridad, hospitalidad, reconocimiento, consentimiento, compasión, tono, tacto, etc.– que propician el cuidado a las criaturas. Todo ello da lugar a un conjunto de posibilidades de ser y estar en lo educativo que descartan cualquier discurso de lo absoluto; perspectiva que impregna el conjunto del trabajo.

Palabras clave: investigación narrativa, relación de cuidado, relación educativa, saber de la experiencia, formación del profesorado.

## Abstract

*Caring for the relationship: the sense of educational experience. A narrative research*

This narrative research is based on the search and study of care relationships and the pedagogic knowledge that hold them. An educational care that, from this research's approach, requires to be proactive in the relationship and to be open for the encounter with the other; and a knowledge born from experience, a result of the thought experience, where unity of life is not lost. Thus, education can be experienced as a sensitive and affectionate encounter with the students (Piussi, 2000). Nel Noddings (1984) adds to the subject that "what we do depends not upon rules, or at least not wholly on rules (...) but upon a constellation of conditions that is viewed through both the eyes of the one-caring and the eyes of the cared-for" (p. 13). It is, precisely, this constellation of conditions what constitutes the centre of my study, which I discover and give name to, along with a Primary Education teacher and a social worker.

Therefore, the study is centred around field observation, interviews, annotations in several diaries, photographs and readings of authors. The research does not involve applicable reference frameworks, but rather appropriable ones, and hence the need to find a voice of my own, based on listening to what the teacher and the social worker have to offer, as well as on everything set in motion within myself, as a researcher and as a teacher. These movements are what make possible the creation of a thought that goes through the core of the educational relationship, preventing the research experience to become a search for answers, and turning it instead into a way to continue thinking about the educational matter, about what it already is and how, as a result of this care, teaching processes bear fruit.

The act of writing pedagogical scenes lets me visibilize and deepen into the sensitive care gesture, the required ambiance, into how the former holds –or breaks– the latter, and in the confrontations and interjections arising from it. The attentive look in the act of the conversation and in the playing spaces show some of the qualities –hospitality, acknowledgment, authority, consent, compassion, tone, touch, etc.– which favour the care of children. It all leads to an array of possibilities of being in regard to education that dismiss any discourse of the absolute; a perspective which imbues the whole research.

Keywords: narrative research, care relationship, educational relationship, knowledge from experience, teacher training.

## Abstract

*Caring for the relationship: the sense of educational experience. A narrative research*

This narrative research is based on the search and study of care relationships and the pedagogic knowledge that hold them. An educational care that, from this research's approach, requires to be proactive in the relationship and to be open for the encounter with the other; and a knowledge born from experience, a result of the thought experience, where unity of life is not lost. Thus, education can be experienced as a sensitive and affectionate encounter with the students (Piussi, 2000). Nel Noddings (1984) adds to the subject that "what we do depends not upon rules, or at least not wholly on rules (...) but upon a constellation of conditions that is viewed through both the eyes of the one-caring and the eyes of the cared-for" (p. 13). It is, precisely, this constellation of conditions what constitutes the centre of my study, which I discover and give name to, along with a Primary Education teacher and a social worker.

Therefore, the study is centred around field observation, interviews, annotations in several diaries, photographs and readings of authors. The research does not involve applicable reference frameworks, but rather appropriable ones, and hence the need to find a voice of my own, based on listening to what the teacher and the social worker have to offer, as well as on everything set in motion within myself, as a researcher and as a teacher. These movements are what make possible the creation of a thought that goes through the core of the educational relationship, preventing the research experience to become a search for answers, and turning it instead into a way to continue thinking about the educational matter, about what it already is and how, as a result of this care, teaching processes bear fruit.

The act of writing pedagogical scenes lets me visibilize and deepen into the sensitive care gesture, the required ambiance, into how the former holds –or breaks– the latter, and in the confrontations and interjections arising from it. The attentive look in the act of the conversation and in the playing spaces show some of the qualities –hospitality, acknowledgment, authority, consent, compassion, tone, touch, etc.– which favour the care of children. It all leads to an array of possibilities of being in regard to education that dismiss any discourse of the absolute; a perspective which imbues the whole research.

Keywords: narrative research, care relationship, educational relationship, knowledge from experience, teacher training.

## Nota preliminar

Tanto el nombre de los centros de esta investigación, como el de las personas que la habitan, han sido modificados. La escuela de Educación Primaria de la ciudad de Barcelona, donde he realizado la primera parte de la investigación, pasa a nombrarse Ciudad Jardín. Está inspirada en mi primera escuela de infancia, un espacio educativo que recuerdo por el amor y la delicadeza que se respiraba en él, así como por el entusiasmo de las maestras en las tareas que nos proponían. La segunda experiencia investigativa, y en consecuencia el material que proviene de ella, procede de un Centre Obert situado a las afueras de la ciudad condal. El nombre que le atribuyo está inspirado en la escuela de infancia a la que acudió mi padre: centro educativo Alda.

Por otro lado, el nombre del maestro y de la educadora son los auténticos, pues en ambos casos han decidido asumir el reconocimiento de sus propias palabras junto con la resonancia de las mismas. Lo mismo ocurre con los nombres de mis profesores y compañeros de la universidad. Cabe añadir que en esta investigación se pueden leer extractos literales de las conversaciones mantenidas, así como interpretaciones realizadas en primera persona. Este hecho ha posibilitado la creación de puentes entre el maestro, la educadora, mis estudiantes, las diversas criaturas, los autores leídos y un pensamiento propio derivado también de las interpelaciones sentidas al observar y compartir sus prácticas educativas.

Además, los nombres de las niñas y los niños –independientemente de si pertenecen al primero o segundo centro educativo– han sido reemplazados por el de los protagonistas de tres novelas de Vivian Gussin Paley –*El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula* (2006); *La niña del lápiz marrón* (2006); *La bondad de los niños* (2007)– quien me ha acompañado, desde su escritura, en muchos de los cuestionamientos que me han surgido a lo largo de estos últimos años de mi desarrollo profesional. Sin embargo, los nombres de los estudiantes que con quienes comparto este proceso reflexivo, están intercambiados entre sí, de tal manera que conservan el anonimato al tiempo que también quedan representados de algún modo en esta tesis doctoral.

## Nota preliminar

Tanto el nombre de los centros de esta investigación, como el de las personas que la habitan, han sido modificados. La escuela de Educación Primaria de la ciudad de Barcelona, donde he realizado la primera parte de la investigación, pasa a nombrarse Ciudad Jardín. Está inspirada en mi primera escuela de infancia, un espacio educativo que recuerdo por el amor y la delicadeza que se respiraba en él, así como por el entusiasmo de las maestras en las tareas que nos proponían. La segunda experiencia investigativa, y en consecuencia el material que proviene de ella, procede de un Centre Obert situado a las afueras de la ciudad condal. El nombre que le atribuyo está inspirado en la escuela de infancia a la que acudió mi padre: centro educativo Alda.

Por otro lado, el nombre del maestro y de la educadora son los auténticos, pues en ambos casos han decidido asumir el reconocimiento de sus propias palabras junto con la resonancia de las mismas. Lo mismo ocurre con los nombres de mis profesores y compañeros de la universidad. Cabe añadir que en esta investigación se pueden leer extractos literales de las conversaciones mantenidas, así como interpretaciones realizadas en primera persona. Este hecho ha posibilitado la creación de puentes entre el maestro, la educadora, mis estudiantes, las diversas criaturas, los autores leídos y un pensamiento propio derivado también de las interpelaciones sentidas al observar y compartir sus prácticas educativas.

Además, los nombres de las niñas y los niños –independientemente de si pertenecen al primero o segundo centro educativo– han sido reemplazados por el de los protagonistas de tres novelas de Vivian Gussin Paley –*El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula* (2006); *La niña del lápiz marrón* (2006); *La bondad de los niños* (2007)– quien me ha acompañado, desde su escritura, en muchos de los cuestionamientos que me han surgido a lo largo de estos últimos años de mi desarrollo profesional. Sin embargo, los nombres de los estudiantes que con quienes comparto este proceso reflexivo, están intercambiados entre sí, de tal manera que conservan el anonimato al tiempo que también quedan representados de algún modo en esta tesis doctoral.









## 0.1 Algunas invitaciones

*Este libro es como cualquier libro. Pero me sentiría contenta si lo leyese únicamente personas de alma ya formada. Aquellas que saben que el acercamiento, a lo que quiera que sea, se hace de modo gradual y penoso, atravesando incluso lo contrario de aquello a lo que uno se aproxima. Aquellas personas que, solo ellas, entenderán muy lentamente que este libro nada quita a nadie.*  
Clarice Lispector (2013)

Enlazando con las palabras de Clarice Lispector, considerar que esta investigación es *como cualquier otra* y que *nada quita a nadie*, es invitar desde la humildad a la experiencia de lectura. Y es que, las exploraciones que llevo a cabo en el estudio, junto con las escenas pedagógicas que trato de poner en juego, responden a un conjunto de claves educativas que seguramente ya han sido encarnadas por otras y otros, pero que sólo ahora –y a través de la escritura– puedo nombrarlas desde lo propio, desde mí. He necesitado traer esta investigación al mundo para crecer y transformarme, para descubrirme en las preguntas que sostienen el estudio, para repensar el quehacer educativo, para habitar y nombrar la educación en tanto que experiencia de sentido (Bárcena, 2005). Asimismo, esta escritura recoge el modo en que he sido capaz de narrar los tránsitos, las distancias, los detenimientos, las exploraciones, las aperturas y limitaciones de la cotidianidad, los deseos de saber, etc. que han nacido en el encuentro con otros y otras, quienes me han ayudado a mediar con el saber y con la palabra. Si bien la experiencia de investigar ha supuesto un acontecimiento, es decir, algo que no soy yo<sup>1</sup> –que va más allá de mí pero que me conmueve–, el lugar donde ha ocurrido es en mí, en mi cuerpo, en mis emociones y en mis representaciones. Precisamente, es este movimiento de ida y vuelta, el que trae consigo una exteriorización y una afectación que fructifica poco a poco en el texto y en la que se percibe cómo ha habido algo que ha pasado de mí al otro, y del otro a mí (Larrosa, 2003a). Y, continuando con el gesto de dejarse afectar, la invitación a la lectura es doble: **leer con el corazón abierto y dejarse llevar por la narración**, sin el constreñimiento por aquello que no está dicho, que no se contempla, o que no se conceptualiza, sino más bien por lo que el texto traba, conmueve, posibilita. Y, desde ahí, acoger el detenimiento y la pausa que sean necesarios para sostener también los tiempos de vida que el propio texto recoge<sup>2</sup>. Unos tiempos para los que la escritura pausada ha sido fundamental, así como la presencia del silencio y del sosiego.

<sup>1</sup> Con este modo de nombrar, trato hacer referencia a que el acontecimiento es otra cosa que no es lo que digo, lo que sé, lo que siento, lo que pienso o lo que anticipo. Por tanto, va más allá de mí, aunque puede calarme y traspasarme.

<sup>2</sup> Mientras escribo este apartado, recuerdo el modo en que Francesco Dammacco empieza a escribir la introducción a su libro *Autobiografia e pensiero narrativo*. “Ora mi trovo a scrivere questa introduzione. Che in realtà, come tutte le introduzioni, è lo sguardo che si rivolge all’indietro quando si sosta, in un momento di incertezza e indecisione, su una soglia prima di varcarla verso un nuovo cammino. In effetti mi rendo conto di essere giunto alla fine di un percorso e dal punto di osservazione e di sosta che personalmente ora ho raggiunto mi accingo a scrivere parole d’invito per altri a percorrere lo stesso sentiero di conoscenza e consapevolezza” (p. 7).

## 0.1 Algunas invitaciones

*Este libro es como cualquier libro. Pero me sentiría contenta si lo leyese únicamente personas de alma ya formada. Aquellas que saben que el acercamiento, a lo que quiera que sea, se hace de modo gradual y penoso, atravesando incluso lo contrario de aquello a lo que uno se aproxima. Aquellas personas que, solo ellas, entenderán muy lentamente que este libro nada quita a nadie.*  
Clarice Lispector (2013)

Enlazando con las palabras de Clarice Lispector, considerar que esta investigación es *como cualquier otra* y que *nada quita a nadie*, es invitar desde la humildad a la experiencia de lectura. Y es que, las exploraciones que llevo a cabo en el estudio, junto con las escenas pedagógicas que trato de poner en juego, responden a un conjunto de claves educativas que seguramente ya han sido encarnadas por otras y otros, pero que sólo ahora –y a través de la escritura– puedo nombrarlas desde lo propio, desde mí. He necesitado traer esta investigación al mundo para crecer y transformarme, para descubrirme en las preguntas que sostienen el estudio, para repensar el quehacer educativo, para habitar y nombrar la educación en tanto que experiencia de sentido (Bárcena, 2005). Asimismo, esta escritura recoge el modo en que he sido capaz de narrar los tránsitos, las distancias, los detenimientos, las exploraciones, las aperturas y limitaciones de la cotidianidad, los deseos de saber, etc. que han nacido en el encuentro con otros y otras, quienes me han ayudado a mediar con el saber y con la palabra. Si bien la experiencia de investigar ha supuesto un acontecimiento, es decir, algo que no soy yo<sup>1</sup> –que va más allá de mí pero que me conmueve–, el lugar donde ha ocurrido es en mí, en mi cuerpo, en mis emociones y en mis representaciones. Precisamente, es este movimiento de ida y vuelta, el que trae consigo una exteriorización y una afectación que fructifica poco a poco en el texto y en la que se percibe cómo ha habido algo que ha pasado de mí al otro, y del otro a mí (Larrosa, 2003a). Y, continuando con el gesto de dejarse afectar, la invitación a la lectura es doble: **leer con el corazón abierto y dejarse llevar por la narración**, sin el constreñimiento por aquello que no está dicho, que no se contempla, o que no se conceptualiza, sino más bien por lo que el texto traba, conmueve, posibilita. Y, desde ahí, acoger el detenimiento y la pausa que sean necesarios para sostener también los tiempos de vida que el propio texto recoge<sup>2</sup>. Unos tiempos para los que la escritura pausada ha sido fundamental, así como la presencia del silencio y del sosiego.

<sup>1</sup> Con este modo de nombrar, trato hacer referencia a que el acontecimiento es otra cosa que no es lo que digo, lo que sé, lo que siento, lo que pienso o lo que anticipo. Por tanto, va más allá de mí, aunque puede calarme y traspasarme.

<sup>2</sup> Mientras escribo este apartado, recuerdo el modo en que Francesco Dammacco empieza a escribir la introducción a su libro *Autobiografia e pensiero narrativo*. “Ora mi trovo a scrivere questa introduzione. Che in realtà, come tutte le introduzioni, è lo sguardo che si rivolge all’indietro quando si sosta, in un momento di incertezza e indecisione, su una soglia prima di varcarla verso un nuovo cammino. In effetti mi rendo conto di essere giunto alla fine di un percorso e dal punto di osservazione e di sosta che personalmente ora ho raggiunto mi accingo a scrivere parole d’invito per altri a percorrere lo stesso sentiero di conoscenza e consapevolezza” (p. 7).

## 0.2 Una guía para leer el estudio<sup>3</sup>

Marta **Para empezar desde algún lugar, yo te preguntaría por el título de la investigación. ¿De qué manera ha surgido? Si te apetece, puedes explicarme algo de lo que se ha movilizad**

Emma Veo que empezamos fuerte... –ambas nos reímos–. La verdad es que esta pregunta me asusta bastante. ¿Cómo lograr crear un marco a la amplitud y complejidad de este proceso transformativo y de vida? Sé que tengo la necesidad de cuidar aquello que nombro, es decir, que necesito hallar palabras que me ofrezcan autenticidad, que sean fieles a lo que se está dando en mí, que recojan mi vulnerabilidad, mi pasión por el oficio educativo, la fragilidad del momento, etc. Pero también que puedan hacerlo en relación a lo que les sucede a las personas con las que investigo. Por eso, busco palabras que me conmuevan, palabras que sea capaz de encarnar, *palabras-ventana* (Rosenberg, 2006, p.16). Y de esas ventanas nace el título de la investigación: *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Me interesaba hallar un título que diera cuenta de lo que me preocupa como tema de estudio y del modo en que lo exploro. La relación educativa –en tanto que relación de cuidado– necesita de la narrativa para ser expresada, porque a través de ella puedo mostrar la sutileza y el saber que dicha relación contiene. Un saber que trata de transmitir un legado: la relación abierta entre lo vivido y su significado, sus posibilidades, sus aspiraciones y las formas de preguntarse por ello.

Marta **Y todo eso, ¿con quién lo haces?**

Emma Empiezo el estudio con Francesc Ripoll (2010-2012), un maestro de Educación Primaria de la escuela pública Ciudad Jardín –Barcelona–. Desde hace veintiséis años trabaja en ella, aunque su trayectoria también queda vinculada a otros centros educativos y sociales. Nos encontramos gracias a la mediación que realiza mi director de tesis –José Contreras–. Y es precisamente su acogida en el aula, lo que da luz a la manera modo en que vive el oficio de ser maestro. La sensibilidad y el cuidado son cualidades que posibilitan su escucha hacia lo que las criaturas plantean como interesante en el devenir de sus propias historias. Su pretensión no es traer la vida a la escuela, sino vivir la escuela desde su complejidad, desde lo cotidiano. Tal y como él expresa en nuestro primer encuentro: “Estar a l’escola fa que t’adonis de la importància de la relació, perquè ser mestre no és un treball d’arribar a classe i fer dels continguts una excusa per a relacionar-te amb els nanos, sinó que més aviat la cosa hauria de ser d’una altra manera. Primer creem una relació que intentem cuidar i establir, per després aprofitar-la per jugar, riure, aprendre (...) i també per reconèixer-nos i estimar-nos com som”<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> La idea de plantear la introducción a la investigación en forma de entrevista proviene de una conversación con una de las participantes en la que me hace saber que cuando su marido le pregunta qué trabajo estamos haciendo juntas, ella no sabe exactamente qué responder. Debido a ello, le propongo que me realice aquello que le interese saber o aquello que cree que estaría bien que registráramos para tener constancia de ello. Si bien algunas preguntas son una recreación, en su gran mayoría responden a la realidad.

<sup>4</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

## 0.2 Una guía para leer el estudio<sup>3</sup>

Marta **Para empezar desde algún lugar, yo te preguntaría por el título de la investigación. ¿De qué manera ha surgido? Si te apetece, puedes explicarme algo de lo que se ha movilizad**

Emma Veo que empezamos fuerte... –ambas nos reímos–. La verdad es que esta pregunta me asusta bastante. ¿Cómo lograr crear un marco a la amplitud y complejidad de este proceso transformativo y de vida? Sé que tengo la necesidad de cuidar aquello que nombro, es decir, que necesito hallar palabras que me ofrezcan autenticidad, que sean fieles a lo que se está dando en mí, que recojan mi vulnerabilidad, mi pasión por el oficio educativo, la fragilidad del momento, etc. Pero también que puedan hacerlo en relación a lo que les sucede a las personas con las que investigo. Por eso, busco palabras que me conmuevan, palabras que sea capaz de encarnar, *palabras-ventana* (Rosenberg, 2006, p.16). Y de esas ventanas nace el título de la investigación: *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Me interesaba hallar un título que diera cuenta de lo que me preocupa como tema de estudio y del modo en que lo exploro. La relación educativa –en tanto que relación de cuidado– necesita de la narrativa para ser expresada, porque a través de ella puedo mostrar la sutileza y el saber que dicha relación contiene. Un saber que trata de transmitir un legado: la relación abierta entre lo vivido y su significado, sus posibilidades, sus aspiraciones y las formas de preguntarse por ello.

Marta **Y todo eso, ¿con quién lo haces?**

Emma Empiezo el estudio con Francesc Ripoll (2010-2012), un maestro de Educación Primaria de la escuela pública Ciudad Jardín –Barcelona–. Desde hace veintiséis años trabaja en ella, aunque su trayectoria también queda vinculada a otros centros educativos y sociales. Nos encontramos gracias a la mediación que realiza mi director de tesis –José Contreras–. Y es precisamente su acogida en el aula, lo que da luz a la manera modo en que vive el oficio de ser maestro. La sensibilidad y el cuidado son cualidades que posibilitan su escucha hacia lo que las criaturas plantean como interesante en el devenir de sus propias historias. Su pretensión no es traer la vida a la escuela, sino vivir la escuela desde su complejidad, desde lo cotidiano. Tal y como él expresa en nuestro primer encuentro: “Estar a l’escola fa que t’adonis de la importància de la relació, perquè ser mestre no és un treball d’arribar a classe i fer dels continguts una excusa per a relacionar-te amb els nanos, sinó que més aviat la cosa hauria de ser d’una altra manera. Primer creem una relació que intentem cuidar i establir, per després aprofitar-la per jugar, riure, aprendre (...) i també per reconèixer-nos i estimar-nos com som”<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> La idea de plantear la introducción a la investigación en forma de entrevista proviene de una conversación con una de las participantes en la que me hace saber que cuando su marido le pregunta qué trabajo estamos haciendo juntas, ella no sabe exactamente qué responder. Debido a ello, le propongo que me realice aquello que le interese saber o aquello que cree que estaría bien que registráramos para tener constancia de ello. Si bien algunas preguntas son una recreación, en su gran mayoría responden a la realidad.

<sup>4</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

Continúo la investigación junto a Marta Balsells (2013-2015), educadora y directora del Centre Obert<sup>5</sup> Alda –Barcelona provincia–. Nos conocemos porque ambas trabajamos en la misma entidad, a pesar de estar en proyectos diferentes. Es ahí donde descubro que su modo de habitar la educación tiene que ver con una preocupación hacia el otro, hacia la otra y hacia lo que se abre como realidad. De hecho, ese cultivo es lo que caracteriza la manera en la que se dispone al encuentro con las criaturas, procurando las condiciones para un crecimiento, desarrollo y calidad de vida mejorados. En diversas ocasiones afirma que “jo no vinc a canviar a cap xaval ni a cap família. Vinc a canviar una mica de mi per poder tenir una relació millor amb ells i, des d’aquí acompanyar-los en el que calgui”<sup>6</sup>.

Pero ellos no son los únicos participantes, hay más personas que me acompañan y se hacen presentes; entre ellos está mi director de tesis, mis compañeros del espacio formativo Huerting, las profesoras del grupo de investigación ESFERA y la relación fundamentada en la lectura de autores y autoras.

Marta **¿Y por qué escoges a ese maestro y a esa educadora?**  
Emma Porque a pesar de ser dos relaciones singulares, tienen un mismo punto de partida: el deseo de estar. Un deseo no únicamente de estar junto a mí, sino de estar en lo educativo. Es un *sí* constante que me resuena en cada una de sus prácticas y cuestionamientos. Son personas que viven su trabajo desde la vocación –desde lo que su tarea les evoca–; tratan de despertar curiosidad por el saber, viven la educación como un acto político, les importa realizar un trabajo sistémico, etc. Tenían que ser ellos, no podía ser de otra manera. Aunque lo complejo no ha sido encontrarlos, sino tener que asumir la necesaria despedida...

Marta **Por lo que me cuentas, entiendo que se trata de una investigación que tiene como foco la relación educativa y cómo, en ella, se da el cuidado ¿Es así?**  
Emma Efectivamente. De hecho, cuando hago referencia al cuidado, estoy nombrando también cualidades como: atención, sensibilidad, tacto, solicitud, disposición, reconocimiento, colocación, vocación y, por supuesto, amor. Un amor que necesita tiempo, paciencia, medida y gesto. Precisamente, este gesto –simbólico– es uno de los lugares desde los que nace la acción de cuidar y en él “existe una humanidad que lo contiene todo: la certeza y la duda, la pregunta, la falta de respuestas, la fuerza y la debilidad” (Bárcena, 2012, p.17).

Marta **¿Entonces, tu foco son las relaciones de cuidado?**  
Emma Sí y no. Pensar y habitar el cuidado no es algo fijo, sino una actitud que emana del estar y del ser en el mundo. Por ello, requiere de un compromiso, de un

<sup>5</sup> Según el Departament de Benestar Social i Família, esta tipología de centros educativos son un “servicio diurno preventivo, fuera del horario escolar, que dan soporte, estimula y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, grupal, familiar, en redes y con la comunidad. El objetivo es proporcionar atención a los niños/as y adolescentes en situaciones de riesgo, favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos”. Extraído el 1 de junio de 2015, de [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/serveis\\_socials/serveis\\_socials\\_basics/serveis\\_dintervencio\\_socioeducativa\\_no\\_residencial\\_per\\_a\\_infants/\\_sac\\_servei\\_centre\\_obert/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/serveis_socials_basics/serveis_dintervencio_socioeducativa_no_residencial_per_a_infants/_sac_servei_centre_obert/)

<sup>6</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.

Continúo la investigación junto a Marta Balsells (2013-2015), educadora y directora del Centre Obert<sup>5</sup> Alda –Barcelona provincia–. Nos conocemos porque ambas trabajamos en la misma entidad, a pesar de estar en proyectos diferentes. Es ahí donde descubro que su modo de habitar la educación tiene que ver con una preocupación hacia el otro, hacia la otra y hacia lo que se abre como realidad. De hecho, ese cultivo es lo que caracteriza la manera en la que se dispone al encuentro con las criaturas, procurando las condiciones para un crecimiento, desarrollo y calidad de vida mejorados. En diversas ocasiones afirma que “jo no vinc a canviar a cap xaval ni a cap família. Vinc a canviar una mica de mi per poder tenir una relació millor amb ells i, des d’aquí acompanyar-los en el que calgui”<sup>6</sup>.

Pero ellos no son los únicos participantes, hay más personas que me acompañan y se hacen presentes; entre ellos está mi director de tesis, mis compañeros del espacio formativo Huerting, las profesoras del grupo de investigación ESFERA y la relación fundamentada en la lectura de autores y autoras.

Marta **¿Y por qué escoges a ese maestro y a esa educadora?**  
Emma Porque a pesar de ser dos relaciones singulares, tienen un mismo punto de partida: el deseo de estar. Un deseo no únicamente de estar junto a mí, sino de estar en lo educativo. Es un *sí* constante que me resuena en cada una de sus prácticas y cuestionamientos. Son personas que viven su trabajo desde la vocación –desde lo que su tarea les evoca–; tratan de despertar curiosidad por el saber, viven la educación como un acto político, les importa realizar un trabajo sistémico, etc. Tenían que ser ellos, no podía ser de otra manera. Aunque lo complejo no ha sido encontrarlos, sino tener que asumir la necesaria despedida...

Marta **Por lo que me cuentas, entiendo que se trata de una investigación que tiene como foco la relación educativa y cómo, en ella, se da el cuidado ¿Es así?**  
Emma Efectivamente. De hecho, cuando hago referencia al cuidado, estoy nombrando también cualidades como: atención, sensibilidad, tacto, solicitud, disposición, reconocimiento, colocación, vocación y, por supuesto, amor. Un amor que necesita tiempo, paciencia, medida y gesto. Precisamente, este gesto –simbólico– es uno de los lugares desde los que nace la acción de cuidar y en él “existe una humanidad que lo contiene todo: la certeza y la duda, la pregunta, la falta de respuestas, la fuerza y la debilidad” (Bárcena, 2012, p.17).

Marta **¿Entonces, tu foco son las relaciones de cuidado?**  
Emma Sí y no. Pensar y habitar el cuidado no es algo fijo, sino una actitud que emana del estar y del ser en el mundo. Por ello, requiere de un compromiso, de un

<sup>5</sup> Según el Departament de Benestar Social i Família, esta tipología de centros educativos son un “servicio diurno preventivo, fuera del horario escolar, que dan soporte, estimula y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, grupal, familiar, en redes y con la comunidad. El objetivo es proporcionar atención a los niños/as y adolescentes en situaciones de riesgo, favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos”. Extraído el 1 de junio de 2015, de [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/serveis\\_socials/serveis\\_socials\\_basics/serveis\\_dintervencio\\_socioeducativa\\_no\\_residencial\\_per\\_a\\_infants/\\_sac\\_servei\\_centre\\_obert/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/serveis_socials_basics/serveis_dintervencio_socioeducativa_no_residencial_per_a_infants/_sac_servei_centre_obert/)

<sup>6</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.

*engrossment*, de un *sentir con el otro* (Noddings, 1992, p.16). El cuidado no se da solo, ni aparece porque sí; las condiciones necesarias para que éste emane, igual que las disposiciones esenciales pare que permanezca, son también temas de interés que contempla el estudio. Jugando con las palabras, diría que trato de *mirar con cuidado el cuidado*. Esto me permite estar atenta a lo que las propias relaciones van abriendo y a cómo estas dan lugar a encuentros fructíferos.

Marta **Antes de pasar a otra cuestión, a mí me gustaría saber cuáles son los interrogantes que te guían en este camino**

Emma Con el transcurso de los años las preguntas se han ido modificando, pero lo interesante es que el asunto del cuidar siempre ha estado ahí, latiendo, resonando. Me planteo las primeras cuestiones tomándolas como un conjunto de *preguntas-trampolín* (Duran, 2012) corporeizadas desde lo personal, lo relacional, lo didáctico, lo institucional, lo social y lo cultural. Más tarde, se han ido desplegando de tal manera que el cuidado se ha visibilizado como una realidad que da sentido y expresión a los cuatro propósitos actuales: a) explorar las relaciones de cuidado, en tanto que experiencias de sentido, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) comprender las cualidades y matices de las prácticas educativas que sostienen el maestro y la educadora con las criaturas, y que quedan estrechamente vinculadas al acto de cuidar; c) estudiar cómo el juego y la conversación pueden manifestarse como momentos educativos posibilitadores de una comprensión y de un cuidado educativo hacia y en las criaturas; y d) reconstruir narrativamente –describir– algunas de las historias acaecidas, haciendo explícitas aquellas cualidades que caracterizan sus prácticas y deteniéndome especialmente en el saber que ponen en juego en la cotidianeidad.

Marta **¿Y cuál es el camino que vas creando y recreando?**

Emma Percibo el método como un lugar no fijo ni estático desde el que presto atención a la esencia de las cosas –inspiración fenomenológica– y en el que la sensibilidad y el cuidado me posibilitan nombrar aquello que acontece –inspiración narrativa–. La pregunta acerca de quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar, o qué permisos me doy en el acto investigativo, dan cuenta de este modo de ver y hacer la investigación aunada al mundo. Un modo que, evidentemente, posee un camino de luces y sombras que responde a un *desde dónde* emprendo el acontecimiento de investigar, y que vivo vinculado al *sentido retrospectivo* que conserva la propia dimensión metodológica.

En cuanto al modo de explorar el tema de estudio, llevo a cabo 81 observaciones – de las cuales 66 son en Ciudad Jardín y 15 en Alda– y 13 conversaciones –6 junto a Francesc y 7 con Marta–. También tomo anotaciones de campo y cuento con un diario de reflexión. Me gustaría clarificar que la experiencia con uno no suple a la experiencia con el otro, sino que son sumativas, o mejor dicho: fructíferas de por sí. No necesito compararlas porque las he vivido de manera diferenciada, aun siendo

*engrossment*, de un *sentir con el otro* (Noddings, 1992, p.16). El cuidado no se da solo, ni aparece porque sí; las condiciones necesarias para que éste emane, igual que las disposiciones esenciales pare que permanezca, son también temas de interés que contempla el estudio. Jugando con las palabras, diría que trato de *mirar con cuidado el cuidado*. Esto me permite estar atenta a lo que las propias relaciones van abriendo y a cómo estas dan lugar a encuentros fructíferos.

Marta **Antes de pasar a otra cuestión, a mí me gustaría saber cuáles son los interrogantes que te guían en este camino**

Emma Con el transcurso de los años las preguntas se han ido modificando, pero lo interesante es que el asunto del cuidar siempre ha estado ahí, latiendo, resonando. Me planteo las primeras cuestiones tomándolas como un conjunto de *preguntas-trampolín* (Duran, 2012) corporeizadas desde lo personal, lo relacional, lo didáctico, lo institucional, lo social y lo cultural. Más tarde, se han ido desplegando de tal manera que el cuidado se ha visibilizado como una realidad que da sentido y expresión a los cuatro propósitos actuales: a) explorar las relaciones de cuidado, en tanto que experiencias de sentido, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) comprender las cualidades y matices de las prácticas educativas que sostienen el maestro y la educadora con las criaturas, y que quedan estrechamente vinculadas al acto de cuidar; c) estudiar cómo el juego y la conversación pueden manifestarse como momentos educativos posibilitadores de una comprensión y de un cuidado educativo hacia y en las criaturas; y d) reconstruir narrativamente –describir– algunas de las historias acaecidas, haciendo explícitas aquellas cualidades que caracterizan sus prácticas y deteniéndome especialmente en el saber que ponen en juego en la cotidianeidad.

Marta **¿Y cuál es el camino que vas creando y recreando?**

Emma Percibo el método como un lugar no fijo ni estático desde el que presto atención a la esencia de las cosas –inspiración fenomenológica– y en el que la sensibilidad y el cuidado me posibilitan nombrar aquello que acontece –inspiración narrativa–. La pregunta acerca de quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar, o qué permisos me doy en el acto investigativo, dan cuenta de este modo de ver y hacer la investigación aunada al mundo. Un modo que, evidentemente, posee un camino de luces y sombras que responde a un *desde dónde* emprendo el acontecimiento de investigar, y que vivo vinculado al *sentido retrospectivo* que conserva la propia dimensión metodológica.

En cuanto al modo de explorar el tema de estudio, llevo a cabo 81 observaciones – de las cuales 66 son en Ciudad Jardín y 15 en Alda– y 13 conversaciones –6 junto a Francesc y 7 con Marta–. También tomo anotaciones de campo y cuento con un diario de reflexión. Me gustaría clarificar que la experiencia con uno no suple a la experiencia con el otro, sino que son sumativas, o mejor dicho: fructíferas de por sí. No necesito compararlas porque las he vivido de manera diferenciada, aun siendo

consciente que yo, como investigadora, era la que estaba haciendo un puente entre un lugar y otro, entre un rostro y otro<sup>7</sup>.

Marta **Según tu experiencia, ¿qué es lo que te ha llegado primero: la lectura, la escritura o la observación?**

Emma Lo primero que viene es la relación. Hay quien acude a los libros para encontrar esa relación, mientras que otras personas la buscan en la escritura, en una escritura que les posibilita partir de sí. A mí, en cambio, me ha nacido el gesto de salir a buscar a Francesc y a Marta para aprender de ellos y con ellos, apegándome a sus vidas y a la mía propia. Porque me parece que esta práctica de reflexión es la que posibilita la llegada de un saber que se cuida de la vida.

Marta **Hasta el momento, no haces referencia a la cualidad de lo sensible, como tampoco a tu posición como mujer en la investigación, pero todo apunta a que las tienes muy presentes ¿Qué ocurre en ese impase?**

Emma Cuando menciono los lugares que he dejado de mirar hablo de lugares de mi propia historia que he olvidado o me he obligado a olvidar por algún motivo. En 2014, a través de una conversación entre amigas descubro que el propósito de la tesis es algo que llevo dentro de mí y que no recordaba: la sensibilidad que tengo como niña y a la que trato de dar la espalda desde la adolescencia. Pero, más allá de eso, lo relevante es el conjunto de preguntas que nacen de esa experiencia. Describir esa escena me permite vislumbrar la clave de sentido del estudio: el cuidado de lo sensible, la mirada hacia la fragilidad. Con ello, me dispongo a la investigación asumiendo lo que sé y lo que no sé, lo que soy y lo que no soy.

Marta **Yo me preguntaba en qué te ayuda –o crees que te ayudará– esta investigación para tu desarrollo personal**

Emma Todavía estoy muy apegada al estudio pero si trato de distanciarme un poco creo que se han dado tres aprendizajes importantes: a) la mirada serena, en calma, sin intervención; b) la palabra encarnada, que resuena, que vibra; y c) la fragilidad del oficio educativo.

Marta **He estado ojeando el índice y siento que hay en él mucho de lo que vienes narrando pero, ¿qué son los paisajes?**

Emma ¡Ah, qué bien que me lo recuerdas! La noción de *paisaje*, responde a una mirada de instantes, una mirada que expresa la comprensión de un posible fragmento de la realidad vivida. Una mirada que puedes fijar aun sabiendo que la escena cambia cada segundo que la miras. Es una comprensión de lo pequeño, de lo observado, de lo mostrado, lo que continúa aún en movimiento y se da como un cuadro incompleto pero cuya belleza es infinita. Además, la composición de dichos paisajes, no queda ordenada en torno a una cronología –porque no responde a una secuencia

<sup>7</sup> Por otro lado, deseo remarcar que en este proceso de repensar lo que propone María Zambrano, he aprendido que no miramos la vida únicamente con los ojos, sino que la observamos con todo el rostro al descubierto, porque sólo así logramos sentir el rostro propio al tiempo que el de las personas con quienes compartimos la vida, la investigación, y los lugares que habitamos conjuntamente.

consciente que yo, como investigadora, era la que estaba haciendo un puente entre un lugar y otro, entre un rostro y otro<sup>7</sup>.

Marta **Según tu experiencia, ¿qué es lo que te ha llegado primero: la lectura, la escritura o la observación?**

Emma Lo primero que viene es la relación. Hay quien acude a los libros para encontrar esa relación, mientras que otras personas la buscan en la escritura, en una escritura que les posibilita partir de sí. A mí, en cambio, me ha nacido el gesto de salir a buscar a Francesc y a Marta para aprender de ellos y con ellos, apegándome a sus vidas y a la mía propia. Porque me parece que esta práctica de reflexión es la que posibilita la llegada de un saber que se cuida de la vida.

Marta **Hasta el momento, no haces referencia a la cualidad de lo sensible, como tampoco a tu posición como mujer en la investigación, pero todo apunta a que las tienes muy presentes ¿Qué ocurre en ese impase?**

Emma Cuando menciono los lugares que he dejado de mirar hablo de lugares de mi propia historia que he olvidado o me he obligado a olvidar por algún motivo. En 2014, a través de una conversación entre amigas descubro que el propósito de la tesis es algo que llevo dentro de mí y que no recordaba: la sensibilidad que tengo como niña y a la que trato de dar la espalda desde la adolescencia. Pero, más allá de eso, lo relevante es el conjunto de preguntas que nacen de esa experiencia. Describir esa escena me permite vislumbrar la clave de sentido del estudio: el cuidado de lo sensible, la mirada hacia la fragilidad. Con ello, me dispongo a la investigación asumiendo lo que sé y lo que no sé, lo que soy y lo que no soy.

Marta **Yo me preguntaba en qué te ayuda –o crees que te ayudará– esta investigación para tu desarrollo personal**

Emma Todavía estoy muy apegada al estudio pero si trato de distanciarme un poco creo que se han dado tres aprendizajes importantes: a) la mirada serena, en calma, sin intervención; b) la palabra encarnada, que resuena, que vibra; y c) la fragilidad del oficio educativo.

Marta **He estado ojeando el índice y siento que hay en él mucho de lo que vienes narrando pero, ¿qué son los paisajes?**

Emma ¡Ah, qué bien que me lo recuerdas! La noción de *paisaje*, responde a una mirada de instantes, una mirada que expresa la comprensión de un posible fragmento de la realidad vivida. Una mirada que puedes fijar aun sabiendo que la escena cambia cada segundo que la miras. Es una comprensión de lo pequeño, de lo observado, de lo mostrado, lo que continúa aún en movimiento y se da como un cuadro incompleto pero cuya belleza es infinita. Además, la composición de dichos paisajes, no queda ordenada en torno a una cronología –porque no responde a una secuencia

<sup>7</sup> Por otro lado, deseo remarcar que en este proceso de repensar lo que propone María Zambrano, he aprendido que no miramos la vida únicamente con los ojos, sino que la observamos con todo el rostro al descubierto, porque sólo así logramos sentir el rostro propio al tiempo que el de las personas con quienes compartimos la vida, la investigación, y los lugares que habitamos conjuntamente.

determinada— ni tampoco se articula como una sucesión de acontecimientos. Más bien se expande, se agrupa, se imanta. Se trata de una estructura narrativa no lineal, sino replegada en sí misma, cíclica. Verás que a veces queda un poco más condensada, mientras que otras veces se despliega con mayor facilidad. Esto tiene que ver con los diversos momentos de escritura y con las diferentes intenciones de la misma. La presencia de historias —conjunto de escenas educativas profundizadas narrativamente— permite ver cómo el texto posee varios recorridos, a fin de que el lector cree un lugar cómodo e inspirador desde el que preguntarse.

Por otro lado, la investigación ha sido escrita tratando de crear un movimiento y un fluir que va más allá de escisiones teóricas o experienciales, porque rescata la circularidad con la que ha venido dándose el proceso de estudio. Precisamente esa pretensión es la que posibilita el nacimiento de los *paisajes* que conforman la obra: espacios, lugares, rostros, pensamientos y saberes que se disponen en torno a la experiencia de investigar y a las exploraciones que de ella derivan. Así, el denominado saber teórico, viaja a lo largo de la composición, a fin de alumbrar el camino en el que el sentido educativo e investigativo —la pregunta— abra nuevas interrogaciones<sup>8</sup>. Esto ha conllevado un cruce comprensivo entre la experiencia en la escuela Ciudad Jardín, el centro educativo Alda, y los —sin—sentidos que he venido habitando como maestra e investigadora en estos años de mi carrera profesional. Además, siento que el registro de escritura que habito, permite mostrar de manera continuada la presencia de los otros en mí. En esta línea, me inspiran las palabras de Núria Pérez de Lara (2006), al remarcar la importancia de “pensar en nuestra experiencia y poner el saber que nos da al lado de los conocimientos científicos para acercarlos a la vida, de la cual nunca debían haberse alejado, es lo que nos hará maestras, profesionales” (p. 193).

Marta **¿Antes de que empiece a leer, me podrías explicar cómo está estructurado el documento final?**

Emma La composición global queda constituida por cinco fragmentos, los cuales se contienen diversos paisajes.

El primer fragmento *Cuidar la relación* consta de un único paisaje —*Poner en palabras la propia historia*— y abre la investigación exponiendo la vida que esta contiene: las relaciones con las personas participantes. Podría llamar la atención una apertura de este tipo pero lo he sostenido con la finalidad de ser coherente con lo que el propio estudio plantea: la relación. Y todo lo que contiene este documento es precisamente fruto de esas relaciones. Además recupero aquí un relato escolar que se convierte en punto de partida para el sentido temático del estudio.

El segundo fragmento se titula *Experiencia de camino* y está formado por un único paisaje —*La construcción de un móvil*—, es el espacio donde doy cabida a los aspectos metodológicos, es decir, a ese modo de caminar y de hacerme presente con aquello

<sup>8</sup> Es aquí donde recuerdo las palabras de Gilles Deleuze (1999) en tanto que “el pensamiento no es nunca una cuestión teórica” (p. 170). Así, el movimiento del propio pensamiento es aquello que me interesa recoger como elemento que anclado a la cotidianidad, conectado con el mundo, conmigo, con ese nosotros que he venido construyendo junto a las personas que han participado del estudio.

determinada— ni tampoco se articula como una sucesión de acontecimientos. Más bien se expande, se agrupa, se imanta. Se trata de una estructura narrativa no lineal, sino replegada en sí misma, cíclica. Verás que a veces queda un poco más condensada, mientras que otras veces se despliega con mayor facilidad. Esto tiene que ver con los diversos momentos de escritura y con las diferentes intenciones de la misma. La presencia de historias —conjunto de escenas educativas profundizadas narrativamente— permite ver cómo el texto posee varios recorridos, a fin de que el lector cree un lugar cómodo e inspirador desde el que preguntarse.

Por otro lado, la investigación ha sido escrita tratando de crear un movimiento y un fluir que va más allá de escisiones teóricas o experienciales, porque rescata la circularidad con la que ha venido dándose el proceso de estudio. Precisamente esa pretensión es la que posibilita el nacimiento de los *paisajes* que conforman la obra: espacios, lugares, rostros, pensamientos y saberes que se disponen en torno a la experiencia de investigar y a las exploraciones que de ella derivan. Así, el denominado saber teórico, viaja a lo largo de la composición, a fin de alumbrar el camino en el que el sentido educativo e investigativo —la pregunta— abra nuevas interrogaciones<sup>8</sup>. Esto ha conllevado un cruce comprensivo entre la experiencia en la escuela Ciudad Jardín, el centro educativo Alda, y los —sin—sentidos que he venido habitando como maestra e investigadora en estos años de mi carrera profesional. Además, siento que el registro de escritura que habito, permite mostrar de manera continuada la presencia de los otros en mí. En esta línea, me inspiran las palabras de Núria Pérez de Lara (2006), al remarcar la importancia de “pensar en nuestra experiencia y poner el saber que nos da al lado de los conocimientos científicos para acercarlos a la vida, de la cual nunca debían haberse alejado, es lo que nos hará maestras, profesionales” (p. 193).

Marta **¿Antes de que empiece a leer, me podrías explicar cómo está estructurado el documento final?**

Emma La composición global queda constituida por cinco fragmentos, los cuales se contienen diversos paisajes.

El primer fragmento *Cuidar la relación* consta de un único paisaje —*Poner en palabras la propia historia*— y abre la investigación exponiendo la vida que esta contiene: las relaciones con las personas participantes. Podría llamar la atención una apertura de este tipo pero lo he sostenido con la finalidad de ser coherente con lo que el propio estudio plantea: la relación. Y todo lo que contiene este documento es precisamente fruto de esas relaciones. Además recupero aquí un relato escolar que se convierte en punto de partida para el sentido temático del estudio.

El segundo fragmento se titula *Experiencia de camino* y está formado por un único paisaje —*La construcción de un móvil*—, es el espacio donde doy cabida a los aspectos metodológicos, es decir, a ese modo de caminar y de hacerme presente con aquello

<sup>8</sup> Es aquí donde recuerdo las palabras de Gilles Deleuze (1999) en tanto que “el pensamiento no es nunca una cuestión teórica” (p. 170). Así, el movimiento del propio pensamiento es aquello que me interesa recoger como elemento que anclado a la cotidianidad, conectado con el mundo, conmigo, con ese nosotros que he venido construyendo junto a las personas que han participado del estudio.

que la realidad investigativa trae. Opto por una actitud fenomenológica y con la colocación que emana de la investigación narrativa, por lo que los procesos de escritura y narración son esenciales.

El tercer fragmento recibe el nombre de **Recorridos en el paisaje** y lo componen dos paisajes –*La conversación hecha cuidado: el sentido de un hacer* y *Recetas y patrones: el sentido de un saber*–. Trato de mostrar cómo el cuidado educativo se corporeiza en la práctica educativa del maestro y la educadora. Quedan estructuradas en función de dos ejes que al tiempo se subdividen en dos recorridos: la conversación y el juego. Todos ellos se me aparecen de manera reiterada a lo largo del proceso.

En último lugar están las **Aperturas pedagógicas** –*Sin palabra final*– que desarrolla un último paisaje en el que trato de recoger aquello más sustancial de mi ser investigadora, de la relación con los participantes y de un posible camino desde el que continuar pensando el tema de estudio.

- Marta **Y con todo esto, si tuvieras que ponerle un título a la experiencia propia de investigar, ¿cuál sería?**
- Emma Déjame pensar un poco... –nos quedamos en silencio–. ¿Te parece si inicias la lectura y, una vez finalizada, conversamos acerca de posibles títulos que emergen de la experiencia de investigar y de leer?

Y así, asintiendo con la cabeza, Marta pasa la siguiente página para continuar con la lectura...

que la realidad investigativa trae. Opto por una actitud fenomenológica y con la colocación que emana de la investigación narrativa, por lo que los procesos de escritura y narración son esenciales.

El tercer fragmento recibe el nombre de **Recorridos en el paisaje** y lo componen dos paisajes –*La conversación hecha cuidado: el sentido de un hacer* y *Recetas y patrones: el sentido de un saber*–. Trato de mostrar cómo el cuidado educativo se corporeiza en la práctica educativa del maestro y la educadora. Quedan estructuradas en función de dos ejes que al tiempo se subdividen en dos recorridos: la conversación y el juego. Todos ellos se me aparecen de manera reiterada a lo largo del proceso.

En último lugar están las **Aperturas pedagógicas** –*Sin palabra final*– que desarrolla un último paisaje en el que trato de recoger aquello más sustancial de mi ser investigadora, de la relación con los participantes y de un posible camino desde el que continuar pensando el tema de estudio.

- Marta **Y con todo esto, si tuvieras que ponerle un título a la experiencia propia de investigar, ¿cuál sería?**
- Emma Déjame pensar un poco... –nos quedamos en silencio–. ¿Te parece si inicias la lectura y, una vez finalizada, conversamos acerca de posibles títulos que emergen de la experiencia de investigar y de leer?

Y así, asintiendo con la cabeza, Marta pasa la siguiente página para continuar con la lectura...





CUIDAR LA RELACIÓN

CUIDAR LA RELACIÓN



Primer paisaje  
Poner en palabras la propia historia

Primer paisaje  
Poner en palabras la propia historia



## Preámbulo

*“He preguntado a diversas personas qué es lo primero que les llega a la cabeza cuando escuchan el verbo “cuidar” o la frase “relación de cuidado”. Me interesa saber a qué lo vinculan, qué sienten, cómo se lo imaginan, de qué modo lo encarnan, a qué momento de su vida les transporta, etc. (...) Entonces, ella, antes de responderme, me ha devuelto la pregunta: “Yo lo tengo claro, pero quiero que seas tú quien dé la primera respuesta; es tu tema de investigación y creo que estaría bien partir de ahí, de lo propio y de lo que nace como parte de tu ser”<sup>9</sup>.*

Es ese nacimiento el que me lleva a pensar que para mí el cuidado tiene dos nombres: mamá y abuela. Dos nombres femeninos que se vinculan no sólo al nacimiento sino a lo que se sostiene en el proceso de vida en que se está. Cuidar es sentir cómo una madre acuna el mundo, pero también es reconocer esa facultad de iniciar la vida. Un inicio del que todos somos partícipes, porque en el mundo continuamente existen recién llegados. Precisamente por eso, habitar el oficio educativo desde ahí, es asumir la posibilidad e imprevisibilidad que contiene nuestro quehacer. Pero no sólo eso, sino que solicita de un partir de sí como principio de una política que se mantiene abierta al encuentro con el otro, con la otra y con otro desde la libertad de ser y estar en el mundo. Iniciar este paisaje conmigo, es dar cuenta de lo que el cuidado educativo moviliza en mi historia de vida. Pero no sólo eso, sino que es también narrar cómo dicho cuidado lo he venido descubriendo acompañada del maestro y la educadora con quienes hago la investigación. En ambos casos, mostrar quienes somos tiene que ver con un arriesgarse o, como sostiene Diana Sartori (1996), con un *“exponerse a lo público, que no es la escena en que se expresa o manifiesta (...) una identidad ya dada (...) sino que es el lugar mismo en que el “quién” llega a ser y a tener sentido”* (p. 144). Desde este lugar, emanan los tres ejes fundamentales del paisaje: 1) Un relato a través de sus vidas; 2) El sentido de cuidado en mí y 3) Por qué contar historias. Todos ellos poseen una estructura interna común que parte de la escucha como movimiento de lo propio –mi historia– y de lo ajeno –la historia otra–. Escritos también a modo de inspiración para lo que más tarde se presenta, trato de dejar ver algo de lo que también caracterizan al resto de paisajes: idas y vueltas, tránsitos y circularidad. Todo ello desplegado en diversas direcciones y aunado aquí en un orden que responde al deseo de investigar.

El primero de los apartados, bajo el título *Un relato a través de sus vidas*, abre la investigación exponiendo la vida que esta contiene. La vida de las relaciones. Si bien podría parecer más adecuado iniciar la escritura con una explicación del tema estudiado, no puedo pasar por alto que la relación es lo que ha sido fundamental y a partir de la que todo se ha ido dando. Precisamente por eso, lo que nace como proceso de indagación es fruto del gesto vital con el que vengo creando y recreando el estudio. Hacer presentes al maestro y a la educadora desde lo que les preocupa y lo que tratan de atender en su relación con las criaturas da pistas del modo en que se colocan y disponen al encuentro educativo. Nombrar el lugar desde el que

<sup>9</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, noviembre de 2012.

## Preámbulo

*“He preguntado a diversas personas qué es lo primero que les llega a la cabeza cuando escuchan el verbo “cuidar” o la frase “relación de cuidado”. Me interesa saber a qué lo vinculan, qué sienten, cómo se lo imaginan, de qué modo lo encarnan, a qué momento de su vida les transporta, etc. (...) Entonces, ella, antes de responderme, me ha devuelto la pregunta: “Yo lo tengo claro, pero quiero que seas tú quien dé la primera respuesta; es tu tema de investigación y creo que estaría bien partir de ahí, de lo propio y de lo que nace como parte de tu ser”<sup>9</sup>.*

Es ese nacimiento el que me lleva a pensar que para mí el cuidado tiene dos nombres: mamá y abuela. Dos nombres femeninos que se vinculan no sólo al nacimiento sino a lo que se sostiene en el proceso de vida en que se está. Cuidar es sentir cómo una madre acuna el mundo, pero también es reconocer esa facultad de iniciar la vida. Un inicio del que todos somos partícipes, porque en el mundo continuamente existen recién llegados. Precisamente por eso, habitar el oficio educativo desde ahí, es asumir la posibilidad e imprevisibilidad que contiene nuestro quehacer. Pero no sólo eso, sino que solicita de un partir de sí como principio de una política que se mantiene abierta al encuentro con el otro, con la otra y con otro desde la libertad de ser y estar en el mundo. Iniciar este paisaje conmigo, es dar cuenta de lo que el cuidado educativo moviliza en mi historia de vida. Pero no sólo eso, sino que es también narrar cómo dicho cuidado lo he venido descubriendo acompañada del maestro y la educadora con quienes hago la investigación. En ambos casos, mostrar quienes somos tiene que ver con un arriesgarse o, como sostiene Diana Sartori (1996), con un *“exponerse a lo público, que no es la escena en que se expresa o manifiesta (...) una identidad ya dada (...) sino que es el lugar mismo en que el “quién” llega a ser y a tener sentido”* (p. 144). Desde este lugar, emanan los tres ejes fundamentales del paisaje: 1) Un relato a través de sus vidas; 2) El sentido de cuidado en mí y 3) Por qué contar historias. Todos ellos poseen una estructura interna común que parte de la escucha como movimiento de lo propio –mi historia– y de lo ajeno –la historia otra–. Escritos también a modo de inspiración para lo que más tarde se presenta, trato de dejar ver algo de lo que también caracterizan al resto de paisajes: idas y vueltas, tránsitos y circularidad. Todo ello desplegado en diversas direcciones y aunado aquí en un orden que responde al deseo de investigar.

El primero de los apartados, bajo el título *Un relato a través de sus vidas*, abre la investigación exponiendo la vida que esta contiene. La vida de las relaciones. Si bien podría parecer más adecuado iniciar la escritura con una explicación del tema estudiado, no puedo pasar por alto que la relación es lo que ha sido fundamental y a partir de la que todo se ha ido dando. Precisamente por eso, lo que nace como proceso de indagación es fruto del gesto vital con el que vengo creando y recreando el estudio. Hacer presentes al maestro y a la educadora desde lo que les preocupa y lo que tratan de atender en su relación con las criaturas da pistas del modo en que se colocan y disponen al encuentro educativo. Nombrar el lugar desde el que

<sup>9</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, noviembre de 2012.

inician sus trayectorias profesionales da cuenta de su vocación, del deseo de ser y estar en la educación, y del presente que habitan.

Teniendo en cuenta lo anterior, presento *El sentido de cuidado en mí*, un apartado que explicita mi interés en este tema de estudio, así como diversos momentos vitales en los que la sensibilidad y el cuidado se han hecho más presentes en mi camino. Recupero un relato de vida en la escuela que seguramente es el punto de partida de esta investigación. Porque las preguntas no brotan solas, sino apegadas a la experiencia y al sentido de la misma. Es aquí cuando se me hace indispensable escribir algunas notas del propio acto de amar, un acto cotidiano que es escasas veces contemplado y nombrado en nuestro contexto.

En última instancia, *Por qué contar historias* trata de dar luz al modo en que está escrita esta investigación: como una historia. Como una historia contada y como una historia para continuar contando. También como una historia con límites y posibilidades. Pero sobre todo, como una historia apegada a la vida que intenta mostrarla con sensibilidad y amor. Partir de la narración y de la escritura es lo que da sentido al recorrido y acontecer del estudio.

inician sus trayectorias profesionales da cuenta de su vocación, del deseo de ser y estar en la educación, y del presente que habitan.

Teniendo en cuenta lo anterior, presento *El sentido de cuidado en mí*, un apartado que explicita mi interés en este tema de estudio, así como diversos momentos vitales en los que la sensibilidad y el cuidado se han hecho más presentes en mi camino. Recupero un relato de vida en la escuela que seguramente es el punto de partida de esta investigación. Porque las preguntas no brotan solas, sino apegadas a la experiencia y al sentido de la misma. Es aquí cuando se me hace indispensable escribir algunas notas del propio acto de amar, un acto cotidiano que es escasas veces contemplado y nombrado en nuestro contexto.

En última instancia, *Por qué contar historias* trata de dar luz al modo en que está escrita esta investigación: como una historia. Como una historia contada y como una historia para continuar contando. También como una historia con límites y posibilidades. Pero sobre todo, como una historia apegada a la vida que intenta mostrarla con sensibilidad y amor. Partir de la narración y de la escritura es lo que da sentido al recorrido y acontecer del estudio.

## 1. Un relato a través de sus vidas

*El rostro; el rostro que encierra «ese tesoro, esa pepita de oro, ese diamante oculto» que es el «yo» infinitamente frágil, estremeciéndose en un cuerpo; el rostro sobre el que fijo mi mirada con el fin de encontrar en él una razón para vivir ese «accidente desprovisto de sentido» que es la vida.*  
Milan Kundera (1996, p.16)

*“El que més m’importava quan vam començar el curs, era que les **cares desconegudes dels altres nens i nenes fossin amables per a mi**. Ah! I també, que el meu mestre m’ajudés a entrar a la classe el primer dia.” –me comenta Katie después de que su maestro me la presentase<sup>10</sup>. La niña continúa hablándome, pero yo me siento atrapada en la pregunta que me abre, porque la vivo como un interrogante que parte del sentido de sí hacia los otros, es decir, que permite trazar una línea invisible entre ella y los que ahora son sus compañeros y compañeras de clase (...) “Era com si volgués dir als nens que m’agradaria sentir-me bé, però clar, no ho podia fer perquè encara no sabia ni com es deien! (...) Dir “fins ara” a l’altra escola ha estat una miqueta fort. Jo crec que per això la meva mare m’ha fet una super abraçada abans de venir aquí. Jo sé que em volia ajudar a fer-me sentir bé, perquè clar, jo venia amb lo meu al cap... Com dir, sense dir res als nous companys, que m’agradaria sentir-me bé amb ells des del principi? (Se crea un silencio). Tu saps què vull dir, oi?” –añade Katie. “Crec que sí. De fet, em fa pensar en el meu primer dia en aquesta escola, perquè...”. Y, mientras intento responder con las resonancias que su comentario ha dejado en mí, Katie siente la necesidad de interrumpirme: “Escolta, i a tu et passa això també amb la teva mare? Això de que t’abraça i et va bé...?”. Justo en ese momento, aparece Arnie con un diccionario en la mano y empiezan a hablar entre ellos, buscando –o quizás intentando descubrir– conjuntamente, nuevas palabras. Y yo, me veo aún embelesada con aquello que me plantea Katie...”<sup>11</sup>.*

El deseo que expone esta criatura de once años, me lleva a prestar atención no tanto a lo que ella espera o anhela de los demás, sino a lo que se abre en ella al *pensarse en relación a otros*. *Unos-otros* que pueden ser los niños y niñas de su nueva clase, o quizá, *unos-otros* entendidos como el conjunto de personas que aún están por llegar a su vida<sup>12</sup> (Pérez de Lara, 2001). En otras palabras, vivo su planteamiento como un modo de traspasar la dirección en la que se da el encuentro –un acercamiento *hacia* el otro o *del* otro–, para colocar en el centro aquello que verdaderamente cruza toda relación educativa: la pregunta acerca de la alteridad. Una alteridad que Emmanuel Lévinas (2004)<sup>13</sup> define como “la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito

<sup>10</sup> Releyendo esto, me hace pensar en qué significará para ella la preocupación acerca de rostros desconocidos y amabilidad en su primer día en la escuela.

<sup>11</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, septiembre de 2011.

<sup>12</sup> Se trata de un vínculo con el porvenir que retomo de la filósofa Hannah Arendt y que desarrollo en el apartado *Vivirse en el cuidado. Algunos aportes del acto de amor*, de este mismo paisaje.

<sup>13</sup> Citado en Balbino A. Quesada (2011, p. 397).

## 1. Un relato a través de sus vidas

*El rostro; el rostro que encierra «ese tesoro, esa pepita de oro, ese diamante oculto» que es el «yo» infinitamente frágil, estremeciéndose en un cuerpo; el rostro sobre el que fijo mi mirada con el fin de encontrar en él una razón para vivir ese «accidente desprovisto de sentido» que es la vida.*  
Milan Kundera (1996, p.16)

*“El que més m’importava quan vam començar el curs, era que les **cares desconegudes dels altres nens i nenes fossin amables per a mi**. Ah! I també, que el meu mestre m’ajudés a entrar a la classe el primer dia.” –me comenta Katie después de que su maestro me la presentase<sup>10</sup>. La niña continúa hablándome, pero yo me siento atrapada en la pregunta que me abre, porque la vivo como un interrogante que parte del sentido de sí hacia los otros, es decir, que permite trazar una línea invisible entre ella y los que ahora son sus compañeros y compañeras de clase (...) “Era com si volgués dir als nens que m’agradaria sentir-me bé, però clar, no ho podia fer perquè encara no sabia ni com es deien! (...) Dir “fins ara” a l’altra escola ha estat una miqueta fort. Jo crec que per això la meva mare m’ha fet una super abraçada abans de venir aquí. Jo sé que em volia ajudar a fer-me sentir bé, perquè clar, jo venia amb lo meu al cap... Com dir, sense dir res als nous companys, que m’agradaria sentir-me bé amb ells des del principi? (Se crea un silencio). Tu saps què vull dir, oi?” –añade Katie. “Crec que sí. De fet, em fa pensar en el meu primer dia en aquesta escola, perquè...”. Y, mientras intento responder con las resonancias que su comentario ha dejado en mí, Katie siente la necesidad de interrumpirme: “Escolta, i a tu et passa això també amb la teva mare? Això de que t’abraça i et va bé...?”. Justo en ese momento, aparece Arnie con un diccionario en la mano y empiezan a hablar entre ellos, buscando –o quizás intentando descubrir– conjuntamente, nuevas palabras. Y yo, me veo aún embelesada con aquello que me plantea Katie...”<sup>11</sup>.*

El deseo que expone esta criatura de once años, me lleva a prestar atención no tanto a lo que ella espera o anhela de los demás, sino a lo que se abre en ella al *pensarse en relación a otros*. *Unos-otros* que pueden ser los niños y niñas de su nueva clase, o quizá, *unos-otros* entendidos como el conjunto de personas que aún están por llegar a su vida<sup>12</sup> (Pérez de Lara, 2001). En otras palabras, vivo su planteamiento como un modo de traspasar la dirección en la que se da el encuentro –un acercamiento *hacia* el otro o *del* otro–, para colocar en el centro aquello que verdaderamente cruza toda relación educativa: la pregunta acerca de la alteridad. Una alteridad que Emmanuel Lévinas (2004)<sup>13</sup> define como “la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito

<sup>10</sup> Releyendo esto, me hace pensar en qué significará para ella la preocupación acerca de rostros desconocidos y amabilidad en su primer día en la escuela.

<sup>11</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, septiembre de 2011.

<sup>12</sup> Se trata de un vínculo con el porvenir que retomo de la filósofa Hannah Arendt y que desarrollo en el apartado *Vivirse en el cuidado. Algunos aportes del acto de amor*, de este mismo paisaje.

<sup>13</sup> Citado en Balbino A. Quesada (2011, p. 397).

que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (p. 225). Por lo tanto, una relación que Katie conjuga en su modo de habitarla, teniendo en cuenta a *ese otro*, al tiempo que a *sí misma como niña*: con sus necesidades, su deseo por conocer, por vivir con, por sentirse parte de, etc. Y es desde ahí desde donde va dando nombre a lo que recibe como realidad, a los gestos sensibles que percibe en su madre, a la acogida que recibe de su maestro y al acercamiento de su compañero Arnie. Además, dicha escena educativa me posibilita pensar también acerca del tiempo. Un tiempo en el que yo me vivía atrapada –desde el interrogante que ella me planteó–, y desde el que ella podía sostenerse con libertad<sup>14</sup>. Un tiempo que la niña habita como si se tratara de dos planos de realidad simultáneos: el de la preocupación –*hacia sí*– por su llegada y acogida, y el de la ocupación –*con Arnie*– por descubrir nuevos vocablos en el diccionario. Y es precisamente ahí, donde el niño, se me presenta como medida y mediación para Katie. En este sentido, Lia Cigarini (1995) comenta que “encontrar en otra vínculo, intercambio, medida”<sup>15</sup> (p. 88) es lo que posibilita entrar en relación, imbuirse plenamente en el *con*. Pero, ¿de qué modo Katie había hallado la medida en el otro, en la otra? ¿Cómo educativamente se había sentido acompañada en esa transición del estar ocupando un lugar físico en clase al formar parte de la misma?

Recuerdo el primer día en que, como niña, llegaba a mi nueva escuela. Las imágenes que conservo no pertenecen a la misma dulzura de la que habla Katie, pues entre tanto pasillo me sentí desorientada y no supe dónde hallar mi aula. No conocía aquel espacio arquitectónico, y me quedé en silencio, parada, en medio de uno de aquellos inmensos pasadizos. De repente, escuché llorar escandalosamente a una niña. Me giré y la miré fijamente. Me asusté al ver que no abandonaba aquel llanto, pero me sirvió para decirme: “ya somos dos”. Imprevistamente, apareció un señor de pelo blanco que la cogió fuertemente del brazo y le pidió que dejara a un lado su llanto. Viendo que ella continuaba sollozando, yo también sentí la necesidad de llorar. Nos preguntó nuestros nombres y nos hizo saber que las dos teníamos a la misma maestra. Indicó el camino a clase y, entre lágrimas y silencio, nos dirigimos a ella. Cuando la maestra abrió la puerta, nos encontró cogidas de la mano y añadió sonriendo: “Qué bien que ya estéis aquí. Os estaba esperando”. Mónica le devolvió la sonrisa, me apretó más fuerte de la mano y dijo que nos habíamos hecho amigas<sup>16</sup>. Yo seguía aún sorprendida por toda aquella novedad...

Asimismo, las experiencias de Katie y mía, aparecen ante mí ofreciéndome una doble oportunidad. Por un lado, la de afirmar que el primer día en la escuela puede ser vivido con desconcierto, por la falta de vínculo o de referentes y referencias –eso sí, la experiencia de llegada, es habitada por cada niña y cada niño, de manera diversa, pues la hacen suya, la hacen propia, la encarnan. Con todo ello, también hacen suyo el desconcierto, nombrándolo y

<sup>14</sup> Más adelante evoco nuevamente lo que trato de plantear en este párrafo.

<sup>15</sup> Este concepto de *medida*, queda más desarrollado a lo largo de este primer paisaje.

<sup>16</sup> Es aquí donde me resuenan las palabras de Maurice Merleau-Ponty (1962), en tanto que “Our consciousness of the moment is subtended by an intentional arc which projects round about us our past, our future, our human setting, our physical, ideological and moral situation, or rather which results in our being situated in all these respects”. Y, es precisamente este “intentional arc which brings about the unity of the senses, of intelligence, of sensibility and motility” (p. 136). Es decir, dicho *arco intencional* es el que nos permite vivir más conscientemente nuestros gestos. Me resulta interesante el planteamiento del autor porque son dichas proyecciones de pasado, presente y futuro las que continúo poniendo en juego en mi quehacer educativo en el aula universitaria y también en mi modo de mirar y percibir aquello que vengo investigando.

que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (p. 225). Por lo tanto, una relación que Katie conjuga en su modo de habitarla, teniendo en cuenta a *ese otro*, al tiempo que a *sí misma como niña*: con sus necesidades, su deseo por conocer, por vivir con, por sentirse parte de, etc. Y es desde ahí desde donde va dando nombre a lo que recibe como realidad, a los gestos sensibles que percibe en su madre, a la acogida que recibe de su maestro y al acercamiento de su compañero Arnie. Además, dicha escena educativa me posibilita pensar también acerca del tiempo. Un tiempo en el que yo me vivía atrapada –desde el interrogante que ella me planteó–, y desde el que ella podía sostenerse con libertad<sup>14</sup>. Un tiempo que la niña habita como si se tratara de dos planos de realidad simultáneos: el de la preocupación –*hacia sí*– por su llegada y acogida, y el de la ocupación –*con Arnie*– por descubrir nuevos vocablos en el diccionario. Y es precisamente ahí, donde el niño, se me presenta como medida y mediación para Katie. En este sentido, Lia Cigarini (1995) comenta que “encontrar en otra vínculo, intercambio, medida”<sup>15</sup> (p. 88) es lo que posibilita entrar en relación, imbuirse plenamente en el *con*. Pero, ¿de qué modo Katie había hallado la medida en el otro, en la otra? ¿Cómo educativamente se había sentido acompañada en esa transición del estar ocupando un lugar físico en clase al formar parte de la misma?

Recuerdo el primer día en que, como niña, llegaba a mi nueva escuela. Las imágenes que conservo no pertenecen a la misma dulzura de la que habla Katie, pues entre tanto pasillo me sentí desorientada y no supe dónde hallar mi aula. No conocía aquel espacio arquitectónico, y me quedé en silencio, parada, en medio de uno de aquellos inmensos pasadizos. De repente, escuché llorar escandalosamente a una niña. Me giré y la miré fijamente. Me asusté al ver que no abandonaba aquel llanto, pero me sirvió para decirme: “ya somos dos”. Imprevistamente, apareció un señor de pelo blanco que la cogió fuertemente del brazo y le pidió que dejara a un lado su llanto. Viendo que ella continuaba sollozando, yo también sentí la necesidad de llorar. Nos preguntó nuestros nombres y nos hizo saber que las dos teníamos a la misma maestra. Indicó el camino a clase y, entre lágrimas y silencio, nos dirigimos a ella. Cuando la maestra abrió la puerta, nos encontró cogidas de la mano y añadió sonriendo: “Qué bien que ya estéis aquí. Os estaba esperando”. Mónica le devolvió la sonrisa, me apretó más fuerte de la mano y dijo que nos habíamos hecho amigas<sup>16</sup>. Yo seguía aún sorprendida por toda aquella novedad...

Asimismo, las experiencias de Katie y mía, aparecen ante mí ofreciéndome una doble oportunidad. Por un lado, la de afirmar que el primer día en la escuela puede ser vivido con desconcierto, por la falta de vínculo o de referentes y referencias –eso sí, la experiencia de llegada, es habitada por cada niña y cada niño, de manera diversa, pues la hacen suya, la hacen propia, la encarnan. Con todo ello, también hacen suyo el desconcierto, nombrándolo y

<sup>14</sup> Más adelante evoco nuevamente lo que trato de plantear en este párrafo.

<sup>15</sup> Este concepto de *medida*, queda más desarrollado a lo largo de este primer paisaje.

<sup>16</sup> Es aquí donde me resuenan las palabras de Maurice Merleau-Ponty (1962), en tanto que “Our consciousness of the moment is subtended by an intentional arc which projects round about us our past, our future, our human setting, our physical, ideological and moral situation, or rather which results in our being situated in all these respects”. Y, es precisamente este “intentional arc which brings about the unity of the senses, of intelligence, of sensibility and motility” (p. 136). Es decir, dicho *arco intencional* es el que nos permite vivir más conscientemente nuestros gestos. Me resulta interesante el planteamiento del autor porque son dichas proyecciones de pasado, presente y futuro las que continúo poniendo en juego en mi quehacer educativo en el aula universitaria y también en mi modo de mirar y percibir aquello que vengo investigando.



viviéndolo singularmente—. Por otro lado, me remite a la idea de que se trata de un conjunto de encuentros relacionales en los que se da el hallazgo de un vértigo que, como canta Jovanotti (2005)<sup>17</sup>, “non é paura di cadere, ma voglia di volare”. Porque, cuando el deseo por conocer, descubrir y compartir con alguien se vive intensamente, el vértigo no se habita como limitación, sino como posibilidad de crecimiento y desarrollo, aun cuando acogemos la inseguridad que nos genera ese encuentro con lo desconocido. Y, como Katie, o como en mi infancia, al iniciar la investigación busco en los rostros desconocidos la posibilidad de una relación amable, en un vértigo que es deseo de volar, de saber. Además, dichos planteamientos los que me permiten pensar la investigación desde un deseo de estar y compartir con otros, así como una oportunidad de ir viendo en otros rostros posibilidades de ser, de verdad, y, en consecuencia, un modo de habitar el estudio también desde la fragilidad de sus cuerpos, de sus voces; es decir, desde la fragilidad de lo humano que se pone en juego en cualquier relación educativa y de cuidado.

Y es este modo de vivir la alteridad, como una relación de a dos aunada en mí<sup>18</sup>, lo que me ha hecho advertir que, como señala Jean-Louis Chrétien (1997), “sentirse a sí mismo no es un comienzo, es una respuesta a la llamada de lo sensible distinto de mí sobre lo cual se ejercen mis actos. No comienzo diciendo yo; sólo soy yo siendo tuteado por el mundo” (p. 141), siendo tuteada por el otro, por la otra. Y, en este caso, siendo tuteada por el maestro, por la educadora, y por cada una de las criaturas implicadas en el desarrollo del estudio. Quizás, se trate simplemente de asumir que cuando intento acceder a la experiencia del otro, me encuentro con la necesidad de superar la centralidad de mi yo en el mundo, una centralidad que no siempre es sencilla de traspasar y una superación que requiere de la eliminación de algunos constructos sociales.

Tomando en cuenta todo esto, unas semanas más tarde, me acerqué a Katie con la intención<sup>19</sup> de saber cómo había ido creando su lugar en la nueva escuela. Me preguntaba si su impulsividad por conocer había generado también deseos de encuentro por parte de los otros

<sup>17</sup> Esta canción, compuesta por Lorenzo Cherubini –conocido artísticamente como Jovanotti–, lleva por título *Mi fido di te*.

<sup>18</sup> Con otros, junto a otros, me siento más disponible a descubrir el acontecer educativo, a asumir la incertidumbre del proceso de enseñanza y aprendizaje. No porque me sienta más segura, sino porque siento que la posibilidad de compartir y conversar acerca de lo que se dé, me hace *vibrar* más.

<sup>19</sup> La noción de *intencionalidad* se puede entender de dos modos. Recojo las aportaciones que Fernando Bárcena (2005) realiza al respecto, pues me ofrecen resonancias interesantes para el desarrollo del estudio. “Primero, como tensión hacia algo, como búsqueda. Se trata de la intencionalidad como el hecho de *tender hacia algo –intendere–*; la intencionalidad como rasgo de la acción (educativa) en tanto que acción humana. La acción humana es intencional en la medida en que se le asigna o le asignamos un propósito que se articula inteligentemente mediante procedimientos éticamente consolidados. Aplicado a la actividad referida a fines, metas, propósitos en un horizonte de aspiraciones. Aquí queda comprometido todo un discurso de la educación en tanto que acción, toda una *gramática* y toda una *semántica* de la acción educativa. Pero por intencionalidad podemos entender también un rasgo de la conciencia. Aquí la intencionalidad es un atributo de la conciencia, cuyos contenidos (...) van referidos a *estados del mundo* que son distintos de los contenidos mismos de la conciencia. O dicho de otra manera: los estados de la mente –como contenidos intencionales de la conciencia– emergen de conexiones neurológicas, de estados cerebrales (Changeaux y Ricoeur, 1999). (...) Dichos estados de la mente no son meramente procesos *cognitivos*. Se trata de algo más, y sólo es posible captarlos *introspectivamente*, es decir, fenomenológicamente, mediante procesos de *atención*, porque el acceso a los contenidos intencionales de la conciencia siempre tiene un *carácter personal*, de modo que surge ya de un primer problema: ¿cómo es posible *comunicarse* en la relación educativa? ¿Llegamos a captar su forma? Más todavía: ¿permite un enfoque meramente cognitivista de la acción educativa, el cual tiene un carácter “subpersonal”, dar cuenta de la trama más profunda de lo que se juega en eso que llamamos formación de un sujeto?” (p. 71-72).

viviéndolo singularmente—. Por otro lado, me remite a la idea de que se trata de un conjunto de encuentros relacionales en los que se da el hallazgo de un vértigo que, como canta Jovanotti (2005)<sup>17</sup>, “non é paura di cadere, ma voglia di volare”. Porque, cuando el deseo por conocer, descubrir y compartir con alguien se vive intensamente, el vértigo no se habita como limitación, sino como posibilidad de crecimiento y desarrollo, aun cuando acogemos la inseguridad que nos genera ese encuentro con lo desconocido. Y, como Katie, o como en mi infancia, al iniciar la investigación busco en los rostros desconocidos la posibilidad de una relación amable, en un vértigo que es deseo de volar, de saber. Además, dichos planteamientos los que me permiten pensar la investigación desde un deseo de estar y compartir con otros, así como una oportunidad de ir viendo en otros rostros posibilidades de ser, de verdad, y, en consecuencia, un modo de habitar el estudio también desde la fragilidad de sus cuerpos, de sus voces; es decir, desde la fragilidad de lo humano que se pone en juego en cualquier relación educativa y de cuidado.

Y es este modo de vivir la alteridad, como una relación de a dos aunada en mí<sup>18</sup>, lo que me ha hecho advertir que, como señala Jean-Louis Chrétien (1997), “sentirse a sí mismo no es un comienzo, es una respuesta a la llamada de lo sensible distinto de mí sobre lo cual se ejercen mis actos. No comienzo diciendo yo; sólo soy yo siendo tuteado por el mundo” (p. 141), siendo tuteada por el otro, por la otra. Y, en este caso, siendo tuteada por el maestro, por la educadora, y por cada una de las criaturas implicadas en el desarrollo del estudio. Quizás, se trate simplemente de asumir que cuando intento acceder a la experiencia del otro, me encuentro con la necesidad de superar la centralidad de mi yo en el mundo, una centralidad que no siempre es sencilla de traspasar y una superación que requiere de la eliminación de algunos constructos sociales.

Tomando en cuenta todo esto, unas semanas más tarde, me acerqué a Katie con la intención<sup>19</sup> de saber cómo había ido creando su lugar en la nueva escuela. Me preguntaba si su impulsividad por conocer había generado también deseos de encuentro por parte de los otros

<sup>17</sup> Esta canción, compuesta por Lorenzo Cherubini –conocido artísticamente como Jovanotti–, lleva por título *Mi fido di te*.

<sup>18</sup> Con otros, junto a otros, me siento más disponible a descubrir el acontecer educativo, a asumir la incertidumbre del proceso de enseñanza y aprendizaje. No porque me sienta más segura, sino porque siento que la posibilidad de compartir y conversar acerca de lo que se dé, me hace *vibrar* más.

<sup>19</sup> La noción de *intencionalidad* se puede entender de dos modos. Recojo las aportaciones que Fernando Bárcena (2005) realiza al respecto, pues me ofrecen resonancias interesantes para el desarrollo del estudio. “Primero, como tensión hacia algo, como búsqueda. Se trata de la intencionalidad como el hecho de *tender hacia algo –intendere–*; la intencionalidad como rasgo de la acción (educativa) en tanto que acción humana. La acción humana es intencional en la medida en que se le asigna o le asignamos un propósito que se articula inteligentemente mediante procedimientos éticamente consolidados. Aplicado a la actividad referida a fines, metas, propósitos en un horizonte de aspiraciones. Aquí queda comprometido todo un discurso de la educación en tanto que acción, toda una *gramática* y toda una *semántica* de la acción educativa. Pero por intencionalidad podemos entender también un rasgo de la conciencia. Aquí la intencionalidad es un atributo de la conciencia, cuyos contenidos (...) van referidos a *estados del mundo* que son distintos de los contenidos mismos de la conciencia. O dicho de otra manera: los estados de la mente –como contenidos intencionales de la conciencia– emergen de conexiones neurológicas, de estados cerebrales (Changeaux y Ricoeur, 1999). (...) Dichos estados de la mente no son meramente procesos *cognitivos*. Se trata de algo más, y sólo es posible captarlos *introspectivamente*, es decir, fenomenológicamente, mediante procesos de *atención*, porque el acceso a los contenidos intencionales de la conciencia siempre tiene un *carácter personal*, de modo que surge ya de un primer problema: ¿cómo es posible *comunicarse* en la relación educativa? ¿Llegamos a captar su forma? Más todavía: ¿permite un enfoque meramente cognitivista de la acción educativa, el cual tiene un carácter “subpersonal”, dar cuenta de la trama más profunda de lo que se juega en eso que llamamos formación de un sujeto?” (p. 71-72).

niños y niñas, pero lo que más me venía interesando en aquel momento, era el modo en que habían fraguado –o no– la relación y el consentimiento<sup>20</sup> implícito tras su llegada.

*“Ai, Emma, estic molt bé! Perquè m’ho preguntes això? (...) La veritat és que ha estat molt fàcil, perquè al pati, el primer dia, em van preguntar si volia jugar amb ells a futbol. Em feia una mica de cosa, però vaig dir que sí (...) Quan estem a classe, en Reenye, en Kevin i l’Anita, em pregunten com fer algunes coses. Em criden pel meu nom i em diuen: “Katie, com ho has fet tu?” I ens ajudem entre nosaltres si algú no ho entén. Però clar, al futbol no m’escolten, perquè alguns que tu ja saps... bé, alguns... s’enfaden molt si perden. Llavors jo passo i dic que prou, que no és per tant... però... tu saps de qui et parlo oi?” – aclara, guiñándome un ojo, como buscando complicidad”<sup>21</sup>.*

Conocer al otro es un modo de ocuparse, cuyo carácter originario se ve adulterado al interpretarlo como una relación entre entes que están ahí (Lévinas, 2002). De ahí que ese primer “sí” que pronuncia Katie, propicie dicha ocupación, muestre esa disponibilidad necesaria en cualquier encuentro. Entrar en relación, despojarse de los temores que pueden acontecer en la misma, y consentir con apertura la llegada del otro en sí, son algunas de las cualidades que me parecieron intuir en la mirada de la niña cuando me explicaba el proceso de su llegada y adaptación a la escuela. Y es que, al nombrar aquel *vaig dir que sí*, la palma de su mano derecha se había abierto hacia afuera, al tiempo que inclinaba levemente su cabeza hacia el mismo lado, como simbolizando la expansión en la que había logrado hallarse: un encuentro sin condiciones. También me pregunto acerca de ese *sí* que la niña nombra refiriéndose a la apertura en los inicios, unos inicios que para mí tienen que ver con el modo en que vengo gestando las relaciones investigativas. Pero no sólo eso, sino, en el modo en que, en mis clases en la universidad trato de propiciar dicho no-condicionamiento en los espacios que vengo acompañando y recreando con mis estudiantes.

Atenta a la misma preocupación, la profesora Remei Arnaus<sup>22</sup> me propuso sostener lo que también ella venía compartiendo con las y los estudiantes hacía ya algún tiempo y que daba luces a mis dudas en el desarrollo de ese cuidado y acogida en mis clases universitarias. “Jo els hi proposo tres coses que estaria bé que pactéssim com a grup-classe: la confiança, l’escolta passiva i el no-judici”. El asunto de la escucha pasiva nos detiene un largo tiempo en nuestra

<sup>20</sup> Max Van Manen (1998) define ese *sentir con* de un modo que me parece muy sugerente. “*Sentir con* presupone no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona, sino que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos. Pero para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego sino que nos hace ver al otro como otro. Por lo tanto la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior (...) significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto “comprende” en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida” (p. 110).

<sup>21</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, octubre de 2011.

<sup>22</sup> Desde el curso 2013-2014 compartimos la asignatura *Identitat i desenvolupament professional*, de primer curso del grado de Educación Social. Remei Arnaus es la profesora-tutora del grupo, con lo que la mayor parte de las orientaciones de la asignatura las sostiene ella, ofreciéndome a mí espacios formativos concretos en los que desarrollar a nivel más práctico algunos de los contenidos de la misma.

niños y niñas, pero lo que más me venía interesando en aquel momento, era el modo en que habían fraguado –o no– la relación y el consentimiento<sup>20</sup> implícito tras su llegada.

*“Ai, Emma, estic molt bé! Perquè m’ho preguntes això? (...) La veritat és que ha estat molt fàcil, perquè al pati, el primer dia, em van preguntar si volia jugar amb ells a futbol. Em feia una mica de cosa, però vaig dir que sí (...) Quan estem a classe, en Reenye, en Kevin i l’Anita, em pregunten com fer algunes coses. Em criden pel meu nom i em diuen: “Katie, com ho has fet tu?” I ens ajudem entre nosaltres si algú no ho entén. Però clar, al futbol no m’escolten, perquè alguns que tu ja saps... bé, alguns... s’enfaden molt si perden. Llavors jo passo i dic que prou, que no és per tant... però... tu saps de qui et parlo oi?” – aclara, guiñándome un ojo, como buscando complicidad”<sup>21</sup>.*

Conocer al otro es un modo de ocuparse, cuyo carácter originario se ve adulterado al interpretarlo como una relación entre entes que están ahí (Lévinas, 2002). De ahí que ese primer “sí” que pronuncia Katie, propicie dicha ocupación, muestre esa disponibilidad necesaria en cualquier encuentro. Entrar en relación, despojarse de los temores que pueden acontecer en la misma, y consentir con apertura la llegada del otro en sí, son algunas de las cualidades que me parecieron intuir en la mirada de la niña cuando me explicaba el proceso de su llegada y adaptación a la escuela. Y es que, al nombrar aquel *vaig dir que sí*, la palma de su mano derecha se había abierto hacia afuera, al tiempo que inclinaba levemente su cabeza hacia el mismo lado, como simbolizando la expansión en la que había logrado hallarse: un encuentro sin condiciones. También me pregunto acerca de ese *sí* que la niña nombra refiriéndose a la apertura en los inicios, unos inicios que para mí tienen que ver con el modo en que vengo gestando las relaciones investigativas. Pero no sólo eso, sino, en el modo en que, en mis clases en la universidad trato de propiciar dicho no-condicionamiento en los espacios que vengo acompañando y recreando con mis estudiantes.

Atenta a la misma preocupación, la profesora Remei Arnaus<sup>22</sup> me propuso sostener lo que también ella venía compartiendo con las y los estudiantes hacía ya algún tiempo y que daba luces a mis dudas en el desarrollo de ese cuidado y acogida en mis clases universitarias. “Jo els hi proposo tres coses que estaria bé que pactéssim com a grup-classe: la confiança, l’escolta passiva i el no-judici”. El asunto de la escucha pasiva nos detiene un largo tiempo en nuestra

<sup>20</sup> Max Van Manen (1998) define ese *sentir con* de un modo que me parece muy sugerente. “*Sentir con* presupone no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona, sino que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos. Pero para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego sino que nos hace ver al otro como otro. Por lo tanto la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior (...) significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto “comprende” en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida” (p. 110).

<sup>21</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, octubre de 2011.

<sup>22</sup> Desde el curso 2013-2014 compartimos la asignatura *Identitat i desenvolupament professional*, de primer curso del grado de Educación Social. Remei Arnaus es la profesora-tutora del grupo, con lo que la mayor parte de las orientaciones de la asignatura las sostiene ella, ofreciéndome a mí espacios formativos concretos en los que desarrollar a nivel más práctico algunos de los contenidos de la misma.

conversación; se trata de una escucha del cuerpo, del silencio y de la palabra<sup>23</sup>. Dichas cualidades, nos permitieron estar desde *un-otro-lugar* en el aula, compartiendo con libertad y apegadas a un sentir en relación a lo que veníamos proponiendo como orientaciones de la asignatura. De hecho, en una de las tutorías grupales, Míriam –una de nuestras estudiantes–, me comenta que “és que tot és com molt fàcil, com molt rodat, com si de cop, et poguessis treure el pes que portaves de moltes coses de la teva història”. Ante esto, le pregunto qué significan para ella las palabras que acababa de colocar en el centro de nuestra relación. ¿Qué había de simbólico en aquella *facilidad de relación* a la que hacía referencia? Ella añade comentarios acerca de la importancia de vivirse en el aula desde un deseo de compartir y conocer que brotan de una calma y una felicidad sostenida también por nosotras. “Estic bé perquè em sento part del grup i perquè veig que **creiem en allò que estem fent**”<sup>24</sup>. ¿De qué manera nos disponemos, como profesoras, al encuentro educativo? ¿Qué modos, de ese *estar con*, me permiten iniciar un camino investigativo desde *un-otro-lugar*? Ciertamente, quienes nos hallamos sosteniendo prácticas educativas o investigativas –e incluso ambas al mismo tiempo–, podemos estar en ellas de muchas formas. Fátima Portela (2008) apunta que “en educación y en la vida, hay quien está desde lo experto. Habla como entendido o entendida de la educación y, en realidad, no se cree nada de lo que está diciendo y se va a casa sin pensar lo que hace. Es un estar sin estar, porque es un estar sin cuerpo, como diría María Zambrano, sin “encarnar” lo que se dice (...) hay quien se dedica a la educación y trata de estar ahí, siendo consecuente con lo que dice y piensa. El pensar y la acción se encarnan en un ser y un cuerpo. No hay más que afinar la vista y el oído para darse cuenta” (p. 170). Y, con ese *oído y vista*, existe la posibilidad de habitar un espacio en torno a la creación de relaciones vivas. Relaciones que también han venido significando mi proceso de investigación, pues se han visto andamiadas en el deseo y se han ido enlazando y desenlazando, encontrando y desencontrando, según el ritmo y la andadura que las ha singularizado.

El presente estudio se encuentra repleto de un conjunto de relaciones en las que la mirada hacia el *otro*<sup>25</sup> no sólo ha respondido a una comprensión hacia él como humano o como sujeto que expresa algo, sino como persona que *dice de algo*, es decir, que se expresa y significa dando sentido al mundo en el que habita (Bárcena 2005, p. 69). Un sentido que Sophie Calle viene persiguiendo en cada una de sus exposiciones.

*“Varias personas me han recomendado que visite la exposición Modus Vivendi, de la artista francesa Sophie Calle<sup>26</sup>. Tras acudir a ella, me he quedado bloqueada con la*

<sup>23</sup> Enlazo este planteamiento con uno de los escritos de Ina Praetorius (2002, p. 100) en los que esboza la filosofía del estar ahí. Se trata de estar atendiendo lo que se está dando, dejándonos decir por quienes tenemos delante, habitando la pasividad como algo positivo, como exposición atenta a un dejar que algo nos ocurra.

<sup>24</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre de 2014. Dichas tutorías corresponden al conjunto de encuentros programados con el grupo de estudiantes de la materia *Identitat personal i desenvolupament professional*, del grado de Educación Social, que recientemente (curso 2013-2014) vengo impartiendo junto a la profesora Remei Arnaus.

<sup>25</sup> A lo largo de este paisaje, cuando nombro al *otro*, me vengo a referir a aquellas personas con las que he venido realizando la investigación que sustenta esta tesis doctoral. Éstas, principalmente son el maestro y la educadora con sus respectivos grupos de niños y niñas con los que trabajan.

<sup>26</sup> Agustín Pérez (2015), comisario de la exposición realizada por la artista en el Palau de la Virreina, deja plasmado en los textos de la exposición, que “lo que se convierte en arte es parte de una supuesta biografía de la propia artista a lo largo del tiempo (...) Sus obras no han dejado de hacerse en primera persona. Por otra parte, su relación con el otro, con los demás, también queda implícita en esta búsqueda de la belleza y del arte en sus diversas

conversación; se trata de una escucha del cuerpo, del silencio y de la palabra<sup>23</sup>. Dichas cualidades, nos permitieron estar desde *un-otro-lugar* en el aula, compartiendo con libertad y apegadas a un sentir en relación a lo que veníamos proponiendo como orientaciones de la asignatura. De hecho, en una de las tutorías grupales, Míriam –una de nuestras estudiantes–, me comenta que “és que tot és com molt fàcil, com molt rodat, com si de cop, et poguessis treure el pes que portaves de moltes coses de la teva història”. Ante esto, le pregunto qué significan para ella las palabras que acababa de colocar en el centro de nuestra relación. ¿Qué había de simbólico en aquella *facilidad de relación* a la que hacía referencia? Ella añade comentarios acerca de la importancia de vivirse en el aula desde un deseo de compartir y conocer que brotan de una calma y una felicidad sostenida también por nosotras. “Estic bé perquè em sento part del grup i perquè veig que **creiem en allò que estem fent**”<sup>24</sup>. ¿De qué manera nos disponemos, como profesoras, al encuentro educativo? ¿Qué modos, de ese *estar con*, me permiten iniciar un camino investigativo desde *un-otro-lugar*? Ciertamente, quienes nos hallamos sosteniendo prácticas educativas o investigativas –e incluso ambas al mismo tiempo–, podemos estar en ellas de muchas formas. Fátima Portela (2008) apunta que “en educación y en la vida, hay quien está desde lo experto. Habla como entendido o entendida de la educación y, en realidad, no se cree nada de lo que está diciendo y se va a casa sin pensar lo que hace. Es un estar sin estar, porque es un estar sin cuerpo, como diría María Zambrano, sin “encarnar” lo que se dice (...) hay quien se dedica a la educación y trata de estar ahí, siendo consecuente con lo que dice y piensa. El pensar y la acción se encarnan en un ser y un cuerpo. No hay más que afinar la vista y el oído para darse cuenta” (p. 170). Y, con ese *oído y vista*, existe la posibilidad de habitar un espacio en torno a la creación de relaciones vivas. Relaciones que también han venido significando mi proceso de investigación, pues se han visto andamiadas en el deseo y se han ido enlazando y desenlazando, encontrando y desencontrando, según el ritmo y la andadura que las ha singularizado.

El presente estudio se encuentra repleto de un conjunto de relaciones en las que la mirada hacia el *otro*<sup>25</sup> no sólo ha respondido a una comprensión hacia él como humano o como sujeto que expresa algo, sino como persona que *dice de algo*, es decir, que se expresa y significa dando sentido al mundo en el que habita (Bárcena 2005, p. 69). Un sentido que Sophie Calle viene persiguiendo en cada una de sus exposiciones.

*“Varias personas me han recomendado que visite la exposición Modus Vivendi, de la artista francesa Sophie Calle<sup>26</sup>. Tras acudir a ella, me he quedado bloqueada con la*

<sup>23</sup> Enlazo este planteamiento con uno de los escritos de Ina Praetorius (2002, p. 100) en los que esboza la filosofía del estar ahí. Se trata de estar atendiendo lo que se está dando, dejándonos decir por quienes tenemos delante, habitando la pasividad como algo positivo, como exposición atenta a un dejar que algo nos ocurra.

<sup>24</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre de 2014. Dichas tutorías corresponden al conjunto de encuentros programados con el grupo de estudiantes de la materia *Identitat personal i desenvolupament professional*, del grado de Educación Social, que recientemente (curso 2013-2014) vengo impartiendo junto a la profesora Remei Arnaus.

<sup>25</sup> A lo largo de este paisaje, cuando nombro al *otro*, me vengo a referir a aquellas personas con las que he venido realizando la investigación que sustenta esta tesis doctoral. Éstas, principalmente son el maestro y la educadora con sus respectivos grupos de niños y niñas con los que trabajan.

<sup>26</sup> Agustín Pérez (2015), comisario de la exposición realizada por la artista en el Palau de la Virreina, deja plasmado en los textos de la exposición, que “lo que se convierte en arte es parte de una supuesta biografía de la propia artista a lo largo del tiempo (...) Sus obras no han dejado de hacerse en primera persona. Por otra parte, su relación con el otro, con los demás, también queda implícita en esta búsqueda de la belleza y del arte en sus diversas

*escritura de la tesis durante más de dos días... Y aún no consigo saber el porqué. Sí, cualquier aficionado a la fotografía podría catalogar la exposición de “mediocre”, porque lo que realmente le interesa a la artista no es tanto la calidad de los retratos, sino la mirada hacia la experiencia de vida de otros y otras, haciéndolos autores y no simples objetos de su arte. Además, se trata de una experiencia que llega de la palabra, de sus palabras, pues la lectura de fragmentos biográficos de las personas retratadas, permite sentir la cercanía de aquellos rostros que, en un inicio, se muestran como un conjunto de desconocidos. Ha sido esa experiencia de lectura la que ha supuesto una afirmación en relación al aprendizaje: aprendemos con sentido cuando algo tiene lugar entre sujetos, cuando ocurre en relación, cuando lo que nace es el resultado de una práctica educativa que requiere de un “con”. Y, el encuentro se abre no sólo a lo corporeizado, sino a los saberes de sí, de los otros y del mundo que quedan expuestos en ese entre y ese con”<sup>27</sup>.*

De esta manera, las historias rescatadas y presentadas de aquí en adelante, destilan una sutileza y una sensibilidad que va componiendo el cuerpo de la tesis doctoral, pues son un acercamiento a formas de conocer que no atienden al mundo en general, sino a la vida particular, a la que es transitada desde ese *nosotros* y hace que nuestra experiencia constituya un mundo de *a dos*<sup>28</sup>. Precisamente es ahí donde empiezo a pensar en la existencia de la tesis, una existencia que se da —y continúa dándose— desde dichos *otros*; y es también ahí donde percibo que el auténtico sentido de lo que vengo elaborando posee como centro las relaciones. Relaciones en un espacio y manera determinados que dan lugar a ese *hacer comprendiendo* de mi práctica investigativa y, por ende, del quehacer educativo de las personas con las que vengo realizando la investigación. Por ello, los comentarios de Alejandra Vilanova (2014), me ayudan a pensar que “no se trata de mejorar, sino de transformar las relaciones” (p. 222), y eso ha sido lo que ha ido aconteciéndose en este tiempo: un encuentro donde hemos venido renovando las relaciones —al tiempo que hemos comprendido nuestros modos de hacer y estar con el otro, en la relación educativa—y desde el que hemos pensado el quehacer educativo.

Evidentemente, la llegada a este punto, requiere poder nombrar el movimiento vivido con esos *otros*; un movimiento que ha conllevado sentirme un nombre sin rostro, para luego pasar a ser un rostro sin reconocimiento ni autoridad, y, de desde ahí, tratar de —co—crear un espacio común en el que la intimidad y la confianza son algunos de los ejes fundantes. Y de ese sostenerse, ha ido creciendo y germinando este estudio. A esto, Carlos Skliar (2013) añade que, investigar y entrar en relación con personas desconocidas “significa no saber el mundo

---

vertientes”. De este modo, la idea que sostiene Sophie Calle se asemeja al cómo yo voy construyendo —y reconstruyendo— la investigación, en primera persona, dejándome tocar por lo que viene aconteciéndose como parte de un viaje. Pero no sólo eso, sino que la relación creada ha conllevado un hacer viajar también a los otros —a los participantes—, por mi representación acerca de ellos mismos.

<sup>27</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril 2015.

<sup>28</sup> En esta línea, Elizabeth Vejarano (2013) retoma a Michel de Certeau (1996), recordado los planteamientos que realiza dicho autor en su libro *La invención de lo cotidiano*. En él, habla de las fronteras que se abren y se convierten en un paso hacia la alteridad por medio de prácticas y de mediaciones con las cosas. Dichas mediaciones son las que permiten elevar un puente entre uno y otro lado, entre la cosa y su nombre, revelando así la existencia de lo invisible.

*escritura de la tesis durante más de dos días... Y aún no consigo saber el porqué. Sí, cualquier aficionado a la fotografía podría catalogar la exposición de “mediocre”, porque lo que realmente le interesa a la artista no es tanto la calidad de los retratos, sino la mirada hacia la experiencia de vida de otros y otras, haciéndolos autores y no simples objetos de su arte. Además, se trata de una experiencia que llega de la palabra, de sus palabras, pues la lectura de fragmentos biográficos de las personas retratadas, permite sentir la cercanía de aquellos rostros que, en un inicio, se muestran como un conjunto de desconocidos. Ha sido esa experiencia de lectura la que ha supuesto una afirmación en relación al aprendizaje: aprendemos con sentido cuando algo tiene lugar entre sujetos, cuando ocurre en relación, cuando lo que nace es el resultado de una práctica educativa que requiere de un “con”. Y, el encuentro se abre no sólo a lo corporeizado, sino a los saberes de sí, de los otros y del mundo que quedan expuestos en ese entre y ese con”<sup>27</sup>.*

De esta manera, las historias rescatadas y presentadas de aquí en adelante, destilan una sutileza y una sensibilidad que va componiendo el cuerpo de la tesis doctoral, pues son un acercamiento a formas de conocer que no atienden al mundo en general, sino a la vida particular, a la que es transitada desde ese *nosotros* y hace que nuestra experiencia constituya un mundo de *a dos*<sup>28</sup>. Precisamente es ahí donde empiezo a pensar en la existencia de la tesis, una existencia que se da —y continúa dándose— desde dichos *otros*; y es también ahí donde percibo que el auténtico sentido de lo que vengo elaborando posee como centro las relaciones. Relaciones en un espacio y manera determinados que dan lugar a ese *hacer comprendiendo* de mi práctica investigativa y, por ende, del quehacer educativo de las personas con las que vengo realizando la investigación. Por ello, los comentarios de Alejandra Vilanova (2014), me ayudan a pensar que “no se trata de mejorar, sino de transformar las relaciones” (p. 222), y eso ha sido lo que ha ido aconteciéndose en este tiempo: un encuentro donde hemos venido renovando las relaciones —al tiempo que hemos comprendido nuestros modos de hacer y estar con el otro, en la relación educativa—y desde el que hemos pensado el quehacer educativo.

Evidentemente, la llegada a este punto, requiere poder nombrar el movimiento vivido con esos *otros*; un movimiento que ha conllevado sentirme un nombre sin rostro, para luego pasar a ser un rostro sin reconocimiento ni autoridad, y, de desde ahí, tratar de —co—crear un espacio común en el que la intimidad y la confianza son algunos de los ejes fundantes. Y de ese sostenerse, ha ido creciendo y germinando este estudio. A esto, Carlos Skliar (2013) añade que, investigar y entrar en relación con personas desconocidas “significa no saber el mundo

---

vertientes”. De este modo, la idea que sostiene Sophie Calle se asemeja al cómo yo voy construyendo —y reconstruyendo— la investigación, en primera persona, dejándome tocar por lo que viene aconteciéndose como parte de un viaje. Pero no sólo eso, sino que la relación creada ha conllevado un hacer viajar también a los otros —a los participantes—, por mi representación acerca de ellos mismos.

<sup>27</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril 2015.

<sup>28</sup> En esta línea, Elizabeth Vejarano (2013) retoma a Michel de Certeau (1996), recordado los planteamientos que realiza dicho autor en su libro *La invención de lo cotidiano*. En él, habla de las fronteras que se abren y se convierten en un paso hacia la alteridad por medio de prácticas y de mediaciones con las cosas. Dichas mediaciones son las que permiten elevar un puente entre uno y otro lado, entre la cosa y su nombre, revelando así la existencia de lo invisible.

de antemano, no conocerlo jamás, sentirse trozos de una pieza irremediamente descompuesta, mirar la inmensidad como si nunca dejásemos de ser niños en estado de niñez. Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra antes ignorada. Y se trata de escuchar, no de estar de acuerdo. Estar o no de acuerdo con algo que no pensábamos o no mirábamos antes carece de todo interés. Lo que vale la pena es asumir la desnudez extrema de un sueño que aún no ha nacido”. Desnudez que ha mantenido viva la **relación con Francesc y con Marta**, el maestro y la educadora con quienes he venido creando y recreando el estudio. Pero, ¿quiénes son ellos? ¿Debido a qué decidieron embarcarse en el mundo educativo? ¿De qué modo han ido elaborando su *ser educadores*? ¿Cómo van creando espacios de relación vinculados a sus propias historias?

Para dar respuesta a algunos de estos interrogantes, en una de las últimas conversaciones con cada uno de ellos, les solicité una breve descripción de sí mismos<sup>29</sup>. Bajo esta premisa, se hallaba el planteamiento que desarrollan Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004) en relación a “evitar representar a otros, es decir, no suponer quiénes son, sino ser fieles a sus modos de existencia” (p. 133). De ahí que representarles o suponer quienes son, sea valorado por dichos autores como un modo de colonizarlos. Y, por eso, sentía que no podía reducirme a saber sobre ellos, sino que tenía que descubrir y saber con ellos. Porque saber sobre alguien, es hacer sobre alguien, mientras que hacer con alguien, es saber con alguien —a pesar de que escribir a través y acerca de ellos trate, en cierta medida, de un hablar de mí —o mejor dicho, desde mí<sup>30</sup>—.

Además, resulta interesante que ambos coincidieran en que, describirse, era una tarea compleja que vivían con determinado peso, no sólo por la idea de exponerse en palabras propias, sino por el sentimiento de quiebre con todo lo simbólico<sup>31</sup> que ponen en juego en su cotidianeidad educativa. De hecho, yo también lo vivo como una representación sesgada, pues ellos son mucho más de lo que señalan: son los protagonistas de esta aventura y son dos de

<sup>29</sup> La idea de poder solicitarles una descripción a ellos mismos como protagonistas de sí, me llegó mientras revisaba unas anotaciones de María-Milagros Rivera (2012). En ellas comentaba que “el dar por supuesto es letal para aquello que es dado por supuesto, porque vuelve innecesaria o superflua la revelación del propio ser” (p. 11). De este modo, con la pretensión de no anclarme en aquello que, desde fuera, podía suponer —o incluso enjuiciar—, esperé la llegada de sus enmarques —o marcos— singularizados. En el caso de Marta, la descripción que hago constar responde a dos de nuestros últimos encuentros.

<sup>30</sup> Tal y como recoge Eduardo Sierra (2013) en su tesis doctoral, *practicar la política del partir de sí* “quiere decir hablar “desde uno” y no “de uno”. Se trata de una colocación simbólica de la práctica de la política de las mujeres que, como sostiene Asunción López (2010, p. 223), “implica entrar en juego en primera persona para ir al encuentro de otro”. Un “sí” que no se muestra ni se reclama aislado sino en relación, producto de ésta; como un origen del que salir hacia el otro (Pérez de Lara, 2010)” (p. 94).

<sup>31</sup> Tomo esta noción de María-Milagros Rivera (2012), en tanto que “lo simbólico es el sentido libre de la vida y de las relaciones. Es un horizonte que orienta el ser humano cuando se interpreta e, interpretándose, interpreta el mundo. Cuando un ser humano se interpreta (y lo hace casi todos los días, preguntándose, por ejemplo, cómo se encuentra, o cómo le gustaría vivir o morir), escudriña y sopesa su principal tesoro, que es su propia experiencia. En el siglo XX, la experiencia personal tuvo poca credibilidad porque se entendía que estaba sometida a tantos condicionantes que poco o nada le quedaba de original. Hoy, en cambio, una vez terminado el patriarcado, sabemos que, si algo puede salvar nuestra cultura y mejorar nuestra convivencia, es el reconocer autoridad a la experiencia personal, a la propia y a la ajena, porque el hacerlo implica admitir que cada ser humano que nace trae algo nuevo al mundo común, algo nuevo que muchas veces lo enriquece, transformándolo siempre. Lo nuevo que cada ser humano trae al mundo es su esperanza, la esperanza del mundo. La educación interviene precisamente en el más que cada ser humano lleva en sí, en su energía exquisitamente compuesta” (p. 109).

de antemano, no conocerlo jamás, sentirse trozos de una pieza irremediamente descompuesta, mirar la inmensidad como si nunca dejásemos de ser niños en estado de niñez. Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra antes ignorada. Y se trata de escuchar, no de estar de acuerdo. Estar o no de acuerdo con algo que no pensábamos o no mirábamos antes carece de todo interés. Lo que vale la pena es asumir la desnudez extrema de un sueño que aún no ha nacido”. Desnudez que ha mantenido viva la **relación con Francesc y con Marta**, el maestro y la educadora con quienes he venido creando y recreando el estudio. Pero, ¿quiénes son ellos? ¿Debido a qué decidieron embarcarse en el mundo educativo? ¿De qué modo han ido elaborando su *ser educadores*? ¿Cómo van creando espacios de relación vinculados a sus propias historias?

Para dar respuesta a algunos de estos interrogantes, en una de las últimas conversaciones con cada uno de ellos, les solicité una breve descripción de sí mismos<sup>29</sup>. Bajo esta premisa, se hallaba el planteamiento que desarrollan Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004) en relación a “evitar representar a otros, es decir, no suponer quiénes son, sino ser fieles a sus modos de existencia” (p. 133). De ahí que representarles o suponer quienes son, sea valorado por dichos autores como un modo de colonizarlos. Y, por eso, sentía que no podía reducirme a saber sobre ellos, sino que tenía que descubrir y saber con ellos. Porque saber sobre alguien, es hacer sobre alguien, mientras que hacer con alguien, es saber con alguien —a pesar de que escribir a través y acerca de ellos trate, en cierta medida, de un hablar de mí —o mejor dicho, desde mí<sup>30</sup>—.

Además, resulta interesante que ambos coincidieran en que, describirse, era una tarea compleja que vivían con determinado peso, no sólo por la idea de exponerse en palabras propias, sino por el sentimiento de quiebre con todo lo simbólico<sup>31</sup> que ponen en juego en su cotidianeidad educativa. De hecho, yo también lo vivo como una representación sesgada, pues ellos son mucho más de lo que señalan: son los protagonistas de esta aventura y son dos de

<sup>29</sup> La idea de poder solicitarles una descripción a ellos mismos como protagonistas de sí, me llegó mientras revisaba unas anotaciones de María-Milagros Rivera (2012). En ellas comentaba que “el dar por supuesto es letal para aquello que es dado por supuesto, porque vuelve innecesaria o superflua la revelación del propio ser” (p. 11). De este modo, con la pretensión de no anclarme en aquello que, desde fuera, podía suponer —o incluso enjuiciar—, esperé la llegada de sus enmarques —o marcos— singularizados. En el caso de Marta, la descripción que hago constar responde a dos de nuestros últimos encuentros.

<sup>30</sup> Tal y como recoge Eduardo Sierra (2013) en su tesis doctoral, *practicar la política del partir de sí* “quiere decir hablar “desde uno” y no “de uno”. Se trata de una colocación simbólica de la práctica de la política de las mujeres que, como sostiene Asunción López (2010, p. 223), “implica entrar en juego en primera persona para ir al encuentro de otro”. Un “sí” que no se muestra ni se reclama aislado sino en relación, producto de ésta; como un origen del que salir hacia el otro (Pérez de Lara, 2010)” (p. 94).

<sup>31</sup> Tomo esta noción de María-Milagros Rivera (2012), en tanto que “lo simbólico es el sentido libre de la vida y de las relaciones. Es un horizonte que orienta el ser humano cuando se interpreta e, interpretándose, interpreta el mundo. Cuando un ser humano se interpreta (y lo hace casi todos los días, preguntándose, por ejemplo, cómo se encuentra, o cómo le gustaría vivir o morir), escudriña y sopesa su principal tesoro, que es su propia experiencia. En el siglo XX, la experiencia personal tuvo poca credibilidad porque se entendía que estaba sometida a tantos condicionantes que poco o nada le quedaba de original. Hoy, en cambio, una vez terminado el patriarcado, sabemos que, si algo puede salvar nuestra cultura y mejorar nuestra convivencia, es el reconocer autoridad a la experiencia personal, a la propia y a la ajena, porque el hacerlo implica admitir que cada ser humano que nace trae algo nuevo al mundo común, algo nuevo que muchas veces lo enriquece, transformándolo siempre. Lo nuevo que cada ser humano trae al mundo es su esperanza, la esperanza del mundo. La educación interviene precisamente en el más que cada ser humano lleva en sí, en su energía exquisitamente compuesta” (p. 109).

las personas con las que preguntarse acerca del sentido de lo educativo –y acerca del cuidado– ha resultado ser un auténtico aprendizaje. Aunque ellos tampoco son “sólo” eso...

En esta línea, el sesgo que ellos esbozan, responde a lo que recoge Joan-Carles Mèlich (2001) en relación a lo que nos ocurre cuando hablamos de prácticas educativas sensibles – abordándolas desde una perspectiva estética<sup>32</sup>. “La palabra humana es plural y (...) esta palabra, o palabras, tiene sentido no solamente por lo que dice, por lo que pueden decir, sino también y esencialmente, por lo indecible, por el silencio, por el testimonio, por la alteridad, por la ausencia. Y también por la fragilidad y la vulnerabilidad, por el mestizaje y la frontera, por la desaparición de puntos de referencia estables y absolutos” (p. 408). De esta forma, lo que el maestro y la educadora consiguen expresar acerca de sí mismos, corresponde a un poder nombrarse y reconocerse, al tiempo que a un sostenerse en todo lo que no está dicho pero que también es y viven como realidad de sus respectivos quehaceres con las criaturas.

#### Francesc. Maestro de Ciudad Jardín

*“Què diria de mi? Bé, doncs que sóc mestre d’aquesta escola des de fa uns vint-i-cinc anys, tot i que he anat sortint i entrant d’ella. Això d’entrar i sortir m’ha anat molt bé per a distanciar-me i poder **mirar l’escola d’una altra manera**. De fet, ha estat sempre un exercici molt interessant i encara penso que ho hauria de tornar a fer (...) M’agrada la meva feina perquè sempre hi ha alguna cosa nova per aprendre, algú a qui descobrir a la classe. Crec que lo important és aprendre i, a l’hora d’aprendre, potser ens hauríem de preocupar no tant per si els nanos aprenen d’aquest tema o d’aquest altre, sinó **què aprenen i com aprenen**, independentment de la quantitat que aprenguin; o de si han de ser aquests justament els continguts que han d’aprendre, o pot ser que en vulguin aprendre uns altres... Com a mestre, una de les coses en les que em paro a pensar és si els nens i les nenes venen a l’escola a gust, si aprenen, si juguen, si s’expressen, i si ho estem fent junts, com a grup-classe, i no només com a persones individuals. (...) Quan em preguntes per quines qualitats intento cuidar... Ostres! això sí que és més complicat de posar en paraules! Penso que val molt la pena **cuidar la curiositat, l’interès**. Perquè estar a la classe encuriosits ens fa conèixer més, preguntar-nos més, mirar més enllà i mirar-nos a nosaltres mateixos encara més. I a vegades no és difícil mirar, sinó estar, estar-hi amb ells, que vol dir **fer sentir-los que hi ets**.”<sup>33</sup>*

<sup>32</sup> Comparto con María-Milagros Rivera (2005) la noción de *estética* como “el arte de la percepción singular y viva (del griego *aisthanesthai*, “percibir”), siendo la percepción el fundamento de la relación, un fundamento independiente de la lógica” (p. 162).

<sup>33</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2012.

las personas con las que preguntarse acerca del sentido de lo educativo –y acerca del cuidado– ha resultado ser un auténtico aprendizaje. Aunque ellos tampoco son “sólo” eso...

En esta línea, el sesgo que ellos esbozan, responde a lo que recoge Joan-Carles Mèlich (2001) en relación a lo que nos ocurre cuando hablamos de prácticas educativas sensibles – abordándolas desde una perspectiva estética<sup>32</sup>. “La palabra humana es plural y (...) esta palabra, o palabras, tiene sentido no solamente por lo que dice, por lo que pueden decir, sino también y esencialmente, por lo indecible, por el silencio, por el testimonio, por la alteridad, por la ausencia. Y también por la fragilidad y la vulnerabilidad, por el mestizaje y la frontera, por la desaparición de puntos de referencia estables y absolutos” (p. 408). De esta forma, lo que el maestro y la educadora consiguen expresar acerca de sí mismos, corresponde a un poder nombrarse y reconocerse, al tiempo que a un sostenerse en todo lo que no está dicho pero que también es y viven como realidad de sus respectivos quehaceres con las criaturas.

#### Francesc. Maestro de Ciudad Jardín

*“Què diria de mi? Bé, doncs que sóc mestre d’aquesta escola des de fa uns vint-i-cinc anys, tot i que he anat sortint i entrant d’ella. Això d’entrar i sortir m’ha anat molt bé per a distanciar-me i poder **mirar l’escola d’una altra manera**. De fet, ha estat sempre un exercici molt interessant i encara penso que ho hauria de tornar a fer (...) M’agrada la meva feina perquè sempre hi ha alguna cosa nova per aprendre, algú a qui descobrir a la classe. Crec que lo important és aprendre i, a l’hora d’aprendre, potser ens hauríem de preocupar no tant per si els nanos aprenen d’aquest tema o d’aquest altre, sinó **què aprenen i com aprenen**, independentment de la quantitat que aprenguin; o de si han de ser aquests justament els continguts que han d’aprendre, o pot ser que en vulguin aprendre uns altres... Com a mestre, una de les coses en les que em paro a pensar és si els nens i les nenes venen a l’escola a gust, si aprenen, si juguen, si s’expressen, i si ho estem fent junts, com a grup-classe, i no només com a persones individuals. (...) Quan em preguntes per quines qualitats intento cuidar... Ostres! això sí que és més complicat de posar en paraules! Penso que val molt la pena **cuidar la curiositat, l’interès**. Perquè estar a la classe encuriosits ens fa conèixer més, preguntar-nos més, mirar més enllà i mirar-nos a nosaltres mateixos encara més. I a vegades no és difícil mirar, sinó estar, estar-hi amb ells, que vol dir **fer sentir-los que hi ets**.”<sup>33</sup>*

<sup>32</sup> Comparto con María-Milagros Rivera (2005) la noción de *estética* como “el arte de la percepción singular y viva (del griego *aisthanesthai*, “percibir”), siendo la percepción el fundamento de la relación, un fundamento independiente de la lógica” (p. 162).

<sup>33</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2012.

Marta, educadora de Alda<sup>34</sup>

*“És molt difícil poder dir qui sóc, o poder presentar-me! Se’m fa molt estrany... si em trobés amb algú de cara, segurament m’agradaria saludar-lo, abans de **dir el meu nom**. I també m’agradaria dir-li gràcies. Gràcies perquè s’interessi en voler conèixer-me. Bé, jo sóc la Marta i he estudiat pedagogia, tot i que sempre he treballat com a educadora, en una acció molt de barri, de carrer, de contacte amb les persones dia rere dia. M’agrada dir que he estudiat pedagogia i no que sóc pedagoga, perquè potser hi ha altres coses que m’identifiquen més. Porto al centre uns sis anys, i és la vegada que més temps he estat a una feina. **La relació amb els xavals és la que em salva**. Em salva de tot allò que em fa sentir malament. El barri a on estem és un barri difícil, dur, i a vegades no sé si estic treballant més des de l’oposició o des de l’entesa, perquè la cultura gitana és molt diferent a la “paia”<sup>35</sup>. Poso l’energia en les petites coses, en el tracte del tu a tu, intentant fer que tinguin la oportunitat de pensar de manera diferent, d’entendre la vida amb altres codis (...) Els límits són per a mi una de les millors eines, perquè pots contenir algunes reaccions més agressives i donar-los, al mateix temps, un sentiment de seguretat. Penso que moltes vegades ells necessiten això: **contenció i seguretat** a l’hora de fer les coses (...). És important que vegin que no tot val, que tot no hi té cabuda, i que **per sobre de tot hi ha l’estima**”<sup>36</sup>.*

Tanto Francesc como Marta, recogen parte del modo en que miran –y se miran en– la educación. De ahí que muy a menudo hablen desde la experiencia educativa como una forma de hablar de la vida, poniendo el énfasis en que la educación tiene que ver con la vida y con las ganas de hacer vivir a los niños y niñas con los que trabajan. Jorge Larrosa (2012) señala que

*“tal vez la educación tenga que ver con darle vida a la vida o, lo que es lo mismo, con (...) dar ganas de leer, de pensar, de sentir, de conversar, de amar, de experimentar, de hacer cosas. (...) Dar ganas de buscar eso del sentimiento de estar vivos, eso del vivir por cuenta propia, eso de la dignidad del vivir” (p. 18).*

Un *dar ganas* que ellos traducen en aprender a leer el mundo con otros ojos, a cuidar la curiosidad, a nombrar el descubrimiento, a sentirse amados, etc. Y, al mismo tiempo, es ese *dar ganas*, lo que a mí me empuja a realizar la búsqueda desde un lugar investigativo habitado como único, para ofrecer así todo aquello que ilustra dicho autor.

<sup>34</sup> Alda no es una escuela, como Ciudad Jardín, sino un Centre Obert. Según el Departament de Benestar Social i Família, esta tipología de centros educativos son un “servicio diurno preventivo, fuera del horario escolar, que dan soporte, estimula y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, grupal, familiar, en redes y con la comunidad. El objetivo es proporcionar atención a los niños/as y adolescentes en situaciones de riesgo, favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos”. Extraído el 1 de junio de 2015, de [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/serveis\\_socials/serveis\\_socials\\_basics/serveis\\_dintervencio\\_socioeducativa\\_no\\_residencial\\_per\\_a\\_infants\\_/sac\\_servei\\_centre\\_obert/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/serveis_socials_basics/serveis_dintervencio_socioeducativa_no_residencial_per_a_infants_/sac_servei_centre_obert/)

<sup>35</sup> Esta denominación es la que realizan las personas de cultura gitana a todas aquellas que no forman parte de la misma.

<sup>36</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero y mayo de 2015.

Marta, educadora de Alda<sup>34</sup>

*“És molt difícil poder dir qui sóc, o poder presentar-me! Se’m fa molt estrany... si em trobés amb algú de cara, segurament m’agradaria saludar-lo, abans de **dir el meu nom**. I també m’agradaria dir-li gràcies. Gràcies perquè s’interessi en voler conèixer-me. Bé, jo sóc la Marta i he estudiat pedagogia, tot i que sempre he treballat com a educadora, en una acció molt de barri, de carrer, de contacte amb les persones dia rere dia. M’agrada dir que he estudiat pedagogia i no que sóc pedagoga, perquè potser hi ha altres coses que m’identifiquen més. Porto al centre uns sis anys, i és la vegada que més temps he estat a una feina. **La relació amb els xavals és la que em salva**. Em salva de tot allò que em fa sentir malament. El barri a on estem és un barri difícil, dur, i a vegades no sé si estic treballant més des de l’oposició o des de l’entesa, perquè la cultura gitana és molt diferent a la “paia”<sup>35</sup>. Poso l’energia en les petites coses, en el tracte del tu a tu, intentant fer que tinguin la oportunitat de pensar de manera diferent, d’entendre la vida amb altres codis (...) Els límits són per a mi una de les millors eines, perquè pots contenir algunes reaccions més agressives i donar-los, al mateix temps, un sentiment de seguretat. Penso que moltes vegades ells necessiten això: **contenció i seguretat** a l’hora de fer les coses (...). És important que vegin que no tot val, que tot no hi té cabuda, i que **per sobre de tot hi ha l’estima**”<sup>36</sup>.*

Tanto Francesc como Marta, recogen parte del modo en que miran –y se miran en– la educación. De ahí que muy a menudo hablen desde la experiencia educativa como una forma de hablar de la vida, poniendo el énfasis en que la educación tiene que ver con la vida y con las ganas de hacer vivir a los niños y niñas con los que trabajan. Jorge Larrosa (2012) señala que

*“tal vez la educación tenga que ver con darle vida a la vida o, lo que es lo mismo, con (...) dar ganas de leer, de pensar, de sentir, de conversar, de amar, de experimentar, de hacer cosas. (...) Dar ganas de buscar eso del sentimiento de estar vivos, eso del vivir por cuenta propia, eso de la dignidad del vivir” (p. 18).*

Un *dar ganas* que ellos traducen en aprender a leer el mundo con otros ojos, a cuidar la curiosidad, a nombrar el descubrimiento, a sentirse amados, etc. Y, al mismo tiempo, es ese *dar ganas*, lo que a mí me empuja a realizar la búsqueda desde un lugar investigativo habitado como único, para ofrecer así todo aquello que ilustra dicho autor.

<sup>34</sup> Alda no es una escuela, como Ciudad Jardín, sino un Centre Obert. Según el Departament de Benestar Social i Família, esta tipología de centros educativos son un “servicio diurno preventivo, fuera del horario escolar, que dan soporte, estimula y potencian la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos, y compensan las deficiencias socioeducativas de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, grupal, familiar, en redes y con la comunidad. El objetivo es proporcionar atención a los niños/as y adolescentes en situaciones de riesgo, favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes, previendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos”. Extraído el 1 de junio de 2015, de [http://benestar.gencat.cat/ca/ambits\\_tematicos/serveis\\_socials/serveis\\_socials\\_basics/serveis\\_dintervencio\\_socioeducativa\\_no\\_residencial\\_per\\_a\\_infants\\_/sac\\_servei\\_centre\\_obert/](http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/serveis_socials_basics/serveis_dintervencio_socioeducativa_no_residencial_per_a_infants_/sac_servei_centre_obert/)

<sup>35</sup> Esta denominación es la que realizan las personas de cultura gitana a todas aquellas que no forman parte de la misma.

<sup>36</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero y mayo de 2015.

En este sentido, la experiencia de investigar, ha supuesto para mí, tal y como lo expresa Mariel Alejandra Ruiz (2010)

*“un proceso reflexivo, subjetivo y de transformación: reflexivo, porque (...) somete a quien la vive a un salir de sí, enfrentarse a algo ajeno y novedoso, para luego regresar al lugar del yo; subjetivo, porque ese proceso deja marcas que afectan al sujeto (...); y transformador, porque para ser sujeto de la experiencia se necesita ser un sujeto abierto, vulnerable, sensible, que elabore su propio saber, singular y concreto, en relación con las experiencias de otros: ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse” (p. 64).*

Todo esto, vinculado a la relación creada con Francesc y Marta –el maestro y la educadora, respectivamente– ha posibilitado el poner en juego elementos de sus *historias vivientes* (Martinengo, 2005; Rivera, 2011), al tiempo que el reconocimiento de un modo de explorar que se halla cimentado en un *nosotros*<sup>37</sup>. Y es precisamente esta concepción, la que presupone la existencia de un *yo* y un *otro*, vividos desde la desigualdad de términos, pues las historias de cada uno denotan puntos de partida diversos.

Reconocer esto como principio pedagógico –además de investigador– me ha permitido sostener las cualidades derivadas del proceso de estudio que actúan como ejes fundamentales del trabajo. Y es que, este modo de estar en relación, ha esclarecido el pensamiento de que hay una cuestión propia –mía– acerca de ellos y hay, también, otra cuestión que resulta ser única de ellos –y debe mantenerse así–. En otras palabras, en la medida en que he sido capaz de mantener y sostener dicha tensión de distancia–acercamiento, he logrado no reducir la cuestión del *ellos* –como otros– a una propia, ni la propia a la de ellos.

*“¿Le interesará lo que le pregunte?, ¿me sorprenderé con lo que me cuente acerca de las relaciones con los niños y niñas en la clase?, ¿comprenderé lo que realmente él vive como preocupación?, ¿conectaremos en el modo de pensar lo educativo?, ¿confundiré lo que le preocupa a él con lo que me preocupa a mí?, ¿sabré diferenciarlo para evitar eclipsarme con su saber educativo? Estas son las preguntas que releo de mis primeras anotaciones, ¿y ahora? Han pasado más de dos años y percibo que, en cierta medida, existió una especie de confusión que en los inicios no me permitió diferenciar entre **mi cuestión acerca de él, y las cuestiones que ya eran de él** –que ya traía en su historia personal y profesional–. Esto me hace pensar en las veces que, conversando, habré impuesto mis preguntas, mis preocupaciones, e incluso mis obsesiones, sin darle espacio, colocándolas, sin darme cuenta, en un primer lugar, pudiendo parecer que sus cuestiones e inquietudes no tuvieran cabida en el espacio pedagógico –y de investigación– que venimos creando... Aun así, y tomando la distancia temporal, siento que el giro interesante ha venido dado al reconocer el lugar de Francesc como maestro, de Marta, como educadora, y el mío, como investigadora. Los tres son diversos; los tres habitamos el “nosotros” desde tres esferas diferentes. ¡Y es fantástico! Porque el deseo no es sostener una relación de simetría, sino habitar dicha relación desde la comprensión hacia el otro, hacia la otra, dando espacio a las cuestiones del otro y a las mías. Y poder sentir que eso viene de vuelta. (...) en los apuntes que tengo del día de la defensa de tesis de Alfred Porres (2012), recuerdo que él habló de relaciones*

<sup>37</sup> Emmanuel Lévinas (2002) añade que “la relación con el otro no anula la separación, pues no surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrarse en ella al Yo y al Otro” (p. 262).

En este sentido, la experiencia de investigar, ha supuesto para mí, tal y como lo expresa Mariel Alejandra Ruiz (2010)

*“un proceso reflexivo, subjetivo y de transformación: reflexivo, porque (...) somete a quien la vive a un salir de sí, enfrentarse a algo ajeno y novedoso, para luego regresar al lugar del yo; subjetivo, porque ese proceso deja marcas que afectan al sujeto (...); y transformador, porque para ser sujeto de la experiencia se necesita ser un sujeto abierto, vulnerable, sensible, que elabore su propio saber, singular y concreto, en relación con las experiencias de otros: ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse” (p. 64).*

Todo esto, vinculado a la relación creada con Francesc y Marta –el maestro y la educadora, respectivamente– ha posibilitado el poner en juego elementos de sus *historias vivientes* (Martinengo, 2005; Rivera, 2011), al tiempo que el reconocimiento de un modo de explorar que se halla cimentado en un *nosotros*<sup>37</sup>. Y es precisamente esta concepción, la que presupone la existencia de un *yo* y un *otro*, vividos desde la desigualdad de términos, pues las historias de cada uno denotan puntos de partida diversos.

Reconocer esto como principio pedagógico –además de investigador– me ha permitido sostener las cualidades derivadas del proceso de estudio que actúan como ejes fundamentales del trabajo. Y es que, este modo de estar en relación, ha esclarecido el pensamiento de que hay una cuestión propia –mía– acerca de ellos y hay, también, otra cuestión que resulta ser única de ellos –y debe mantenerse así–. En otras palabras, en la medida en que he sido capaz de mantener y sostener dicha tensión de distancia–acercamiento, he logrado no reducir la cuestión del *ellos* –como otros– a una propia, ni la propia a la de ellos.

*“¿Le interesará lo que le pregunte?, ¿me sorprenderé con lo que me cuente acerca de las relaciones con los niños y niñas en la clase?, ¿comprenderé lo que realmente él vive como preocupación?, ¿conectaremos en el modo de pensar lo educativo?, ¿confundiré lo que le preocupa a él con lo que me preocupa a mí?, ¿sabré diferenciarlo para evitar eclipsarme con su saber educativo? Estas son las preguntas que releo de mis primeras anotaciones, ¿y ahora? Han pasado más de dos años y percibo que, en cierta medida, existió una especie de confusión que en los inicios no me permitió diferenciar entre **mi cuestión acerca de él, y las cuestiones que ya eran de él** –que ya traía en su historia personal y profesional–. Esto me hace pensar en las veces que, conversando, habré impuesto mis preguntas, mis preocupaciones, e incluso mis obsesiones, sin darle espacio, colocándolas, sin darme cuenta, en un primer lugar, pudiendo parecer que sus cuestiones e inquietudes no tuvieran cabida en el espacio pedagógico –y de investigación– que venimos creando... Aun así, y tomando la distancia temporal, siento que el giro interesante ha venido dado al reconocer el lugar de Francesc como maestro, de Marta, como educadora, y el mío, como investigadora. Los tres son diversos; los tres habitamos el “nosotros” desde tres esferas diferentes. ¡Y es fantástico! Porque el deseo no es sostener una relación de simetría, sino habitar dicha relación desde la comprensión hacia el otro, hacia la otra, dando espacio a las cuestiones del otro y a las mías. Y poder sentir que eso viene de vuelta. (...) en los apuntes que tengo del día de la defensa de tesis de Alfred Porres (2012), recuerdo que él habló de relaciones*

<sup>37</sup> Emmanuel Lévinas (2002) añade que “la relación con el otro no anula la separación, pues no surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrarse en ella al Yo y al Otro” (p. 262).



*recíprocas, porque afectan y nos afectan. Pero no sólo eso, sino que se remitía a la noción teniendo en cuenta lo que había dejado huella en él, generando un movimiento en el que decía “volver sobre sí”. Pero claro, dicho bucle necesitaba la disposición de pensarse desde el cruce de intercambios e influencias que le daba la relación pedagógica”<sup>38</sup>.*

Fernando Bárcena (2012) matiza que “se aprende con alguien, no como alguien, porque se aprende siempre con alguien que no es semejante a nosotros, con alguien que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende” (p. 27). Y es dicho aprendizaje el que implica una comprensión no sentenciosa o, dicho en otras palabras, “una forma de escuchar que es receptiva, abierta, compasiva, auténtica y facilitadora” (Van Manen, 1998, p. 100). Sin embargo, en el encuentro con Francesc y con Marta, en diversas ocasiones me he sentido ocupando un lugar de escucha, creyendo que esto podría llegar a facilitar el descubrimiento de nuevos matices acerca de lo que narraban y tratando de poner en práctica. Pero es ahora, con el paso de los meses, cuando descubro que dicha escucha receptiva, abierta y compasiva, no ha sido suficiente para que la comprensión resultara ser pedagógica –en el sentido que sostiene Van Manen (1998, p. 98)–. Aquello que ha hecho que la comprensión fuera más auténtica han sido dos cualidades que han venido gestándose en mí: la de saber cuándo quedarme en silencio y la de plantear interrogantes que posibiliten comprender sus pensamientos y sentimientos.

*“Me ha pedido que le haga llegar, en la medida de lo posible, la transcripción de nuestra última conversación. Justo ahora que acabo de imprimirla, me doy cuenta de que los silencios que he sostenido han sido largos pero no pesados. Ambas hemos respirado hondamente, pues lo que estábamos hablando de una manera u otra nos estremecía. Podría tratarse de algo de nuestra propia historia, aunque me atrevería a decir que nos tocaba en nuestro ser mujer (...) Y, de repente, es ahora cuando me sorprende al tener la sensación de que **he sabido preguntar cuando podía**, como si supiera de antemano que aquel era el momento y que ella me podría responder con calma y no con la interrupción con la que a veces, por impetuosidad, entorpecía a Francesc. ¿Estaré empezando a escuchar desde dentro? ¿Será que la investigación está dando forma a determinadas cualidades que tienen que ver con un estar más serena con lo que se esté dando en cada momento?”<sup>39</sup>.*

Tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente, cabe añadir que este modo de investigar *junto a*, ha conllevado a que –en muchas ocasiones– la conversación la pudiera llevar tan lejos que hemos llegado a una pregunta a la que, en inicios, ninguno conocía su respuesta. Ha sido como conocer la potencia del pensamiento del otro. Un conocer que he podido visibilizar en los paseos realizados, en los silencios compartidos, en las miradas cómplices, y en los mensajes de texto y de correo intercambiados. Y, a través de este modo de comprenderse –y de comprendernos–, se han venido dando nuestros encuentros, como parte de un fluir de la

<sup>38</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, agosto 2014.

<sup>39</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, enero 2014.

*recíprocas, porque afectan y nos afectan. Pero no sólo eso, sino que se remitía a la noción teniendo en cuenta lo que había dejado huella en él, generando un movimiento en el que decía “volver sobre sí”. Pero claro, dicho bucle necesitaba la disposición de pensarse desde el cruce de intercambios e influencias que le daba la relación pedagógica”<sup>38</sup>.*

Fernando Bárcena (2012) matiza que “se aprende con alguien, no como alguien, porque se aprende siempre con alguien que no es semejante a nosotros, con alguien que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende” (p. 27). Y es dicho aprendizaje el que implica una comprensión no sentenciosa o, dicho en otras palabras, “una forma de escuchar que es receptiva, abierta, compasiva, auténtica y facilitadora” (Van Manen, 1998, p. 100). Sin embargo, en el encuentro con Francesc y con Marta, en diversas ocasiones me he sentido ocupando un lugar de escucha, creyendo que esto podría llegar a facilitar el descubrimiento de nuevos matices acerca de lo que narraban y tratando de poner en práctica. Pero es ahora, con el paso de los meses, cuando descubro que dicha escucha receptiva, abierta y compasiva, no ha sido suficiente para que la comprensión resultara ser pedagógica –en el sentido que sostiene Van Manen (1998, p. 98)–. Aquello que ha hecho que la comprensión fuera más auténtica han sido dos cualidades que han venido gestándose en mí: la de saber cuándo quedarme en silencio y la de plantear interrogantes que posibiliten comprender sus pensamientos y sentimientos.

*“Me ha pedido que le haga llegar, en la medida de lo posible, la transcripción de nuestra última conversación. Justo ahora que acabo de imprimirla, me doy cuenta de que los silencios que he sostenido han sido largos pero no pesados. Ambas hemos respirado hondamente, pues lo que estábamos hablando de una manera u otra nos estremecía. Podría tratarse de algo de nuestra propia historia, aunque me atrevería a decir que nos tocaba en nuestro ser mujer (...) Y, de repente, es ahora cuando me sorprende al tener la sensación de que **he sabido preguntar cuando podía**, como si supiera de antemano que aquel era el momento y que ella me podría responder con calma y no con la interrupción con la que a veces, por impetuosidad, entorpecía a Francesc. ¿Estaré empezando a escuchar desde dentro? ¿Será que la investigación está dando forma a determinadas cualidades que tienen que ver con un estar más serena con lo que se esté dando en cada momento?”<sup>39</sup>.*

Tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente, cabe añadir que este modo de investigar *junto a*, ha conllevado a que –en muchas ocasiones– la conversación la pudiera llevar tan lejos que hemos llegado a una pregunta a la que, en inicios, ninguno conocía su respuesta. Ha sido como conocer la potencia del pensamiento del otro. Un conocer que he podido visibilizar en los paseos realizados, en los silencios compartidos, en las miradas cómplices, y en los mensajes de texto y de correo intercambiados. Y, a través de este modo de comprenderse –y de comprendernos–, se han venido dando nuestros encuentros, como parte de un fluir de la

<sup>38</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, agosto 2014.

<sup>39</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, enero 2014.

vida<sup>40</sup>. Pero, a pesar de dicha relación mediadora, al inicio yo he sido para ellos una extranjera –una desconocida– interesada en el modo en que viven y se viven en su oficio, el oficio de educar. En este sentido, pensarme como tal, como *extranjera*, me obliga a poner atención en todo aquello que venía invisibilizando y que, en cierto modo, aportaba significado a la investigación. Y es ese modo de dar sentido, el que me ha colocado en una relación cercana a las configuraciones simbólicas del devenir del estudio. Dichas configuraciones, en palabras de Fernando González (2001) son

*“engendradas y originadas en las distancias, en las posiciones, en las pautas, en las presencias y en las voces con las que nombramos y vemos, con las que nos unimos y nos separamos, con las que nos identificamos y diferenciamos, ofrecemos y protegemos, desplegamos y replegamos” (p. 139).*

De ahí que, en la reflexión del encuentro con Francesc y con Marta, me invadan cuestiones tales como: ¿De qué manera puedo transformar la relación de distancia en un acercamiento auténtico y significativo? O, ¿cómo hemos creado un espacio para el yo y, al mismo tiempo, otro espacio desde el que habitar el *nosotros*?

Precisamente, en este punto, valoro como interesante el instante en que se abrió ante mí la posibilidad de *volver a las cosas*, es decir, de regresar a la escucha como un modo de recuperar la práctica de poder adentrarme en un lenguaje que nunca resulta propio, pero que trata de romper la fragilidad existente entre lo ajeno y lo próximo. En este sentido, ir cultivando cualidades<sup>41</sup>, como la atención acerca de aquello que ha venido aconteciéndose, la sorpresa ante lo venidero, la singular exploración acerca del sentido –y también del sinsentido– en la realidad de la escuela y del centro educativo, etc., hicieron que el sentimiento de *extranjera* (Bárcena, 2012) –al llegar con un rol nuevo para mí, el de investigadora–, pudiera vivirlo como una oportunidad, y no como una pesadumbre relacional, permitiendo así descubrir en Francesc y Marta la posibilidad de su verdad, la nuestra, la propia. Una verdad que he ido corporeizando con la observación de sus respectivas relaciones junto a las criaturas, además de con cada una de las narraciones que han ido compartiendo acerca de sus propias historias de vida.

De hecho, la trayectoria que han ido ofreciéndome de sí mismos, es lo que me interesa rescatar en este apartado, pues me permite dar cuenta de algunos atributos que ponen a disposición en su cotidianeidad, y con los que hemos venido, conjuntamente, tejiendo el estudio. Al mismo tiempo, dichas narraciones sobre sus historias de vida, han conllevado un modo de mostrar cómo seleccionan, entre el vasto cúmulo de experiencias, algunas de las situaciones interesantes que presentan –bajo sus criterios– particularidades; elementos o realidades en las que reconocen alguna influencia, algo que los ha hecho cambiar o modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta su propia práctica educativa.

<sup>40</sup> Dichos modos de comprensión y relación quedan desarrollados más ampliamente en el segundo paisaje, *La construcción del móvil: un modo de hacer investigación*.

<sup>41</sup> Dichas cualidades me venían resonando en el trabajo de mis clases universitarias, donde parecía que lo tenía mucho más claro, pues el rol de maestra había quedado configurado de tal manera que lo vivía como natural, sin forzar, con sentido y soltura. En cambio, para adentrarme en la escuela Ciudad Jardín y en el centro educativo Alda, tuve que realizar un trabajo que requirió pasar a la conciencia aquellas cualidades que venían dándose en otros espacios educativos y que, por desconocimiento en el terreno investigativo, parecía olvidar repentinamente.

vida<sup>40</sup>. Pero, a pesar de dicha relación mediadora, al inicio yo he sido para ellos una extranjera –una desconocida– interesada en el modo en que viven y se viven en su oficio, el oficio de educar. En este sentido, pensarme como tal, como *extranjera*, me obliga a poner atención en todo aquello que venía invisibilizando y que, en cierto modo, aportaba significado a la investigación. Y es ese modo de dar sentido, el que me ha colocado en una relación cercana a las configuraciones simbólicas del devenir del estudio. Dichas configuraciones, en palabras de Fernando González (2001) son

*“engendradas y originadas en las distancias, en las posiciones, en las pautas, en las presencias y en las voces con las que nombramos y vemos, con las que nos unimos y nos separamos, con las que nos identificamos y diferenciamos, ofrecemos y protegemos, desplegamos y replegamos” (p. 139).*

De ahí que, en la reflexión del encuentro con Francesc y con Marta, me invadan cuestiones tales como: ¿De qué manera puedo transformar la relación de distancia en un acercamiento auténtico y significativo? O, ¿cómo hemos creado un espacio para el yo y, al mismo tiempo, otro espacio desde el que habitar el *nosotros*?

Precisamente, en este punto, valoro como interesante el instante en que se abrió ante mí la posibilidad de *volver a las cosas*, es decir, de regresar a la escucha como un modo de recuperar la práctica de poder adentrarme en un lenguaje que nunca resulta propio, pero que trata de romper la fragilidad existente entre lo ajeno y lo próximo. En este sentido, ir cultivando cualidades<sup>41</sup>, como la atención acerca de aquello que ha venido aconteciéndose, la sorpresa ante lo venidero, la singular exploración acerca del sentido –y también del sinsentido– en la realidad de la escuela y del centro educativo, etc., hicieron que el sentimiento de *extranjera* (Bárcena, 2012) –al llegar con un rol nuevo para mí, el de investigadora–, pudiera vivirlo como una oportunidad, y no como una pesadumbre relacional, permitiendo así descubrir en Francesc y Marta la posibilidad de su verdad, la nuestra, la propia. Una verdad que he ido corporeizando con la observación de sus respectivas relaciones junto a las criaturas, además de con cada una de las narraciones que han ido compartiendo acerca de sus propias historias de vida.

De hecho, la trayectoria que han ido ofreciéndome de sí mismos, es lo que me interesa rescatar en este apartado, pues me permite dar cuenta de algunos atributos que ponen a disposición en su cotidianeidad, y con los que hemos venido, conjuntamente, tejiendo el estudio. Al mismo tiempo, dichas narraciones sobre sus historias de vida, han conllevado un modo de mostrar cómo seleccionan, entre el vasto cúmulo de experiencias, algunas de las situaciones interesantes que presentan –bajo sus criterios– particularidades; elementos o realidades en las que reconocen alguna influencia, algo que los ha hecho cambiar o modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta su propia práctica educativa.

<sup>40</sup> Dichos modos de comprensión y relación quedan desarrollados más ampliamente en el segundo paisaje, *La construcción del móvil: un modo de hacer investigación*.

<sup>41</sup> Dichas cualidades me venían resonando en el trabajo de mis clases universitarias, donde parecía que lo tenía mucho más claro, pues el rol de maestra había quedado configurado de tal manera que lo vivía como natural, sin forzar, con sentido y soltura. En cambio, para adentrarme en la escuela Ciudad Jardín y en el centro educativo Alda, tuve que realizar un trabajo que requirió pasar a la conciencia aquellas cualidades que venían dándose en otros espacios educativos y que, por desconocimiento en el terreno investigativo, parecía olvidar repentinamente.

En esta línea, José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) me recuerdan que **mirar la investigación y la educación como experiencia**<sup>42</sup> requiere de un vínculo con el mundo, una relación con quienes lo habitamos, con quienes lo experimentamos, con quienes lo sostenemos, con quienes lo disfrutamos o discutimos. Asimismo, conversar acerca de lo que la investigación supone en mí, ha significado observar y conversar la vida y, con ella, las relaciones y la complejidad que se han venido abriendo en su paso. De ahí que sienta un deseo y una fuerte necesidad por escribir y hacer presentes –desde el inicio–, al maestro y a la educadora. Y, también, de ahí que necesite retomar algunos de los pretextos que me ayudan a ir colocando en el centro de mi discurso el modo en que voy dando forma a lo que ha ido aconteciendo en mis clases y con las diferentes criaturas, a lo largo de estos años (2010-2015). Retomar el inicio de Katie, me permite recordar algo de lo que a mí me vino sucediendo en mi entrada en la escuela Ciudad Jardín; recordar las cualidades que propongo a los estudiantes de la facultad, visibiliza el modo en que trato de habitar el aula. Recuperar algunas notas de campo, me ayuda a tener más presente los cuestionamientos iniciáticos que me abrumaban. Y así es como he ido anidando esta investigación: teniendo en cuenta a las personas que forman parte de ella, tratando de darles un lugar, del mismo modo que ellas me lo han ido procurando a mí. Recuerdo que en una de las tutorías con mi director de tesis, él me cuestionaba algo interesante vinculado al comienzo. “¿Has pensado cómo vas a abrir la tesis?” –sostuvo varias veces. Tardé un poco en responder pero, cuando lo hice, me sugirió que lo anotara de inmediato en mi cuaderno. “Con Francesc y Marta, ¿con quién sino? Ellos son quienes la sostienen, y ese es su auténtico origen: *la relación*”<sup>43</sup>. Y es que, tal y como María Milagros Rivera (2012) expone

*“es en la relación donde todo ocurre y me ocurre, donde se presenta –cuando se presenta– la felicidad, la belleza, la trascendencia, lo negativo, la pérdida, la impaciencia... Porque es en la relación por sí misma, por el gusto de estar en relación, donde circula y se intercambia el espíritu, espíritu que las sujeciones del sujeto desalientan” (p. 38).*

Atender a ese *nosotros* ha supuesto estar con lo singular, haciéndonos disponibles a la relación viva naciente, abriendo un vacío en la mente que permitiera desplazar a un segundo plano los modelos didácticos y conocimientos adquiridos de los que nos servimos en nuestras prácticas educativas (Weil, 1996; Rivera, 2012. p. 65). Además, dicha relación se ha visto enmarcada en un hacer pedagógico e investigativo que contempla el *nacimiento*, el *comienzo* y la *esperanza* (Bárcena y Mèlich, 2000). El *nacimiento* queda habitado en tanto que la investigación tiene que ver con el trato que se origina en ese primer momento en que nos vemos y empezamos a –re–conocernos, y también en el hecho de valorar su llegada a mi mundo –o mi llegada a su mundo–, pues es en ellos donde empiezo a percibir la auténtica experiencia de alteridad. El *comienzo*, vinculado a la investigación educativa como lugar relacional desde el que me dispongo a esperar la incertidumbre y la sorpresa. Y la *esperanza*, cualidad que se ha hecho muy presente en la indagación, porque la relación naciente con el maestro y la educadora, ha

<sup>42</sup> Además, dichos autores, añaden que “La educación como experiencia requiere también la pregunta por los sentidos y los sinsentidos de los procesos educativos, por lo que permite construir un significado a lo vivido, o lo que, por el contrario, se introduce en el vacío, en la estimulación pero sin significado (actividad, pero no experiencia), en la repetición hueca, en el absurdo, o en la negación de quienes se suponen que son quienes tienen que vivir y hacer experiencias y convertirlas en oportunidad de pensamiento” (p. 38).

<sup>43</sup> Anotaciones de tutorías. Barcelona, febrero 2014.

En esta línea, José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) me recuerdan que **mirar la investigación y la educación como experiencia**<sup>42</sup> requiere de un vínculo con el mundo, una relación con quienes lo habitamos, con quienes lo experimentamos, con quienes lo sostenemos, con quienes lo disfrutamos o discutimos. Asimismo, conversar acerca de lo que la investigación supone en mí, ha significado observar y conversar la vida y, con ella, las relaciones y la complejidad que se han venido abriendo en su paso. De ahí que sienta un deseo y una fuerte necesidad por escribir y hacer presentes –desde el inicio–, al maestro y a la educadora. Y, también, de ahí que necesite retomar algunos de los pretextos que me ayudan a ir colocando en el centro de mi discurso el modo en que voy dando forma a lo que ha ido aconteciendo en mis clases y con las diferentes criaturas, a lo largo de estos años (2010-2015). Retomar el inicio de Katie, me permite recordar algo de lo que a mí me vino sucediendo en mi entrada en la escuela Ciudad Jardín; recordar las cualidades que propongo a los estudiantes de la facultad, visibiliza el modo en que trato de habitar el aula. Recuperar algunas notas de campo, me ayuda a tener más presente los cuestionamientos iniciáticos que me abrumaban. Y así es como he ido anidando esta investigación: teniendo en cuenta a las personas que forman parte de ella, tratando de darles un lugar, del mismo modo que ellas me lo han ido procurando a mí. Recuerdo que en una de las tutorías con mi director de tesis, él me cuestionaba algo interesante vinculado al comienzo. “¿Has pensado cómo vas a abrir la tesis?” –sostuvo varias veces. Tardé un poco en responder pero, cuando lo hice, me sugirió que lo anotara de inmediato en mi cuaderno. “Con Francesc y Marta, ¿con quién sino? Ellos son quienes la sostienen, y ese es su auténtico origen: *la relación*”<sup>43</sup>. Y es que, tal y como María Milagros Rivera (2012) expone

*“es en la relación donde todo ocurre y me ocurre, donde se presenta –cuando se presenta– la felicidad, la belleza, la trascendencia, lo negativo, la pérdida, la impaciencia... Porque es en la relación por sí misma, por el gusto de estar en relación, donde circula y se intercambia el espíritu, espíritu que las sujeciones del sujeto desalientan” (p. 38).*

Atender a ese *nosotros* ha supuesto estar con lo singular, haciéndonos disponibles a la relación viva naciente, abriendo un vacío en la mente que permitiera desplazar a un segundo plano los modelos didácticos y conocimientos adquiridos de los que nos servimos en nuestras prácticas educativas (Weil, 1996; Rivera, 2012. p. 65). Además, dicha relación se ha visto enmarcada en un hacer pedagógico e investigativo que contempla el *nacimiento*, el *comienzo* y la *esperanza* (Bárcena y Mèlich, 2000). El *nacimiento* queda habitado en tanto que la investigación tiene que ver con el trato que se origina en ese primer momento en que nos vemos y empezamos a –re–conocernos, y también en el hecho de valorar su llegada a mi mundo –o mi llegada a su mundo–, pues es en ellos donde empiezo a percibir la auténtica experiencia de alteridad. El *comienzo*, vinculado a la investigación educativa como lugar relacional desde el que me dispongo a esperar la incertidumbre y la sorpresa. Y la *esperanza*, cualidad que se ha hecho muy presente en la indagación, porque la relación naciente con el maestro y la educadora, ha

<sup>42</sup> Además, dichos autores, añaden que “La educación como experiencia requiere también la pregunta por los sentidos y los sinsentidos de los procesos educativos, por lo que permite construir un significado a lo vivido, o lo que, por el contrario, se introduce en el vacío, en la estimulación pero sin significado (actividad, pero no experiencia), en la repetición hueca, en el absurdo, o en la negación de quienes se suponen que son quienes tienen que vivir y hacer experiencias y convertirlas en oportunidad de pensamiento” (p. 38).

<sup>43</sup> Anotaciones de tutorías. Barcelona, febrero 2014.

conllevado un deseo de perdurar en el tiempo. En un tiempo, eso sí, tensado entre el pasado y el puro porvenir. Pero, más allá de ello, estos tres elementos, me permiten configurar tres lugares en los que dar cuenta –a modo de presentación– de algunas de sus cualidades como educadores. Para rescatar dichas cualidades, he optado por retomar extractos de las diferentes conversaciones que he tenido con cada uno de ellos<sup>44</sup> en las que narran tramos de su historia de vida que consideraban representativos en su actual quehacer.

De este modo, los he venido vinculando con el amor y la vocación que sienten por su trabajo, el deseo de ser y estar en lo educativo, y la relación con la infancia. Contar sus biografías –no sólo educativas– ha significado para ellos, empezar a tomar de nuevo posesión del propio poder autoformativo, ya que al confrontar las experiencias de educación formal con las autoformaciones<sup>45</sup>, han visibilizado su relación con los otros, con lo otro y con ellos mismo (Formenti, 1998). Igualmente, Duccio Demetrio (1999) expone que el pensamiento acerca de la propia biografía es “el conjunto de recuerdos de nuestra vida pasada, de lo que hemos sido y hemos hecho, es una presencia que a partir de cierto momento nos acompaña el resto de nuestra vida. Es una compañía secreta, mediática, que sólo comunicamos a los demás a propósito de ciertos recuerdos”.

De ahí que, la acción de visibilizar sus historias de vida, sea también un modo de observar aquello que contienen en sí, como historias corporeizadas. Historias donde el cuerpo es percibido como un depósito de acontecimientos que contribuye a la formación y que, en algunos casos –cuando se trata de sucesos culturales e importantes–, coincide con lo que en realidad somos<sup>46</sup>. Desde ese lugar, tomo la singularidad de sus palabras como un modo de *revelar* una parte de *los negativos* de sus respectivas vidas (Proust, 2009).

### 1.1 El lugar del amor y de la vocación –el nacimiento–

En este intento de volver al nacimiento, recupero el origen de la palabra *vocación*. Dicho vocablo, proviene del término latino *vocare*, que significa *llamar*, y posee la misma raíz que la palabra *voz* –*vox* o *vocis*–. De ahí que, vocación, pueda ser considerada como una llamada que posibilita salirnos de nosotros mismos en busca de algo o de alguien –*vocare*–, al tiempo que un acto de nombrar desde sí, un designio, una empresa. No existe verbo, sólo adjetivo y sustantivo, y es precisamente este último el que otorga significación al sujeto<sup>47</sup>, que es activo

<sup>44</sup> En cuanto a los extractos de conversación de Francesc, todos responden a nuestros encuentros en Barcelona en los meses de noviembre de 2010 y octubre de 2013. Por otro lado, con Marta, recupero sus aportaciones en las conversaciones que corresponden a los meses de febrero y julio de 2013 y marzo de 2015, en la misma ciudad condal.

<sup>45</sup> Entiendo aquí *autoformación* como aquello que saben y han experimentado a través de un modo autodidacta o más allá de la institución escolar, universitaria, etc.

<sup>46</sup> En este sentido, retomo los planteamientos de Gilles Deleuze (1994) en relación a que “lo más profundo, es la piel” (p.33), porque en la experiencia y en el quehacer educativo, de lo que se trata es de efectos de superficie y juegos con el cuerpo entre proximidad y distancia. Se trata de “construir con el cuerpo un espacio para la palabra” (p.33) que abrigue las intensidades vividas. Se trata, entonces, de una forma de pensar.

<sup>47</sup> Al referirme al concepto de *sujeto*, tomo las consideraciones de João W. Geraldí (2010) y Mikhail Bakhtin (1993), recogidas por Laura Chaluh (2012) en las que “se puede pensar al sujeto como: a) un sujeto *responsable* por sus acciones; b) un sujeto *respondente* (toda acción del sujeto es una respuesta a la comprensión de otra acción que a su vez provoca nuevamente una respuesta basada en una comprensión sobre lo que fue construido por el otro); c) un sujeto *consciente* (consciencia que emerge del proceso de interacción con el otro (...)); d) un sujeto *incompleto/inconcluso* (se refiere a la necesidad de que el otro, con su visión exterior, consigue ver cosas de mí que yo no consigo ver, lo que permite que ese otro me complemente con su mirada, sabiendo que eso puede ser

conllevado un deseo de perdurar en el tiempo. En un tiempo, eso sí, tensado entre el pasado y el puro porvenir. Pero, más allá de ello, estos tres elementos, me permiten configurar tres lugares en los que dar cuenta –a modo de presentación– de algunas de sus cualidades como educadores. Para rescatar dichas cualidades, he optado por retomar extractos de las diferentes conversaciones que he tenido con cada uno de ellos<sup>44</sup> en las que narran tramos de su historia de vida que consideraban representativos en su actual quehacer.

De este modo, los he venido vinculando con el amor y la vocación que sienten por su trabajo, el deseo de ser y estar en lo educativo, y la relación con la infancia. Contar sus biografías –no sólo educativas– ha significado para ellos, empezar a tomar de nuevo posesión del propio poder autoformativo, ya que al confrontar las experiencias de educación formal con las autoformaciones<sup>45</sup>, han visibilizado su relación con los otros, con lo otro y con ellos mismo (Formenti, 1998). Igualmente, Duccio Demetrio (1999) expone que el pensamiento acerca de la propia biografía es “el conjunto de recuerdos de nuestra vida pasada, de lo que hemos sido y hemos hecho, es una presencia que a partir de cierto momento nos acompaña el resto de nuestra vida. Es una compañía secreta, mediática, que sólo comunicamos a los demás a propósito de ciertos recuerdos”.

De ahí que, la acción de visibilizar sus historias de vida, sea también un modo de observar aquello que contienen en sí, como historias corporeizadas. Historias donde el cuerpo es percibido como un depósito de acontecimientos que contribuye a la formación y que, en algunos casos –cuando se trata de sucesos culturales e importantes–, coincide con lo que en realidad somos<sup>46</sup>. Desde ese lugar, tomo la singularidad de sus palabras como un modo de *revelar* una parte de *los negativos* de sus respectivas vidas (Proust, 2009).

### 1.1 El lugar del amor y de la vocación –el nacimiento–

En este intento de volver al nacimiento, recupero el origen de la palabra *vocación*. Dicho vocablo, proviene del término latino *vocare*, que significa *llamar*, y posee la misma raíz que la palabra *voz* –*vox* o *vocis*–. De ahí que, vocación, pueda ser considerada como una llamada que posibilita salirnos de nosotros mismos en busca de algo o de alguien –*vocare*–, al tiempo que un acto de nombrar desde sí, un designio, una empresa. No existe verbo, sólo adjetivo y sustantivo, y es precisamente este último el que otorga significación al sujeto<sup>47</sup>, que es activo

<sup>44</sup> En cuanto a los extractos de conversación de Francesc, todos responden a nuestros encuentros en Barcelona en los meses de noviembre de 2010 y octubre de 2013. Por otro lado, con Marta, recupero sus aportaciones en las conversaciones que corresponden a los meses de febrero y julio de 2013 y marzo de 2015, en la misma ciudad condal.

<sup>45</sup> Entiendo aquí *autoformación* como aquello que saben y han experimentado a través de un modo autodidacta o más allá de la institución escolar, universitaria, etc.

<sup>46</sup> En este sentido, retomo los planteamientos de Gilles Deleuze (1994) en relación a que “lo más profundo, es la piel” (p.33), porque en la experiencia y en el quehacer educativo, de lo que se trata es de efectos de superficie y juegos con el cuerpo entre proximidad y distancia. Se trata de “construir con el cuerpo un espacio para la palabra” (p.33) que abrigue las intensidades vividas. Se trata, entonces, de una forma de pensar.

<sup>47</sup> Al referirme al concepto de *sujeto*, tomo las consideraciones de João W. Geraldí (2010) y Mikhail Bakhtin (1993), recogidas por Laura Chaluh (2012) en las que “se puede pensar al sujeto como: a) un sujeto *responsable* por sus acciones; b) un sujeto *respondente* (toda acción del sujeto es una respuesta a la comprensión de otra acción que a su vez provoca nuevamente una respuesta basada en una comprensión sobre lo que fue construido por el otro); c) un sujeto *consciente* (consciencia que emerge del proceso de interacción con el otro (...)); d) un sujeto *incompleto/inconcluso* (se refiere a la necesidad de que el otro, con su visión exterior, consigue ver cosas de mí que yo no consigo ver, lo que permite que ese otro me complemente con su mirada, sabiendo que eso puede ser

y pasivo al mismo tiempo. María Zambrano (2002) considera que se trata de una llamada que sirve “para designar al sujeto que la recibe, para clasificarlo, para definirlo inclusive, porque es una llamada oída y seguida” (p.98). La filósofa, continúa indicando que

*“la voz de donde vocación se deriva, pide ser seguida, tenue, imperante, suave o dominante, pide lo mismo; obedecer y no en un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo, haciendo eso que la llamada pide, declarándolo y otras veces, simplemente, insinuándolo, mas exigiéndolo siempre” (p. 98-99).*

Y, más allá de valorar si la vocación posee o no grados, lo que ella alberga es una entrega, una dedicación. Por eso, quien posee vocación por algo, posee una ofrenda, algo que aportar a los demás y al mundo. Algo que dar desde lo que uno es y desde lo que uno hace. En este sentido, me resuenan mucho las conversaciones mantenidas con Francesc y Marta, acerca de sus inquietudes, de lo que *dan*<sup>48</sup> en su día a día con los niños y niñas, de lo que regalan, del lugar que ocupan los procesos de enseñanza y aprendizaje –que no es más que un lugar desde el que emerge, continuamente, el currículum<sup>49</sup>–. Pero no sólo eso, sino acerca de lo que también reciben de ellos.

*“Digues tu, com podria jo venir a l'escola si no estimés la meva feina! A vegades he pensat de marxar d'aquí, anar a algun altre lloc, canviar de feina per poder desconnectar i després tornar amb més il·lusió. Però, tot i que a vegades ho penso, després em venen al cap les cares dels nens i nenes i, clar, amb l'estima i la relació que estem creant, segur que ara no podria marxar. Algú podria dir que és vocació, jo crec que va més enllà d'això”<sup>50</sup>* –comenta Francesc, en una de nuestras conversaciones.

*“Estar amb nens no m'ha estat una cosa estranya. Sempre he estat envoltat de nens a fora de casa i a casa, perquè érem vuit germans, bé, som vuit germans, i per tant, sempre hi ha hagut baralles, discussions, jocs, moments divertits, moments de por, moments de riure, moments d'enveges, moments de... (...) Quan vaig acabar la meva etapa de l'escoltisme, amb una colla d'amics vam decidir entrar a una organització que era molt incipient en el moment, que eren els esplais. I llavors em vaig posar de monitor d'esplai, però jo era molt jove. I, una vegada més, continues estant amb nens.*

momentáneo; e) un sujeto *datado y situado* (tiempo y espacio que limitan las condiciones de nuestra constitución de sujetos pero que, por participar de la construcción de la historia de la humanidad, dejamos rastros del pasado en lo que será el futuro)” (p.87-88).

<sup>48</sup> Retomo el planteamiento de José García Molina (2003) en tanto que “aquello que transmite, le otorga el suficiente valor como para hacerse cargo del acto de donarlo para que no se pierda. En definitiva, cuando el trabajo del educador da frutos, su única recompensa es poder seguir hablando, dialogando, preguntándonos por el mundo y los demás, en ese común espacio del nosotros, y celebrar que los que se incorporan tiene una nueva oportunidad, su oportunidad de hacerse cargo de él. El educador nunca recibirá lo dado y es posible que no encuentre siquiera un agradecimiento explícito por su labor. Pero lo que acontece también le afecta a él, directamente, como habitante de este mundo y como ciudadano de un territorio. No se puede educar sin deseo, sin un deseo previo (la vocación), sin un deseo durante (el sostenimiento) y sin un deseo al final (cierta esperanza en lo-por-venir)”. Por otro lado, vocación es también atender a la llamada del otro, a lo que Emmanuel Lévinas (1987) denomina el *pensamiento de responsabilidad*, porque se trata de una respuesta situacional, más que una llamada previa, sin alguien que reclame. Por ello, es una vocación que nace de la situación, del vivir el oficio.

<sup>49</sup> Este concepto queda más desarrollado en la *Parte III*, pues toma cuerpo a través de las conversaciones sostenidas en el aula, del juego, del estudio y del trabajo manual, e incluso del modo que están y son en la institución que les cobija. Todos ellos son espacios en los que el currículum –aquello que se crea en relación a las criaturas– se hace visible y, sobre todo, vivificable, pues parte de sí, del deseo de aprender interior que toma forma en una práctica hacia afuera.

<sup>50</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

y pasivo al mismo tiempo. María Zambrano (2002) considera que se trata de una llamada que sirve “para designar al sujeto que la recibe, para clasificarlo, para definirlo inclusive, porque es una llamada oída y seguida” (p.98). La filósofa, continúa indicando que

*“la voz de donde vocación se deriva, pide ser seguida, tenue, imperante, suave o dominante, pide lo mismo; obedecer y no en un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo, haciendo eso que la llamada pide, declarándolo y otras veces, simplemente, insinuándolo, mas exigiéndolo siempre” (p. 98-99).*

Y, más allá de valorar si la vocación posee o no grados, lo que ella alberga es una entrega, una dedicación. Por eso, quien posee vocación por algo, posee una ofrenda, algo que aportar a los demás y al mundo. Algo que dar desde lo que uno es y desde lo que uno hace. En este sentido, me resuenan mucho las conversaciones mantenidas con Francesc y Marta, acerca de sus inquietudes, de lo que *dan*<sup>48</sup> en su día a día con los niños y niñas, de lo que regalan, del lugar que ocupan los procesos de enseñanza y aprendizaje –que no es más que un lugar desde el que emerge, continuamente, el currículum<sup>49</sup>–. Pero no sólo eso, sino acerca de lo que también reciben de ellos.

*“Digues tu, com podria jo venir a l'escola si no estimés la meva feina! A vegades he pensat de marxar d'aquí, anar a algun altre lloc, canviar de feina per poder desconnectar i després tornar amb més il·lusió. Però, tot i que a vegades ho penso, després em venen al cap les cares dels nens i nenes i, clar, amb l'estima i la relació que estem creant, segur que ara no podria marxar. Algú podria dir que és vocació, jo crec que va més enllà d'això”<sup>50</sup>* –comenta Francesc, en una de nuestras conversaciones.

*“Estar amb nens no m'ha estat una cosa estranya. Sempre he estat envoltat de nens a fora de casa i a casa, perquè érem vuit germans, bé, som vuit germans, i per tant, sempre hi ha hagut baralles, discussions, jocs, moments divertits, moments de por, moments de riure, moments d'enveges, moments de... (...) Quan vaig acabar la meva etapa de l'escoltisme, amb una colla d'amics vam decidir entrar a una organització que era molt incipient en el moment, que eren els esplais. I llavors em vaig posar de monitor d'esplai, però jo era molt jove. I, una vegada més, continues estant amb nens.*

momentáneo; e) un sujeto *datado y situado* (tiempo y espacio que limitan las condiciones de nuestra constitución de sujetos pero que, por participar de la construcción de la historia de la humanidad, dejamos rastros del pasado en lo que será el futuro)” (p.87-88).

<sup>48</sup> Retomo el planteamiento de José García Molina (2003) en tanto que “aquello que transmite, le otorga el suficiente valor como para hacerse cargo del acto de donarlo para que no se pierda. En definitiva, cuando el trabajo del educador da frutos, su única recompensa es poder seguir hablando, dialogando, preguntándonos por el mundo y los demás, en ese común espacio del nosotros, y celebrar que los que se incorporan tiene una nueva oportunidad, su oportunidad de hacerse cargo de él. El educador nunca recibirá lo dado y es posible que no encuentre siquiera un agradecimiento explícito por su labor. Pero lo que acontece también le afecta a él, directamente, como habitante de este mundo y como ciudadano de un territorio. No se puede educar sin deseo, sin un deseo previo (la vocación), sin un deseo durante (el sostenimiento) y sin un deseo al final (cierta esperanza en lo-por-venir)”. Por otro lado, vocación es también atender a la llamada del otro, a lo que Emmanuel Lévinas (1987) denomina el *pensamiento de responsabilidad*, porque se trata de una respuesta situacional, más que una llamada previa, sin alguien que reclame. Por ello, es una vocación que nace de la situación, del vivir el oficio.

<sup>49</sup> Este concepto queda más desarrollado en la *Parte III*, pues toma cuerpo a través de las conversaciones sostenidas en el aula, del juego, del estudio y del trabajo manual, e incluso del modo que están y son en la institución que les cobija. Todos ellos son espacios en los que el currículum –aquello que se crea en relación a las criaturas– se hace visible y, sobre todo, vivificable, pues parte de sí, del deseo de aprender interior que toma forma en una práctica hacia afuera.

<sup>50</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

*És com sentir que continues sempre vinculat a uns inicis de la vida, no només perquè siguin nens, sinó perquè et veus amb ells des dels teus inicis*<sup>51</sup> –continúa añadiendo el maestro.

*“Marxar de l’escola, em va fer tornar a la mateixa. No dic que tothom que és mestre hagi de marxar de l’escola per una temporada, perquè les necessitats de cadascú són les que són, però a mi em va fer adonar-me’n de com eren les relacions a la fàbrica en la que havia començat a treballar, i com podien també donar-se aquestes mateixes relacions a dins de l’escola. Havia de **passar per allà per a ser el mestre que ara sóc**”*<sup>52</sup> –me hace saber, en un momento en el que recordaba cuándo aprendió que las relaciones institucionales hay que poder sostenerlas como tal, intentando que no irrumpen en el desarrollo ni en la cotidianeidad de su grupo-clase.

Sólo ahora, al releer las notas de campo y revivir –en cierta medida– lo acaecido en la clase con Francesc, es cuando soy capaz de ver con mayor claridad ese movimiento *de la vocación* al que hace referencia. Mis consideraciones acerca de la vocación como un –o el– *todo*, resultan dispares al modo en que la habita Francesc. Para él, se trata de un estar atento a lo que sucede en la clase y a lo que les ocurre a las criaturas en el transcurso de los días. Dicha atención hacia la infancia, no requiere únicamente de un pensar en las criaturas con las que trabaja, sino de un pensar en lo que le con–mueve en ese estar y vivirse desde y en lo iniciático, también como modo de conexión con su historia de vida. Es por eso que resalta el hecho de haber crecido con siete hermanos, con los que posee una relación diferente y con los que ha compartido etapas de vida que le han ayudado a continuar cuestionándose como hombre, hermano, hijo, marido, abuelo y maestro. Además, requiere de un pensar en grande, de un devenir que está por llegar y de un presente que se está ya dando. Esta preocupación educativa es la que le ha requerido separarse, tomar distancia en determinados momentos de su vida. Una marcha propiciadora de un regreso alentador e ilusionante, en el que el aire respirado de otros contextos ha posibilitado una frescura particular en el reencuentro con la escuela. No es casual que dichas marchas –que no huidas– sean las que, más tarde, le han ofrecido un mayor sostén en la institución. Eso sí, son marchas que, como clarifica Francesc, recaen en necesidades, resonancias y elecciones personales.

Desde su experiencia, puedo intuir que tras cada marcha, ha acontecido un nuevo regreso; y, tras cada regreso, se ha fraguado una mayor apertura al *otro*. Todo ello ha tenido que transitarlo, para poder nombrarse como el maestro que ahora es. Pero, ¿qué permite alimentar ese deseo de búsqueda, de curiosidad? ¿De qué manera nos disponemos a una escucha de sí que nos empuja a salir de nuestra zona de confort? ¿Somos *viajeros* o *habitantes* en los contextos educativos donde nos hallamos? Noemí Durán (2014) apunta que

*“una persona puede considerarse habitante en tanto que conocedor del lugar que habita, en tanto que conocedor de sí mismo; pero, a la vez, puede vivir momentos de extrañeza, perderse, sentirse un desconocido... y en este estado de incertidumbre, de*

<sup>51</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>52</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013. Corresponde a un encuentro que tuvimos después de que pasara algún tiempo de silencio, ya que yo había dejado de acudir a la escuela. Fuimos a comer a un restaurante situado dentro de un centro cultural, al que él acude en algunas ocasiones.

*És com sentir que continues sempre vinculat a uns inicis de la vida, no només perquè siguin nens, sinó perquè et veus amb ells des dels teus inicis*<sup>51</sup> –continúa añadiendo el maestro.

*“Marxar de l’escola, em va fer tornar a la mateixa. No dic que tothom que és mestre hagi de marxar de l’escola per una temporada, perquè les necessitats de cadascú són les que són, però a mi em va fer adonar-me’n de com eren les relacions a la fàbrica en la que havia començat a treballar, i com podien també donar-se aquestes mateixes relacions a dins de l’escola. Havia de **passar per allà per a ser el mestre que ara sóc**”*<sup>52</sup> –me hace saber, en un momento en el que recordaba cuándo aprendió que las relaciones institucionales hay que poder sostenerlas como tal, intentando que no irrumpen en el desarrollo ni en la cotidianeidad de su grupo-clase.

Sólo ahora, al releer las notas de campo y revivir –en cierta medida– lo acaecido en la clase con Francesc, es cuando soy capaz de ver con mayor claridad ese movimiento *de la vocación* al que hace referencia. Mis consideraciones acerca de la vocación como un –o el– *todo*, resultan dispares al modo en que la habita Francesc. Para él, se trata de un estar atento a lo que sucede en la clase y a lo que les ocurre a las criaturas en el transcurso de los días. Dicha atención hacia la infancia, no requiere únicamente de un pensar en las criaturas con las que trabaja, sino de un pensar en lo que le con–mueve en ese estar y vivirse desde y en lo iniciático, también como modo de conexión con su historia de vida. Es por eso que resalta el hecho de haber crecido con siete hermanos, con los que posee una relación diferente y con los que ha compartido etapas de vida que le han ayudado a continuar cuestionándose como hombre, hermano, hijo, marido, abuelo y maestro. Además, requiere de un pensar en grande, de un devenir que está por llegar y de un presente que se está ya dando. Esta preocupación educativa es la que le ha requerido separarse, tomar distancia en determinados momentos de su vida. Una marcha propiciadora de un regreso alentador e ilusionante, en el que el aire respirado de otros contextos ha posibilitado una frescura particular en el reencuentro con la escuela. No es casual que dichas marchas –que no huidas– sean las que, más tarde, le han ofrecido un mayor sostén en la institución. Eso sí, son marchas que, como clarifica Francesc, recaen en necesidades, resonancias y elecciones personales.

Desde su experiencia, puedo intuir que tras cada marcha, ha acontecido un nuevo regreso; y, tras cada regreso, se ha fraguado una mayor apertura al *otro*. Todo ello ha tenido que transitarlo, para poder nombrarse como el maestro que ahora es. Pero, ¿qué permite alimentar ese deseo de búsqueda, de curiosidad? ¿De qué manera nos disponemos a una escucha de sí que nos empuja a salir de nuestra zona de confort? ¿Somos *viajeros* o *habitantes* en los contextos educativos donde nos hallamos? Noemí Durán (2014) apunta que

*“una persona puede considerarse habitante en tanto que conocedor del lugar que habita, en tanto que conocedor de sí mismo; pero, a la vez, puede vivir momentos de extrañeza, perderse, sentirse un desconocido... y en este estado de incertidumbre, de*

<sup>51</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>52</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013. Corresponde a un encuentro que tuvimos después de que pasara algún tiempo de silencio, ya que yo había dejado de acudir a la escuela. Fuimos a comer a un restaurante situado dentro de un centro cultural, al que él acude en algunas ocasiones.

*apertura a lo imprevisto, nuestra condición se parece más a la del viajero (...) El habitante es alguien que escucha con todo su cuerpo para entrar en diálogo con el viajero, procurando no ser invasivo, invitándole a un terreno que el habitante ya conoce, pero que podrá descubrir de nuevo junto a otro si consigue afinarse como instrumento para la escucha*<sup>53</sup>.

De ahí que me resuene la realidad que plantea Francesc, en tanto que habitante de la escuela y en tanto que maestro. Ambos —el maestro y la autora—, comparten una misma vocación: dar al *otro* —en el caso de la escuela, a las criaturas— la experiencia de un viaje, donde el viajero es acompañado con tacto y levedad para que pueda perderse y encontrar su propio camino.

Por otro lado, Marta, nombra algo que Francesc sólo deja vislumbrar: el amor hacia el trabajo y el amor como centro de la relación educativa. Un amor que se vive en relación a la vocación y al placer sobre la misma. Así, la educadora plantea cómo dicho amor resulta sustancial para su práctica cotidiana, y cómo es necesario habitar el vínculo desde ahí. Un vínculo que trata de la unión entre dos personas que consienten, es decir, entre dos personas *dispuestas a*, y que requiere de algo más que de dos cuerpos en un mismo espacio. Para que se despliegue el vínculo ha de darse en consonancia un deseo de saber, de estar o de aprender<sup>54</sup>. Y es ahí cuando siento que dicho vínculo se escapa a la propia palabra (Mejía, 2008).

*“Em sap greu haver de demanar-me la baixa per maternitat... els trobaré a faltar perquè clar... són moltes coses amb ells (...) Ells ara saben que la Maia està aquí i jo m’hi he de dedicar a ella. Ostres, és que és la meva filla! (...) A ells també els estimo, però és un amor diferent, ara sento més fortament que no és un amor de mare, tot i que és un amor de preocupació i de disponibilitat*<sup>55</sup> —añade Marta, en uno de nuestros últimos encuentros.

*“Clar, quan estàs tants anys al centre, amb la lluita constant perquè algunes coses canviïn, arriba un moment que t’agradaria poder desconnectar, però no sempre puc (...) L’única cosa que em permet estar millor amb mi mateixa és parlar. Parlar de com he deixat que em toqui allò que ha passat. I va molt bé com a petita teràpia entre companys —teràpia entre cometes, eh!—, perquè després arribes a casa amb una altra percepció del que ha passat. Estàs com més tranquil·la. Sinó, tot et toca massa i no pots. Hi ha un vincle sempre viu, sempre*<sup>56</sup>. (...) aquesta necessitat de parlar-ho és una manera de marxar a casa com més neta, emocionalment parlant. Però hi penso, eh!

<sup>53</sup> Conjunto de artículos de la autora compilados bajo el título *Reescribir entre cuerpos: reivindicar el sentido poético de la educación*. Extraído el 18 de julio de 2015, de [https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/libro\\_reescribirentrecuerpos.pdf](https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/libro_reescribirentrecuerpos.pdf)

<sup>54</sup> Retomo la noción de Hans-George Gadamer (2001) al pensar acerca de ese estar abiertos, como un quererse también decir algo por el otro, algo que es suyo, que es él o ella misma. “En el comportamiento de los hombres entre sí, lo que importa es (...) experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquel por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto” (p.438).

<sup>55</sup> Extracto de conversación. Barcelona, marzo 2015.

<sup>56</sup> Ahora que releo el texto, me llegan recuerdos de situaciones en las que Marta me hace saber que no hay entendimiento con algunos de los chicos y chicas. Y, aun así, en esas relaciones, no se da una ruptura, porque hay algo que las sostiene que va más allá. Se trata de una relación sin fin, que no acaba nunca, que no es instrumental, pues posee un valor civilizador (Rivera, 2012).

*apertura a lo imprevisto, nuestra condición se parece más a la del viajero (...) El habitante es alguien que escucha con todo su cuerpo para entrar en diálogo con el viajero, procurando no ser invasivo, invitándole a un terreno que el habitante ya conoce, pero que podrá descubrir de nuevo junto a otro si consigue afinarse como instrumento para la escucha*<sup>53</sup>.

De ahí que me resuene la realidad que plantea Francesc, en tanto que habitante de la escuela y en tanto que maestro. Ambos —el maestro y la autora—, comparten una misma vocación: dar al *otro* —en el caso de la escuela, a las criaturas— la experiencia de un viaje, donde el viajero es acompañado con tacto y levedad para que pueda perderse y encontrar su propio camino.

Por otro lado, Marta, nombra algo que Francesc sólo deja vislumbrar: el amor hacia el trabajo y el amor como centro de la relación educativa. Un amor que se vive en relación a la vocación y al placer sobre la misma. Así, la educadora plantea cómo dicho amor resulta sustancial para su práctica cotidiana, y cómo es necesario habitar el vínculo desde ahí. Un vínculo que trata de la unión entre dos personas que consienten, es decir, entre dos personas *dispuestas a*, y que requiere de algo más que de dos cuerpos en un mismo espacio. Para que se despliegue el vínculo ha de darse en consonancia un deseo de saber, de estar o de aprender<sup>54</sup>. Y es ahí cuando siento que dicho vínculo se escapa a la propia palabra (Mejía, 2008).

*“Em sap greu haver de demanar-me la baixa per maternitat... els trobaré a faltar perquè clar... són moltes coses amb ells (...) Ells ara saben que la Maia està aquí i jo m’hi he de dedicar a ella. Ostres, és que és la meva filla! (...) A ells també els estimo, però és un amor diferent, ara sento més fortament que no és un amor de mare, tot i que és un amor de preocupació i de disponibilitat*<sup>55</sup> —añade Marta, en uno de nuestros últimos encuentros.

*“Clar, quan estàs tants anys al centre, amb la lluita constant perquè algunes coses canviïn, arriba un moment que t’agradaria poder desconnectar, però no sempre puc (...) L’única cosa que em permet estar millor amb mi mateixa és parlar. Parlar de com he deixat que em toqui allò que ha passat. I va molt bé com a petita teràpia entre companys —teràpia entre cometes, eh!—, perquè després arribes a casa amb una altra percepció del que ha passat. Estàs com més tranquil·la. Sinó, tot et toca massa i no pots. Hi ha un vincle sempre viu, sempre*<sup>56</sup>. (...) aquesta necessitat de parlar-ho és una manera de marxar a casa com més neta, emocionalment parlant. Però hi penso, eh!

<sup>53</sup> Conjunto de artículos de la autora compilados bajo el título *Reescribir entre cuerpos: reivindicar el sentido poético de la educación*. Extraído el 18 de julio de 2015, de [https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/libro\\_reescribirentrecuerpos.pdf](https://casavoladora.files.wordpress.com/2014/04/libro_reescribirentrecuerpos.pdf)

<sup>54</sup> Retomo la noción de Hans-George Gadamer (2001) al pensar acerca de ese estar abiertos, como un quererse también decir algo por el otro, algo que es suyo, que es él o ella misma. “En el comportamiento de los hombres entre sí, lo que importa es (...) experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquel por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto” (p.438).

<sup>55</sup> Extracto de conversación. Barcelona, marzo 2015.

<sup>56</sup> Ahora que releo el texto, me llegan recuerdos de situaciones en las que Marta me hace saber que no hay entendimiento con algunos de los chicos y chicas. Y, aun así, en esas relaciones, no se da una ruptura, porque hay algo que las sostiene que va más allá. Se trata de una relación sin fin, que no acaba nunca, que no es instrumental, pues posee un valor civilizador (Rivera, 2012).

*Hi penso molt! A vegades em llevo pensant en ells, en què haurà passat a casa del Jonathan, en com estaran les coses entre la Jenny i la Silvia, en com la Sonia podrà trobar un lloc en el grup...*<sup>57</sup> – sostiene la educadora.

*“No sé si aquest és el meu lloc, perquè a vegades em pregunto si ho és, o si només hi estic de pas. Quan estava a Bolívia, sabia que hi era a allà per algun motiu, perquè m’hi sentia part d’allà. Ara la porto al cor, però sovint em llevo pensant si jo he triat estar-hi a Alda, o si Alda m’ha triat. (...) La meva vida ha estat un deixar-me fer, un deixar-se fer a gust amb la pròpia vida. Sento que mai m’he preocupat gaire sobre el futur, no l’he forçat... tot sempre **ha vingut com natural, com de procés, com si fos així perquè havia de ser-ho**”*<sup>58</sup> – comenta ella en relació a cómo siente que ha llegado a su actual lugar de trabajo.

El modo en que la educadora escucha lo que la vida pone frente a ella, es ya una manera de disponerse al encuentro, a la relación. Dice sentirse viva, y es justo en este punto donde se me hace presente el modo en que Clarice Lispector (1989) describe a Lori, una maestra que inicia una relación amorosa con Ulises, un joven profesor de Filosofía.

*“Lori era una mujer, una persona, era una atención, era un cuerpo habitado mirando la lluvia espesa caer. Así como la lluvia era agradecida por no ser dura como una piedra: ella era la lluvia. Tal vez fuese eso, era exactamente eso: viva”* (p. 129)<sup>59</sup>.

Lo que plantea la autora es que la atención, además de tenerse o de ponerla en *lo otro* o *el otro*, se puede llegar a ser. Por ello, atender al otro es algo que permite transformar la relación, pues es la singularidad la que comparece en la relación viva, abierta a la trascendencia.

En relación a dicha atención, nace la preocupación que Marta manifiesta como una experiencia del padecer. Una experiencia que el feminismo ha contemplado ampliamente, pues hasta los años setenta no se distinguía entre sufrir y padecer, empleando ambas nociones para describir algo que pesaba, que dolía, que se deseaba suprimir. Para ella, se trata de un padecer que no se traduce en sufrimiento, sino en pasión, en amor hacia las criaturas (Rivera, 2012, p. 44). De hecho, esto es lo que ella muestra al pensar en ellas al levantarse, al imaginar cómo habrán amanecido entre la familia, al tratar de sentir qué tipo de relación viven las hermanas en casa, etc. Me resulta significativo que su preocupación trascienda los muros de lo institucional, pues da cuenta de que la vida se halla en y fuera del centro educativo. Así, la noción de *traer la vida a Alda*, queda restituida por *hablar de la vida en Alda*, por conversar acerca de aquello que les sucede, por repensar aquello que acontece. Concebir el espacio educativo como uno de los lugares donde las criaturas experimentan más, se desarrollan, cuestionan y proyectan sus deseos –o no– de aprender, remite a un posicionamiento pedagógico determinado. Un posicionamiento que sugiere vivir el espacio educativo como un lugar maravilloso de intercambio.

<sup>57</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

<sup>58</sup> Extracto de conversación. Barcelona, julio de 2013.

<sup>59</sup> Me gusta también el momento en que la autora narra el modo en que nos miramos, teniendo en cuenta la capacidad de saber, de pensar, y de poder corporeizar todo ello. “Y por el mismo hecho de haberse visto en el espejo, sintió cómo su condición era pequeña porque un cuerpo es menor que el pensamiento –al punto de que sería inútil tener más libertad: su condición pequeña no la dejaría hacer uso de la libertad” (ibíd.).

*Hi penso molt! A vegades em llevo pensant en ells, en què haurà passat a casa del Jonathan, en com estaran les coses entre la Jenny i la Silvia, en com la Sonia podrà trobar un lloc en el grup...*<sup>57</sup> – sostiene la educadora.

*“No sé si aquest és el meu lloc, perquè a vegades em pregunto si ho és, o si només hi estic de pas. Quan estava a Bolívia, sabia que hi era a allà per algun motiu, perquè m’hi sentia part d’allà. Ara la porto al cor, però sovint em llevo pensant si jo he triat estar-hi a Alda, o si Alda m’ha triat. (...) La meva vida ha estat un deixar-me fer, un deixar-se fer a gust amb la pròpia vida. Sento que mai m’he preocupat gaire sobre el futur, no l’he forçat... tot sempre **ha vingut com natural, com de procés, com si fos així perquè havia de ser-ho**”*<sup>58</sup> – comenta ella en relació a cómo siente que ha llegado a su actual lugar de trabajo.

El modo en que la educadora escucha lo que la vida pone frente a ella, es ya una manera de disponerse al encuentro, a la relación. Dice sentirse viva, y es justo en este punto donde se me hace presente el modo en que Clarice Lispector (1989) describe a Lori, una maestra que inicia una relación amorosa con Ulises, un joven profesor de Filosofía.

*“Lori era una mujer, una persona, era una atención, era un cuerpo habitado mirando la lluvia espesa caer. Así como la lluvia era agradecida por no ser dura como una piedra: ella era la lluvia. Tal vez fuese eso, era exactamente eso: viva”* (p. 129)<sup>59</sup>.

Lo que plantea la autora es que la atención, además de tenerse o de ponerla en *lo otro* o *el otro*, se puede llegar a ser. Por ello, atender al otro es algo que permite transformar la relación, pues es la singularidad la que comparece en la relación viva, abierta a la trascendencia.

En relación a dicha atención, nace la preocupación que Marta manifiesta como una experiencia del padecer. Una experiencia que el feminismo ha contemplado ampliamente, pues hasta los años setenta no se distinguía entre sufrir y padecer, empleando ambas nociones para describir algo que pesaba, que dolía, que se deseaba suprimir. Para ella, se trata de un padecer que no se traduce en sufrimiento, sino en pasión, en amor hacia las criaturas (Rivera, 2012, p. 44). De hecho, esto es lo que ella muestra al pensar en ellas al levantarse, al imaginar cómo habrán amanecido entre la familia, al tratar de sentir qué tipo de relación viven las hermanas en casa, etc. Me resulta significativo que su preocupación trascienda los muros de lo institucional, pues da cuenta de que la vida se halla en y fuera del centro educativo. Así, la noción de *traer la vida a Alda*, queda restituida por *hablar de la vida en Alda*, por conversar acerca de aquello que les sucede, por repensar aquello que acontece. Concebir el espacio educativo como uno de los lugares donde las criaturas experimentan más, se desarrollan, cuestionan y proyectan sus deseos –o no– de aprender, remite a un posicionamiento pedagógico determinado. Un posicionamiento que sugiere vivir el espacio educativo como un lugar maravilloso de intercambio.

<sup>57</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

<sup>58</sup> Extracto de conversación. Barcelona, julio de 2013.

<sup>59</sup> Me gusta también el momento en que la autora narra el modo en que nos miramos, teniendo en cuenta la capacidad de saber, de pensar, y de poder corporeizar todo ello. “Y por el mismo hecho de haberse visto en el espejo, sintió cómo su condición era pequeña porque un cuerpo es menor que el pensamiento –al punto de que sería inútil tener más libertad: su condición pequeña no la dejaría hacer uso de la libertad” (ibíd.).



Asimismo, el modo en el que ambos nombran su preocupación hacia el trabajo que vienen haciendo años atrás, revela la dirección desde la que viven lo educativo: la vocación como un sentir íntimo que, como apunta María Zambrano (2002) trata de “un recogerse para luego volcarse; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud” (p.99). En otras palabras, el movimiento que ambos plantean, y que viven como naciente en su propio interior, es lo que posibilita ese *traer al mundo cosas nuevas*. Nuevas, en tanto que la educación consiste también en ese poder acercar a las criaturas a lugares aún no pensados que favorezcan el estímulo por una curiosidad que se traduce en un interés por continuar descubriendo el misterio de la vida. Además, en dicha vocación, el amor se presenta de manera explícita, con una determinada preocupación hacia lo que está por llegar y hacia lo que ya se está dando. Pero no sólo eso, sino teniendo en cuenta a la criatura que está formándose ante ellos y con la que han tomado el compromiso de acompañarla en su proceso de crecimiento.

## 1.2 El lugar del deseo de ser y estar en la educación —el comienzo<sup>60</sup>—

En el último apartado de este paisaje, planteo que narrar la historia de vida propia significa tomar *una—otra* posesión de y sobre la misma (Formenti, 1998). De todas maneras, me resulta interesante nombrarlo, porque es ahí donde emerge el pensamiento de la propia individualidad y del que sólo nosotros somos actrices o actores. Y es que, en esta investigación, recurrir a la biografía me permite unir constantemente la práctica educativa de ambos, junto al presente en el que viven, y tomando en cuenta las huellas del pasado que ha marcado sus aprendizajes personales y profesionales. Y esto, lo veo —y así también se lo planteé a ellos— como un viaje formativo, no como un modo de rendir cuentas sobre la trayectoria vital. En este sentido, deseo rescatar una sensación que mantuve a lo largo de todas nuestras conversaciones. En ellas, no les percibía dominantes, sino abiertos ante mí como personas *necesarias* para el estudio<sup>61</sup>, es decir, como *yoes tejedores*. Porque desde mi necesidad de unir y entrelazar, reconstruir y construir, me mostraron aquello que, para mí, valía la pena buscar. En esta línea, no se trata —sólo— de la pregunta de sentido por lo educativo, sino de las posibles respuestas que nacen de la misma. Y esto también me lo proporcionaron en ese narrarse en relación a sus comienzos. Un comienzo que es difícil de hallar como tal, pues como plantea Ludwig Wittgenstein (2003) “es tan difícil encontrar el inicio. O mejor: es difícil empezar desde

<sup>60</sup> El deseo de enlazar el nacimiento con el comienzo, responde a que “el nacer es estar en proceso de *llegar a ser*, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad en una cadena de inicios, de acciones y novedades. Es capaz de *acción* y por tanto se muestra ante los otros: hay una *presencia* más allá de las palabras. El nacimiento sitúa la vida, pues, no en el “ya-no” de la muerte, sino en el “aún-no” de lo recién nacido, un simple *arché* (literalmente, “un comienzo”), sino un *principium*, es decir: principio y comienzo. Así, lo salva del acto del origen de su propia arbitrariedad es que lleva consigo su propio principio, o, para ser más precisos, que origen y principio, *principium* y principio, no sólo son términos relaciones, sino que son coetáneos. Por eso, pensar la natalidad, como principio o como comienzo, es algo así como volver a las fuentes, pensarnos desde la memoria de nuestra condición natal. (...) Entre ambas, se encuentra el momento de la experiencia como apertura al mundo” (Bárcena, 2004, p.59). En esta misma línea, George Steiner (2001) plantea que “el concepto de “principio” contiene etimológica y conceptualmente el de inicio. La “forma del inicio” es un principio (...) El ser que toma conciencia de sí mismo (...) “es el proceso de comenzar”, o dicho hegelianamente: “pura presencia”” (p.123).

<sup>61</sup> Desearía que *la necesidad* a que me refiero no se valorara en términos utilitaristas, sino más bien en el modo que fue: tenían que ser ellos para que yo aprendiera todo lo que estoy aprendiendo (en relación también a lo que Francesc planteaba previamente: tenía que pasar por todo aquello para ser el maestro que es hoy).

Asimismo, el modo en el que ambos nombran su preocupación hacia el trabajo que vienen haciendo años atrás, revela la dirección desde la que viven lo educativo: la vocación como un sentir íntimo que, como apunta María Zambrano (2002) trata de “un recogerse para luego volcarse; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud” (p.99). En otras palabras, el movimiento que ambos plantean, y que viven como naciente en su propio interior, es lo que posibilita ese *traer al mundo cosas nuevas*. Nuevas, en tanto que la educación consiste también en ese poder acercar a las criaturas a lugares aún no pensados que favorezcan el estímulo por una curiosidad que se traduce en un interés por continuar descubriendo el misterio de la vida. Además, en dicha vocación, el amor se presenta de manera explícita, con una determinada preocupación hacia lo que está por llegar y hacia lo que ya se está dando. Pero no sólo eso, sino teniendo en cuenta a la criatura que está formándose ante ellos y con la que han tomado el compromiso de acompañarla en su proceso de crecimiento.

## 1.2 El lugar del deseo de ser y estar en la educación —el comienzo<sup>60</sup>—

En el último apartado de este paisaje, planteo que narrar la historia de vida propia significa tomar *una—otra* posesión de y sobre la misma (Formenti, 1998). De todas maneras, me resulta interesante nombrarlo, porque es ahí donde emerge el pensamiento de la propia individualidad y del que sólo nosotros somos actrices o actores. Y es que, en esta investigación, recurrir a la biografía me permite unir constantemente la práctica educativa de ambos, junto al presente en el que viven, y tomando en cuenta las huellas del pasado que ha marcado sus aprendizajes personales y profesionales. Y esto, lo veo —y así también se lo planteé a ellos— como un viaje formativo, no como un modo de rendir cuentas sobre la trayectoria vital. En este sentido, deseo rescatar una sensación que mantuve a lo largo de todas nuestras conversaciones. En ellas, no les percibía dominantes, sino abiertos ante mí como personas *necesarias* para el estudio<sup>61</sup>, es decir, como *yoes tejedores*. Porque desde mi necesidad de unir y entrelazar, reconstruir y construir, me mostraron aquello que, para mí, valía la pena buscar. En esta línea, no se trata —sólo— de la pregunta de sentido por lo educativo, sino de las posibles respuestas que nacen de la misma. Y esto también me lo proporcionaron en ese narrarse en relación a sus comienzos. Un comienzo que es difícil de hallar como tal, pues como plantea Ludwig Wittgenstein (2003) “es tan difícil encontrar el inicio. O mejor: es difícil empezar desde

<sup>60</sup> El deseo de enlazar el nacimiento con el comienzo, responde a que “el nacer es estar en proceso de *llegar a ser*, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad en una cadena de inicios, de acciones y novedades. Es capaz de *acción* y por tanto se muestra ante los otros: hay una *presencia* más allá de las palabras. El nacimiento sitúa la vida, pues, no en el “ya-no” de la muerte, sino en el “aún-no” de lo recién nacido, un simple *arché* (literalmente, “un comienzo”), sino un *principium*, es decir: principio y comienzo. Así, lo salva del acto del origen de su propia arbitrariedad es que lleva consigo su propio principio, o, para ser más precisos, que origen y principio, *principium* y principio, no sólo son términos relaciones, sino que son coetáneos. Por eso, pensar la natalidad, como principio o como comienzo, es algo así como volver a las fuentes, pensarnos desde la memoria de nuestra condición natal. (...) Entre ambas, se encuentra el momento de la experiencia como apertura al mundo” (Bárcena, 2004, p.59). En esta misma línea, George Steiner (2001) plantea que “el concepto de “principio” contiene etimológica y conceptualmente el de inicio. La “forma del inicio” es un principio (...) El ser que toma conciencia de sí mismo (...) “es el proceso de comenzar”, o dicho hegelianamente: “pura presencia”” (p.123).

<sup>61</sup> Desearía que *la necesidad* a que me refiero no se valorara en términos utilitaristas, sino más bien en el modo que fue: tenían que ser ellos para que yo aprendiera todo lo que estoy aprendiendo (en relación también a lo que Francesc planteaba previamente: tenía que pasar por todo aquello para ser el maestro que es hoy).

el principio. Y no intentar ir todavía más atrás<sup>62</sup>. Así, con la intención de ir destilando aquellos ejes que respaldan sus orientaciones educativas, muestro elementos que posibilitan comprender la significación de sus quehaceres. Porque la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles nuevas significaciones (Bárcena, 2005).

#### De justicia, deseo y libertad – el comienzo de Francesc

Entre el conjunto de preguntas e interrogantes que me nacen acerca de la práctica educativa de Francesc en el aula, le muestro mi interés por conocer qué le hizo sentir *la llamada* a su profesión, a su oficio de vida, a ser maestro (Martinengo, 2015)<sup>63</sup>. Su respuesta acontece prontamente, como si fuera algo en lo que ya ha pensado en varias ocasiones del pasado.

*“D’entrada jo diria que ser mestre no és una cosa que em vaig haver de plantejar molt (...) Més tard, jo estava a punt de decidir quina carrera feia (...) i el primer any de fer Filosofia i Lletres, ja vaig veure que això de les llengües mortes que deien, no acabava de ser per a mi, perquè no veia què podria treure’n d’allà. Suposo que, a més a més, em deuriem passar vàries coses pel cap i vaig decidir deixar-ho. (...) A les primeres reunions de mestres que vam tenir vaig pensar que no sabia si aprendria molt, però d’entrada em feia gràcia (...) vam començar una mica a l’expectativa. Algunes persones, jo diria que potser preveien massa els problemes abans que es donessin, i d’altres que potser preveien poc, o no preveien res. I es podien donar situacions que desbordaven tant a uns com als altres: uns per poca previsió i d’altres per preveure massa, ens vam trobar amb problemes d’aquells que diríem “bastant durillos” de trampejar (...) Jo encara estava buscant un capítol que em digués “cap aquí o cap allà”, perquè no sabia exactament què (...) Recordo que un dia hi va haver-hi un dels nanos que em va dir: “Potser que féssim més coses de manualitats de...”, clar, no tant d’estudi d’expressió. Ells volien muntar allò que ara li diuen “skate”. I jo dic: “Doncs sí, potser podríem fer al taller de fusteria alguns skates”. I ja veig que parlant em diuen: “Francesc, podem sortir un moment que hem d’anar a buscar llet pel gos?”. I allò que dius: “Home, això ho hauríeu d’haver previst abans, però va, aneu-hi i torneu de seguida”. Al cap d’una estona tornen els altres i porten unes rodes. (...) i dic: “D’on heu tret aquests rodes”, diuen: “Uy, tranquilo Francesc, que no se ha enterado”. Dic: “¿Quién no se ha enterado?”, diu: “La señora”. “Quina senyora?”. Diu: “Una señora que ha entrado en una tienda y ha dejado el cochecito fuera”. Li havien tret les rodes i havien deixat el cotxet!!! Dic: “Pero, ¿había una criatura?”. “Sí...”. “Y la criatura, ¿dónde estaba?”. “¿Cómo que dónde estaba?, ¡pues en el cochecito!” (...) Sí, doncs et trobes amb això, que en un moment t’ho podien desmuntar tot però també molts d’ells ho feien amb bona fe...”<sup>64</sup>.*

<sup>62</sup> Citado en De Castro, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria. p. 15.

<sup>63</sup> Recuerdo la conferencia que recientemente dio la autora Marirí Martinengo (2015) en relación a la llamada desde la vocación, desde la pasión por enseñar, al sentimiento que nace de ahí. También es interesante el texto de Carme Laforet al que se hace referencia en dicha conferencia. Extraído el 29 de mayo de 2015, de <http://duodaub.blogspot.com.es/2015/05/xxvi-seminario-deduoda-2015.html>

<sup>64</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

el principio. Y no intentar ir todavía más atrás<sup>62</sup>. Así, con la intención de ir destilando aquellos ejes que respaldan sus orientaciones educativas, muestro elementos que posibilitan comprender la significación de sus quehaceres. Porque la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles nuevas significaciones (Bárcena, 2005).

#### De justicia, deseo y libertad – el comienzo de Francesc

Entre el conjunto de preguntas e interrogantes que me nacen acerca de la práctica educativa de Francesc en el aula, le muestro mi interés por conocer qué le hizo sentir *la llamada* a su profesión, a su oficio de vida, a ser maestro (Martinengo, 2015)<sup>63</sup>. Su respuesta acontece prontamente, como si fuera algo en lo que ya ha pensado en varias ocasiones del pasado.

*“D’entrada jo diria que ser mestre no és una cosa que em vaig haver de plantejar molt (...) Més tard, jo estava a punt de decidir quina carrera feia (...) i el primer any de fer Filosofia i Lletres, ja vaig veure que això de les llengües mortes que deien, no acabava de ser per a mi, perquè no veia què podria treure’n d’allà. Suposo que, a més a més, em deuriem passar vàries coses pel cap i vaig decidir deixar-ho. (...) A les primeres reunions de mestres que vam tenir vaig pensar que no sabia si aprendria molt, però d’entrada em feia gràcia (...) vam començar una mica a l’expectativa. Algunes persones, jo diria que potser preveien massa els problemes abans que es donessin, i d’altres que potser preveien poc, o no preveien res. I es podien donar situacions que desbordaven tant a uns com als altres: uns per poca previsió i d’altres per preveure massa, ens vam trobar amb problemes d’aquells que diríem “bastant durillos” de trampejar (...) Jo encara estava buscant un capítol que em digués “cap aquí o cap allà”, perquè no sabia exactament què (...) Recordo que un dia hi va haver-hi un dels nanos que em va dir: “Potser que féssim més coses de manualitats de...”, clar, no tant d’estudi d’expressió. Ells volien muntar allò que ara li diuen “skate”. I jo dic: “Doncs sí, potser podríem fer al taller de fusteria alguns skates”. I ja veig que parlant em diuen: “Francesc, podem sortir un moment que hem d’anar a buscar llet pel gos?”. I allò que dius: “Home, això ho hauríeu d’haver previst abans, però va, aneu-hi i torneu de seguida”. Al cap d’una estona tornen els altres i porten unes rodes. (...) i dic: “D’on heu tret aquests rodes”, diuen: “Uy, tranquilo Francesc, que no se ha enterado”. Dic: “¿Quién no se ha enterado?”, diu: “La señora”. “Quina senyora?”. Diu: “Una señora que ha entrado en una tienda y ha dejado el cochecito fuera”. Li havien tret les rodes i havien deixat el cotxet!!! Dic: “Pero, ¿había una criatura?”. “Sí...”. “Y la criatura, ¿dónde estaba?”. “¿Cómo que dónde estaba?, ¡pues en el cochecito!” (...) Sí, doncs et trobes amb això, que en un moment t’ho podien desmuntar tot però també molts d’ells ho feien amb bona fe...”<sup>64</sup>.*

<sup>62</sup> Citado en De Castro, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria. p. 15.

<sup>63</sup> Recuerdo la conferencia que recientemente dio la autora Marirí Martinengo (2015) en relación a la llamada desde la vocación, desde la pasión por enseñar, al sentimiento que nace de ahí. También es interesante el texto de Carme Laforet al que se hace referencia en dicha conferencia. Extraído el 29 de mayo de 2015, de <http://duodaub.blogspot.com.es/2015/05/xxvi-seminario-deduoda-2015.html>

<sup>64</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

Vivir el trabajo como un ser y estar en el mundo, muestra la experiencia que éste genera en quien *es maestro* y no en quien *hace de maestro*, es decir, muestra cualidades de disposición vinculadas al cuidado y a la relación con el otro. Pero, lo interesante, no se halla en las palabras que dan cuenta de ello, sino en los gestos que las acompañan. Se trata de vivir el mundo y hacerlo vivir, de querer saber y saber queriendo, de descubrir el mundo y de conversar sobre él. En esta línea, recuerdo la cantidad de ocasiones en las que he solicitado a Francesc que pusiera palabra a lo que iba más allá de la práctica de aula. Escasamente, me respondía, y escasas veces he podido volver a realizar la misma pregunta. Esto ocurre porque Francesc puede contar sus experiencias de vida, pero en lo referente al quehacer del aula, él se sostiene con la vivencia, la intuición y el deseo de estar y de descubrir. Todo ello, apegado al gesto y a la mirada. Y es que las palabras –que a mí me hacían tanta falta– cubrían aquello que acaecía mientras la vivencia estaba transcurriendo. Es como las imágenes de Sophie Calle, que no ilustran como tales, sino que se viven como experiencia. De ahí que la palabra no explicara nada y sólo tuviera sentido en la resonancia entre el gesto y la mirada de lo que se estaba dando en el aula. Aun así, en aquel momento, me resultaba casi imposible mantener la mirada sin el soporte de dichas palabras, pues necesitaba dar nombre a lo percibido, sin tomar en cuenta que, con ello, perdía parte de la esencia que le interesaba contener al maestro. Esa posibilidad de asombro que yo viví durante dos años junto a Francesc, es la que deja ver en este fragmento de su relato. Porque, si bien quedamos predefinidos, denominados y englobados en un sistema ya antes de nacer, lo que tanto el maestro como Alejandra Vilanova (2014) plantean, es que “resulta necesaria la posibilidad de asombro que genere la extrañeza de poder estar unos con otros” (p. 68). Precisamente, un asombro que se vincula con la sensación de *qué podemos extraer de más*, para también ofrecerlo a otras personas con las que discutir y plantearse nuevos interrogantes –o igual interrogantes *de siempre*, pero cuestiones que agiten el pensamiento–.

*“És cert que hi ha coses que t’ajuden molt a reflexionar. Jo crec que a mi em van passar dues, d’aquestes coses (...) em va agafar la policia l’any 1975 per equivocació. El que passa és que la meva “pinta” era així de progre (...) les melenes, la barba, el sarró... i em van agafar i em van portar primer a la comissaria de Via Laietana i després em van portar cap a la presó de la Model. Allà m’hi vaig estar tres mesos. (...) Això em va marcar bastant i vaig acabar magisteri al poc temps. (...) L’altra cosa és que vaig haver de marxar a fer la mili, al 1976. Com que havia estat a la Model (...) va ser una situació bastant dura, però (...) m’ho vaig prendre amb tanta filosofia que, allà, també em van castigar. I vaig estar bastants mesos al calabós. Aquests mesos al calabós, al començament no et deixaven tenir ni llibres, però suposo que els hi deuria fer una certa pena, i al cap d’unes setmanes **em van deixar que pogués llegir**. (...) Llavors **el temps donava per llegir, però no per entendre algunes coses del moment en que hi vius, perquè unir allò que llegeixes amb allò que vius era com impossible**, però mica en mica em van entrar més ganes d’acabar la mili (...) i de posar-me a treballar a una escola (...) Quan ja vaig estar a l’escola, em posava nerviós allò de: “A última hora, els nens han vingut i nosaltres estem aquí perquè els hem de preparar per viure. Aquí a l’escola els ha de preparar”, però no sé... **preparar-los per la vida, què vol dir?** Els hem de fer molt submisos perquè allà on vagin a treballar no protestin perquè així no els facin fora i es puguin guanyar un sou ridícul perquè no tenen el currículum que demanen?...”*

Vivir el trabajo como un ser y estar en el mundo, muestra la experiencia que éste genera en quien *es maestro* y no en quien *hace de maestro*, es decir, muestra cualidades de disposición vinculadas al cuidado y a la relación con el otro. Pero, lo interesante, no se halla en las palabras que dan cuenta de ello, sino en los gestos que las acompañan. Se trata de vivir el mundo y hacerlo vivir, de querer saber y saber queriendo, de descubrir el mundo y de conversar sobre él. En esta línea, recuerdo la cantidad de ocasiones en las que he solicitado a Francesc que pusiera palabra a lo que iba más allá de la práctica de aula. Escasamente, me respondía, y escasas veces he podido volver a realizar la misma pregunta. Esto ocurre porque Francesc puede contar sus experiencias de vida, pero en lo referente al quehacer del aula, él se sostiene con la vivencia, la intuición y el deseo de estar y de descubrir. Todo ello, apegado al gesto y a la mirada. Y es que las palabras –que a mí me hacían tanta falta– cubrían aquello que acaecía mientras la vivencia estaba transcurriendo. Es como las imágenes de Sophie Calle, que no ilustran como tales, sino que se viven como experiencia. De ahí que la palabra no explicara nada y sólo tuviera sentido en la resonancia entre el gesto y la mirada de lo que se estaba dando en el aula. Aun así, en aquel momento, me resultaba casi imposible mantener la mirada sin el soporte de dichas palabras, pues necesitaba dar nombre a lo percibido, sin tomar en cuenta que, con ello, perdía parte de la esencia que le interesaba contener al maestro. Esa posibilidad de asombro que yo viví durante dos años junto a Francesc, es la que deja ver en este fragmento de su relato. Porque, si bien quedamos predefinidos, denominados y englobados en un sistema ya antes de nacer, lo que tanto el maestro como Alejandra Vilanova (2014) plantean, es que “resulta necesaria la posibilidad de asombro que genere la extrañeza de poder estar unos con otros” (p. 68). Precisamente, un asombro que se vincula con la sensación de *qué podemos extraer de más*, para también ofrecerlo a otras personas con las que discutir y plantearse nuevos interrogantes –o igual interrogantes *de siempre*, pero cuestiones que agiten el pensamiento–.

*“És cert que hi ha coses que t’ajuden molt a reflexionar. Jo crec que a mi em van passar dues, d’aquestes coses (...) em va agafar la policia l’any 1975 per equivocació. El que passa és que la meva “pinta” era així de progre (...) les melenes, la barba, el sarró... i em van agafar i em van portar primer a la comissaria de Via Laietana i després em van portar cap a la presó de la Model. Allà m’hi vaig estar tres mesos. (...) Això em va marcar bastant i vaig acabar magisteri al poc temps. (...) L’altra cosa és que vaig haver de marxar a fer la mili, al 1976. Com que havia estat a la Model (...) va ser una situació bastant dura, però (...) m’ho vaig prendre amb tanta filosofia que, allà, també em van castigar. I vaig estar bastants mesos al calabós. Aquests mesos al calabós, al començament no et deixaven tenir ni llibres, però suposo que els hi deuria fer una certa pena, i al cap d’unes setmanes **em van deixar que pogués llegir**. (...) Llavors **el temps donava per llegir, però no per entendre algunes coses del moment en que hi vius, perquè unir allò que llegeixes amb allò que vius era com impossible**, però mica en mica em van entrar més ganes d’acabar la mili (...) i de posar-me a treballar a una escola (...) Quan ja vaig estar a l’escola, em posava nerviós allò de: “A última hora, els nens han vingut i nosaltres estem aquí perquè els hem de preparar per viure. Aquí a l’escola els ha de preparar”, però no sé... **preparar-los per la vida, què vol dir?** Els hem de fer molt submisos perquè allà on vagin a treballar no protestin perquè així no els facin fora i es puguin guanyar un sou ridícul perquè no tenen el currículum que demanen?...”*

*“Preparar-los per la vida” per a mi era cada vegada una cosa que em molestava més. Jo mateix pensava “A veure, **què sabem els mestres de la vida?**”. Si la vida de molts mestres (en aquella època), bé, d’alguns mestres, era aquella que havien viscut des de les finestres de l’escola! Havien passat de ser alumnes d’una escola, a ser alumnes de magisteri, i després, a ser profes. I què han vist de la vida? I jo també em preguntava: “I què he vist jo de la vida?” (...) vaig decidir (el segon any) anar a parlar amb la directora i vaig dir: “Mira, jo això de preparar-los per la vida, fins que no hagi viscut una miqueta més, em dóna la sensació que no té sentit que jo continuï aquí”. “No siguis tonto, va continua...”. I no, llavors vaig dir: “No, és que jo el mes que ve ja vull marxar”. “Bé, doncs demana’t una excedència i...”. “No, mira, és que jo no sé si vull tornar a l’escola” (...) perquè veig que si fer de mestre vol dir trobar-te amb una sèrie de gent que potser de la vida en sabem poc i som els encarregats de preparar als nens per a la vida..., doncs per a mi és una contradicció massa gran com per pensar que això és possible. I me’n vaig anar”<sup>65</sup>.*

La vida se configura a través de las formas que le damos a la misma y a los modos que encontramos para escapar de dichas formas. Francesc, nombra un posible modo de formación: la lectura, el viaje con ella, un sentido que dar. Es ahí cuando recuerdo las palabras de Michèle Petit (2000), en tanto que

*“la lectura, y en particular la lectura literaria, tienen que ver con la experiencia de la falta y de la pérdida. Cuando uno pretende negar la pérdida, evita la literatura. O trata de dominarla”.*

Ante la privacidad de libertad y con ausencia de justicia, el maestro inicia un camino de exploración. Esa actitud de movimiento, de desplazamiento con aquello que le resultaba perturbador inicialmente –la estancia en prisión– pasa a ser un punto de partida interesante. El punto de partida como la propia búsqueda. Un movimiento que nace de dentro, como una mirada hacia el interior, y que implica un replanteamiento de lo propio –no siempre con la intención de abandonarlo– con el propósito de generar vacíos donde arraigar el nuevo saber. La misma autora comenta que leer es poder reencontrar “el eco lejano de una voz amada en la infancia, el apoyo de su presencia carnal para atravesar y enfrentar la separación (...) y lo primero que hay para leer es lo que está ahí, el enigma, el mundo” (Petit, 2015). Y es que el deseo de leer se alimenta con el anhelo de descubrir y de conocer aquello que acontece en la sociedad. Por tanto, leer es prestar atención a los matices y a las singularidades. El problema llega cuando no se pueden crear conexiones entre la lectura y la realidad en la que se está. A esto hacía referencia el maestro al conversar acerca del desencaje entre la lectura y la vivencia del presente.

Con todo ello, Francesc ofrece –a los niños y niñas de la clase– dicha experiencia de lectura con el propósito de proveer y compartir aspectos culturales que contribuyen al arte de habitar, de vivir, a una estética de la vida. Y, en determinadas ocasiones, a una formación<sup>66</sup> de la sensibilidad y a una escucha hacia el otro, hacia la otra.

<sup>65</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>66</sup> Comprendo formación como el proceso de *dar forma*, un proceso al que me refería en el párrafo anterior.

*“Preparar-los per la vida” per a mi era cada vegada una cosa que em molestava més. Jo mateix pensava “A veure, **què sabem els mestres de la vida?**”. Si la vida de molts mestres (en aquella època), bé, d’alguns mestres, era aquella que havien viscut des de les finestres de l’escola! Havien passat de ser alumnes d’una escola, a ser alumnes de magisteri, i després, a ser profes. I què han vist de la vida? I jo també em preguntava: “I què he vist jo de la vida?” (...) vaig decidir (el segon any) anar a parlar amb la directora i vaig dir: “Mira, jo això de preparar-los per la vida, fins que no hagi viscut una miqueta més, em dóna la sensació que no té sentit que jo continuï aquí”. “No siguis tonto, va continua...”. I no, llavors vaig dir: “No, és que jo el mes que ve ja vull marxar”. “Bé, doncs demana’t una excedència i...”. “No, mira, és que jo no sé si vull tornar a l’escola” (...) perquè veig que si fer de mestre vol dir trobar-te amb una sèrie de gent que potser de la vida en sabem poc i som els encarregats de preparar als nens per a la vida..., doncs per a mi és una contradicció massa gran com per pensar que això és possible. I me’n vaig anar”<sup>65</sup>.*

La vida se configura a través de las formas que le damos a la misma y a los modos que encontramos para escapar de dichas formas. Francesc, nombra un posible modo de formación: la lectura, el viaje con ella, un sentido que dar. Es ahí cuando recuerdo las palabras de Michèle Petit (2000), en tanto que

*“la lectura, y en particular la lectura literaria, tienen que ver con la experiencia de la falta y de la pérdida. Cuando uno pretende negar la pérdida, evita la literatura. O trata de dominarla”.*

Ante la privacidad de libertad y con ausencia de justicia, el maestro inicia un camino de exploración. Esa actitud de movimiento, de desplazamiento con aquello que le resultaba perturbador inicialmente –la estancia en prisión– pasa a ser un punto de partida interesante. El punto de partida como la propia búsqueda. Un movimiento que nace de dentro, como una mirada hacia el interior, y que implica un replanteamiento de lo propio –no siempre con la intención de abandonarlo– con el propósito de generar vacíos donde arraigar el nuevo saber. La misma autora comenta que leer es poder reencontrar “el eco lejano de una voz amada en la infancia, el apoyo de su presencia carnal para atravesar y enfrentar la separación (...) y lo primero que hay para leer es lo que está ahí, el enigma, el mundo” (Petit, 2015). Y es que el deseo de leer se alimenta con el anhelo de descubrir y de conocer aquello que acontece en la sociedad. Por tanto, leer es prestar atención a los matices y a las singularidades. El problema llega cuando no se pueden crear conexiones entre la lectura y la realidad en la que se está. A esto hacía referencia el maestro al conversar acerca del desencaje entre la lectura y la vivencia del presente.

Con todo ello, Francesc ofrece –a los niños y niñas de la clase– dicha experiencia de lectura con el propósito de proveer y compartir aspectos culturales que contribuyen al arte de habitar, de vivir, a una estética de la vida. Y, en determinadas ocasiones, a una formación<sup>66</sup> de la sensibilidad y a una escucha hacia el otro, hacia la otra.

<sup>65</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>66</sup> Comprendo formación como el proceso de *dar forma*, un proceso al que me refería en el párrafo anterior.

*“Just quan em faltava un mes per acabar la mili (era l’agost) i em telefonen dient-me: “escolta Francesc que l’Ajuntament de Barcelona tanca un asil i amb els nens que, de moment queden a l’asil, han de muntar una escola. I aquesta escola només podrà funcionar mentre hi hagi aquests nens. Els aniran col·locant a les escoles públiques, però de moment la cosa està així (...) En aquell moment va ser quan vaig arribar a l’escola, i resulta que era aquí a on estem ara. El lloc era aquest<sup>67</sup>”.*

Un lugar del que el maestro ha estado entrando y saliendo, pero en el que lleva unos veinticinco años *aproximadamente* –tal y como él expresa–. Desde la decisión de iniciar el proyecto con los niños del asilo, su vida da un vuelco, pues la realidad educativa con la que empieza a tratar, no tiene nada que ver con aquello que había experimentado hasta el momento, ni en prisión, ni tampoco en su juventud. Eso sí, reconoce que muchas de las vivencias y personas con las que se fue encontrando, le posibilitaron tomar una visión más amplia de lo que es el mundo. Y desde ahí, es desde donde nace su compromiso educativo; de todas las relaciones y movimientos sociales en los que se halló, y sobre todo, de la curiosidad que lo movía y aún hoy continúa moviéndolo a seguir conociendo, a seguir descubriendo. Precisamente esta actitud, junto con el deseo de justicia, son las que le posibilitan trabajar con su grupo-clase en la escuela. Además, él hace explícita la importancia que ha tenido el contexto y sus lazos personales en su modo de ser, de entenderse, de expresarse, y de dar cuenta de sí mismo. En esta línea, Mark Fremman (2007) apunta que

*“... as Brockmeier (1997) has pointed out, the “autobiographical agent” is to be understood as involved in a wide variety of “discourse interactions”, his or her story thus being very much a function of the specific situation, or situations, in which the story is told. In a related vein, there is also the issue of to whom the story is told – whether, for instance, it is the interviewer or the therapist, the research community, or the broader audience of readers of autobiography. (...). Bruner urges us to recognize that it is a mistake to regard the self “as solo, as locked up inside one person’s subjectivity, as hermetically sealed off” (p.139).*

De ahí que no se trate únicamente de reconocer que aquello que se narra está influenciado por el contexto de la narración, sino que el entendimiento mismo en el que se fundamenta –su historia–, posee un carácter social, cultural e histórico.

#### De fragilidad, viaje y oportunidad – el comienzo de Marta

*“Que perquè sóc educadora? Uf, doncs crec que ens anem molt enrere... a quan estava treballant com a monitora de l’esplai. Jo, allà, sempre estava amb els que anomenaven “els xungus” –que ara ho veig amb distància i em dic: “Però Marta, si eren xavals com tu!”–. (...) Tinc el record de que sempre m’havia agradat estar amb els nois que traspasaven els límits<sup>68</sup>. I això era el que em motivava: estar amb ells. Al mateix*

<sup>67</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>68</sup> Una situación que Marta me hace llegar de sí misma, en relación a su biografía escolar, da cuenta de cómo ella contempla la relación educativa, una relación de libertad y de comprensión. “Ens situem a mitjans de la dècada dels 80, però l’educació (si es pot dir així) que impartia aquella dona, era pròpia dels anys 50. Tenia una regla de plàstic llarga que l’utilitzava per pegar-nos a les mans quan parlàvem a la classe entre nosaltres o quan dèiem una resposta que no li agradava. També ens estirava de les orelles i ens humiliava. Sí, avui dia podríem dir que és maltracte, però en aquell moment era “yo os hago esto porque os quiero y me preocupo por vosotras; no le vayáis a decir nada a vuestros padres, eh?”. Amb el temps, he vist que ens feia un xantatge emocional important. (...) Jo era una nena amb molta energia i caràcter, que tot i que m’agradava estudiar, era molt impulsiva i, com em deien

*“Just quan em faltava un mes per acabar la mili (era l’agost) i em telefonen dient-me: “escolta Francesc que l’Ajuntament de Barcelona tanca un asil i amb els nens que, de moment queden a l’asil, han de muntar una escola. I aquesta escola només podrà funcionar mentre hi hagi aquests nens. Els aniran col·locant a les escoles públiques, però de moment la cosa està així (...) En aquell moment va ser quan vaig arribar a l’escola, i resulta que era aquí a on estem ara. El lloc era aquest<sup>67</sup>”.*

Un lugar del que el maestro ha estado entrando y saliendo, pero en el que lleva unos veinticinco años *aproximadamente* –tal y como él expresa–. Desde la decisión de iniciar el proyecto con los niños del asilo, su vida da un vuelco, pues la realidad educativa con la que empieza a tratar, no tiene nada que ver con aquello que había experimentado hasta el momento, ni en prisión, ni tampoco en su juventud. Eso sí, reconoce que muchas de las vivencias y personas con las que se fue encontrando, le posibilitaron tomar una visión más amplia de lo que es el mundo. Y desde ahí, es desde donde nace su compromiso educativo; de todas las relaciones y movimientos sociales en los que se halló, y sobre todo, de la curiosidad que lo movía y aún hoy continúa moviéndolo a seguir conociendo, a seguir descubriendo. Precisamente esta actitud, junto con el deseo de justicia, son las que le posibilitan trabajar con su grupo-clase en la escuela. Además, él hace explícita la importancia que ha tenido el contexto y sus lazos personales en su modo de ser, de entenderse, de expresarse, y de dar cuenta de sí mismo. En esta línea, Mark Fremman (2007) apunta que

*“... as Brockmeier (1997) has pointed out, the “autobiographical agent” is to be understood as involved in a wide variety of “discourse interactions”, his or her story thus being very much a function of the specific situation, or situations, in which the story is told. In a related vein, there is also the issue of to whom the story is told – whether, for instance, it is the interviewer or the therapist, the research community, or the broader audience of readers of autobiography. (...). Bruner urges us to recognize that it is a mistake to regard the self “as solo, as locked up inside one person’s subjectivity, as hermetically sealed off” (p.139).*

De ahí que no se trate únicamente de reconocer que aquello que se narra está influenciado por el contexto de la narración, sino que el entendimiento mismo en el que se fundamenta –su historia–, posee un carácter social, cultural e histórico.

#### De fragilidad, viaje y oportunidad – el comienzo de Marta

*“Que perquè sóc educadora? Uf, doncs crec que ens anem molt enrere... a quan estava treballant com a monitora de l’esplai. Jo, allà, sempre estava amb els que anomenaven “els xungus” –que ara ho veig amb distància i em dic: “Però Marta, si eren xavals com tu!”–. (...) Tinc el record de que sempre m’havia agradat estar amb els nois que traspasaven els límits<sup>68</sup>. I això era el que em motivava: estar amb ells. Al mateix*

<sup>67</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

<sup>68</sup> Una situación que Marta me hace llegar de sí misma, en relación a su biografía escolar, da cuenta de cómo ella contempla la relación educativa, una relación de libertad y de comprensión. “Ens situem a mitjans de la dècada dels 80, però l’educació (si es pot dir així) que impartia aquella dona, era pròpia dels anys 50. Tenia una regla de plàstic llarga que l’utilitzava per pegar-nos a les mans quan parlàvem a la classe entre nosaltres o quan dèiem una resposta que no li agradava. També ens estirava de les orelles i ens humiliava. Sí, avui dia podríem dir que és maltracte, però en aquell moment era “yo os hago esto porque os quiero y me preocupo por vosotras; no le vayáis a decir nada a vuestros padres, eh?”. Amb el temps, he vist que ens feia un xantatge emocional important. (...) Jo era una nena amb molta energia i caràcter, que tot i que m’agradava estudiar, era molt impulsiva i, com em deien

*temps, començo a fer un curs de fotografia i també estic treballant fent extraescolars, menjadors,... és a dir, monitora. Em sentia molt “tocada” quan hi havia un nen o una nena amb situacions familiars complicades, o dificultats que mostrava a l’hora de comportar-se (el que avui li diuen trastorns de no se què)... Em sentia molt propera a ells. I podríem dir que m’agradava més la tasca educativa i social que no pas la d’animació sociocultural. Quan acabo el curs de fotografia que estava fent, m’adono que el que vull fer amb la meua vida és això, i m’apunto a fer Integració Social. Una vegada acabo, ja estic molt ficada al món social i educatiu, i és quan em plantejo de poder fer la carrera de Pedagogia (...) Però tot això sempre molt i molt donat, eh! No ha estat mai com una cosa cercada expressament (...) Una vegada vaig acabar les classes de la carrera, havia de fer les pràctiques i clar, a on podria marxar? Aquesta era la pregunta... Vaig acabar a Bolonya, a un centre amb infants immigrants. I, a la tornada, em van proposar treballar a un centre de rehabilitació amb dones, concretament amb toxicomanies. I tot això amb molt de “subidón”... i poc a poc, en aquests contextos i amb “infants tocadets”, m’he anat sentit cada cop més a gust, més jo. (...) També com més autèntica, més fidel a mi<sup>69</sup>, com enmig d’un teixit de relacions molt sanes, molt naturals, molt sàvies diria jo!”<sup>70</sup> –afirma la educadora.*

Ese “ens anem molt enrere” de la educadora, responde a la idea de que, a veces, tenemos que remitirnos a un pasado más remoto de lo esperado. Esto se da porque, en el intento de hallar una frase como respuesta, sentimos la necesidad de contar toda una vida –o partes de la misma–. De ahí que si pudiéramos dar un nombre a todo lo que nos sucede, sobrarían las historias; pero, como la vida suele superar a nuestro vocabulario, como nos sentimos pocos en palabras, necesitamos relatar historias (Berger y Mohr, 1995)<sup>71</sup>. Algunas de ellas cursan un pasado lejano, mientras que otras, se sostienen en el devenir de un relativo presente. Y esto no sólo depende de los años de vida que tengamos, sino del modo en que hemos venido habitando la experiencia que deseamos compartir, para así, poder ofrecer un nombre a lo que se nos es preguntado<sup>72</sup>.

Además, en el recorrido que recrea Marta sobre sí, irrumpe un *sentirse tocada por el otro*, por los otros; una sensación que no es nueva, y en la que reside su comienzo en el mundo educativo. Este hecho, el de poder señalar dicha sensación –habría quien lo consideraría vulnerabilidad–, me hace pensar en cómo dichas exposiciones, la que le proporciona un mayor entendimiento hacia las criaturas, al tiempo que una comprensión sin proyección. Y es que,

---

les mestres, era molt “contestona”. Així que em passava el dia amb estirades d’orelles i cops a les mans. Tenia molt sentiment de justícia i sovint em castigaven per sortir en defensa d’alguna amiga o per enfadar-me molt si trobava que alguna cosa no havia estat justa (...) Recordo la vegada que, amb dues nenes de classe, ens vam colar a l’aula durant l’hora del pati i li vam trencar i amagar la regla darrera de l’armari a la professora. Per a mi, era una manera de defensar-me, de mostrar-me rebel amb el poder que aquella dona feia servir a les classes. Al cap d’uns dies, una altra nena li va regalar una altra regla –una altra arma!–, però aquella era de fusta i tenia dos colors”. Barcelona, febrer de 2013.

<sup>69</sup> En el instante en que Marta me hace saber esa sensación de fidelidad consigo misma, me atraviesa la frase de María-Milagros Rivera (2012) en tanto que “cuando el cuerpo es feliz en clase, el saber fluye, porque el cuerpo y la lengua materna están bien cuando están juntos, cuando el cuerpo no se ve obligado a enseñar o a aprender” (p.53).

<sup>70</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

<sup>71</sup> Bajo el título de *Another way of telling*, los autores John Berger y Jean Mohr tratan de explorar la tensión existente entre el fotógrafo y lo fotografiado, entre la obra de arte y el espectador, entre escenas de películas y los recuerdos que se generan en torno a las mismas. Resulta muy interesante el modo en que percibe la mirada, que es distancia a la vez que acercamiento, que es frío pero también calor...

<sup>72</sup> Retomo estas nociones en el final de este mismo paisaje, *Por qué contar historias*.

*temps, començo a fer un curs de fotografia i també estic treballant fent extraescolars, menjadors,... és a dir, monitora. Em sentia molt “tocada” quan hi havia un nen o una nena amb situacions familiars complicades, o dificultats que mostrava a l’hora de comportar-se (el que avui li diuen trastorns de no se què)... Em sentia molt propera a ells. I podríem dir que m’agradava més la tasca educativa i social que no pas la d’animació sociocultural. Quan acabo el curs de fotografia que estava fent, m’adono que el que vull fer amb la meua vida és això, i m’apunto a fer Integració Social. Una vegada acabo, ja estic molt ficada al món social i educatiu, i és quan em plantejo de poder fer la carrera de Pedagogia (...) Però tot això sempre molt i molt donat, eh! No ha estat mai com una cosa cercada expressament (...) Una vegada vaig acabar les classes de la carrera, havia de fer les pràctiques i clar, a on podria marxar? Aquesta era la pregunta... Vaig acabar a Bolonya, a un centre amb infants immigrants. I, a la tornada, em van proposar treballar a un centre de rehabilitació amb dones, concretament amb toxicomanies. I tot això amb molt de “subidón”... i poc a poc, en aquests contextos i amb “infants tocadets”, m’he anat sentit cada cop més a gust, més jo. (...) També com més autèntica, més fidel a mi<sup>69</sup>, com enmig d’un teixit de relacions molt sanes, molt naturals, molt sàvies diria jo!”<sup>70</sup> –afirma la educadora.*

Ese “ens anem molt enrere” de la educadora, responde a la idea de que, a veces, tenemos que remitirnos a un pasado más remoto de lo esperado. Esto se da porque, en el intento de hallar una frase como respuesta, sentimos la necesidad de contar toda una vida –o partes de la misma–. De ahí que si pudiéramos dar un nombre a todo lo que nos sucede, sobrarían las historias; pero, como la vida suele superar a nuestro vocabulario, como nos sentimos pocos en palabras, necesitamos relatar historias (Berger y Mohr, 1995)<sup>71</sup>. Algunas de ellas cursan un pasado lejano, mientras que otras, se sostienen en el devenir de un relativo presente. Y esto no sólo depende de los años de vida que tengamos, sino del modo en que hemos venido habitando la experiencia que deseamos compartir, para así, poder ofrecer un nombre a lo que se nos es preguntado<sup>72</sup>.

Además, en el recorrido que recrea Marta sobre sí, irrumpe un *sentirse tocada por el otro*, por los otros; una sensación que no es nueva, y en la que reside su comienzo en el mundo educativo. Este hecho, el de poder señalar dicha sensación –habría quien lo consideraría vulnerabilidad–, me hace pensar en cómo dichas exposiciones, la que le proporciona un mayor entendimiento hacia las criaturas, al tiempo que una comprensión sin proyección. Y es que,

---

les mestres, era molt “contestona”. Així que em passava el dia amb estirades d’orelles i cops a les mans. Tenia molt sentiment de justícia i sovint em castigaven per sortir en defensa d’alguna amiga o per enfadar-me molt si trobava que alguna cosa no havia estat justa (...) Recordo la vegada que, amb dues nenes de classe, ens vam colar a l’aula durant l’hora del pati i li vam trencar i amagar la regla darrera de l’armari a la professora. Per a mi, era una manera de defensar-me, de mostrar-me rebel amb el poder que aquella dona feia servir a les classes. Al cap d’uns dies, una altra nena li va regalar una altra regla –una altra arma!–, però aquella era de fusta i tenia dos colors”. Barcelona, febrer de 2013.

<sup>69</sup> En el instante en que Marta me hace saber esa sensación de fidelidad consigo misma, me atraviesa la frase de María-Milagros Rivera (2012) en tanto que “cuando el cuerpo es feliz en clase, el saber fluye, porque el cuerpo y la lengua materna están bien cuando están juntos, cuando el cuerpo no se ve obligado a enseñar o a aprender” (p.53).

<sup>70</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

<sup>71</sup> Bajo el título de *Another way of telling*, los autores John Berger y Jean Mohr tratan de explorar la tensión existente entre el fotógrafo y lo fotografiado, entre la obra de arte y el espectador, entre escenas de películas y los recuerdos que se generan en torno a las mismas. Resulta muy interesante el modo en que percibe la mirada, que es distancia a la vez que acercamiento, que es frío pero también calor...

<sup>72</sup> Retomo estas nociones en el final de este mismo paisaje, *Por qué contar historias*.

en palabras de Mireille Cifali (2005), se trata de “ir al fondo de nosotros mismos y del otro. El hecho de reconocer que nos implicamos psíquicamente en nuestra profesión nos hace menos nocivos” (p. 175). Porque al sentirnos tocadas por las criaturas, nos hacemos conscientes de la fragilidad, nos remitimos a lo esencial de nuestras vidas, oscilamos entre el dejarnos afectar y el mecanismo de defensa que nos protege<sup>73</sup>. Además, al *dejarnos tocar*<sup>74</sup>, abrimos el corazón, consentimos junto al otro, ampliamos el restringido campo de nuestra experiencia personal y nos hacemos capaces de sentir incluso aquello que nuestro yo no había todavía sentido (Bateson, 1998; Longobardi, 2004). Y todo ello, en un proceso natural, como en un dejarse llevar, dejarse ir, pero en el que la conciencia está muy presente.

*“A veure... potser queda una mica transcendental, però jo penso que la vida ha fet que m’arribin les coses. Jo he estat disposada a... he posat passió quan ha arribat... I és aquesta vida la que també m’ha fet ser educadora. Sempre m’ha sortit tot rodat, i en les decisions que he pres (i de les que he après), sempre m’he sentit molt lliure. Per exemple: volia marxar a Bolívia, i vaig fer-ho, i allà vaig trobar feina d’educadora; volia tornar a Barcelona i ho vaig poder fer... Tot va ser molt donat. I, part d’aquest “donat”, a mi sempre m’ha interessat treballar amb població gitana. Això sempre ho havia tingut com un repte personal, perquè em venia molt de gust. Vaig estar un temps treballant a Bolívia, però abans de marxar jo ja havia treballat a Bon Pastor, amb la qual cosa, a la meva tornada, va resultar relativament senzill acabar a Alda. I fixa’t, primer ho vaig viure com: “ostres, quin pal!”, però és que el context a l’Alda és un món molt diferent! Per a mi va ser molt interessant arribar a un barri del que no en tenia ni idea”<sup>75</sup> –añade ella.*

A pesar de la naturalidad con la que Marta vive los cambios y las oportunidades, la esencia de lo que plantea se halla en la confianza y en la libertad, entendida ésta última como posibilidad y como inicio. En este caso, los comienzos laborales a los que se refiere, poseen el requerimiento de apertura a lo que genera extrañeza –una extrañeza derivada del desconocimiento y del sentimiento de extranjera en el lugar–, y también de comprensión de los signos que coexisten en el contexto educativo. Dichos signos, como objetos de encuentro, convocan un conjunto de relaciones. De ahí que la capacidad de adaptación al trabajo, a la institución, requiera de un aprendizaje. Y es que, pensar en el aprender, es interpretar,

<sup>73</sup> En este sentido, “como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello; colocamos teorías y otros artificios técnicos entre nosotros y el otro. Nos protegemos de aquello que nos afecta mediante una armadura institucional (...) Cuando nos sugieren que es necesario mantener la distancia adecuada y controlarla a cada rato, esto nos obliga a trabajar nuestras relaciones próximas” (Cifali, 2005, p. 174-175)

<sup>74</sup> Este concepto lo desarrolla y muestra en imágenes de aula la maestra Francesca Migliavacca (2004), quien afirma que “es necesario que como maestra, yo sea capaz de entrar en tan gran empatía con mis alumnos que llegue a identificarme con ellos, a sentirme en su lugar, porque su dolor y su cansancio de crecer producen también en mí, sufrimiento y fatiga. Pero, por otra parte, es también necesario que yo no olvide nunca, ni por un instante, que soy una adulta y que tengo la posibilidad de ofrecerles a ellos los instrumentos necesarios para que con sus propias fuerzas puedan superar los obstáculos del crecimiento. No olvidar nunca ni por un segundo que soy una adulta, significa para mí, no confundirme con ellos, mantener siempre la distancia que me permita jugar mis rabias y mis alegrías de un modo constructivo para mis alumnas y alumnos (...) Creo que es fundamental que en una escuela de primaria, los niños experimenten su capacidad para herir a los adultos, que puedan ver la herida que le provocan y, al mismo tiempo, puedan constatar que la relación sigue siendo positiva. Muy contradictorio y muy difícil, pero positivo” (p. 64-66). Por otro lado, también resulta interesante colocar la mirada no sólo en el cómo nos tocan las criaturas, sino en el cómo los tocamos nosotros –y observar qué sucede ahí– (Vilanova, 2014).

<sup>75</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

en palabras de Mireille Cifali (2005), se trata de “ir al fondo de nosotros mismos y del otro. El hecho de reconocer que nos implicamos psíquicamente en nuestra profesión nos hace menos nocivos” (p. 175). Porque al sentirnos tocadas por las criaturas, nos hacemos conscientes de la fragilidad, nos remitimos a lo esencial de nuestras vidas, oscilamos entre el dejarnos afectar y el mecanismo de defensa que nos protege<sup>73</sup>. Además, al *dejarnos tocar*<sup>74</sup>, abrimos el corazón, consentimos junto al otro, ampliamos el restringido campo de nuestra experiencia personal y nos hacemos capaces de sentir incluso aquello que nuestro yo no había todavía sentido (Bateson, 1998; Longobardi, 2004). Y todo ello, en un proceso natural, como en un dejarse llevar, dejarse ir, pero en el que la conciencia está muy presente.

*“A veure... potser queda una mica transcendental, però jo penso que la vida ha fet que m’arribin les coses. Jo he estat disposada a... he posat passió quan ha arribat... I és aquesta vida la que també m’ha fet ser educadora. Sempre m’ha sortit tot rodat, i en les decisions que he pres (i de les que he après), sempre m’he sentit molt lliure. Per exemple: volia marxar a Bolívia, i vaig fer-ho, i allà vaig trobar feina d’educadora; volia tornar a Barcelona i ho vaig poder fer... Tot va ser molt donat. I, part d’aquest “donat”, a mi sempre m’ha interessat treballar amb població gitana. Això sempre ho havia tingut com un repte personal, perquè em venia molt de gust. Vaig estar un temps treballant a Bolívia, però abans de marxar jo ja havia treballat a Bon Pastor, amb la qual cosa, a la meva tornada, va resultar relativament senzill acabar a Alda. I fixa’t, primer ho vaig viure com: “ostres, quin pal!”, però és que el context a l’Alda és un món molt diferent! Per a mi va ser molt interessant arribar a un barri del que no en tenia ni idea”<sup>75</sup> –añade ella.*

A pesar de la naturalidad con la que Marta vive los cambios y las oportunidades, la esencia de lo que plantea se halla en la confianza y en la libertad, entendida ésta última como posibilidad y como inicio. En este caso, los comienzos laborales a los que se refiere, poseen el requerimiento de apertura a lo que genera extrañeza –una extrañeza derivada del desconocimiento y del sentimiento de extranjera en el lugar–, y también de comprensión de los signos que coexisten en el contexto educativo. Dichos signos, como objetos de encuentro, convocan un conjunto de relaciones. De ahí que la capacidad de adaptación al trabajo, a la institución, requiera de un aprendizaje. Y es que, pensar en el aprender, es interpretar,

<sup>73</sup> En este sentido, “como no podemos vivir permanentemente emocionados, nos distanciamos de ello; colocamos teorías y otros artificios técnicos entre nosotros y el otro. Nos protegemos de aquello que nos afecta mediante una armadura institucional (...) Cuando nos sugieren que es necesario mantener la distancia adecuada y controlarla a cada rato, esto nos obliga a trabajar nuestras relaciones próximas” (Cifali, 2005, p. 174-175)

<sup>74</sup> Este concepto lo desarrolla y muestra en imágenes de aula la maestra Francesca Migliavacca (2004), quien afirma que “es necesario que como maestra, yo sea capaz de entrar en tan gran empatía con mis alumnos que llegue a identificarme con ellos, a sentirme en su lugar, porque su dolor y su cansancio de crecer producen también en mí, sufrimiento y fatiga. Pero, por otra parte, es también necesario que yo no olvide nunca, ni por un instante, que soy una adulta y que tengo la posibilidad de ofrecerles a ellos los instrumentos necesarios para que con sus propias fuerzas puedan superar los obstáculos del crecimiento. No olvidar nunca ni por un segundo que soy una adulta, significa para mí, no confundirme con ellos, mantener siempre la distancia que me permita jugar mis rabias y mis alegrías de un modo constructivo para mis alumnas y alumnos (...) Creo que es fundamental que en una escuela de primaria, los niños experimenten su capacidad para herir a los adultos, que puedan ver la herida que le provocan y, al mismo tiempo, puedan constatar que la relación sigue siendo positiva. Muy contradictorio y muy difícil, pero positivo” (p. 64-66). Por otro lado, también resulta interesante colocar la mirada no sólo en el cómo nos tocan las criaturas, sino en el cómo los tocamos nosotros –y observar qué sucede ahí– (Vilanova, 2014).

<sup>75</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero 2013.

traducir un signo (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 185). Un signo que recuerda que el aprendizaje se mueve entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo que queda por decir. De ahí que, cuando se aprende, recordamos y, cuando recordamos, nos conmocionamos. Escuchar lo que la vida va colocando ante Marta, es una forma de descubrir cosas que no había previsto ni imaginado; es una forma de regresar, en cierta medida, a la infancia.

Por otro lado, en la relación con Marta, se dio algo interesante que merece la pena rescatar aquí. En noviembre de 2013 –y en motivo de uno de los trabajos que solicito a los y las estudiantes de Educación Social–, un grupo de trabajo me hizo saber que necesitaban contactar con un educador o educadora para poder realizar así la tarea prevista<sup>76</sup>. Se trataba de llevar a cabo una entrevista, de poder conversar acerca de la trayectoria que esa persona tuviera en el campo social y de vivir el momento como una oportunidad para preguntarle en relación a sus inquietudes educativas. Al mismo tiempo, la tarea era también un modo de poner en práctica aquella escucha, apertura y disponibilidad, de las que tanto veníamos ocupándonos en las clases. Viendo que disponían de escasas semanas para preparar el trabajo, pensé que Marta podría serles de gran ayuda. La llamé y, aquella misma tarde, quedaron con ella en el barrio donde trabaja. Le pedí que no nombrara lo que veníamos haciendo juntas para la tesis doctoral. Ella se extrañó, pero le argumenté que se trataba de una cuestión propia de cómo yo vivo nuestra relación de intimidad.

En el momento en que empecé a releer las entrevistas que habían realizado los diversos grupos de trabajo, recordé que una de ellas era la realizada a Marta. Recuerdo que aquella la dejé para la última, porque me requería una tarea de lectura doble: como profesora y como investigadora. En cierto punto de la entrevista, le realizaron una pregunta acerca de una experiencia que le hubiera dejado huella en su desarrollo profesional. Les explicó una historia que yo desconocía.

*“De Bolívia, me’n porto una experiència molt i molt forta que em van marcar. Jo treballava amb nenes adolescents i... bé... no sé si ubiqueu una mica el context, però el fet és que una de les noies amb les que hi treballàvem es va quedar embarassada i va tenir un bebé. En tota aquella situació de pobresa absoluta, va donar a llum. Recordo un dia a la reunió d’equip, que dèiem que vèiem al nen molt prim, massa petit, malament. Dèiem: “Ostres, està super malament, li podríem donar algun ajut una mica més econòmic perquè el nen mengés...”. Vam estar parlant de què poder fer davant aquella situació. Sabíem que a la institució no hi havien diners suficients, però alguna cosa havíem de fer. Jo estava molt i molt afectada per allò. Vam estar parlant, recordo, molta estona. El dia següent, quan vaig arribar a la feina, em van dir que el nadó havia mort. (silenci llarg). Va ser un cop sobtat per a tots. Però, per a mi, el més fort, va ser l’enterrament, perquè això té un pes important en el nostre món occidental. Va ser impressionant. Ningú de la família podia fer-se càrrec, així que ho vam pagar tot des*

<sup>76</sup> Dicho grupo de trabajo había tenido numerosos conflictos entre ellos. Tenían ideas muy creativas y valiosas, pero el modo de llevarlas a cabo era muy diferente. Optaron por desentenderse del trabajo, pues lo vivían como un elemento que estaba tensionando la relación entre ellos, una relación que hasta el momento era armónica y de confianza. Con todos estos inconvenientes, y tras realizar un par de tutorías de grupo, se dispusieron a elaborar el trabajo. Un trabajo que resultó ser de los mejores de todo el curso. Y un trabajo que, según Ismael –uno de los estudiantes– “ha estat el treball en el que més he après a la meva vida”, pues el aprendizaje no tuvo como foco el trabajo únicamente, sino todo aquello que inicialmente lo desbordó y todo aquello que más tarde lo recondujo.

traducir un signo (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 185). Un signo que recuerda que el aprendizaje se mueve entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo que queda por decir. De ahí que, cuando se aprende, recordamos y, cuando recordamos, nos conmocionamos. Escuchar lo que la vida va colocando ante Marta, es una forma de descubrir cosas que no había previsto ni imaginado; es una forma de regresar, en cierta medida, a la infancia.

Por otro lado, en la relación con Marta, se dio algo interesante que merece la pena rescatar aquí. En noviembre de 2013 –y en motivo de uno de los trabajos que solicito a los y las estudiantes de Educación Social–, un grupo de trabajo me hizo saber que necesitaban contactar con un educador o educadora para poder realizar así la tarea prevista<sup>76</sup>. Se trataba de llevar a cabo una entrevista, de poder conversar acerca de la trayectoria que esa persona tuviera en el campo social y de vivir el momento como una oportunidad para preguntarle en relación a sus inquietudes educativas. Al mismo tiempo, la tarea era también un modo de poner en práctica aquella escucha, apertura y disponibilidad, de las que tanto veníamos ocupándonos en las clases. Viendo que disponían de escasas semanas para preparar el trabajo, pensé que Marta podría serles de gran ayuda. La llamé y, aquella misma tarde, quedaron con ella en el barrio donde trabaja. Le pedí que no nombrara lo que veníamos haciendo juntas para la tesis doctoral. Ella se extrañó, pero le argumenté que se trataba de una cuestión propia de cómo yo vivo nuestra relación de intimidad.

En el momento en que empecé a releer las entrevistas que habían realizado los diversos grupos de trabajo, recordé que una de ellas era la realizada a Marta. Recuerdo que aquella la dejé para la última, porque me requería una tarea de lectura doble: como profesora y como investigadora. En cierto punto de la entrevista, le realizaron una pregunta acerca de una experiencia que le hubiera dejado huella en su desarrollo profesional. Les explicó una historia que yo desconocía.

*“De Bolívia, me’n porto una experiència molt i molt forta que em van marcar. Jo treballava amb nenes adolescents i... bé... no sé si ubiqueu una mica el context, però el fet és que una de les noies amb les que hi treballàvem es va quedar embarassada i va tenir un bebé. En tota aquella situació de pobresa absoluta, va donar a llum. Recordo un dia a la reunió d’equip, que dèiem que vèiem al nen molt prim, massa petit, malament. Dèiem: “Ostres, està super malament, li podríem donar algun ajut una mica més econòmic perquè el nen mengés...”. Vam estar parlant de què poder fer davant aquella situació. Sabíem que a la institució no hi havien diners suficients, però alguna cosa havíem de fer. Jo estava molt i molt afectada per allò. Vam estar parlant, recordo, molta estona. El dia següent, quan vaig arribar a la feina, em van dir que el nadó havia mort. (silenci llarg). Va ser un cop sobtat per a tots. Però, per a mi, el més fort, va ser l’enterrament, perquè això té un pes important en el nostre món occidental. Va ser impressionant. Ningú de la família podia fer-se càrrec, així que ho vam pagar tot des*

<sup>76</sup> Dicho grupo de trabajo había tenido numerosos conflictos entre ellos. Tenían ideas muy creativas y valiosas, pero el modo de llevarlas a cabo era muy diferente. Optaron por desentenderse del trabajo, pues lo vivían como un elemento que estaba tensionando la relación entre ellos, una relación que hasta el momento era armónica y de confianza. Con todos estos inconvenientes, y tras realizar un par de tutorías de grupo, se dispusieron a elaborar el trabajo. Un trabajo que resultó ser de los mejores de todo el curso. Y un trabajo que, según Ismael –uno de los estudiantes– “ha estat el treball en el que més he après a la meva vida”, pues el aprendizaje no tuvo como foco el trabajo únicamente, sino todo aquello que inicialmente lo desbordó y todo aquello que más tarde lo recondujo.



*de l'entitat. Una zona humil, una ciutat molt pobre, totes les persones es coneixien... (...) Va ser a un descampat, amb tot brut. Amb tot "guarro". Vam haver de demanar que ens fessin el petit nínxol i ens van donar també una creu per posar el nom del bebé. I llavors és quan et preguntes: a mi m'han preparat per això? Tens moltes contradiccions, perquè, realment t'hi han de preparar? Com acompanyar allò que et supera, com a dona, com a ésser humà? Quan vaig mirar la creu, em vaig adonar que tenia ja un altre nom, d'una altra persona que havia mort. I ens demanaven que la recicléssim!! Vam haver de tatxar el nom de l'altra persona i... per a mi és el que més m'ha marcat a nivell personal, emocional i també professional<sup>77</sup>.*

Casi un año después, le hago saber a Marta mi relativa sorpresa al leer dicho trabajo. Siento que no quiere hablar, y me responde con un "Ja la saps. Ja està. Va ser així i potser mai t'he parlat perquè quan ens hem trobat, mai ha estat una de les coses que em vingués al cap; o potser tampoc tu m'ho has demanat". Se hace un silencio y continúa añadiendo que "sense dubte, allò va fer en mi una experiència i jo també vaig fer una experiència amb allò. L'empremta és massa forta<sup>78</sup>". Me pregunto **de qué manera, con el recuerdo, revive aquella situación** —y me lo pregunto también ahora que es madre—. Una situación en la que la adolescente tuvo que dejar marchar a la criatura que acababa de traer al mundo.

Siento que el tacto con el que me contesta, sigue respondiendo a un respeto hacia aquella joven, hacia los otros educadores, hacia aquellas personas con las que compartió aquella experiencia de vida. Ante el silencio que se da en nuestro encuentro, añade retóricamente: "Recordes a en Juanpe?". Le asiento con la cabeza. "Doncs el mateix", comenta con la mirada baja y apoyando su mano sobre la barbilla. Juanpe es un amigo de Marta que también murió muy joven. Era un chico con el que estuvo trabajando algún tiempo y con el que tenía una relación de confianza muy fuerte. Era un sólido pilar para la vida de Marta en Bolivia. Tras su llegada a Barcelona, Marta recibe la noticia de lo ocurrido. Yo me quedo pensativa por un momento —en realidad, me resuenan sus palabras durante más de una semana—. Entonces, recuerdo algo que también ella les hizo saber a las estudiantes: "Qualsevol experiència que tu visquis amb els xavals ja et marca com a educadora, com a persona, està clar. L'única cosa que es diferencia és el grau d'empremta que deixa, però **res hauria de passar-se per alt** (...) ni el nen callat, ni la nena rebel, ni la família compromesa, ni l'educador que no sap com fer-ho millor..."<sup>79</sup>.

Desmarcarse de los silencios, de la rebeldía escondida, de la relación con las familias, etc. es un modo de desatender a la infancia. Un modo de querer tapar, invisibilizar, aquello que es y que está. Aquello que necesita ser atendido en tanto que nacimiento, que acogimiento, que vida. Se requiere de un *estar ahí* que fisure también la acción de enseñar y aprender, pues al estar ahí con las criaturas, se da una relación que rebasa dicho binomio, que excede la dualidad

<sup>77</sup> Extracto del trabajo realizado por el grupo de estudiantes. Barcelona, noviembre de 2013.

<sup>78</sup> José Antonio Jordán (2008), parafraseando a Martin Heidegger, comenta que "hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" Y continúa añadiendo: "hacer una experiencia quiere decir, por tanto, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela. Así es como podemos ser transformados por tal experiencia" (p.128).

<sup>79</sup> Extracto del trabajo realizado por el grupo de estudiantes. Barcelona, noviembre de 2013.

*de l'entitat. Una zona humil, una ciutat molt pobre, totes les persones es coneixien... (...) Va ser a un descampat, amb tot brut. Amb tot "guarro". Vam haver de demanar que ens fessin el petit nínxol i ens van donar també una creu per posar el nom del bebé. I llavors és quan et preguntes: a mi m'han preparat per això? Tens moltes contradiccions, perquè, realment t'hi han de preparar? Com acompanyar allò que et supera, com a dona, com a ésser humà? Quan vaig mirar la creu, em vaig adonar que tenia ja un altre nom, d'una altra persona que havia mort. I ens demanaven que la recicléssim!! Vam haver de tatxar el nom de l'altra persona i... per a mi és el que més m'ha marcat a nivell personal, emocional i també professional<sup>77</sup>.*

Casi un año después, le hago saber a Marta mi relativa sorpresa al leer dicho trabajo. Siento que no quiere hablar, y me responde con un "Ja la saps. Ja està. Va ser així i potser mai t'he parlat perquè quan ens hem trobat, mai ha estat una de les coses que em vingués al cap; o potser tampoc tu m'ho has demanat". Se hace un silencio y continúa añadiendo que "sense dubte, allò va fer en mi una experiència i jo també vaig fer una experiència amb allò. L'empremta és massa forta<sup>78</sup>". Me pregunto **de qué manera, con el recuerdo, revive aquella situación** —y me lo pregunto también ahora que es madre—. Una situación en la que la adolescente tuvo que dejar marchar a la criatura que acababa de traer al mundo.

Siento que el tacto con el que me contesta, sigue respondiendo a un respeto hacia aquella joven, hacia los otros educadores, hacia aquellas personas con las que compartió aquella experiencia de vida. Ante el silencio que se da en nuestro encuentro, añade retóricamente: "Recordes a en Juanpe?". Le asiento con la cabeza. "Doncs el mateix", comenta con la mirada baja y apoyando su mano sobre la barbilla. Juanpe es un amigo de Marta que también murió muy joven. Era un chico con el que estuvo trabajando algún tiempo y con el que tenía una relación de confianza muy fuerte. Era un sólido pilar para la vida de Marta en Bolivia. Tras su llegada a Barcelona, Marta recibe la noticia de lo ocurrido. Yo me quedo pensativa por un momento —en realidad, me resuenan sus palabras durante más de una semana—. Entonces, recuerdo algo que también ella les hizo saber a las estudiantes: "Qualsevol experiència que tu visquis amb els xavals ja et marca com a educadora, com a persona, està clar. L'única cosa que es diferencia és el grau d'empremta que deixa, però **res hauria de passar-se per alt** (...) ni el nen callat, ni la nena rebel, ni la família compromesa, ni l'educador que no sap com fer-ho millor..."<sup>79</sup>.

Desmarcarse de los silencios, de la rebeldía escondida, de la relación con las familias, etc. es un modo de desatender a la infancia. Un modo de querer tapar, invisibilizar, aquello que es y que está. Aquello que necesita ser atendido en tanto que nacimiento, que acogimiento, que vida. Se requiere de un *estar ahí* que fisure también la acción de enseñar y aprender, pues al estar ahí con las criaturas, se da una relación que rebasa dicho binomio, que excede la dualidad

<sup>77</sup> Extracto del trabajo realizado por el grupo de estudiantes. Barcelona, noviembre de 2013.

<sup>78</sup> José Antonio Jordán (2008), parafraseando a Martin Heidegger, comenta que "hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" Y continúa añadiendo: "hacer una experiencia quiere decir, por tanto, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela. Así es como podemos ser transformados por tal experiencia" (p.128).

<sup>79</sup> Extracto del trabajo realizado por el grupo de estudiantes. Barcelona, noviembre de 2013.

enseñanza–aprendizaje con la que se han venido consolidado algunas instituciones educativas<sup>80</sup>. Para eso, es necesario tener en cuenta lo que apunta Maxine Greene (1995).

*“I think if I and other teachers truly want to provoke our students to break through the limits of the conventional and the taken for granted, we ourselves have to experience breaks with what has been established in our own lives; we have to keep arousing ourselves to begin again” (p. 109).*

Porque, para estar ahí, uno ha de poder estar completamente con la emoción, la cognición y el cuerpo. Ha de poder comprender que la relación educativa se sale de sí, para la cual, nos debemos estar despertando a nosotros mismos para comenzar siempre de nuevo.

### 1.3 El lugar del presente y de la infancia –la esperanza–

Un niño es, por definición, posibilidad de ser; y es la esperanza que sentimos en este oficio de educar –igual que en el acto de amar– la que nos hace ver aquello que queda más lejos, lo que está más allá, lo que es realmente la criatura y lo que aporta de por sí la infancia al mundo (Van Manen, 2012). Sin embargo, dicha esperanza, no sólo depende de medios deseables. Discrepo con Raquel Ayala (2011) al sostener que “un ingrediente esencial (en la esperanza es) el propio educador y su compromiso pedagógico por encima de los condicionantes de la circunstancia educativa vivida” (p.128). Y es que a veces las realidades educativas se desbordan, se sobrepasan, y se rebosan a sí mismas. Sin embargo, comparto la vinculación y el pensamiento pedagógico que recrea dicha autora con el binomio esperanza–confianza. Del mismo modo que la esperanza necesita de confianza, esta última resulta ser una fuente de seguridad para el otro. De ahí, que cuando Marta hace referencia a las contradicciones nacidas en su quehacer educativo, sienta por momentos el vértigo y la frustración que, más tarde, convierte en deseo de mejora. Pero se trata de una mejora cuyo foco reside en el desarrollo de las criaturas; es más, se trata de una colocación cuyo propósito emerge en la posibilidad de aprender –a estar bien con uno mismo, a poder nombrar lo que ocurre, a descubrir elementos, a pensar sobre lo todavía no pensado, a compartir aquello explorado, etc.–.

*“Les històries de vida són molt dures; és clar que projectes coses de tu, i per molt que vulguis ser crítica amb la teva cultura, hi ha vegades que penso si val la pena, per exemple, tot el treball que estic fent amb la Jenny a l'estona de tutories. Sí que surto de la feina molt contenta i penso que és molt positiu però penso: “i què més?, canviarà?”. Estem reflexionant i ja està, només reflexionant...? Jo sé que aquest és un bon punt d'arribada, el de seure i parlar amb calma, però ella té molt clar que “si tengo novio ahora mi tía me echa de casa”, o “¡quiero hacer el amor antes de casarme con un chico!, o, ¿cómo sé que quiero estar con esa persona el resto de mi vida?”,... I després ella em pregunta què en penso jo d'això. I què he de dir? He de dir la veritat? O he d'intentar fer-la reflexionar? He d'admetre que la nostra cultura és diferent i que*

<sup>80</sup> Ina Praetorius (2002) rescata la filosofía del estar ahí y le otorga significatividad. “Estar ahí significa, pues, no dejarse impresionar por las palabras hinchadas y ponerse a buscar palabras buenas, de manera que el ser no acabe en la nada (...) Rosemarie von Schweitzer lo expresa así: en las competencias del estar ahí prevalecen no los contenidos disciplinares sino el sentido de las cosas y de las finalidades con sus respectivas exigencias, consecuencias y efectos en la cultura y en la sociedad” (p. 104-105).

enseñanza–aprendizaje con la que se han venido consolidado algunas instituciones educativas<sup>80</sup>. Para eso, es necesario tener en cuenta lo que apunta Maxine Greene (1995).

*“I think if I and other teachers truly want to provoke our students to break through the limits of the conventional and the taken for granted, we ourselves have to experience breaks with what has been established in our own lives; we have to keep arousing ourselves to begin again” (p. 109).*

Porque, para estar ahí, uno ha de poder estar completamente con la emoción, la cognición y el cuerpo. Ha de poder comprender que la relación educativa se sale de sí, para la cual, nos debemos estar despertando a nosotros mismos para comenzar siempre de nuevo.

### 1.3 El lugar del presente y de la infancia –la esperanza–

Un niño es, por definición, posibilidad de ser; y es la esperanza que sentimos en este oficio de educar –igual que en el acto de amar– la que nos hace ver aquello que queda más lejos, lo que está más allá, lo que es realmente la criatura y lo que aporta de por sí la infancia al mundo (Van Manen, 2012). Sin embargo, dicha esperanza, no sólo depende de medios deseables. Discrepo con Raquel Ayala (2011) al sostener que “un ingrediente esencial (en la esperanza es) el propio educador y su compromiso pedagógico por encima de los condicionantes de la circunstancia educativa vivida” (p.128). Y es que a veces las realidades educativas se desbordan, se sobrepasan, y se rebosan a sí mismas. Sin embargo, comparto la vinculación y el pensamiento pedagógico que recrea dicha autora con el binomio esperanza–confianza. Del mismo modo que la esperanza necesita de confianza, esta última resulta ser una fuente de seguridad para el otro. De ahí, que cuando Marta hace referencia a las contradicciones nacidas en su quehacer educativo, sienta por momentos el vértigo y la frustración que, más tarde, convierte en deseo de mejora. Pero se trata de una mejora cuyo foco reside en el desarrollo de las criaturas; es más, se trata de una colocación cuyo propósito emerge en la posibilidad de aprender –a estar bien con uno mismo, a poder nombrar lo que ocurre, a descubrir elementos, a pensar sobre lo todavía no pensado, a compartir aquello explorado, etc.–.

*“Les històries de vida són molt dures; és clar que projectes coses de tu, i per molt que vulguis ser crítica amb la teva cultura, hi ha vegades que penso si val la pena, per exemple, tot el treball que estic fent amb la Jenny a l'estona de tutories. Sí que surto de la feina molt contenta i penso que és molt positiu però penso: “i què més?, canviarà?”. Estem reflexionant i ja està, només reflexionant...? Jo sé que aquest és un bon punt d'arribada, el de seure i parlar amb calma, però ella té molt clar que “si tengo novio ahora mi tía me echa de casa”, o “¡quiero hacer el amor antes de casarme con un chico!, o, ¿cómo sé que quiero estar con esa persona el resto de mi vida?”,... I després ella em pregunta què en penso jo d'això. I què he de dir? He de dir la veritat? O he d'intentar fer-la reflexionar? He d'admetre que la nostra cultura és diferent i que*

<sup>80</sup> Ina Praetorius (2002) rescata la filosofía del estar ahí y le otorga significatividad. “Estar ahí significa, pues, no dejarse impresionar por las palabras hinchadas y ponerse a buscar palabras buenas, de manera que el ser no acabe en la nada (...) Rosemarie von Schweitzer lo expresa así: en las competencias del estar ahí prevalecen no los contenidos disciplinares sino el sentido de las cosas y de las finalidades con sus respectivas exigencias, consecuencias y efectos en la cultura y en la sociedad” (p. 104-105).

*allò que diu la seva ho accepto i visc amb normalitat? –entre cometes això de normalitat, eh!– O li he de poder ser honesta i transparentar la meva opinió com a dona? (...) I és clar, tot després, amb balanç, rep un equilibri, l'equilibri que també dóna el tipus de relació que tenim”<sup>81</sup> –acaba reflexionando Marta tras sus preguntas retóricas.*

No supe qué responderle. En la grabación estamos casi dos minutos en silencio hasta que, al fin, le comento: “Marta, la resposta ja l’has dit tu: estàs per la Jenny, per ella, per la vostra relació i, evidentment, també per tu”. Ella asiente con la cabeza y respira hondo. Me ayudan a ver el sentido las palabras de Max Van Manen (1998) cuando relata que a la hora de enseñar, en muchos momentos, decide que “por el momento estoy allí, por este niño, por esta otra persona. Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro” (p.151). ¿Cuál es el bien para Jenny? Quizá sea que pueda escucharse a sí misma y ser ella libremente. O quizá no.

En esta línea, Philip Jackson (1975) expone que es necesario

*“aprender a tolerar un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad. Una maestra debe sentirse satisfecha haciendo, no lo que sabe que está bien, sino lo que cree y siente que es lo más apropiado para una situación particular. Resumiendo, debe tocar de oído” (p.196).*

Y esto, precisamente, supone aceptar la imprecisión y la fragilidad de la relación educativa.

Por otro lado, y con el foco puesto en la relación y el cuidado de la misma, Francesc intenta dar un paso más y problematizar una de las realidades que habitan algunas instituciones educativas: el contenido como centro y la relación como eje secundario de la práctica educativa.

*“Estar a l’escola fa que t’adonis de la importància de la relació, perquè ser mestre **no és un treball d’arribar a classe i fer dels continguts una excusa per a relacionar-te amb els nens, sinó que més aviat la cosa hauria de ser d’una altra manera. En el moment en que hi ha una relació que hem procurat establir i cuidar, a més, l’aprofitem per jugar, riure, aprendre (...) i també per a reconèixer-nos i estimar-nos com som”<sup>82</sup> –apunta el maestro.***

Partir de una conversación con las criaturas para percibir sus necesidades y para clarificar sus deseos, significa considerar el currículum no como una lista cerrada de propósitos preconcebidos, sino como un documento vivo y encarnado. Un documento en el que la creación es posible y viable, en el que las criaturas toman la palabra al tiempo que el maestro las acompaña. Un documento en el que el eje de sentido es la relación con el otro y lo otro, pues es esta es la que pone en marcha el resto de elementos que intervienen en el acto de educar. Rebeca Wild (1996), tomando palabras de Elkind, expone la noción de currículum en la que “el centro siempre es el niño mismo y la plena realidad de su vida. A partir de este centro crece la armonía que atraviesa todos los procesos de aprendizaje, sus etapas de desarrollo y su progresiva participación en la cultura general” (p. 156). Asimismo, Francesc y

<sup>81</sup> Extracto de conversación. Barcelona, julio 2013.

<sup>82</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

*allò que diu la seva ho accepto i visc amb normalitat? –entre cometes això de normalitat, eh!– O li he de poder ser honesta i transparentar la meva opinió com a dona? (...) I és clar, tot després, amb balanç, rep un equilibri, l'equilibri que també dóna el tipus de relació que tenim”<sup>81</sup> –acaba reflexionando Marta tras sus preguntas retóricas.*

No supe qué responderle. En la grabación estamos casi dos minutos en silencio hasta que, al fin, le comento: “Marta, la resposta ja l’has dit tu: estàs per la Jenny, per ella, per la vostra relació i, evidentment, també per tu”. Ella asiente con la cabeza y respira hondo. Me ayudan a ver el sentido las palabras de Max Van Manen (1998) cuando relata que a la hora de enseñar, en muchos momentos, decide que “por el momento estoy allí, por este niño, por esta otra persona. Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro” (p.151). ¿Cuál es el bien para Jenny? Quizá sea que pueda escucharse a sí misma y ser ella libremente. O quizá no.

En esta línea, Philip Jackson (1975) expone que es necesario

*“aprender a tolerar un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad. Una maestra debe sentirse satisfecha haciendo, no lo que sabe que está bien, sino lo que cree y siente que es lo más apropiado para una situación particular. Resumiendo, debe tocar de oído” (p.196).*

Y esto, precisamente, supone aceptar la imprecisión y la fragilidad de la relación educativa.

Por otro lado, y con el foco puesto en la relación y el cuidado de la misma, Francesc intenta dar un paso más y problematizar una de las realidades que habitan algunas instituciones educativas: el contenido como centro y la relación como eje secundario de la práctica educativa.

*“Estar a l’escola fa que t’adonis de la importància de la relació, perquè ser mestre **no és un treball d’arribar a classe i fer dels continguts una excusa per a relacionar-te amb els nens, sinó que més aviat la cosa hauria de ser d’una altra manera. En el moment en que hi ha una relació que hem procurat establir i cuidar, a més, l’aprofitem per jugar, riure, aprendre (...) i també per a reconèixer-nos i estimar-nos com som”<sup>82</sup> –apunta el maestro.***

Partir de una conversación con las criaturas para percibir sus necesidades y para clarificar sus deseos, significa considerar el currículum no como una lista cerrada de propósitos preconcebidos, sino como un documento vivo y encarnado. Un documento en el que la creación es posible y viable, en el que las criaturas toman la palabra al tiempo que el maestro las acompaña. Un documento en el que el eje de sentido es la relación con el otro y lo otro, pues es esta es la que pone en marcha el resto de elementos que intervienen en el acto de educar. Rebeca Wild (1996), tomando palabras de Elkind, expone la noción de currículum en la que “el centro siempre es el niño mismo y la plena realidad de su vida. A partir de este centro crece la armonía que atraviesa todos los procesos de aprendizaje, sus etapas de desarrollo y su progresiva participación en la cultura general” (p. 156). Asimismo, Francesc y

<sup>81</sup> Extracto de conversación. Barcelona, julio 2013.

<sup>82</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre 2010.

Marta, se aproximan a este planteamiento, en tanto que parten de las criaturas para poder tejer juntos. Lo demás, va aconteciéndose a medida que se desarrolla el curso, pero sobre todo, a medida que la relación con los niños y niñas se encuentra más consolidada.

Y es la consolidación de este tercer lugar, al que he denominado *lugar del presente, de la infancia y de la esperanza*, donde explícitamente se vive inscrita la investigación. Un lugar que también he habitado desde el reflejo que me dan el maestro y la educadora. En consonancia, Anne Murray-Orr y Margaret Olson (2007) sostienen que “we gain insight into our identities and those of students by noticing and reflecting upon the mirrors and windows (Galda, 1998) provided by others’ stories” (p.820). Además, este estudio es también un lugar en el tiempo: el tiempo de la experiencia y el de la producción de sentido desde la misma. Un lugar y un tiempo que trato de desarrollar en los dos siguientes *paisajes* con la intención de que la historia que recojo sea precisamente eso: una historia que pueda abrir reflexiones para otros tiempos y lugares, generando así nuevas producciones de sentido.

Para finalizar, y tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente, lo interesante del proceso conversacional –de este relato a través de sus vidas–, es el movimiento que han generado al salirse de sí y nombrarse, tomando en consideración quiénes son y quiénes creen haber sido. Y es que cuando repensamos lo que hemos vivido, creamos otro *yo*, pues lo vemos actuando, errando, gozando, sufriendo, disfrutando, etc. Duccio Demetrio (1999) considera que, justo en ese punto, “nos desdoblamos, nos multiplicamos y nos situamos en dos lugares al mismo tiempo” (p. 14). Este modo de colocación –que para mí tiene más que ver con un movimiento, que no con un desdoblamiento– es el que ha posibilitado que Marta y Francesc se hayan convertido en artífices y artesanos, es decir, en investigadores de sus propios indicios. Y ha sido también un modo de hacerlos sujetos de la investigación, poseedores de los significados y sentidos que se hallan en ella. Al mismo tiempo, a mí me ha llevado a pensar que la historia de vida propia es el primer y último amor que nos es dado. Pero no sólo eso, sino que dichas conversaciones responden a lo que Jean Clandinin y Michael Connelly (2000) plantean como “difficult as it may be to tell a story, the more difficult but more important task is the retelling of stories that allow for growth and change” (p.71).

Marta, se aproximan a este planteamiento, en tanto que parten de las criaturas para poder tejer juntos. Lo demás, va aconteciéndose a medida que se desarrolla el curso, pero sobre todo, a medida que la relación con los niños y niñas se encuentra más consolidada.

Y es la consolidación de este tercer lugar, al que he denominado *lugar del presente, de la infancia y de la esperanza*, donde explícitamente se vive inscrita la investigación. Un lugar que también he habitado desde el reflejo que me dan el maestro y la educadora. En consonancia, Anne Murray-Orr y Margaret Olson (2007) sostienen que “we gain insight into our identities and those of students by noticing and reflecting upon the mirrors and windows (Galda, 1998) provided by others’ stories” (p.820). Además, este estudio es también un lugar en el tiempo: el tiempo de la experiencia y el de la producción de sentido desde la misma. Un lugar y un tiempo que trato de desarrollar en los dos siguientes *paisajes* con la intención de que la historia que recojo sea precisamente eso: una historia que pueda abrir reflexiones para otros tiempos y lugares, generando así nuevas producciones de sentido.

Para finalizar, y tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente, lo interesante del proceso conversacional –de este relato a través de sus vidas–, es el movimiento que han generado al salirse de sí y nombrarse, tomando en consideración quiénes son y quiénes creen haber sido. Y es que cuando repensamos lo que hemos vivido, creamos otro *yo*, pues lo vemos actuando, errando, gozando, sufriendo, disfrutando, etc. Duccio Demetrio (1999) considera que, justo en ese punto, “nos desdoblamos, nos multiplicamos y nos situamos en dos lugares al mismo tiempo” (p. 14). Este modo de colocación –que para mí tiene más que ver con un movimiento, que no con un desdoblamiento– es el que ha posibilitado que Marta y Francesc se hayan convertido en artífices y artesanos, es decir, en investigadores de sus propios indicios. Y ha sido también un modo de hacerlos sujetos de la investigación, poseedores de los significados y sentidos que se hallan en ella. Al mismo tiempo, a mí me ha llevado a pensar que la historia de vida propia es el primer y último amor que nos es dado. Pero no sólo eso, sino que dichas conversaciones responden a lo que Jean Clandinin y Michael Connelly (2000) plantean como “difficult as it may be to tell a story, the more difficult but more important task is the retelling of stories that allow for growth and change” (p.71).

## 2. El sentido de cuidado en mí

### 2.1 Los tránsitos del *silencio al nombre*

La investigación que he realizado es fruto de un proceso encarnado que me ha permitido nombrar aquello que hasta el momento había permanecido acallado en mí. En diversas ocasiones, preguntándome acerca del porqué realizar la presente tesis doctoral, y validándolo en relación a los ejes del propio estudio, intuía que había *algo*<sup>83</sup> que se había venido gestando de manera íntima y silenciosa. No hallaba suficientes palabras para su descripción, ni tampoco para su respuesta. Me veía torpe, limitada, con una necesidad fuerte de nombrar aquello que sólo era capaz de sentir, y que se manifestaba en mí corpóreamente, pero que se escurría en cuanto ponía el foco en la palabra. Era un deseo de nombrar imposibilitado. Era una necesidad restringida, pues aquel *algo* no estaba suficientemente cultivado, por lo que el acto de salir afuera en formato de respuesta o discurso necesitaba de otro tiempo. O quizás se trataba de otra cosa: buscaba en las palabras una correspondencia que evitara el desencaje, que resonara y revelara aquello que ya vibraba en mí (Rivera, 1993, p. 56). Pero, en dicha búsqueda sobre lo apegado a lo vivido, olvidaba el lugar del que había nacido mi preocupación por el cuidado. Una preocupación que me acompañaba en mis vaivenes investigativos.

Sentarme a escribir esto, y poder pensarlo de manera detenida, me ha demorado más de tres años. Un tiempo necesario para ponerlo en palabras, nombrarlo auténticamente, reconocerlo como parte de mi relación con la vida, con el pensamiento pedagógico, con las clases en la universidad, con mi lenguaje y con el vínculo que mantengo con el mundo. He descubierto que, en un primer momento, la intuición y el deseo fueron el único modo que había podido hallar para **poder estar-en<sup>84</sup> la escuela, ocupando un lugar**, es decir, en el núcleo de lo que se venía aconteciendo y con la vivencia de las relaciones que iban dándose. Se trataba de un estar intuitivo que posibilitaba la seguridad y firmeza de que el propio estudio estaba tomando forma pero que, antes de exponerse como tal –escritura académica y lógica–estaba creciendo *para y en sí*.

Este hecho se asemejaba al sentimiento que había tenido al encontrarme con aquel pequeño baobab cercano al Chatuchak Market de Bangkok –véase anexo–. Su ausencia de follaje lo hacía disímil, enigmático, pues no poseía aquello que se espera en todos los demás árboles: la frondosidad de la que la naturaleza los dota. Pero, si bien tierra adentro dicho baobab poseía un crecimiento que los demás exteriorizaban con frutos y colores, a simple vista, me llamó la atención por aquello que no se podía ver, pero que estaba, que existía. Me documenté un poco sobre esa tipología de árboles. Quedé ensimismada al descubrir que su crecimiento es interior y hacia sí, con lo que la fuerza que

<sup>83</sup> En el trascurso de este apartado empleo dicho término para hacer referencia a una intuición que se ha venido sosteniendo a lo largo del proceso de investigación y a la que, más tarde, doy nombre y sentido.

<sup>84</sup> Tomo como referente la expresión “estar-en” que plantea Heidegger (1984). “¿Qué significa estar-en?”. Tendemos, por lo pronto, a completar la expresión añadiendo: estar-en “el mundo”, y nos inclinamos a comprender este estar en como un “estar dentro de...”. Con este término se nombra el modo de ser de un ente que está “en” otro a la manera como el agua está “en” el vaso y el traje “en” el armario. Con el “en” nos referimos a la relación de ser que dos entes que se extienden “en” el espacio tienen entre sí respecto de su lugar en este espacio. El agua y el vaso, el traje y armario, ambos están de la misma manera “en” el espacio, ocupando un lugar. (...) El estar-en no se refiere a un espacial estar-el-uno-dentro-del-otro de dos entes que están-ahí, como tampoco el “en” originariamente significa en modo alguno una relación espacial de este género” (p.66).

## 2. El sentido de cuidado en mí

### 2.1 Los tránsitos del *silencio al nombre*

La investigación que he realizado es fruto de un proceso encarnado que me ha permitido nombrar aquello que hasta el momento había permanecido acallado en mí. En diversas ocasiones, preguntándome acerca del porqué realizar la presente tesis doctoral, y validándolo en relación a los ejes del propio estudio, intuía que había *algo*<sup>83</sup> que se había venido gestando de manera íntima y silenciosa. No hallaba suficientes palabras para su descripción, ni tampoco para su respuesta. Me veía torpe, limitada, con una necesidad fuerte de nombrar aquello que sólo era capaz de sentir, y que se manifestaba en mí corpóreamente, pero que se escurría en cuanto ponía el foco en la palabra. Era un deseo de nombrar imposibilitado. Era una necesidad restringida, pues aquel *algo* no estaba suficientemente cultivado, por lo que el acto de salir afuera en formato de respuesta o discurso necesitaba de otro tiempo. O quizás se trataba de otra cosa: buscaba en las palabras una correspondencia que evitara el desencaje, que resonara y revelara aquello que ya vibraba en mí (Rivera, 1993, p. 56). Pero, en dicha búsqueda sobre lo apegado a lo vivido, olvidaba el lugar del que había nacido mi preocupación por el cuidado. Una preocupación que me acompañaba en mis vaivenes investigativos.

Sentarme a escribir esto, y poder pensarlo de manera detenida, me ha demorado más de tres años. Un tiempo necesario para ponerlo en palabras, nombrarlo auténticamente, reconocerlo como parte de mi relación con la vida, con el pensamiento pedagógico, con las clases en la universidad, con mi lenguaje y con el vínculo que mantengo con el mundo. He descubierto que, en un primer momento, la intuición y el deseo fueron el único modo que había podido hallar para **poder estar-en<sup>84</sup> la escuela, ocupando un lugar**, es decir, en el núcleo de lo que se venía aconteciendo y con la vivencia de las relaciones que iban dándose. Se trataba de un estar intuitivo que posibilitaba la seguridad y firmeza de que el propio estudio estaba tomando forma pero que, antes de exponerse como tal –escritura académica y lógica–estaba creciendo *para y en sí*.

Este hecho se asemejaba al sentimiento que había tenido al encontrarme con aquel pequeño baobab cercano al Chatuchak Market de Bangkok –véase anexo–. Su ausencia de follaje lo hacía disímil, enigmático, pues no poseía aquello que se espera en todos los demás árboles: la frondosidad de la que la naturaleza los dota. Pero, si bien tierra adentro dicho baobab poseía un crecimiento que los demás exteriorizaban con frutos y colores, a simple vista, me llamó la atención por aquello que no se podía ver, pero que estaba, que existía. Me documenté un poco sobre esa tipología de árboles. Quedé ensimismada al descubrir que su crecimiento es interior y hacia sí, con lo que la fuerza que

<sup>83</sup> En el trascurso de este apartado empleo dicho término para hacer referencia a una intuición que se ha venido sosteniendo a lo largo del proceso de investigación y a la que, más tarde, doy nombre y sentido.

<sup>84</sup> Tomo como referente la expresión “estar-en” que plantea Heidegger (1984). “¿Qué significa estar-en?”. Tendemos, por lo pronto, a completar la expresión añadiendo: estar-en “el mundo”, y nos inclinamos a comprender este estar en como un “estar dentro de...”. Con este término se nombra el modo de ser de un ente que está “en” otro a la manera como el agua está “en” el vaso y el traje “en” el armario. Con el “en” nos referimos a la relación de ser que dos entes que se extienden “en” el espacio tienen entre sí respecto de su lugar en este espacio. El agua y el vaso, el traje y armario, ambos están de la misma manera “en” el espacio, ocupando un lugar. (...) El estar-en no se refiere a un espacial estar-el-uno-dentro-del-otro de dos entes que están-ahí, como tampoco el “en” originariamente significa en modo alguno una relación espacial de este género” (p.66).

los sostiene tierra adentro es aquella misma que les proporciona arraigo en el mundo exterior. Pasaba desapercibido entre las personas locales que transitaban el mercado. Sólo los turistas nos parábamos frente a él y lo intentábamos fotografiar. Probé un par de veces, con la pretensión de poder enmarcar la extrañeza que me generaban sus ramas y su áspero tronco, pero era demasiado grande. Se salía de la cuadratura. Iba más allá de mí, de mi mirada y de mi cuadro, al tiempo que también se trascendía. Aquel baobab poseía *algo* que no resultaba verse con el intento de una mirada encuadrada.

Asimismo fue ese movimiento de ir *más allá de sí*, lo que me puso en una prieta tesitura en relación a lo que venía ya reflexionando: el descubrimiento de que la pregunta de mi tesis, que es una pregunta por lo educativo –además de una cuestión por lo humano y lo relacional – también se trasciende a sí misma, pues carece de una única visión y de un completo encuadramiento. En su lugar, se dan un conjunto de elementos discursivos, tentativos y aproximativos a la misma. De ahí que la interrogación emergiera en dos direcciones análogas: ¿Qué tenía de discursivo aquél *algo* al que necesitaba dar respuesta?, y ¿cómo podría, desde la investigación, atender a lo que iba más allá de mí y, al mismo tiempo, me sostenía en el proceso, como las raíces y el salirse del cuadro?

Cualquier objeción la vivía soslayada por una necesidad de inmediata respuesta y, en consecuencia, esto me remetía a un estado de atención y detenimiento hacia lo sensible para, como argumenta Maurice Merleau-Ponty (1968), poder percibirlo “como una posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido implícitamente” (p. 214). Precisamente, la intencionalidad de crear, desde lo comprensible y aprehensible, un espacio a lo tácito, fue lo que dio paso a una movilización de gestos sensibles. Gestos que fueron emergiendo de las relaciones con los y las otras<sup>85</sup>, quienes abrieron camino y dieron luz a aquello que ya estaba en mí como preocupación e interés educativo. En la misma línea, Johann Heinrich Pestalozzi (2003) señala que el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas, es decir, inicia con todo aquello que nos pone en un movimiento interno y en un estado de curiosidad. Pues bien, recrearme en dicha actitud solícita hizo que, al estar releando algunas de las anotaciones del diario reflexivo en una tarde de otoño, hallara la respuesta a aquel *algo* que me había venido repicando durante un largo tiempo. Dicha claridad vino dada al recuperar tres *momentos chispa*<sup>86</sup> que había vivido en diferentes periodos de la investigación. Se trataba de tres conversaciones que agitaban el pensar y mediaban para que ese modo de ser-en-cuerpo se viera vinculado a un saber fluido y habitado.

I.

*(...) y justo antes de entrar en la escuela me encuentro con Trish, que me pregunta por qué yo quiero ser maestra. “Creo que yo ya soy un poco maestra” – le respondo. “Entonces, ¿por qué estás con nosotros en clase?” – me pregunta él. “Porque quiero aprender más con vosotros, porque me interesa ver lo que os pasa en clase con*

<sup>85</sup> Considero “otro” a todas las personas que han venido acompañándome en la investigación, no sólo a los participantes directos, sino a todos aquellos que se han hecho presentes, de un modo u otro, en este proceso.

<sup>86</sup> Este modo de nombrar pertenece a una de las maestras con las que trabajamos en el proyecto de investigación *El saber profesional en docentes de Educación Primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos* (EDU2011-297332-C02-01 ). Dicha expresión fue también presentada en un panel de trabajo del congreso AUFOP 2014, bajo el título “Aprender de la escuela para dar vida a la universidad” y cuyas autoras son Nieves Blanco, M<sup>a</sup> Dolores Molina y Asunción López.

los sostiene tierra adentro es aquella misma que les proporciona arraigo en el mundo exterior. Pasaba desapercibido entre las personas locales que transitaban el mercado. Sólo los turistas nos parábamos frente a él y lo intentábamos fotografiar. Probé un par de veces, con la pretensión de poder enmarcar la extrañeza que me generaban sus ramas y su áspero tronco, pero era demasiado grande. Se salía de la cuadratura. Iba más allá de mí, de mi mirada y de mi cuadro, al tiempo que también se trascendía. Aquel baobab poseía *algo* que no resultaba verse con el intento de una mirada encuadrada.

Asimismo fue ese movimiento de ir *más allá de sí*, lo que me puso en una prieta tesitura en relación a lo que venía ya reflexionando: el descubrimiento de que la pregunta de mi tesis, que es una pregunta por lo educativo –además de una cuestión por lo humano y lo relacional – también se trasciende a sí misma, pues carece de una única visión y de un completo encuadramiento. En su lugar, se dan un conjunto de elementos discursivos, tentativos y aproximativos a la misma. De ahí que la interrogación emergiera en dos direcciones análogas: ¿Qué tenía de discursivo aquél *algo* al que necesitaba dar respuesta?, y ¿cómo podría, desde la investigación, atender a lo que iba más allá de mí y, al mismo tiempo, me sostenía en el proceso, como las raíces y el salirse del cuadro?

Cualquier objeción la vivía soslayada por una necesidad de inmediata respuesta y, en consecuencia, esto me remetía a un estado de atención y detenimiento hacia lo sensible para, como argumenta Maurice Merleau-Ponty (1968), poder percibirlo “como una posibilidad de ser evidente en silencio, de ser entendido implícitamente” (p. 214). Precisamente, la intencionalidad de crear, desde lo comprensible y aprehensible, un espacio a lo tácito, fue lo que dio paso a una movilización de gestos sensibles. Gestos que fueron emergiendo de las relaciones con los y las otras<sup>85</sup>, quienes abrieron camino y dieron luz a aquello que ya estaba en mí como preocupación e interés educativo. En la misma línea, Johann Heinrich Pestalozzi (2003) señala que el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas, es decir, inicia con todo aquello que nos pone en un movimiento interno y en un estado de curiosidad. Pues bien, recrearme en dicha actitud solícita hizo que, al estar releando algunas de las anotaciones del diario reflexivo en una tarde de otoño, hallara la respuesta a aquel *algo* que me había venido repicando durante un largo tiempo. Dicha claridad vino dada al recuperar tres *momentos chispa*<sup>86</sup> que había vivido en diferentes periodos de la investigación. Se trataba de tres conversaciones que agitaban el pensar y mediaban para que ese modo de ser-en-cuerpo se viera vinculado a un saber fluido y habitado.

I.

*(...) y justo antes de entrar en la escuela me encuentro con Trish, que me pregunta por qué yo quiero ser maestra. “Creo que yo ya soy un poco maestra” – le respondo. “Entonces, ¿por qué estás con nosotros en clase?” – me pregunta él. “Porque quiero aprender más con vosotros, porque me interesa ver lo que os pasa en clase con*

<sup>85</sup> Considero “otro” a todas las personas que han venido acompañándome en la investigación, no sólo a los participantes directos, sino a todos aquellos que se han hecho presentes, de un modo u otro, en este proceso.

<sup>86</sup> Este modo de nombrar pertenece a una de las maestras con las que trabajamos en el proyecto de investigación *El saber profesional en docentes de Educación Primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos* (EDU2011-297332-C02-01 ). Dicha expresión fue también presentada en un panel de trabajo del congreso AUFOP 2014, bajo el título “Aprender de la escuela para dar vida a la universidad” y cuyas autoras son Nieves Blanco, M<sup>a</sup> Dolores Molina y Asunción López.

*Francesc, lo que le ocurre a él, porque quiero jugar y divertirme como veo que haces tú con el fútbol en el patio...” – le comento. “¿Y ya está?” – añade Trish.<sup>87</sup>*

La pregunta de Trish, me revela la necesidad de ir más allá del *ocupar un lugar*, y me obliga a la indagación de una búsqueda que conecte dicha ocupación, dicho estar, con la experiencia del *ser*. En el momento en el que el deseo de estar en la escuela lo vivo como un movimiento propio, es cuando empiezo a vincularme con el saber que procede de mi experiencia –de mi escolarización, de mi ser y vivirme niña, etc. –. Luigina Mortari (2002) afirma que dicho saber es el que posibilita mantenernos “en una relación pensante con el acontecer de las cosas (...) (puesto que) no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida” (p. 155). ¿Cuál estaba siendo *mi propia medida* en el proceso de la investigación? ¿Era suficiente *hacer de* investigadora, si ello no quedaba vinculado con mi historia de vida, con mi experiencia y/o con mis aprendizajes significativos? ¿No se trataba de contemplar mi *ser* maestra, educadora o investigadora, más que de *hacer de*? Si bien el aprendizaje nos envuelve, configura nuestra vida, contribuye a crearla, nos ayuda a saber quiénes somos y qué hacemos, era indiscutible que no podía desligarme de él, como tampoco de mi historia personal. Porque, en la escuela estaba con todo mi ser, con mi cuerpo y con mi emoción, con mi pasado, con mis cuestionamientos educativos del presente, con mis angustias de la escolarización y con mis deseos proyectados en el aula.

Necesité buscar un espacio de encuentro con Trish. Pasaron más de dos meses. Él ya no recordaba su pregunta, a pesar de que yo aún me vivía en una fuerte tesitura. “(...) *Le he hecho saber que estoy en la escuela, con ellos, porque siento que me ayudan a poderme vivir un poco más como niña, porque me hacen recordar qué cosas me gustaban, qué era importante para mí, qué he olvidado... y eso me permite intentar comprender algunas cosas que Francesc les propone y que ellos hacen en las clases, en casa o en el patio*”. *Me ha mirado con los ojos bien abiertos y ha añadido que “si quieres, puedes jugar a fútbol conmigo en el patio*”. *Es la primera vez que me invita a jugar en su equipo. Me ha animado hasta cuando he fallado con la pelota. Hemos perdido y la derrota nos ha llevado a un conflicto que más tarde hemos tenido que solventar en la clase...”<sup>88</sup>* Devolver la pregunta al lugar de origen, a esa conversación inicial con Trish, me revela la importancia de poder reconocer que son los niños quienes nos enseñan el significado de nuestros símbolos y rituales, quienes, desde su carácter reflexivo nos confrontan.

## II.

*Después de compartir con Marta un escrito, nos encontramos en la playa para seguir charlando. Ella me hace saber que “no havia vist això en ell” –refiriéndose a uno de los niños del grupo – “M’ha anat molt bé llegir-ho, perquè tu **expliques el que has vist amb la teva subtilesa: allò senzill i sensible. Ho has tornat a fer!** Una cosa petita és, alhora, tan gran...!”. “Bé, però, el que m’interessa saber és si tu et reconeixes en el que jo he escrit, si t’hi veus, si et sembla que també és una realitat compartida” –le pregunto. “Sí, jo veig que sóc jo” –respondió<sup>89</sup>.*

<sup>87</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>88</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>89</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2014.

*Francesc, lo que le ocurre a él, porque quiero jugar y divertirme como veo que haces tú con el fútbol en el patio...” – le comento. “¿Y ya está?” – añade Trish.<sup>87</sup>*

La pregunta de Trish, me revela la necesidad de ir más allá del *ocupar un lugar*, y me obliga a la indagación de una búsqueda que conecte dicha ocupación, dicho estar, con la experiencia del *ser*. En el momento en el que el deseo de estar en la escuela lo vivo como un movimiento propio, es cuando empiezo a vincularme con el saber que procede de mi experiencia –de mi escolarización, de mi ser y vivirme niña, etc. –. Luigina Mortari (2002) afirma que dicho saber es el que posibilita mantenernos “en una relación pensante con el acontecer de las cosas (...) (puesto que) no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida” (p. 155). ¿Cuál estaba siendo *mi propia medida* en el proceso de la investigación? ¿Era suficiente *hacer de* investigadora, si ello no quedaba vinculado con mi historia de vida, con mi experiencia y/o con mis aprendizajes significativos? ¿No se trataba de contemplar mi *ser* maestra, educadora o investigadora, más que de *hacer de*? Si bien el aprendizaje nos envuelve, configura nuestra vida, contribuye a crearla, nos ayuda a saber quiénes somos y qué hacemos, era indiscutible que no podía desligarme de él, como tampoco de mi historia personal. Porque, en la escuela estaba con todo mi ser, con mi cuerpo y con mi emoción, con mi pasado, con mis cuestionamientos educativos del presente, con mis angustias de la escolarización y con mis deseos proyectados en el aula.

Necesité buscar un espacio de encuentro con Trish. Pasaron más de dos meses. Él ya no recordaba su pregunta, a pesar de que yo aún me vivía en una fuerte tesitura. “(...) *Le he hecho saber que estoy en la escuela, con ellos, porque siento que me ayudan a poderme vivir un poco más como niña, porque me hacen recordar qué cosas me gustaban, qué era importante para mí, qué he olvidado... y eso me permite intentar comprender algunas cosas que Francesc les propone y que ellos hacen en las clases, en casa o en el patio*”. *Me ha mirado con los ojos bien abiertos y ha añadido que “si quieres, puedes jugar a fútbol conmigo en el patio*”. *Es la primera vez que me invita a jugar en su equipo. Me ha animado hasta cuando he fallado con la pelota. Hemos perdido y la derrota nos ha llevado a un conflicto que más tarde hemos tenido que solventar en la clase...”<sup>88</sup>* Devolver la pregunta al lugar de origen, a esa conversación inicial con Trish, me revela la importancia de poder reconocer que son los niños quienes nos enseñan el significado de nuestros símbolos y rituales, quienes, desde su carácter reflexivo nos confrontan.

## II.

*Después de compartir con Marta un escrito, nos encontramos en la playa para seguir charlando. Ella me hace saber que “no havia vist això en ell” –refiriéndose a uno de los niños del grupo – “M’ha anat molt bé llegir-ho, perquè tu **expliques el que has vist amb la teva subtilesa: allò senzill i sensible. Ho has tornat a fer!** Una cosa petita és, alhora, tan gran...!”. “Bé, però, el que m’interessa saber és si tu et reconeixes en el que jo he escrit, si t’hi veus, si et sembla que també és una realitat compartida” –le pregunto. “Sí, jo veig que sóc jo” –respondió<sup>89</sup>.*

<sup>87</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>88</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>89</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2014.

Por otro lado, las palabras de Marta acerca de la sutileza de lo educativo, fluyen en mí como sonido que emerge de una caja de resonancia. ¿Por qué razón ponía el foco en lo casi imperceptible para ella? ¿Qué implicaba poder mirar algo no percibido, hasta el momento, por otros? ¿Qué revelaba aquél “Ho has tornat a fer”? *Volver a hacerlo*, volver a poner la mirada allí donde resulta, para mí, sencillo, es una forma de hacer saber al otro cómo lo percibo, cómo lo descubro, o incluso cómo me proyecto yo en ese otro, que al ser mirado, ha pasado a ser parte de mí; no sólo por una cuestión de apropiación momentánea de la realidad compartida, sino porque, tal y como señalan David Boud y Ruth Cohen (2011) “nuestra historia personal influye en nuestra forma de experimentar y mirar los sucesos. No contemplamos una nueva situación como algo completamente nuevo, sino en términos de cómo nos relacionamos con ella” (p. 19). La experiencia de mirar, y el aprendizaje de la misma, suponen mucho más que una interacción con un corpus ya existente de conocimiento pedagógico, pues en el momento en que miro, ya soy la mirada. La mirada es ya la forma en que tenemos de vivir y comprender el quehacer del aula. En esta línea, Humberto Quiceno (2000) añade que “la mirada es en sí misma el sujeto, porque tiene una totalidad como lenguaje, cuerpo, sentimiento y deseo” (p. 127). De ahí que la mirada sensible de la que me habla Marta, pueda considerarla una mirada cincelada de preocupación pedagógica, al tiempo que una mirada que me atraviesa y traspasa como investigadora. En este punto, el acto de mirar me requiere de un compromiso personal, compromete mis emociones, mis sentimientos, y es inseparable a la cultura en la que habito. En algunas conversaciones que he compartido con ella, hemos mirado lo que se daba, sólo mirado. Y con ello ya ha bastado. No hemos sentido la necesidad de explicar, de insistir. Y es que, también la mirada va más allá de una, trasciende, como la mirada del amor.

### III.

*He abierto un espacio de conversación por si los estudiantes tenían alguna consulta acerca de la propuesta con la que he venido en este primer día de clase. Al principio se ha hecho el silencio, pero cuando estaba sacando un texto de la carpeta, David ha levantado la mano para hacer una pregunta. “¿Cómo has llegado hasta aquí? Porque, con lo joven que pareces...”. He alzado la vista y me he sentido con un poco de pánico. Un pánico que no me ahogaba, pero que me ha puesto en una tesitura en la que no esperaba estar. Me he sentado en la silla, la he acercado al círculo donde están las demás estudiantes, y he respirado. “Pues no sé muy bien qué os sería interesante saber, así que intento explicarme un poco desde los inicios de mis inquietudes educativas, ¿os parece?”. Se ha hecho el silencio. Yo sentía su peso en mis hombros. Mientras estaba narrando lo que me preocupaba a nivel educativo, lo que en realidad me ha empujado a llegar a las aulas universitarias, he comentado que “estoy aquí porque me gustaría **intentar que, como estudiantes, no seáis invisibles en esta clase** como lo pude ser yo en algún momento de mi escolarización”.<sup>90</sup>*

Precisamente ese amor –al que venía refiriéndome en la conversación con Marta– comprendido como un sentir extenso en vida, es el que permite situarme desde otro lugar en la clase y autorizarme

<sup>90</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, septiembre de 2014. La escritura de dichas notas forman parte de un interés por revisar lo que (me) ocurre en los inicios de curso con los grupos de estudiantes nuevos; cómo se dan los primeros encuentros, de qué modo me moviliza la cuestión de la confianza y autoridad en mis clases, qué espacios u orientaciones ofrezco en clase para poder ir trabajando los contenidos de la asignatura, etc. Estos planteamientos los vengo repensando con la materia *Àmbits professionals actuals i emergents*, del grado de Educación Social, que vengo impartiendo desde el 2012.

Por otro lado, las palabras de Marta acerca de la sutileza de lo educativo, fluyen en mí como sonido que emerge de una caja de resonancia. ¿Por qué razón ponía el foco en lo casi imperceptible para ella? ¿Qué implicaba poder mirar algo no percibido, hasta el momento, por otros? ¿Qué revelaba aquél “Ho has tornat a fer”? *Volver a hacerlo*, volver a poner la mirada allí donde resulta, para mí, sencillo, es una forma de hacer saber al otro cómo lo percibo, cómo lo descubro, o incluso cómo me proyecto yo en ese otro, que al ser mirado, ha pasado a ser parte de mí; no sólo por una cuestión de apropiación momentánea de la realidad compartida, sino porque, tal y como señalan David Boud y Ruth Cohen (2011) “nuestra historia personal influye en nuestra forma de experimentar y mirar los sucesos. No contemplamos una nueva situación como algo completamente nuevo, sino en términos de cómo nos relacionamos con ella” (p. 19). La experiencia de mirar, y el aprendizaje de la misma, suponen mucho más que una interacción con un corpus ya existente de conocimiento pedagógico, pues en el momento en que miro, ya soy la mirada. La mirada es ya la forma en que tenemos de vivir y comprender el quehacer del aula. En esta línea, Humberto Quiceno (2000) añade que “la mirada es en sí misma el sujeto, porque tiene una totalidad como lenguaje, cuerpo, sentimiento y deseo” (p. 127). De ahí que la mirada sensible de la que me habla Marta, pueda considerarla una mirada cincelada de preocupación pedagógica, al tiempo que una mirada que me atraviesa y traspasa como investigadora. En este punto, el acto de mirar me requiere de un compromiso personal, compromete mis emociones, mis sentimientos, y es inseparable a la cultura en la que habito. En algunas conversaciones que he compartido con ella, hemos mirado lo que se daba, sólo mirado. Y con ello ya ha bastado. No hemos sentido la necesidad de explicar, de insistir. Y es que, también la mirada va más allá de una, trasciende, como la mirada del amor.

### III.

*He abierto un espacio de conversación por si los estudiantes tenían alguna consulta acerca de la propuesta con la que he venido en este primer día de clase. Al principio se ha hecho el silencio, pero cuando estaba sacando un texto de la carpeta, David ha levantado la mano para hacer una pregunta. “¿Cómo has llegado hasta aquí? Porque, con lo joven que pareces...”. He alzado la vista y me he sentido con un poco de pánico. Un pánico que no me ahogaba, pero que me ha puesto en una tesitura en la que no esperaba estar. Me he sentado en la silla, la he acercado al círculo donde están las demás estudiantes, y he respirado. “Pues no sé muy bien qué os sería interesante saber, así que intento explicarme un poco desde los inicios de mis inquietudes educativas, ¿os parece?”. Se ha hecho el silencio. Yo sentía su peso en mis hombros. Mientras estaba narrando lo que me preocupaba a nivel educativo, lo que en realidad me ha empujado a llegar a las aulas universitarias, he comentado que “estoy aquí porque me gustaría **intentar que, como estudiantes, no seáis invisibles en esta clase** como lo pude ser yo en algún momento de mi escolarización”.<sup>90</sup>*

Precisamente ese amor –al que venía refiriéndome en la conversación con Marta– comprendido como un sentir extenso en vida, es el que permite situarme desde otro lugar en la clase y autorizarme

<sup>90</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, septiembre de 2014. La escritura de dichas notas forman parte de un interés por revisar lo que (me) ocurre en los inicios de curso con los grupos de estudiantes nuevos; cómo se dan los primeros encuentros, de qué modo me moviliza la cuestión de la confianza y autoridad en mis clases, qué espacios u orientaciones ofrezco en clase para poder ir trabajando los contenidos de la asignatura, etc. Estos planteamientos los vengo repensando con la materia *Àmbits professionals actuals i emergents*, del grado de Educación Social, que vengo impartiendo desde el 2012.



a compartir inquietudes educativas con el grupo de estudiantes. Porque hablar de educación, para mí, es también hablar de amor. Un amor hacia lo educativo, hacia el saber, hacia el otro, hacia el mundo. Vivir la educación como la relación del ser con el otro, la responsabilidad con el otro, el encuentro con el otro, es vivir para *amar al mundo* (Arendt, 1998). Pero llegar hasta ahí, hasta el reconocimiento político –y por consiguiente, público– de este amor al mundo, no ha sido un camino fácil. El proceso de atreverme a ser en clase, con la vulnerabilidad que coexiste al mismo hecho del atrevimiento, ha conllevado un *ponerme en juego*. No tanto como un “expresarme en el aula universitaria”, sino como un “traer la realidad, la vida, a ella, haciéndola ser y, así, haciéndome ser”. Y esto, como plantea Diana Sartori (1996), “sólo se puede dar en la apertura de sí al espacio, a su vez abierto, de las relaciones con el otro, con los otros, en el mundo” (p. 151). En esta atmósfera de apertura, es decir, en esta *esfera vaporosa que envuelve todo*<sup>91</sup>, una se puede decir con más libertad, asumiendo que el recogimiento hasta llegar ahí, conlleva profesional y personalmente un conocimiento de sí, un saber cuáles son los deseos y las fuerzas que nos hacen ir hacia un lugar o hacia otro. Un discernimiento en el hoy que subyace de un *saber de la experiencia*<sup>92</sup>.

Con todo ello, la inquietud vivenciada, junto con las conversaciones y preguntas de Trish, Marta y David, me pone en una tesitura donde me resulta concluyente mirar–me– de nuevo. Mirar con novedad, a la espera de que algo ocurra, con los ojos del asombro, donde la acción de mirar se llene de reflexión y la misma reflexión, de nueva mirada. Precisamente se trata de eso, de *volver a mirar bien* aquello que viene dándose, aquello que va ocurriendo en una, aquello que posibilita, como apunta Núria Pérez de Lara (2001) *distinguir lo otro de lo uno, lo otro de lo mismo*. De esta forma, *volver a mirar bien* me ha ofrecido la posibilidad de regresar al inicio, al génesis, al útero. Y también a la pregunta viva que sostiene esta investigación, que no es más que una pregunta hacia mí misma. De ahí que las palabras de José Contreras y Núria Pérez de Lara, parafraseando a Paul Ricoeur, me resuenen, en tanto que “lo que hay en juego en un proceso de interpretación es “la comprensión del yo dando el rodeo por la comprensión del otro”<sup>93</sup>.

Son, pues, estos tres momentos los que generan una puesta en marcha o, mejor dicho, una escucha a mi historia personal en la línea por la preocupación acerca del cuidado en lo educativo. ¿De qué lugar emerge el auténtico interés por las preguntas que habitan circularmente esta tesis doctoral? En esta travesía, hallo determinadas palabras. Palabras ordenadas que dan pie a diversos relatos, los cuáles podrían ser comprendidos incluso como otros, pues dependiendo del momento en que se lean, la experiencia de lectura podría ser diversa, a pesar de seguir conteniendo una historia escolar propia, singular. Y es que, en la línea de Antonio Porchia (1989), “lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo” (p. 111). A esto, Jerome Bruner (1997) añade que

*“ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados imputables son en principio múltiples (...) El objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y*

<sup>91</sup> Empleo dicha expresión inspirada en lo que Max Van Manen (2004) define como *atmósfera* (p. 72).

<sup>92</sup> Tomo como noción de saber de la experiencia las contribuciones de José Contreras (2013), en cuanto a que “el saber de la experiencia remite a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad (...) – bajo la noción del saber de la experiencia aspira a ofrecer un modo de pensarla que no se deje atrapar por la polarización teoría-práctica. Aspira también a reconocer en lo pedagógico una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos. Como también busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber como cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo” (p. 128).

<sup>93</sup> Citado por Paul Rabinow (1992, p. 26)

a compartir inquietudes educativas con el grupo de estudiantes. Porque hablar de educación, para mí, es también hablar de amor. Un amor hacia lo educativo, hacia el saber, hacia el otro, hacia el mundo. Vivir la educación como la relación del ser con el otro, la responsabilidad con el otro, el encuentro con el otro, es vivir para *amar al mundo* (Arendt, 1998). Pero llegar hasta ahí, hasta el reconocimiento político –y por consiguiente, público– de este amor al mundo, no ha sido un camino fácil. El proceso de atreverme a ser en clase, con la vulnerabilidad que coexiste al mismo hecho del atrevimiento, ha conllevado un *ponerme en juego*. No tanto como un “expresarme en el aula universitaria”, sino como un “traer la realidad, la vida, a ella, haciéndola ser y, así, haciéndome ser”. Y esto, como plantea Diana Sartori (1996), “sólo se puede dar en la apertura de sí al espacio, a su vez abierto, de las relaciones con el otro, con los otros, en el mundo” (p. 151). En esta atmósfera de apertura, es decir, en esta *esfera vaporosa que envuelve todo*<sup>91</sup>, una se puede decir con más libertad, asumiendo que el recogimiento hasta llegar ahí, conlleva profesional y personalmente un conocimiento de sí, un saber cuáles son los deseos y las fuerzas que nos hacen ir hacia un lugar o hacia otro. Un discernimiento en el hoy que subyace de un *saber de la experiencia*<sup>92</sup>.

Con todo ello, la inquietud vivenciada, junto con las conversaciones y preguntas de Trish, Marta y David, me pone en una tesitura donde me resulta concluyente mirar–me– de nuevo. Mirar con novedad, a la espera de que algo ocurra, con los ojos del asombro, donde la acción de mirar se llene de reflexión y la misma reflexión, de nueva mirada. Precisamente se trata de eso, de *volver a mirar bien* aquello que viene dándose, aquello que va ocurriendo en una, aquello que posibilita, como apunta Núria Pérez de Lara (2001) *distinguir lo otro de lo uno, lo otro de lo mismo*. De esta forma, *volver a mirar bien* me ha ofrecido la posibilidad de regresar al inicio, al génesis, al útero. Y también a la pregunta viva que sostiene esta investigación, que no es más que una pregunta hacia mí misma. De ahí que las palabras de José Contreras y Núria Pérez de Lara, parafraseando a Paul Ricoeur, me resuenen, en tanto que “lo que hay en juego en un proceso de interpretación es “la comprensión del yo dando el rodeo por la comprensión del otro”<sup>93</sup>.

Son, pues, estos tres momentos los que generan una puesta en marcha o, mejor dicho, una escucha a mi historia personal en la línea por la preocupación acerca del cuidado en lo educativo. ¿De qué lugar emerge el auténtico interés por las preguntas que habitan circularmente esta tesis doctoral? En esta travesía, hallo determinadas palabras. Palabras ordenadas que dan pie a diversos relatos, los cuáles podrían ser comprendidos incluso como otros, pues dependiendo del momento en que se lean, la experiencia de lectura podría ser diversa, a pesar de seguir conteniendo una historia escolar propia, singular. Y es que, en la línea de Antonio Porchia (1989), “lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo” (p. 111). A esto, Jerome Bruner (1997) añade que

*“ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados imputables son en principio múltiples (...) El objetivo del análisis hermenéutico es aportar una explicación convincente y*

<sup>91</sup> Empleo dicha expresión inspirada en lo que Max Van Manen (2004) define como *atmósfera* (p. 72).

<sup>92</sup> Tomo como noción de saber de la experiencia las contribuciones de José Contreras (2013), en cuanto a que “el saber de la experiencia remite a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad (...) – bajo la noción del saber de la experiencia aspira a ofrecer un modo de pensarla que no se deje atrapar por la polarización teoría-práctica. Aspira también a reconocer en lo pedagógico una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos. Como también busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber como cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo” (p. 128).

<sup>93</sup> Citado por Paul Rabinow (1992, p. 26)

*no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen” (p. 156).*

De este modo, retomo uno de los relatos que más huella ha dejado en mi quehacer profesional y que me permite transmitir y desvelar lo que soy a través de los recuerdos que él alberga (Ricoeur, 1996).

## 2.2 Preocuparse por el cuidado: un relato de vida en la escuela

Recordar historias educativas de infancia y adolescencia es una tarea que, a menudo, invito a realizar a mis estudiantes en las clases universitarias. Hay quienes se sienten satisfechos con los recuerdos que llegan a su memoria, mientras que otros se viven impávidos con aquella parte de su pasado. El tránsito que habitan con la escritura de sus relatos, a menudo les coloca en una situación incómoda de la que desean, inicialmente, escapar.

*“En un primer momento no sabía qué escribir. ¿Estaría bien lo que para mí valía la pena compartir con mis compañeros? A mí me emocionó mucho recordarlo, pero me daba un poco de miedo que alguien lo leyera” –comenta Anabel.*

*“He estat tota una setmana pensant en una experiència educativa i finalment he portat aquesta. No sé si hagués portat la mateixa fa un any, o d’aquí a un any, però ara penso que és rellevant pel meu procés formatiu a la universitat” – añaade Joana.*

*“No entiendo muy bien para qué sirve esto de recordar una experiencia educativa, pero sí que valoro mucho lo que me pasa cuando la escribo. Me pierdo, e incluso a veces me siento mal porque no sé si me estoy recreando en algo que es verdad o si me lo estoy inventando porque con el paso del tiempo lo he idealizado. Pero si lo escribo es porque ahora lo veo así y me viene como algo natural, no ficticio” –explica Silvia.*

*“Jo no m’ho havia pres tant en serio això d’escriure, però ara que veig els dels meus companys, sento que han escrit des de l’emoció, i també des d’un record molt present amb el que em resulta fàcil identificar-me” –aclara David<sup>94</sup>.*

Me reconozco en las palabras de mis estudiantes, porque también a mí me nace la incertidumbre y la reflexión que ellas plantean en torno a la *validez* de lo narrado. De todas maneras, este curso académico<sup>95</sup> ha ocurrido algo extraordinario. El hecho de poder conversar lo que les sucede en la escritura de sus relatos, me ha permitido identificar aquello que acontece cuando pienso en posibles relatos de mi infancia relacionados con las prácticas de cuidado. Me sobrevienen tres pensamientos: lo que me preocupa ahora es aquello que define el propio recuerdo; lo que *activa* mi relato es la emoción que desprende; lo que genera un relato es la necesidad de querer contar una historia.

<sup>94</sup> Extractos de escritos de clase. Barcelona, diciembre de 2014. Reflexiones redactadas en primera persona por el grupo-clase en relación a una orientación narrativa sobre la que venimos trabajando.

<sup>95</sup> A lo largo del curso académico 2014-2015 venimos realizando en la materia *Àmbits professionals actuals i emergents*, del grado de Educación Social, un conjunto de actividades que vinculan algunas experiencias educativas significativas, con la escritura y la profundización pedagógica de las mismas.

*no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen” (p. 156).*

De este modo, retomo uno de los relatos que más huella ha dejado en mi quehacer profesional y que me permite transmitir y desvelar lo que soy a través de los recuerdos que él alberga (Ricoeur, 1996).

## 2.2 Preocuparse por el cuidado: un relato de vida en la escuela

Recordar historias educativas de infancia y adolescencia es una tarea que, a menudo, invito a realizar a mis estudiantes en las clases universitarias. Hay quienes se sienten satisfechos con los recuerdos que llegan a su memoria, mientras que otros se viven impávidos con aquella parte de su pasado. El tránsito que habitan con la escritura de sus relatos, a menudo les coloca en una situación incómoda de la que desean, inicialmente, escapar.

*“En un primer momento no sabía qué escribir. ¿Estaría bien lo que para mí valía la pena compartir con mis compañeros? A mí me emocionó mucho recordarlo, pero me daba un poco de miedo que alguien lo leyera” –comenta Anabel.*

*“He estat tota una setmana pensant en una experiència educativa i finalment he portat aquesta. No sé si hagués portat la mateixa fa un any, o d’aquí a un any, però ara penso que és rellevant pel meu procés formatiu a la universitat” – añaade Joana.*

*“No entiendo muy bien para qué sirve esto de recordar una experiencia educativa, pero sí que valoro mucho lo que me pasa cuando la escribo. Me pierdo, e incluso a veces me siento mal porque no sé si me estoy recreando en algo que es verdad o si me lo estoy inventando porque con el paso del tiempo lo he idealizado. Pero si lo escribo es porque ahora lo veo así y me viene como algo natural, no ficticio” –explica Silvia.*

*“Jo no m’ho havia pres tant en serio això d’escriure, però ara que veig els dels meus companys, sento que han escrit des de l’emoció, i també des d’un record molt present amb el que em resulta fàcil identificar-me” –aclara David<sup>94</sup>.*

Me reconozco en las palabras de mis estudiantes, porque también a mí me nace la incertidumbre y la reflexión que ellas plantean en torno a la *validez* de lo narrado. De todas maneras, este curso académico<sup>95</sup> ha ocurrido algo extraordinario. El hecho de poder conversar lo que les sucede en la escritura de sus relatos, me ha permitido identificar aquello que acontece cuando pienso en posibles relatos de mi infancia relacionados con las prácticas de cuidado. Me sobrevienen tres pensamientos: lo que me preocupa ahora es aquello que define el propio recuerdo; lo que *activa* mi relato es la emoción que desprende; lo que genera un relato es la necesidad de querer contar una historia.

<sup>94</sup> Extractos de escritos de clase. Barcelona, diciembre de 2014. Reflexiones redactadas en primera persona por el grupo-clase en relación a una orientación narrativa sobre la que venimos trabajando.

<sup>95</sup> A lo largo del curso académico 2014-2015 venimos realizando en la materia *Àmbits professionals actuals i emergents*, del grado de Educación Social, un conjunto de actividades que vinculan algunas experiencias educativas significativas, con la escritura y la profundización pedagógica de las mismas.

Asimismo, el relato que a continuación comparto revive la historia que narro desde el presente, con una actualización temporal que hace posible reconocermé, porque la importancia no recae en que la historia haya tenido lugar hace años, sino en cómo se expone en forma de memoria viva del momento. Empezar el relato situándome en una posición personal y abordando el tema que me preocupa, da razón de cómo vengo recorriendo la presente investigación.

Apenas hacía un par de meses que habíamos retomado la escuela. Algunas compañeras habían decidido ir al instituto, pero yo continuaba yendo a la escuela *de siempre*. Era una escuela grande, no sólo en cuanto a su espacio arquitectónico, sino a todo lo que en ella acaecía. A medida que habíamos crecido, también lo habían hecho los problemas con los estudiantes, el control en las clases y la prohibición de según qué vestimenta. La adecuación o inadecuación del ser y del estar, empezaron a acompañarme. Incluso a veces, con bastante preocupación, con lo que mis deseos de libertad y autonomía fluctuaban por momentos, y los de aprendizaje... aquellos casi habían desaparecido.

Era un viernes por la tarde que sostenía un cielo gris y encubierto. Las mesas las habíamos agrupado en filas de a tres. Aquello era un síntoma de que estábamos creciendo, pues hasta el momento los grupos siempre habían sido en mesas de seis. ¡Claro, llegar a primero de la ESO, tendría que tener algún indicio visual! Empecé a charlar con una compañera: *la Vicario* – le llamábamos. Todas las otras personas estaban en silencio, pero yo, que me encantaba hacer los ejercicios en grupo, mostraba siempre disponibilidad para la conversación. Estaba tan ensimismada con lo que charlaba con mi compañera, que ni siquiera tuve la perspicacia de mirar de reojo a Lourdes, la profesora. Escuché cómo, desde su mesa, me llamaba la atención. Pero así fue: desde la lejanía y en un tono de voz que no interpreté para nada como agradable. Junto a su preocupación por hacer silencio, añadió la pregunta inquisitiva acerca de qué estaba haciendo. Le manifesté las dudas en relación a uno de los ejercicios del libro de texto. Ella, sin levantarse de la silla, me hizo saber que ya “no tendría más avisos”, lo cual, se traducía en una nota en la agenda de inmediato. Aquello también formaba parte de ese *irse haciendo grande*. Todos lo sabíamos, si no obedecías, la nota en la agenda era una cuestión de tiempo, porque la causa-efecto estaba proclamada.

Retomé el silencio, que en ese momento lo viví como un sosiego impuesto y castigador, hasta que *la Vicario* se animó a preguntarme de nuevo. ¿Cómo sostenerme en esa aparente postura de concentración silenciosa y obviar su cuestión? Intenté oprimir los labios tanto como pude, pero justo cuando me alentaba a lanzarle una respuesta, escuché algo así como: “*És la tercera vegada que t’avisó. Ja saps el que has de fer*”. ¿La tercera vez? ¿No era acaso la segunda? Y, ¿desde cuándo no existía la posibilidad de ayudar en el aula? Malhumorada, le aclaré que ni era el tercer aviso, ni estábamos hablando de cosas improcedentes, por lo que me parecía injusta su pública llamada de atención. Dio un golpe en la mesa y dictaminó que debía sacar la agenda del pupitre pero, antes de que hubiera logrado localizarla entre el pilón de libros, cuadernos y diccionarios, inició con el dictado de lo que, más tarde, tendrían que firmar mis padres.

Lourdes continuaba sentada en la silla, ahora un poco más erguida y con el cejo fruncido. Su puño permanecía cerrado y apretado fuertemente sobre la mesa. Yo, sin añadir más,

Asimismo, el relato que a continuación comparto revive la historia que narro desde el presente, con una actualización temporal que hace posible reconocermé, porque la importancia no recae en que la historia haya tenido lugar hace años, sino en cómo se expone en forma de memoria viva del momento. Empezar el relato situándome en una posición personal y abordando el tema que me preocupa, da razón de cómo vengo recorriendo la presente investigación.

Apenas hacía un par de meses que habíamos retomado la escuela. Algunas compañeras habían decidido ir al instituto, pero yo continuaba yendo a la escuela *de siempre*. Era una escuela grande, no sólo en cuanto a su espacio arquitectónico, sino a todo lo que en ella acaecía. A medida que habíamos crecido, también lo habían hecho los problemas con los estudiantes, el control en las clases y la prohibición de según qué vestimenta. La adecuación o inadecuación del ser y del estar, empezaron a acompañarme. Incluso a veces, con bastante preocupación, con lo que mis deseos de libertad y autonomía fluctuaban por momentos, y los de aprendizaje... aquellos casi habían desaparecido.

Era un viernes por la tarde que sostenía un cielo gris y encubierto. Las mesas las habíamos agrupado en filas de a tres. Aquello era un síntoma de que estábamos creciendo, pues hasta el momento los grupos siempre habían sido en mesas de seis. ¡Claro, llegar a primero de la ESO, tendría que tener algún indicio visual! Empecé a charlar con una compañera: *la Vicario* – le llamábamos. Todas las otras personas estaban en silencio, pero yo, que me encantaba hacer los ejercicios en grupo, mostraba siempre disponibilidad para la conversación. Estaba tan ensimismada con lo que charlaba con mi compañera, que ni siquiera tuve la perspicacia de mirar de reojo a Lourdes, la profesora. Escuché cómo, desde su mesa, me llamaba la atención. Pero así fue: desde la lejanía y en un tono de voz que no interpreté para nada como agradable. Junto a su preocupación por hacer silencio, añadió la pregunta inquisitiva acerca de qué estaba haciendo. Le manifesté las dudas en relación a uno de los ejercicios del libro de texto. Ella, sin levantarse de la silla, me hizo saber que ya “no tendría más avisos”, lo cual, se traducía en una nota en la agenda de inmediato. Aquello también formaba parte de ese *irse haciendo grande*. Todos lo sabíamos, si no obedecías, la nota en la agenda era una cuestión de tiempo, porque la causa-efecto estaba proclamada.

Retomé el silencio, que en ese momento lo viví como un sosiego impuesto y castigador, hasta que *la Vicario* se animó a preguntarme de nuevo. ¿Cómo sostenerme en esa aparente postura de concentración silenciosa y obviar su cuestión? Intenté oprimir los labios tanto como pude, pero justo cuando me alentaba a lanzarle una respuesta, escuché algo así como: “*És la tercera vegada que t’avisó. Ja saps el que has de fer*”. ¿La tercera vez? ¿No era acaso la segunda? Y, ¿desde cuándo no existía la posibilidad de ayudar en el aula? Malhumorada, le aclaré que ni era el tercer aviso, ni estábamos hablando de cosas improcedentes, por lo que me parecía injusta su pública llamada de atención. Dio un golpe en la mesa y dictaminó que debía sacar la agenda del pupitre pero, antes de que hubiera logrado localizarla entre el pilón de libros, cuadernos y diccionarios, inició con el dictado de lo que, más tarde, tendrían que firmar mis padres.

Lourdes continuaba sentada en la silla, ahora un poco más erguida y con el cejo fruncido. Su puño permanecía cerrado y apretado fuertemente sobre la mesa. Yo, sin añadir más,

empecé a escribir. Notaba que me temblaba el pulso. Sentía rabia e impotencia. ¿Dónde había quedado la vivencia de justicia? ¿Por qué el silencio resultaba tan importante si estábamos conversando acerca del temario? ¿De qué modo poder huir –que no evitar– de aquél enfrentamiento con ella? ¿No debiera ser la escuela, también, un espacio de recogimiento y comprensión, en vez de ser un lugar de exposición impuesta? Me acerqué a su mesa para que ella corroborara que la nota estaba bien escrita pero, de repente, se levantó de un sobresalto. “*Em pots explicar per què l’has escrit en castellà? Què és, un acte de transgressió, això?*” –agregó. Me sentí violentamente cuestionada, con lo que dentro de mí se disparó la rabia. Le hice saber que en casa hablábamos castellano, porque esa es mi lengua materna, con lo que, si la que escribía la nota era yo, y mis padres eran quienes debían firmar, no tenía sentido –a mi parecer– relatarlo en una lengua que no era la que vivíamos como lengua encarnada en nuestro hogar.

La profesora volvió a dar un golpe en la mesa y señaló la hoja al tiempo que me pedía que la arrancara de la agenda. Mi firmeza debió molestarle mucho porque, cuando le repetí de nuevo que era injusto aquello que estaba haciendo conmigo, ella hizo el intento de tomar la agenda. ¿Querría arrebátarmela? ¿Con qué autoridad se mostraba ahora para poder tomar algo de mí, algo íntimo? Recuerdo hablarle de manera pausada aunque nerviosa. Se me entrecortaba la voz porque algo en mí había quedado roto. Sentía el peso del silencio y de la sinrazón sobre mis hombros. Y, justo en aquél instante, sonó el timbre que marcaba el final del día escolar. Desaparecí de la clase tan rápido como pude. Escapé, corrí, hui. Con tanta fuerza como la rabia que me habitaba. Nunca antes había experimentado aquella contención de emociones. Anhelaba llegar al patio, respirar el aire, sentir el viento en la cara, ver de nuevo el cielo gris. Sobre todo, deseaba encontrarme con mi madre, quien estaba esperándome a la salida de la escuela. ¿Sería la necesidad de protección lo que me empujaba a llegar hasta ella? ¿Qué conexión se busca en la relación materna cuando una se siente vulnerada ante los demás? ¿Qué se esconde en ese sentir simbólico de una madre? La abracé y me eché a llorar. Estuve balbuceando al tiempo que narraba cómo se habían transcrito los hechos, pero fue al escuchar la palabra *después* –refiriéndose a que “*después lo hablamos*” – cuando me sentí aliviada. “*Después*”, “*más tarde*”, “*cuando acabes la merienda*”, “*cuando llegemos a casa*”; expresiones que hicieron vivirme con mayor serenidad, porque en aquél momento, mi parte niña, parecía hallarse en la conclusión del mundo, como si el hecho de nombrar lo sucedido sólo tuviera sentido en aquél preciso instante, como si el *después* no se llegara a dar, como si lo único habitado fueran los lapsos de tiempo del presente, un presente anclado en el *aquí* y *ahora* corporales.

Más tarde apareció mi tutora para dar la versión de los hechos –una versión que se asemejaba a la mía, por lo que consideré que resultaba ser bastante fiel a la realidad–. Antes de que mi madre preguntara nada, ella acabó su argumentación añadiendo: “*Crec que té una filla massa sensible. No s’ha de posar a plorar per això*”. “*¿Desde cuándo una es demasiado sensible a la vida?*” – preguntó retóricamente mi madre. Yo continuaba murmurando que era un acontecimiento injusto...

Al día siguiente me desperté inquieta. Apenas había dormido la noche del domingo. El motivo era evidente: no sabía cómo enfrentarme a la llegada del lunes, a la llegada a la

empecé a escribir. Notaba que me temblaba el pulso. Sentía rabia e impotencia. ¿Dónde había quedado la vivencia de justicia? ¿Por qué el silencio resultaba tan importante si estábamos conversando acerca del temario? ¿De qué modo poder huir –que no evitar– de aquél enfrentamiento con ella? ¿No debiera ser la escuela, también, un espacio de recogimiento y comprensión, en vez de ser un lugar de exposición impuesta? Me acerqué a su mesa para que ella corroborara que la nota estaba bien escrita pero, de repente, se levantó de un sobresalto. “*Em pots explicar per què l’has escrit en castellà? Què és, un acte de transgressió, això?*” –agregó. Me sentí violentamente cuestionada, con lo que dentro de mí se disparó la rabia. Le hice saber que en casa hablábamos castellano, porque esa es mi lengua materna, con lo que, si la que escribía la nota era yo, y mis padres eran quienes debían firmar, no tenía sentido –a mi parecer– relatarlo en una lengua que no era la que vivíamos como lengua encarnada en nuestro hogar.

La profesora volvió a dar un golpe en la mesa y señaló la hoja al tiempo que me pedía que la arrancara de la agenda. Mi firmeza debió molestarle mucho porque, cuando le repetí de nuevo que era injusto aquello que estaba haciendo conmigo, ella hizo el intento de tomar la agenda. ¿Querría arrebátarmela? ¿Con qué autoridad se mostraba ahora para poder tomar algo de mí, algo íntimo? Recuerdo hablarle de manera pausada aunque nerviosa. Se me entrecortaba la voz porque algo en mí había quedado roto. Sentía el peso del silencio y de la sinrazón sobre mis hombros. Y, justo en aquél instante, sonó el timbre que marcaba el final del día escolar. Desaparecí de la clase tan rápido como pude. Escapé, corrí, hui. Con tanta fuerza como la rabia que me habitaba. Nunca antes había experimentado aquella contención de emociones. Anhelaba llegar al patio, respirar el aire, sentir el viento en la cara, ver de nuevo el cielo gris. Sobre todo, deseaba encontrarme con mi madre, quien estaba esperándome a la salida de la escuela. ¿Sería la necesidad de protección lo que me empujaba a llegar hasta ella? ¿Qué conexión se busca en la relación materna cuando una se siente vulnerada ante los demás? ¿Qué se esconde en ese sentir simbólico de una madre? La abracé y me eché a llorar. Estuve balbuceando al tiempo que narraba cómo se habían transcrito los hechos, pero fue al escuchar la palabra *después* –refiriéndose a que “*después lo hablamos*” – cuando me sentí aliviada. “*Después*”, “*más tarde*”, “*cuando acabes la merienda*”, “*cuando llegemos a casa*”; expresiones que hicieron vivirme con mayor serenidad, porque en aquél momento, mi parte niña, parecía hallarse en la conclusión del mundo, como si el hecho de nombrar lo sucedido sólo tuviera sentido en aquél preciso instante, como si el *después* no se llegara a dar, como si lo único habitado fueran los lapsos de tiempo del presente, un presente anclado en el *aquí* y *ahora* corporales.

Más tarde apareció mi tutora para dar la versión de los hechos –una versión que se asemejaba a la mía, por lo que consideré que resultaba ser bastante fiel a la realidad–. Antes de que mi madre preguntara nada, ella acabó su argumentación añadiendo: “*Crec que té una filla massa sensible. No s’ha de posar a plorar per això*”. “*¿Desde cuándo una es demasiado sensible a la vida?*” – preguntó retóricamente mi madre. Yo continuaba murmurando que era un acontecimiento injusto...

Al día siguiente me desperté inquieta. Apenas había dormido la noche del domingo. El motivo era evidente: no sabía cómo enfrentarme a la llegada del lunes, a la llegada a la

escuela de siempre, a la llegada de la clase de catalán, a la llegada del reencuentro con Lourdes. Tenía miedo. Antes de que empezara la lección, mostré a Lourdes la firma de mis padres. “*L’han signat els dos?*” – me preguntó. “Sí” – respondí al tiempo que me preguntaba “¿no lo ves?”. “*Amb un d’ells ja era suficient. No feia falta que...*” – agregó mientras releía de nuevo. Volví a repetir en voz alta que, a pesar de que la hubieran firmado, ni era justo, ni yo era demasiado sensible por haber salido llorando de la clase. Nos mantuvimos la mirada a modo desafiante. Yo no bajé la cabeza. Tampoco retiré la mirada. La sostuve. No sé cómo. E incluso podríamos decir que ese fue el primer día en que le planté cara a la vida. Desde entonces empecé a reconocer la importancia de los destellos sensibles de la misma. Porque, ¿dónde está el límite de lo justo e injusto en educación? ¿Acaso no es la sensibilidad una tendencia natural de sentir y validar emociones, sentimientos? ¿Qué velan las lágrimas o el llanto de una niña en la escuela? ¿Cómo cuida y acompaña, una maestra o una educadora, los procesos de vida de cada una de las criaturas con las que está? ¿De qué hablamos cuando hacemos referencia a las relaciones de autoridad y cuidado?

Si bien la composición del relato puede conllevar a interpretaciones heterogéneas, lo que resulta verdaderamente significativo no es en sí lo vivido, sino la pregunta que esconde, una pregunta que parte del quehacer cotidiano y posibilita una continuación –que no un salto– al pensamiento pedagógico, al saber de la experiencia. Una pregunta que nace bajo una situación y unos sujetos concretos, que se sostiene en primera persona y que no se dirige a un fenómeno, sino a mí misma como investigadora (Van Manen, 2003, p. 153). Una pregunta que me permite *partir de mí*<sup>96</sup> y a la que llego como una confrontación con los otros, con lo otro. Y es que la necesidad de ver el cuidado en mí, en mi escolaridad, otorga un sentido primordial en relación a lo que me continúo preguntando cuando estoy en la clase con Francesc, o cuando paseo por las calles con Marta, o cuando me encuentro dando clases en la universidad. El valor de habitar y verse en la pregunta, dejar que impregne tanto como pueda, se percibe únicamente ahí, porque sólo al preguntar por el cuidado en la relación, me doy cuenta que estoy preguntando por mí, por mi inquietud, por mi desconcierto, por mi aprendizaje, por mi historia.

Un año después de lo ocurrido con Lourdes, en una conversación con mi madre, me desvelé – ¿o quizás me rebelé? – Le hice saber que “yo no estudio, mamá. Yo traigo la mochila llena de libros porque así, al menos, salen de paseo y les saco el polvo”. Ahora, con el paso de los años, me pregunto

<sup>96</sup> Tomo el concepto de *partir de sí* de tres autoras. La primera de ellas es Diana Sartori (1996), quien plantea que “se habla de partir de sí en clave de descubrimiento y manifestación de íntima autenticidad” (p. 146); la segunda es Lia Cigarini (1996), quien expone que “partir de sí es poder partir del reconocimiento de nuestra propia experiencia personal”; la tercera, es Anna Maria Piussi (2000), quien lo vive como la “posibilidad de mantener unidos dentro y fuera, lo subjetivo y lo objetivo en la lectura de la realidad, es un efecto del partir de sí: haciendo hablar a nuestras vivencias - sentimientos, contradicciones, deseos- hacemos hablar al mundo, porque con el mundo tenemos continuas conexiones (...) partir de sí no es la autoconciencia intimista que las mujeres han practicado durante siglos, haciendo un uso no libre del partir de sí y del hablar de sí (que era más bien un estar consigo) (...) Tampoco se trata de la absolutización del yo y de la experiencia personal. Debe entenderse más bien como enraizamiento y alejamiento simultáneos. Como enraizarse en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo, ya desde la primera relación con la madre, lugar de intercambio simbólico donde he ganado, en necesaria dependencia y por tanto en la disparidad, vida y palabra a la vez. Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos -consigo mismas, con el medio circundante, con los demás-, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra aunque sin perderse. Si hacemos hablar a los vínculos que tenemos con el mundo a través de nuestras vivencias y nuestros deseos, estos vínculos hablan simultáneamente de nosotras y del mundo, salvando el inevitable recurso a las mediaciones y a los saberes constituidos” (p. 111-113).

escuela de siempre, a la llegada de la clase de catalán, a la llegada del reencuentro con Lourdes. Tenía miedo. Antes de que empezara la lección, mostré a Lourdes la firma de mis padres. “*L’han signat els dos?*” – me preguntó. “Sí” – respondí al tiempo que me preguntaba “¿no lo ves?”. “*Amb un d’ells ja era suficient. No feia falta que...*” – agregó mientras releía de nuevo. Volví a repetir en voz alta que, a pesar de que la hubieran firmado, ni era justo, ni yo era demasiado sensible por haber salido llorando de la clase. Nos mantuvimos la mirada a modo desafiante. Yo no bajé la cabeza. Tampoco retiré la mirada. La sostuve. No sé cómo. E incluso podríamos decir que ese fue el primer día en que le planté cara a la vida. Desde entonces empecé a reconocer la importancia de los destellos sensibles de la misma. Porque, ¿dónde está el límite de lo justo e injusto en educación? ¿Acaso no es la sensibilidad una tendencia natural de sentir y validar emociones, sentimientos? ¿Qué velan las lágrimas o el llanto de una niña en la escuela? ¿Cómo cuida y acompaña, una maestra o una educadora, los procesos de vida de cada una de las criaturas con las que está? ¿De qué hablamos cuando hacemos referencia a las relaciones de autoridad y cuidado?

Si bien la composición del relato puede conllevar a interpretaciones heterogéneas, lo que resulta verdaderamente significativo no es en sí lo vivido, sino la pregunta que esconde, una pregunta que parte del quehacer cotidiano y posibilita una continuación –que no un salto– al pensamiento pedagógico, al saber de la experiencia. Una pregunta que nace bajo una situación y unos sujetos concretos, que se sostiene en primera persona y que no se dirige a un fenómeno, sino a mí misma como investigadora (Van Manen, 2003, p. 153). Una pregunta que me permite *partir de mí*<sup>96</sup> y a la que llego como una confrontación con los otros, con lo otro. Y es que la necesidad de ver el cuidado en mí, en mi escolaridad, otorga un sentido primordial en relación a lo que me continúo preguntando cuando estoy en la clase con Francesc, o cuando paseo por las calles con Marta, o cuando me encuentro dando clases en la universidad. El valor de habitar y verse en la pregunta, dejar que impregne tanto como pueda, se percibe únicamente ahí, porque sólo al preguntar por el cuidado en la relación, me doy cuenta que estoy preguntando por mí, por mi inquietud, por mi desconcierto, por mi aprendizaje, por mi historia.

Un año después de lo ocurrido con Lourdes, en una conversación con mi madre, me desvelé – ¿o quizás me rebelé? – Le hice saber que “yo no estudio, mamá. Yo traigo la mochila llena de libros porque así, al menos, salen de paseo y les saco el polvo”. Ahora, con el paso de los años, me pregunto

<sup>96</sup> Tomo el concepto de *partir de sí* de tres autoras. La primera de ellas es Diana Sartori (1996), quien plantea que “se habla de partir de sí en clave de descubrimiento y manifestación de íntima autenticidad” (p. 146); la segunda es Lia Cigarini (1996), quien expone que “partir de sí es poder partir del reconocimiento de nuestra propia experiencia personal”; la tercera, es Anna Maria Piussi (2000), quien lo vive como la “posibilidad de mantener unidos dentro y fuera, lo subjetivo y lo objetivo en la lectura de la realidad, es un efecto del partir de sí: haciendo hablar a nuestras vivencias - sentimientos, contradicciones, deseos- hacemos hablar al mundo, porque con el mundo tenemos continuas conexiones (...) partir de sí no es la autoconciencia intimista que las mujeres han practicado durante siglos, haciendo un uso no libre del partir de sí y del hablar de sí (que era más bien un estar consigo) (...) Tampoco se trata de la absolutización del yo y de la experiencia personal. Debe entenderse más bien como enraizamiento y alejamiento simultáneos. Como enraizarse en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también en las que me permiten convertirme en lo que deseo, ya desde la primera relación con la madre, lugar de intercambio simbólico donde he ganado, en necesaria dependencia y por tanto en la disparidad, vida y palabra a la vez. Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos -consigo mismas, con el medio circundante, con los demás-, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra aunque sin perderse. Si hacemos hablar a los vínculos que tenemos con el mundo a través de nuestras vivencias y nuestros deseos, estos vínculos hablan simultáneamente de nosotras y del mundo, salvando el inevitable recurso a las mediaciones y a los saberes constituidos” (p. 111-113).

qué pensaría mi madre en aquél momento, qué esquemas se rompieron, qué expectativas, puestas en mí, se desmoronaron. No recuerdo su rostro, aunque ella sí recuerda aquél día. Para mí no fue más que el reflejo de una escolarización desencarnada, de una memorización del conocimiento y de un vómito de lo instructivo. Y sí, ciertamente, podría narrar otras historias acerca de mi infancia, pero la mayoría de ellas insisten en aspectos como el tacto y la sensibilidad, la experiencia de ser y estar en la escuela, el modo de aprender dando sentido al saber, etc.

De este modo, la pregunta que parte de sí e impregna el estudio, es una pregunta que nace de la experiencia pero que, en forma de relato, intenta mostrar lo que me inquieta acerca de la relación educativa, acerca de la alteridad. Aunque, como hace referencia Franca Porto (2004)

*“no es fácil explicarse, ni decir las cosas que se hacen, que preocupan (...). En realidad, todo está relacionado y las explicaciones son siempre más de una. En el relato aparece solo una parte. La que se puede explicar, lo que se puede explicar” (p. 95).*

Ciertamente, el anterior relato podría resultar escueto pero, el recuerdo de lo vivido es lo que pone en marcha la conexión entre lo que vengo buscando, lo que la realidad me da –o lo que las personas con las que investigo me ofrecen–, y lo que siento como deseo investigativo. Por ello, las palabras de José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) me resuenan en tanto que la búsqueda que planteo

*“tiene que ver en parte con la propia naturaleza de las experiencias, como acontecimientos siempre abiertos a nuevas significaciones; como tiene que ver (según ha indicado Ellsworth, 2005, págs. 65-66) con la imposibilidad en sí del conocimiento como algo definitivo, ya que conocer es un juego sin fin entre saber e ignorar, entre deseo de comprender y dificultad y resistencia” (p. 42).*

En otras palabras: los cuestionamientos que subyacen de este trabajo, del mismo modo que las preguntas esenciales acerca de lo educativo, siempre están por volverse a hacer, por lo que, en cada situación pueda ser o pueda darse, pedagógicamente hablando<sup>97</sup>. Asimismo, el acercamiento a la noción de un cuidar de lo sensible, de un mirar la fragilidad, de un poder reconocer que se está ahí, con lo esencial, con lo que se sabe y con lo que no se sabe, con lo que se es y con lo que no se es, me ha requerido de una mirada hacia un estado de *como siempre*. Dicho cuidado es también una necesidad de mirar lo que ocurre en el proceso de aprendizaje, con lo curricular, con los deseos y con la curiosidad por el saber, por el conocer. Esto, en tanto que lo investigo de la mano del maestro y la educadora, lo aprendo a través de la experiencia y lo tomo como un aprender que es, estructuralmente incompleto, pero que intento *atrapar* mediante historias que me narran acerca de su cotidianeidad. Porque, del mismo modo que no es fortuito el hecho de traer a la memoria –y a la investigación– mi propio pasado, las conversaciones con ellos se han visto teñidas por un este mismo modo de recordar, de volver a pasar por el corazón<sup>98</sup> aquello que les ha agitado, entusiasmado y ocupado en su profesión de ser maestro, de ser educadora.

<sup>97</sup> Tomo esta inspiración de un comentario que realizó el profesor Carlos Skliar como miembro en un tribunal de tesis doctoral (Barcelona, mayo de 2014). Vino a referirse que hacía años que él mismo había dejado el asunto del que trataba la tesis, pero ahora, con distancia, valoraba que el estado de la cuestión no había cambiado tanto, apenas se había modificado; es más, las preguntas que el doctorando se hacía eran exactamente las mismas que él se había venido cuestionando. “Y está bien. Está bien que las cosas no cambien, que continúen como siempre (...) Está bien ese “como siempre” al que también se refieren los viejitos. Tú le preguntas a un viejito como está y te responde “como siempre”. Y es verdad, él está “como siempre”, viendo la vida pasar a través de su ventana, con las preocupaciones que ya le vienen persiguiendo años atrás (...) Me alegra poder tener la sensación de que todo está como siempre”.

<sup>98</sup> “Recordar viene del latín re-cordari que significa volver a pasar por el corazón”. (Galeano, 1989).

qué pensaría mi madre en aquél momento, qué esquemas se rompieron, qué expectativas, puestas en mí, se desmoronaron. No recuerdo su rostro, aunque ella sí recuerda aquél día. Para mí no fue más que el reflejo de una escolarización desencarnada, de una memorización del conocimiento y de un vómito de lo instructivo. Y sí, ciertamente, podría narrar otras historias acerca de mi infancia, pero la mayoría de ellas insisten en aspectos como el tacto y la sensibilidad, la experiencia de ser y estar en la escuela, el modo de aprender dando sentido al saber, etc.

De este modo, la pregunta que parte de sí e impregna el estudio, es una pregunta que nace de la experiencia pero que, en forma de relato, intenta mostrar lo que me inquieta acerca de la relación educativa, acerca de la alteridad. Aunque, como hace referencia Franca Porto (2004)

*“no es fácil explicarse, ni decir las cosas que se hacen, que preocupan (...). En realidad, todo está relacionado y las explicaciones son siempre más de una. En el relato aparece solo una parte. La que se puede explicar, lo que se puede explicar” (p. 95).*

Ciertamente, el anterior relato podría resultar escueto pero, el recuerdo de lo vivido es lo que pone en marcha la conexión entre lo que vengo buscando, lo que la realidad me da –o lo que las personas con las que investigo me ofrecen–, y lo que siento como deseo investigativo. Por ello, las palabras de José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) me resuenan en tanto que la búsqueda que planteo

*“tiene que ver en parte con la propia naturaleza de las experiencias, como acontecimientos siempre abiertos a nuevas significaciones; como tiene que ver (según ha indicado Ellsworth, 2005, págs. 65-66) con la imposibilidad en sí del conocimiento como algo definitivo, ya que conocer es un juego sin fin entre saber e ignorar, entre deseo de comprender y dificultad y resistencia” (p. 42).*

En otras palabras: los cuestionamientos que subyacen de este trabajo, del mismo modo que las preguntas esenciales acerca de lo educativo, siempre están por volverse a hacer, por lo que, en cada situación pueda ser o pueda darse, pedagógicamente hablando<sup>97</sup>. Asimismo, el acercamiento a la noción de un cuidar de lo sensible, de un mirar la fragilidad, de un poder reconocer que se está ahí, con lo esencial, con lo que se sabe y con lo que no se sabe, con lo que se es y con lo que no se es, me ha requerido de una mirada hacia un estado de *como siempre*. Dicho cuidado es también una necesidad de mirar lo que ocurre en el proceso de aprendizaje, con lo curricular, con los deseos y con la curiosidad por el saber, por el conocer. Esto, en tanto que lo investigo de la mano del maestro y la educadora, lo aprendo a través de la experiencia y lo tomo como un aprender que es, estructuralmente incompleto, pero que intento *atrapar* mediante historias que me narran acerca de su cotidianeidad. Porque, del mismo modo que no es fortuito el hecho de traer a la memoria –y a la investigación– mi propio pasado, las conversaciones con ellos se han visto teñidas por un este mismo modo de recordar, de volver a pasar por el corazón<sup>98</sup> aquello que les ha agitado, entusiasmado y ocupado en su profesión de ser maestro, de ser educadora.

<sup>97</sup> Tomo esta inspiración de un comentario que realizó el profesor Carlos Skliar como miembro en un tribunal de tesis doctoral (Barcelona, mayo de 2014). Vino a referirse que hacía años que él mismo había dejado el asunto del que trataba la tesis, pero ahora, con distancia, valoraba que el estado de la cuestión no había cambiado tanto, apenas se había modificado; es más, las preguntas que el doctorando se hacía eran exactamente las mismas que él se había venido cuestionando. “Y está bien. Está bien que las cosas no cambien, que continúen como siempre (...) Está bien ese “como siempre” al que también se refieren los viejitos. Tú le preguntas a un viejito como está y te responde “como siempre”. Y es verdad, él está “como siempre”, viendo la vida pasar a través de su ventana, con las preocupaciones que ya le vienen persiguiendo años atrás (...) Me alegra poder tener la sensación de que todo está como siempre”.

<sup>98</sup> “Recordar viene del latín re-cordari que significa volver a pasar por el corazón”. (Galeano, 1989).

### 2.3 Vivir –se– en el cuidado. Algunos apuntes del acto de amor<sup>99</sup>

Pensar en la noción de cuidado, es pensar en enunciar, en posibilitar, en hacerse cargo –cuidar de algo o de alguien–, en precaverse, en alertarse –¡cuidado al cruzar el semáforo!–, etc. Así, este término, empleado para agrupar hechos concretos y visibles, parece estar relacionado con cualidades para las que nos es difícil poner palabras. Y es que, al tratar de definir la acción de cuidar, sentimos el modo en que la propia palabra se vuelve esquiva, porque en ella nada se mantiene fijo. Pero es ese movimiento el que nos permite percibir cómo el sentido del cuidar necesita de algo más. No significa que esté perdido en la abstracción, sino que las palabras se quedan cortas porque necesita de gestos y cuerpos. Por eso, de ahora en adelante, asumo que con lo que nombre, solamente estaré tratando de aproximarme a una posible descripción de cuidado que roce su sentido, su verdad, pero que siempre se quedará corta. Porque el cuidado necesita de gesto y de cuerpo. Devolver la mirada al cuidado como tal, es el inicio para la apertura a la relación, así como el comienzo de un paisaje.

Igualmente, cuando me pregunto acerca del sentido del cuidado, del estar presente en la relación educativa, del mundo que recreo en ese estar-con-el otro, con la otra, me resuenan mucho las palabras de Hannah Arendt (1993) en tanto que

*“la educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (p. 208).*

La noción de *educación* como acto de amor al mundo, y también acto de cultura, muestra una cuestión interesante acerca de lo que somos capaces de asumir, o de responsabilizarnos, en este cuidado hacia el otro y hacia el mundo. Se trata de un cuidado en el presente que observa también el mundo venidero; un cuidado que requiere de un estar en relación, de una disponibilidad y de un consentimiento; un cuidado que no se acuerda verbalmente como si se tratara de una relación terapéutica o sanitaria; un cuidado que nace del deseo de cuidar; un cuidado que conmueve<sup>100</sup>. De ahí que la educación pueda ser vivida como un encuentro sensible y amoroso. Pero, ¿qué ocurre cuando hablamos de amor en nuestra cotidianeidad educativa? Me resulta complejo darle cabida en los discursos escuchados en la universidad, mientras que en la propia acción –y de manera constante– Marta y Francesc lo nombran y consideran imprescindible. De hecho, si pienso en el modo en el que acompañan a los niños y niñas, ese amor al que vengo refiriéndome, lo veo reflejado en la pasión que muestran en lo que hacen, así como en la atención que ponen en las criaturas, y en la responsabilidad que emerge de ese ser-para-el-otro (Begrich, 2007, p. 78). Pero, ¿cómo cuidar al otro y ofrecerle suficiente espacio para que sienta la mirada atenta y el acompañamiento que de ella se deriva? ¿De qué modo cuidar su lugar en la escuela y, a su vez, en el mundo? ¿En qué medida el cuidado está arraigado a nuestra cotidianeidad como educadores?

<sup>99</sup> A lo largo del desarrollo de esta investigación empleo el término *cuidado* como eje fundamental de mis planteamientos teóricos y prácticos. Por ello, me parece relevante dedicar un espacio a la concepción que vengo manejando y corporeizando en el discurso de esta tesis doctoral.

<sup>100</sup> Enlazo la noción de *con-mover* al concepto que plantea Marie-France Begué (2003) acerca de las emociones en tanto que “‘lo otro’, viene a con-mover y desorganizar, viene a hacer tambalear el curso regular con el que se habían adaptado el pensamiento y la vida” (p. 155).

### 2.3 Vivir –se– en el cuidado. Algunos apuntes del acto de amor<sup>99</sup>

Pensar en la noción de cuidado, es pensar en enunciar, en posibilitar, en hacerse cargo –cuidar de algo o de alguien–, en precaverse, en alertarse –¡cuidado al cruzar el semáforo!–, etc. Así, este término, empleado para agrupar hechos concretos y visibles, parece estar relacionado con cualidades para las que nos es difícil poner palabras. Y es que, al tratar de definir la acción de cuidar, sentimos el modo en que la propia palabra se vuelve esquiva, porque en ella nada se mantiene fijo. Pero es ese movimiento el que nos permite percibir cómo el sentido del cuidar necesita de algo más. No significa que esté perdido en la abstracción, sino que las palabras se quedan cortas porque necesita de gestos y cuerpos. Por eso, de ahora en adelante, asumo que con lo que nombre, solamente estaré tratando de aproximarme a una posible descripción de cuidado que roce su sentido, su verdad, pero que siempre se quedará corta. Porque el cuidado necesita de gesto y de cuerpo. Devolver la mirada al cuidado como tal, es el inicio para la apertura a la relación, así como el comienzo de un paisaje.

Igualmente, cuando me pregunto acerca del sentido del cuidado, del estar presente en la relación educativa, del mundo que recreo en ese estar-con-el otro, con la otra, me resuenan mucho las palabras de Hannah Arendt (1993) en tanto que

*“la educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (p. 208).*

La noción de *educación* como acto de amor al mundo, y también acto de cultura, muestra una cuestión interesante acerca de lo que somos capaces de asumir, o de responsabilizarnos, en este cuidado hacia el otro y hacia el mundo. Se trata de un cuidado en el presente que observa también el mundo venidero; un cuidado que requiere de un estar en relación, de una disponibilidad y de un consentimiento; un cuidado que no se acuerda verbalmente como si se tratara de una relación terapéutica o sanitaria; un cuidado que nace del deseo de cuidar; un cuidado que conmueve<sup>100</sup>. De ahí que la educación pueda ser vivida como un encuentro sensible y amoroso. Pero, ¿qué ocurre cuando hablamos de amor en nuestra cotidianeidad educativa? Me resulta complejo darle cabida en los discursos escuchados en la universidad, mientras que en la propia acción –y de manera constante– Marta y Francesc lo nombran y consideran imprescindible. De hecho, si pienso en el modo en el que acompañan a los niños y niñas, ese amor al que vengo refiriéndome, lo veo reflejado en la pasión que muestran en lo que hacen, así como en la atención que ponen en las criaturas, y en la responsabilidad que emerge de ese ser-para-el-otro (Begrich, 2007, p. 78). Pero, ¿cómo cuidar al otro y ofrecerle suficiente espacio para que sienta la mirada atenta y el acompañamiento que de ella se deriva? ¿De qué modo cuidar su lugar en la escuela y, a su vez, en el mundo? ¿En qué medida el cuidado está arraigado a nuestra cotidianeidad como educadores?

<sup>99</sup> A lo largo del desarrollo de esta investigación empleo el término *cuidado* como eje fundamental de mis planteamientos teóricos y prácticos. Por ello, me parece relevante dedicar un espacio a la concepción que vengo manejando y corporeizando en el discurso de esta tesis doctoral.

<sup>100</sup> Enlazo la noción de *con-mover* al concepto que plantea Marie-France Begué (2003) acerca de las emociones en tanto que “‘lo otro’, viene a con-mover y desorganizar, viene a hacer tambalear el curso regular con el que se habían adaptado el pensamiento y la vida” (p. 155).

Recuerdo un día en el que, al salir del comedor, Francesc me había invitado a pasear junto a él y un grupo de maestros. Era viernes. Solían ir a caminar desde hacía algún tiempo pero, para aquél entonces, ya se había convertido en un hábito, en una práctica frecuente que se veía apegada al deseo de compartir un camino y un tiempo de reposo juntos<sup>101</sup>.

*En el camino no siempre hemos conversado – yo apenas he hablado – y, cuando lo han hecho, han sido charlas un tanto dispares. Eso sí, la mayoría de ellas no estaban relacionadas con la vida en la escuela, sino con vidas personales y preocupaciones encarnadas que cruzan ese ser y estar en el aula. Me he sentido extraña, con la vivencia de estar desconectada del proceso de la investigación. No he dejado de preguntarme sobre qué hacía yo paseando con aquellas maestras y maestros. ¿Era aquél mi lugar, o debería estar en el patio observando y jugando? Me he sentido descolocada durante todo el paseo...*

*Nos hemos encontrado a algunas personas que ellos conocían, entre las que estaba una chica más o menos de mi edad con una sonrisa inmensa y un pelo desenfadado. Llevaba un cochecito vacío. ¿Dónde estaría la criatura? Francesc se ha parado a preguntarle cómo está, cómo va su maternidad, etc. Cuando se han despedido, le ha dicho: “Escolta, cuida bé al nano i deixa’t cuidar tu també. M’alegro haver-te trobat”. Yo ya estaba a punto de seguir caminando cuando veo que él se vuelve hacia atrás para mirar las hojas casi secas de un árbol. Ha cogido algunas que ya estaban caídas. Los otros maestros nos estaban esperando para seguir el camino. “Saps per a qui és això? Per l’Eddie” –me ha comentado mientras sonreía. “Per a qui has dit?” –le ha pregunta una maestra, sin retirar la mirada que tenía puesta en un niño que jugaba con una pelota en la acera de enfrente. “Avui és per l’Eddie” –ha repetido. “Què t’ho ha demanat ell?” –he añadido con curiosidad. Me aclara que no, pero que sabe que a él le interesan mucho estas cosas, por lo que tiene la intención de comentarle que ha pensado en él y que mañana le traerá una lupa para verlas con mayor precisión<sup>102</sup>.*

El lugar en el que tenía que estar era aquél: un lugar donde vida e investigación no se viven como ejes de sentido relegados, porque tampoco los maestros se viven desligados de las criaturas y de la institución en su paseo por las afueras de la escuela. Y es que cuidar la relación educativa requiere, precisamente, de la creación de una realidad que permita hacer converger lo propio con lo ajeno, lo singular con lo plural, el yo con el otro. Las palabras de Francesc me ayudan a recordar que la ausencia de conversación acerca de las niñas y los niños no responde a un desentenderse, o a una cuestión de desconexión, sino a un modo de estar y atender *desde–un–otro lugar*. En esta línea, Guadalupe Sánchez (2013) recoge en su tesis doctoral el planteamiento de Jean Watson (2007) anotando que “el cuidado humano trasciende el acto en sí y va más allá de la acción (...) produciendo

<sup>101</sup> Me agrada la connotación que el vocablo *juntos*, conserva en la lengua italiana. La etimología de *insieme* – juntos – proviene de *insimul* y *semel*, contemplando así nociones de significado tales como: estar en compañía, contemporáneamente, cohesionados, unidos, únicos por sí solos, complejidad y totalidad. El concepto de cuidado que vengo manejando se adhiere a esta idea de *estar junto a* que permite mantener la complejidad y totalidad de cada una de las personas, pues en la relación de cuidado las partes son completas por sí mismas y el proceso interesante es aquél que permite sostener la relación educativa tomando en cuenta al otro como completo. En esta línea, me resuenan las palabras que tanto se recuerdan de Fritz Perls: “yo soy yo, un ser completo aun con mis carencias. Tú eres tú, un ser completo aunque con tus carencias. Si somos capaces de no cuestionar nuestras diferencias y de celebrar juntos nuestros misterios, podremos caminar el uno junto al otro”.

<sup>102</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.

Recuerdo un día en el que, al salir del comedor, Francesc me había invitado a pasear junto a él y un grupo de maestros. Era viernes. Solían ir a caminar desde hacía algún tiempo pero, para aquél entonces, ya se había convertido en un hábito, en una práctica frecuente que se veía apegada al deseo de compartir un camino y un tiempo de reposo juntos<sup>101</sup>.

*En el camino no siempre hemos conversado – yo apenas he hablado – y, cuando lo han hecho, han sido charlas un tanto dispares. Eso sí, la mayoría de ellas no estaban relacionadas con la vida en la escuela, sino con vidas personales y preocupaciones encarnadas que cruzan ese ser y estar en el aula. Me he sentido extraña, con la vivencia de estar desconectada del proceso de la investigación. No he dejado de preguntarme sobre qué hacía yo paseando con aquellas maestras y maestros. ¿Era aquél mi lugar, o debería estar en el patio observando y jugando? Me he sentido descolocada durante todo el paseo...*

*Nos hemos encontrado a algunas personas que ellos conocían, entre las que estaba una chica más o menos de mi edad con una sonrisa inmensa y un pelo desenfadado. Llevaba un cochecito vacío. ¿Dónde estaría la criatura? Francesc se ha parado a preguntarle cómo está, cómo va su maternidad, etc. Cuando se han despedido, le ha dicho: “Escolta, cuida bé al nano i deixa’t cuidar tu també. M’alegro haver-te trobat”. Yo ya estaba a punto de seguir caminando cuando veo que él se vuelve hacia atrás para mirar las hojas casi secas de un árbol. Ha cogido algunas que ya estaban caídas. Los otros maestros nos estaban esperando para seguir el camino. “Saps per a qui és això? Per l’Eddie” –me ha comentado mientras sonreía. “Per a qui has dit?” –le ha pregunta una maestra, sin retirar la mirada que tenía puesta en un niño que jugaba con una pelota en la acera de enfrente. “Avui és per l’Eddie” –ha repetido. “Què t’ho ha demanat ell?” –he añadido con curiosidad. Me aclara que no, pero que sabe que a él le interesan mucho estas cosas, por lo que tiene la intención de comentarle que ha pensado en él y que mañana le traerá una lupa para verlas con mayor precisión<sup>102</sup>.*

El lugar en el que tenía que estar era aquél: un lugar donde vida e investigación no se viven como ejes de sentido relegados, porque tampoco los maestros se viven desligados de las criaturas y de la institución en su paseo por las afueras de la escuela. Y es que cuidar la relación educativa requiere, precisamente, de la creación de una realidad que permita hacer converger lo propio con lo ajeno, lo singular con lo plural, el yo con el otro. Las palabras de Francesc me ayudan a recordar que la ausencia de conversación acerca de las niñas y los niños no responde a un desentenderse, o a una cuestión de desconexión, sino a un modo de estar y atender *desde–un–otro lugar*. En esta línea, Guadalupe Sánchez (2013) recoge en su tesis doctoral el planteamiento de Jean Watson (2007) anotando que “el cuidado humano trasciende el acto en sí y va más allá de la acción (...) produciendo

<sup>101</sup> Me agrada la connotación que el vocablo *juntos*, conserva en la lengua italiana. La etimología de *insieme* – juntos – proviene de *insimul* y *semel*, contemplando así nociones de significado tales como: estar en compañía, contemporáneamente, cohesionados, unidos, únicos por sí solos, complejidad y totalidad. El concepto de cuidado que vengo manejando se adhiere a esta idea de *estar junto a* que permite mantener la complejidad y totalidad de cada una de las personas, pues en la relación de cuidado las partes son completas por sí mismas y el proceso interesante es aquél que permite sostener la relación educativa tomando en cuenta al otro como completo. En esta línea, me resuenan las palabras que tanto se recuerdan de Fritz Perls: “yo soy yo, un ser completo aun con mis carencias. Tú eres tú, un ser completo aunque con tus carencias. Si somos capaces de no cuestionar nuestras diferencias y de celebrar juntos nuestros misterios, podremos caminar el uno junto al otro”.

<sup>102</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.



actos colectivos que tienen consecuencias importantes para la civilización humana” (p. 34)<sup>103</sup>. Y es que, la mirada de la maestra hacia el niño que juega con la pelota, el interés de Francesc por avivar la curiosidad de Eddie y las preocupaciones personales expuestas en el paseo, permiten visibilizar que la práctica educativa es una práctica relacional, una práctica en la que se hallan determinadas vinculaciones a una realidad social y a otros seres humanos, y que se vive desde el presente, en el hoy. Esto no significa que el futuro no tenga cabida, sino que la meta educativa se sustenta en lo que el camino viene ofreciendo desde el ahora.

Al llegar a la escuela, estuve atenta al momento en que el maestro le entregó las hojas del árbol al niño. Sus rostros demostraban alegría, incluso me atrevería a decir que ambos se sentían entusiasmados con el descubrimiento y la tarea que tenían ante ellos. De hecho, Eddie las colocó en el pupitre y no les quitó el ojo de encima durante el resto de la tarde. En diversas ocasiones, Francesc le hablaba en voz baja pidiéndole que se intentara concentrar un poco más, pero claro, ante aquella nueva aventura, ¿quién podría – y querría – realizar las actividades de catalán?

Por otro lado, el matiz que realiza Francesc en torno a la idea de *hoy es para Eddie*, me muestra cómo ese modo de estar en la relación proviene de un lugar de libertad, en el que el cuidado se desprende de la noción de pauta o deber y es ofrecido y recibido desde una voluntad que nace de ese amor hacia el otro del que Hannah Arendt habla –como parte de un amor hacia lo educativo–. En este punto, retomo las palabras de Nel Noddings (1984), al considerar que el cuidado viene apegado a la creación y no a la regla.

*“What we do depends not upon rules, or at least not wholly on rules - not upon a prior determinations of what is fair or equitable- but upon a constellation of conditions that is viewed through both the eyes of the one-caring and the eyes of the cared-for. By and large, we don't say with any conviction that a person cares if that person acts routinely according to some fixed rule” (p. 13).*

Dichas *constelaciones de condiciones* soslayan que la mirada atenta, en este caso, por el niño y el maestro, contiene, implícita, un consentimiento<sup>104</sup>. Pero, ¿cómo sabemos cuándo el otro requiere de ese gesto sensible?<sup>105</sup> ¿Sabría Francesc que el niño se encontraba *a la espera* de su gesto de cuidado? Quizás no, pero el hecho de ir desarrollando una *pasividad activa*<sup>106</sup> en la clase – mediante la escucha y la atención – fue posibilitando que, en la espera de que algo sucediera, el gesto fuera acogido con una disponibilidad que se había estado fraguando en la relación con Eddie (Migliavacca, 2004). Precisamente esta atención hacia el otro, es la que ofrece la posibilidad de reconocerlo, de darle un lugar, y de mostrar con sensibilidad aquello que se vive como necesidad en una situación determinada. Así, el modo en que Eddie había estado apegado a las hojas del árbol durante aquellas

<sup>103</sup> Aunque la explicación de cuidado que da Guadalupe Sánchez la hace en el contexto de la enfermería, sin embargo, tal y como la he expuesto, también podría referirse a la relación y experiencia educativa.

<sup>104</sup> Comprendo el término tal y como lo retoman José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010). “Consentir es lo que ocurre en un encuentro de apertura con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo. (...) Comprender es consentir “con lo que se aparece como singularidad, como distancia, como diferencia” (Peñalver, 2000, p. 151). Consentir no es aceptar pasivo, sino dejar que las cosas resuenen en nosotros, captar cómo provocan eco en nuestro interior, cómo nos hacen su efecto” (p. 69).

<sup>105</sup> Es interesante tomar en cuenta la consideración de que no es siempre una respuesta a una demanda, sino un inicio de algo.

<sup>106</sup> Tomo esta noción de José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) en torno al pensamiento de la psiquiatra y psicoanalista italiana Cristina Faccincani. “Se trata, pues, de una pasividad en estado de alerta, que acoge en grado extremo la realidad sin haberla antes domesticado, plegado al propio querer; de tal modo que desde el interior de ese algo, aparezca, nazca como señal de posibilidad sobre la cual se engarce, sólo después, una actividad” (p. 29).

actos colectivos que tienen consecuencias importantes para la civilización humana” (p. 34)<sup>103</sup>. Y es que, la mirada de la maestra hacia el niño que juega con la pelota, el interés de Francesc por avivar la curiosidad de Eddie y las preocupaciones personales expuestas en el paseo, permiten visibilizar que la práctica educativa es una práctica relacional, una práctica en la que se hallan determinadas vinculaciones a una realidad social y a otros seres humanos, y que se vive desde el presente, en el hoy. Esto no significa que el futuro no tenga cabida, sino que la meta educativa se sustenta en lo que el camino viene ofreciendo desde el ahora.

Al llegar a la escuela, estuve atenta al momento en que el maestro le entregó las hojas del árbol al niño. Sus rostros demostraban alegría, incluso me atrevería a decir que ambos se sentían entusiasmados con el descubrimiento y la tarea que tenían ante ellos. De hecho, Eddie las colocó en el pupitre y no les quitó el ojo de encima durante el resto de la tarde. En diversas ocasiones, Francesc le hablaba en voz baja pidiéndole que se intentara concentrar un poco más, pero claro, ante aquella nueva aventura, ¿quién podría – y querría – realizar las actividades de catalán?

Por otro lado, el matiz que realiza Francesc en torno a la idea de *hoy es para Eddie*, me muestra cómo ese modo de estar en la relación proviene de un lugar de libertad, en el que el cuidado se desprende de la noción de pauta o deber y es ofrecido y recibido desde una voluntad que nace de ese amor hacia el otro del que Hannah Arendt habla –como parte de un amor hacia lo educativo–. En este punto, retomo las palabras de Nel Noddings (1984), al considerar que el cuidado viene apegado a la creación y no a la regla.

*“What we do depends not upon rules, or at least not wholly on rules - not upon a prior determinations of what is fair or equitable- but upon a constellation of conditions that is viewed through both the eyes of the one-caring and the eyes of the cared-for. By and large, we don't say with any conviction that a person cares if that person acts routinely according to some fixed rule” (p. 13).*

Dichas *constelaciones de condiciones* soslayan que la mirada atenta, en este caso, por el niño y el maestro, contiene, implícita, un consentimiento<sup>104</sup>. Pero, ¿cómo sabemos cuándo el otro requiere de ese gesto sensible?<sup>105</sup> ¿Sabría Francesc que el niño se encontraba *a la espera* de su gesto de cuidado? Quizás no, pero el hecho de ir desarrollando una *pasividad activa*<sup>106</sup> en la clase – mediante la escucha y la atención – fue posibilitando que, en la espera de que algo sucediera, el gesto fuera acogido con una disponibilidad que se había estado fraguando en la relación con Eddie (Migliavacca, 2004). Precisamente esta atención hacia el otro, es la que ofrece la posibilidad de reconocerlo, de darle un lugar, y de mostrar con sensibilidad aquello que se vive como necesidad en una situación determinada. Así, el modo en que Eddie había estado apegado a las hojas del árbol durante aquellas

<sup>103</sup> Aunque la explicación de cuidado que da Guadalupe Sánchez la hace en el contexto de la enfermería, sin embargo, tal y como la he expuesto, también podría referirse a la relación y experiencia educativa.

<sup>104</sup> Comprendo el término tal y como lo retoman José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010). “Consentir es lo que ocurre en un encuentro de apertura con otro cuerpo, con otro sujeto de deseo. (...) Comprender es consentir “con lo que se aparece como singularidad, como distancia, como diferencia” (Peñalver, 2000, p. 151). Consentir no es aceptar pasivo, sino dejar que las cosas resuenen en nosotros, captar cómo provocan eco en nuestro interior, cómo nos hacen su efecto” (p. 69).

<sup>105</sup> Es interesante tomar en cuenta la consideración de que no es siempre una respuesta a una demanda, sino un inicio de algo.

<sup>106</sup> Tomo esta noción de José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) en torno al pensamiento de la psiquiatra y psicoanalista italiana Cristina Faccincani. “Se trata, pues, de una pasividad en estado de alerta, que acoge en grado extremo la realidad sin haberla antes domesticado, plegado al propio querer; de tal modo que desde el interior de ese algo, aparezca, nazca como señal de posibilidad sobre la cual se engarce, sólo después, una actividad” (p. 29).

horas, me obligó a revisar en el diario de campo las anotaciones en relación a cómo Francesc había podido estar, desde lo particular, observando aquello que ocurría con los niños, tratando de comprender lo que les pasaba, intentando percibir el significado pedagógico de las situaciones que venían viviendo y trayendo a la escuela.

En palabras de Max Van Manen (1998), dicha relación educativa de cuidado – o de tacto – suele requerir de

*“una «actuación de pensamiento instantáneo» que no puede ser completamente reflexiva o, dicho de otra forma, en realidad no es el resultado de un proceso de resolución de problemas o una actividad de toma de decisiones. Las situaciones pedagógicas requieren una respuesta y una participación inmediata. Normalmente un profesor o un padre no tienen tiempo para reflexionar, deliberar y luego decidir qué hacer, por lo que uno a menudo comete errores haciendo o diciendo cosas, o por no decir o hacer cosas que no parecen adecuadas en ese momento” (p. 123).*

Es ahí cuando pienso en Marta, que recientemente ha sido mamá. Visualizo cómo ella responde al llanto de su bebé. Se levanta de manera inmediata pero tranquila, y se dirige a la habitación. Parece que lo haga sin pensar, como un reflejo. Pero es más que un reflejo, es una participación que pone en el centro a la criatura. Siento que recibe el llanto como si fuera un llanto propio, haciendo que la situación del bebé pase a convertirse en una situación plural, de ellas dos. Me hace pensar que en ese momento y, sin saberlo, Marta traslada el sentimiento que manifiesta la niña a un lugar donde resulta posible habitarse desde el *nosotros* – en este caso, desde ellas dos—. Y es precisamente ahí donde me pregunto acerca del papel que juega la atención como elemento sensible del cuidado.

La escena en la que Marta acuna a su hija, me ayuda a reflexionar acerca del vacío de atención que se crea a sí misma – al menos por un tiempo – a fin de hacer espacio para disfrutar de la condición existencial de su bebé (Rodgers y Raider-Both, 2006). La necesidad de la criatura se convierte en su necesidad, lo ajeno se hace propio y lo externo se vive como interno. De este modo, la atención, la receptividad y la simpatía<sup>107</sup> que emergen del acto de acunar, me muestran la manera en la que el cuidado hace que nos unamos a las criaturas para tratar de responder a las necesidades que presentan. Y es ese *estar-presente* –o *hacernos-estar-presentes*– lo que permite entretejer el *ser* y el *hacer*; pues en la relación educativa resulta primordial, como plantea Nelly Rivera (2013)

*“estar físicamente actuando, mentalmente pensando y emocionalmente sintiendo con/para el otro/a en un tiempo y espacio único, como afirma Paterson y Zderad (1979), es un instante*

---

<sup>107</sup> Tomo esta noción de Max Van Manen (1998) “Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento. Por simpatía nos damos cuenta de cómo es determinada experiencia para el niño, cómo se siente —frustrado, estimulado, triste, aburrido, alegre, aventurero, miedoso, melancólico, interesado, etcétera—. Al mantener esta orientación simpática nos contagiamos del mismo humor, el mismo sentimiento, de manera que se establece una relación más íntima entre nosotros y ellos. Con esta interpretación le concedo más importancia a la simpatía de la que normalmente tiene en la vida cotidiana en que se utiliza a menudo para expresar un sentimiento de apoyo externo o interés distante. La comprensión simpática va más allá de la empatía (literalmente, *sentirse en*), sugiere que transferimos algo de nuestra mente y nuestra vida al cuerpo de la otra persona, que sentimos la experiencia del niño sin que necesariamente nos afecte. (...) la simpatía (literalmente, *sentir con*) presupone no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona sino que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos. Pero para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego sino que nos hace ver al otro como otro. Por lo tanto la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior. En resumen, la simpatía significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto «Comprende» en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida” (p. 109-110).

horas, me obligó a revisar en el diario de campo las anotaciones en relación a cómo Francesc había podido estar, desde lo particular, observando aquello que ocurría con los niños, tratando de comprender lo que les pasaba, intentando percibir el significado pedagógico de las situaciones que venían viviendo y trayendo a la escuela.

En palabras de Max Van Manen (1998), dicha relación educativa de cuidado – o de tacto – suele requerir de

*“una «actuación de pensamiento instantáneo» que no puede ser completamente reflexiva o, dicho de otra forma, en realidad no es el resultado de un proceso de resolución de problemas o una actividad de toma de decisiones. Las situaciones pedagógicas requieren una respuesta y una participación inmediata. Normalmente un profesor o un padre no tienen tiempo para reflexionar, deliberar y luego decidir qué hacer, por lo que uno a menudo comete errores haciendo o diciendo cosas, o por no decir o hacer cosas que no parecen adecuadas en ese momento” (p. 123).*

Es ahí cuando pienso en Marta, que recientemente ha sido mamá. Visualizo cómo ella responde al llanto de su bebé. Se levanta de manera inmediata pero tranquila, y se dirige a la habitación. Parece que lo haga sin pensar, como un reflejo. Pero es más que un reflejo, es una participación que pone en el centro a la criatura. Siento que recibe el llanto como si fuera un llanto propio, haciendo que la situación del bebé pase a convertirse en una situación plural, de ellas dos. Me hace pensar que en ese momento y, sin saberlo, Marta traslada el sentimiento que manifiesta la niña a un lugar donde resulta posible habitarse desde el *nosotros* – en este caso, desde ellas dos—. Y es precisamente ahí donde me pregunto acerca del papel que juega la atención como elemento sensible del cuidado.

La escena en la que Marta acuna a su hija, me ayuda a reflexionar acerca del vacío de atención que se crea a sí misma – al menos por un tiempo – a fin de hacer espacio para disfrutar de la condición existencial de su bebé (Rodgers y Raider-Both, 2006). La necesidad de la criatura se convierte en su necesidad, lo ajeno se hace propio y lo externo se vive como interno. De este modo, la atención, la receptividad y la simpatía<sup>107</sup> que emergen del acto de acunar, me muestran la manera en la que el cuidado hace que nos unamos a las criaturas para tratar de responder a las necesidades que presentan. Y es ese *estar-presente* –o *hacernos-estar-presentes*– lo que permite entretejer el *ser* y el *hacer*; pues en la relación educativa resulta primordial, como plantea Nelly Rivera (2013)

*“estar físicamente actuando, mentalmente pensando y emocionalmente sintiendo con/para el otro/a en un tiempo y espacio único, como afirma Paterson y Zderad (1979), es un instante*

---

<sup>107</sup> Tomo esta noción de Max Van Manen (1998) “Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento. Por simpatía nos damos cuenta de cómo es determinada experiencia para el niño, cómo se siente —frustrado, estimulado, triste, aburrido, alegre, aventurero, miedoso, melancólico, interesado, etcétera—. Al mantener esta orientación simpática nos contagiamos del mismo humor, el mismo sentimiento, de manera que se establece una relación más íntima entre nosotros y ellos. Con esta interpretación le concedo más importancia a la simpatía de la que normalmente tiene en la vida cotidiana en que se utiliza a menudo para expresar un sentimiento de apoyo externo o interés distante. La comprensión simpática va más allá de la empatía (literalmente, *sentirse en*), sugiere que transferimos algo de nuestra mente y nuestra vida al cuerpo de la otra persona, que sentimos la experiencia del niño sin que necesariamente nos afecte. (...) la simpatía (literalmente, *sentir con*) presupone no tanto que vivimos indirectamente en la otra persona sino que la otra persona ya vive en nosotros, que reconocemos la experiencia de la otra persona como una experiencia humana posible y, por lo tanto, como una experiencia posible para nosotros mismos. Pero para abrirnos (nuestro corazón y nuestra cabeza) a la vida interior del otro debemos dedicarnos a él con cariño y amor. El amor no es ciego sino que nos hace ver al otro como otro. Por lo tanto la simpatía pedagógica se adapta con delicadeza a la vida interior del niño, sin confundir su propia identidad en esta vida interior. En resumen, la simpatía significa desde el punto de vista pedagógico que el adulto «Comprende» en un sentido afectivo la situación de un niño o un joven. Por lo tanto, la comprensión pedagógica es también en este sentido comprensión comprometida” (p. 109-110).

*precioso y lleno de promesa y temor, en el que dos seres humanos permanecen al borde de la mediación” (p. 356).*

Un instante en el que nos exponemos emocional, receptiva y conscientemente. Asimismo, la cualidad de la atención –y el fenómeno complejo que comporta cuando se da en la relación educativa– no es siempre intencional, pues la mayor parte del tiempo nace del impulso, de la necesidad, de la intuición e incluso de la sensibilidad con la que se acoge lo que está aconteciéndose. Simone Weil (1995) desarrolla la noción de que “la atención surge como desencadenamiento al experimentar el atractivo de algo distante, comprendiendo distante como alguien ajeno a nosotros mismos” (p. 182). Pero, ¿hasta qué punto las palabras rompen la distancia hacia el otro y posibilitan un cuidado consentido? ¿En qué medida es la escucha del propio cuerpo –con los movimientos espontáneos que éste realiza– lo que promueve el *gesto atento*<sup>108</sup> para/con el otro? ¿De qué modo es la atracción a lo distante –al otro, a la otra– lo que propicia ese *darse cuenta de*?

Max Van Manen (2003) responde y aporta nuevos cuestionamientos al afirmar que

*“cuidar de un niño es proporcionarle recursos y atención (...) Al «preocuparme» por un niño lo que quiero es evitarle «preocupaciones», es decir, problemas, molestias o inquietudes prematuras o inadecuadas. Pero como padre o profesor, tengo que ser consciente también de que en esta preocupación por él, el niño puede llegar a depender y a sentirse dominado por el adulto más de lo que es pedagógicamente deseable en el proceso de criar y enseñar a un niño” (p. 76).*

Para mí, el cuidado en la relación educativa que sostienen Francesc y Marta es más que eso, pues surge de un modo de estar y de aproximarse al otro que no sólo ofrece recursos, sino que promueve la reflexión – consciente o inconsciente en el otro – acerca de su lugar en el mundo. Un lugar que habitan en sintonía con la práctica educativa que ellos sostienen: vivido en la dimensión del *ahora* y con un hacer que se constituye en el *estar ahí* (Stein, 1982; Hillesum, 1985). Y es que en el cuidado de ese presente atiende ya a la relación en sí. En esta línea Julio Hizmeri (2015) plantea que

*“muchos discursos educativos (...) están configurados fuera del tiempo de la relación educativa. Y, asimismo, al estar pensados desde el más adelante, desde lo que llegará a ser, estos discursos quedan fuera del lugar del encuentro de la infancia, fuera de la estela de la natalidad” (p. 111).*

De esta forma, las acciones sensibles y sutiles hacia las criaturas, toman fuerza como esencia constitutiva de la relación pedagógica y de cuidado. Prestar atención, amorosamente, a lo que ponen en juego en el aula o en el patio, observar sus movimientos, sus posturas, sus sensaciones, la comodidad e incomodidad que manifiestan, etc., permite traspasar la extrañeza que genera el otro –el niño para el maestro, e inversamente–, para llegar a un lugar de confianza. Y, precisamente en ese lugar de confianza, es donde se halla el posible nacimiento de un *gesto de cuidado*<sup>109</sup> o, como

<sup>108</sup> Con esta expresión pretendo aunar la concepción de *atención* y *gesto*. La primera de ellas la he venido desarrollando a lo largo de este apartado; la segunda, la retomo de los planteamientos de Chantal Maillard (1998) en tanto que “una gran verdad puede mostrarse y acabarse en el *gesto*, provocando, en la conciencia receptiva, una extraña ternura. Y en la levedad del mundo se aprende en el *gesto*: aquella concordancia efímera, aquella huella transparente que la mirada deja al posarse, ese instante, ese tiempo conjunto al que llamamos suceso” (p. 32).

<sup>109</sup> Vilém Flusser (1994) describe que “una manera de definición del “gesto” consiste en entenderlo como un movimiento del cuerpo o de un instrumento unido al mismo, para el cual no se da ninguna explicación causal satisfactoria. A fin de poder entender los gestos así definidos, es necesario descubrir sus “significados”. Eso es exactamente lo que hacemos a cada paso, y eso constituye un aspecto notable de nuestra vida cotidiana. Pero todavía no tenemos ninguna teoría de la interpretación de los gestos y estamos limitados a una lectura empírica, “intuitiva”, del mundo de los gestos, del mundo codificado a nuestro alrededor. Y eso significa que, por lo que se refiere a la adecuación de nuestra lectura, no dispongamos

*precioso y lleno de promesa y temor, en el que dos seres humanos permanecen al borde de la mediación” (p. 356).*

Un instante en el que nos exponemos emocional, receptiva y conscientemente. Asimismo, la cualidad de la atención –y el fenómeno complejo que comporta cuando se da en la relación educativa– no es siempre intencional, pues la mayor parte del tiempo nace del impulso, de la necesidad, de la intuición e incluso de la sensibilidad con la que se acoge lo que está aconteciéndose. Simone Weil (1995) desarrolla la noción de que “la atención surge como desencadenamiento al experimentar el atractivo de algo distante, comprendiendo distante como alguien ajeno a nosotros mismos” (p. 182). Pero, ¿hasta qué punto las palabras rompen la distancia hacia el otro y posibilitan un cuidado consentido? ¿En qué medida es la escucha del propio cuerpo –con los movimientos espontáneos que éste realiza– lo que promueve el *gesto atento*<sup>108</sup> para/con el otro? ¿De qué modo es la atracción a lo distante –al otro, a la otra– lo que propicia ese *darse cuenta de*?

Max Van Manen (2003) responde y aporta nuevos cuestionamientos al afirmar que

*“cuidar de un niño es proporcionarle recursos y atención (...) Al «preocuparme» por un niño lo que quiero es evitarle «preocupaciones», es decir, problemas, molestias o inquietudes prematuras o inadecuadas. Pero como padre o profesor, tengo que ser consciente también de que en esta preocupación por él, el niño puede llegar a depender y a sentirse dominado por el adulto más de lo que es pedagógicamente deseable en el proceso de criar y enseñar a un niño” (p. 76).*

Para mí, el cuidado en la relación educativa que sostienen Francesc y Marta es más que eso, pues surge de un modo de estar y de aproximarse al otro que no sólo ofrece recursos, sino que promueve la reflexión – consciente o inconsciente en el otro – acerca de su lugar en el mundo. Un lugar que habitan en sintonía con la práctica educativa que ellos sostienen: vivido en la dimensión del *ahora* y con un hacer que se constituye en el *estar ahí* (Stein, 1982; Hillesum, 1985). Y es que en el cuidado de ese presente atiende ya a la relación en sí. En esta línea Julio Hizmeri (2015) plantea que

*“muchos discursos educativos (...) están configurados fuera del tiempo de la relación educativa. Y, asimismo, al estar pensados desde el más adelante, desde lo que llegará a ser, estos discursos quedan fuera del lugar del encuentro de la infancia, fuera de la estela de la natalidad” (p. 111).*

De esta forma, las acciones sensibles y sutiles hacia las criaturas, toman fuerza como esencia constitutiva de la relación pedagógica y de cuidado. Prestar atención, amorosamente, a lo que ponen en juego en el aula o en el patio, observar sus movimientos, sus posturas, sus sensaciones, la comodidad e incomodidad que manifiestan, etc., permite traspasar la extrañeza que genera el otro –el niño para el maestro, e inversamente–, para llegar a un lugar de confianza. Y, precisamente en ese lugar de confianza, es donde se halla el posible nacimiento de un *gesto de cuidado*<sup>109</sup> o, como

<sup>108</sup> Con esta expresión pretendo aunar la concepción de *atención* y *gesto*. La primera de ellas la he venido desarrollando a lo largo de este apartado; la segunda, la retomo de los planteamientos de Chantal Maillard (1998) en tanto que “una gran verdad puede mostrarse y acabarse en el *gesto*, provocando, en la conciencia receptiva, una extraña ternura. Y en la levedad del mundo se aprende en el *gesto*: aquella concordancia efímera, aquella huella transparente que la mirada deja al posarse, ese instante, ese tiempo conjunto al que llamamos suceso” (p. 32).

<sup>109</sup> Vilém Flusser (1994) describe que “una manera de definición del “gesto” consiste en entenderlo como un movimiento del cuerpo o de un instrumento unido al mismo, para el cual no se da ninguna explicación causal satisfactoria. A fin de poder entender los gestos así definidos, es necesario descubrir sus “significados”. Eso es exactamente lo que hacemos a cada paso, y eso constituye un aspecto notable de nuestra vida cotidiana. Pero todavía no tenemos ninguna teoría de la interpretación de los gestos y estamos limitados a una lectura empírica, “intuitiva”, del mundo de los gestos, del mundo codificado a nuestro alrededor. Y eso significa que, por lo que se refiere a la adecuación de nuestra lectura, no dispongamos

nombra José Contreras (2013), “un gesto con potencia simbólica”. Y es que el *gesto* llena de significado lo que se abre en el quehacer educativo, porque el movimiento hacia el otro es más que un logro, la relación que se establece es más que una conclusión y el encuentro es vivido como algo que va más allá de la certeza. Además, dicho *gesto* se sale de la temporalidad de las cosas, de las rutinas educativas o de los hábitos consensuados, porque en la gestación del mismo, se halla una coexistencia de lo efímero y de lo perdurable<sup>110</sup>.

Pero, ¿qué ocurre si me pregunto por ese *gesto* en relación a Francesc y Marta en su práctica educativa? ¿Y en lo vinculado a mis clases en la Facultad? ¿Cómo atendemos a lo sensible en la relación con el otro y con lo otro? Es ahí donde vivo un desplazamiento en la pregunta educativa: ¿dónde se halla el centro de dicha relación pedagógica?, ¿es el centro lo otro/el otro, o es una conjugación entre el yo y el tú – el nosotros que me inspira Marta – lo que hace nacer ese cuidado? Y, ¿dónde está el límite? Tanto el maestro como la educadora atienden y cuidan a los niños y niñas con los que trabajan, es decir, sin ocupar el lugar de ellos, sino preparando ese lugar que los niños podrán ocupar y mediante el cual llegarán a ser. Esto no significa que los niños y niñas viven sin preocupaciones, sino que trata más bien de una ayuda a desarrollar su conocimiento de sí mismos.

En el cuestionamiento acerca del *gesto* y del *cuidado*, el lugar al que me traslado para encarnar lo que vengo planteando, es el cuerpo. No puedo separar el gesto del cuerpo, porque siento que en el gesto, el cuerpo habla y el corazón siente. En esta misma línea, Andrea, una niña de la clase de quinto, fue quien me invitó a reflexionar sobre ello, mostrándome que dicho cuidado nace en lo pequeño, en lo casi inapreciable e invisible. Además, me resulta interesante el modo en que me expone que el cuidado es revelado desde y en lo cotidiano, no a través de artefactos que se disponen de manera predefinida a atender al otro, sino desde lo sensible que se abre, desde lo imprevisto que se acoge.

*Esta mañana, Andrea me ha tomado de la mano mientras me hablaba. Yo... ¡no he sabido qué hacer! Se la he dado un poco asustada. La he mirado durante un rato y he sentido el tacto de la suya. Era cálida. Me ha preguntado qué me pasa. Pero tampoco he sabido qué responderle. Simplemente, estaba sorprendida. La he mirado como cuando te enseñan algo precioso y te quedas impresionada durante unos segundos, sin saber qué decir ni qué hacer, con esos ojos grandes y cómplices. Entonces, me he dicho a mí misma: “¡estúpida!”, y he vuelto a sonreír. El tiempo y el espacio han dejado de ser puntos de referencia, puntos sobre los que antes me movía pero sobre los que ahora disipo mis dudas para centrarme en lo que realmente estaba invisibilizando. No sabía dónde mirar, ni qué buscar, porque estaba apegada a lo grande, porque esperaba algo grandioso. Andrea me ha mostrado un camino*

---

de criterios fiables. Esto es necesario recordarlo en el intento que ahora sigue por leer los gestos con vistas a descubrir en ellos el “acordamiento”. La definición del gesto aquí propuesta supone que de lo que se trata en la misma es de un movimiento simbólico (...) Un gesto lo es porque representa algo, porque con el mismo sólo se trata de dar un sentido a alguna cosa (...)” (p. 7-8).

<sup>110</sup> Etimológicamente, *símbolo* deriva del latín *simbŏlum*, y se utiliza para exteriorizar o reflejar –de alguna manera– un pensamiento o concepto a partir de una convención social (de carácter arbitrario). De ahí que para el estudio lo retome y lo comprenda como la capacidad de abrir los sentidos y desplegar los significados posibles. La idea que sostiene este modo de lanzar de signos al otro –a lo otro– me abre una dimensión de significado que se vincula a la potencia simbólica a la que vengo refiriéndome.

nombra José Contreras (2013), “un gesto con potencia simbólica”. Y es que el *gesto* llena de significado lo que se abre en el quehacer educativo, porque el movimiento hacia el otro es más que un logro, la relación que se establece es más que una conclusión y el encuentro es vivido como algo que va más allá de la certeza. Además, dicho *gesto* se sale de la temporalidad de las cosas, de las rutinas educativas o de los hábitos consensuados, porque en la gestación del mismo, se halla una coexistencia de lo efímero y de lo perdurable<sup>110</sup>.

Pero, ¿qué ocurre si me pregunto por ese *gesto* en relación a Francesc y Marta en su práctica educativa? ¿Y en lo vinculado a mis clases en la Facultad? ¿Cómo atendemos a lo sensible en la relación con el otro y con lo otro? Es ahí donde vivo un desplazamiento en la pregunta educativa: ¿dónde se halla el centro de dicha relación pedagógica?, ¿es el centro lo otro/el otro, o es una conjugación entre el yo y el tú – el nosotros que me inspira Marta – lo que hace nacer ese cuidado? Y, ¿dónde está el límite? Tanto el maestro como la educadora atienden y cuidan a los niños y niñas con los que trabajan, es decir, sin ocupar el lugar de ellos, sino preparando ese lugar que los niños podrán ocupar y mediante el cual llegarán a ser. Esto no significa que los niños y niñas viven sin preocupaciones, sino que trata más bien de una ayuda a desarrollar su conocimiento de sí mismos.

En el cuestionamiento acerca del *gesto* y del *cuidado*, el lugar al que me traslado para encarnar lo que vengo planteando, es el cuerpo. No puedo separar el gesto del cuerpo, porque siento que en el gesto, el cuerpo habla y el corazón siente. En esta misma línea, Andrea, una niña de la clase de quinto, fue quien me invitó a reflexionar sobre ello, mostrándome que dicho cuidado nace en lo pequeño, en lo casi inapreciable e invisible. Además, me resulta interesante el modo en que me expone que el cuidado es revelado desde y en lo cotidiano, no a través de artefactos que se disponen de manera predefinida a atender al otro, sino desde lo sensible que se abre, desde lo imprevisto que se acoge.

*Esta mañana, Andrea me ha tomado de la mano mientras me hablaba. Yo... ¡no he sabido qué hacer! Se la he dado un poco asustada. La he mirado durante un rato y he sentido el tacto de la suya. Era cálida. Me ha preguntado qué me pasa. Pero tampoco he sabido qué responderle. Simplemente, estaba sorprendida. La he mirado como cuando te enseñan algo precioso y te quedas impresionada durante unos segundos, sin saber qué decir ni qué hacer, con esos ojos grandes y cómplices. Entonces, me he dicho a mí misma: “¡estúpida!”, y he vuelto a sonreír. El tiempo y el espacio han dejado de ser puntos de referencia, puntos sobre los que antes me movía pero sobre los que ahora disipo mis dudas para centrarme en lo que realmente estaba invisibilizando. No sabía dónde mirar, ni qué buscar, porque estaba apegada a lo grande, porque esperaba algo grandioso. Andrea me ha mostrado un camino*

---

de criterios fiables. Esto es necesario recordarlo en el intento que ahora sigue por leer los gestos con vistas a descubrir en ellos el “acordamiento”. La definición del gesto aquí propuesta supone que de lo que se trata en la misma es de un movimiento simbólico (...) Un gesto lo es porque representa algo, porque con el mismo sólo se trata de dar un sentido a alguna cosa (...)” (p. 7-8).

<sup>110</sup> Etimológicamente, *símbolo* deriva del latín *simbŏlum*, y se utiliza para exteriorizar o reflejar –de alguna manera– un pensamiento o concepto a partir de una convención social (de carácter arbitrario). De ahí que para el estudio lo retome y lo comprenda como la capacidad de abrir los sentidos y desplegar los significados posibles. La idea que sostiene este modo de lanzar de signos al otro –a lo otro– me abre una dimensión de significado que se vincula a la potencia simbólica a la que vengo refiriéndome.

*posible: mirar lo pequeño, porque ahí es donde puede nacer lo que es grande. Como el amor, que está repleto de gestos que hacen que una se sienta amada, reconocida por otro...*<sup>111</sup>

*No fue una acción insignificante la de cogerme de la mano, ni tampoco un hecho aislado. Considero que es el reflejo de un modo en el que estar ante la vida, una manera de relacionarse que han “aprendido” con Francesc. Pero, ¿cómo “se aprende” ese cuidado? ¿Qué cualidades posee el mismo acto de cuidar, el propio gesto? Llevo todos estos meses pensando en ello, atrapada –literalmente– en la mano de Andrea. He estado semanas ahí, moviéndome y escribiendo cada vez más lentamente sobre lo que ha venido ocurriendo, especialmente lo que me ha venido ocurriendo a mí. He necesitado asegurarme de que aquello es un gesto del que todos somos partícipes, con el que todos ya nos movemos y relacionamos, con el que todos y todas nos cuidamos, con el que vivimos desde un consentimiento auténtico. ¿Cuándo Francesc da la mano a las niñas y niños? Al salir a la pizarra, al acercarse a su mesa para hacerle alguna pregunta acerca de sus trabajos o ejercicios, al preguntarles cómo están mientras suben las escaleras de regreso del patio, al acompañarles a limpiarse las heridas que se han hecho jugando, al caminar por los pasillos, en el hablar lentamente sobre algún tema importante para ellos...*<sup>112</sup>

Que Andrea me tomara de la mano –sin pauta alguna–, provocó que yo vibrase interiormente: me había *dejado tocar*<sup>113</sup>. Y si yo lo había hecho gracias a ella, cualquiera de las otras criaturas de la clase, podía llegar a sentirse como yo: cuidada y tocada. ¿Cuántas veces tomamos de la mano o nos toman de la mano, como acto de amor? ¿Qué conlleva ese *gesto con potencia simbólica*? Es ahí cuando se me hace inevitable visibilizar escenas infantiles en las que mamá, papá, la maestra, el niño..., dan la mano. Esos anclajes de amor que suelen quedarse en el camino, pero que permiten tocar algo de manera diferente, ya que invitan a entrar en un espacio de la relación educativa –emocional y vital– que posibilita sentir al otro, sentirse con el otro. Y ahí es cuando pienso en mi abuela, porque son sus manos las que me ayudan a apreciar ese cuidado en la relación. Recuerdo que, a lo largo de mi adolescencia, solía ir a jugar al parchís a su casa. Mi abuelo preparaba la sala, colocaba las mecedoras de madera delante de una mesita redonda y ubicaba encima el parchís de seis jugadores. Tenía una forma hexagonal y el dado estaba metido en un cajoncito transparente en medio del tablero. Con el paso de los años, el cajoncito se había ido empañando y apenas se veían bien los números. El cuatro se confundía con el cinco pero, para ella, la mayoría de números eran un seis. Ponía toda su energía en el movimiento de la ficha y casi siempre yo le acariciaba la mano indicándole que no era ese el número que había salido. Ella sonreía y añadía con sorpresa: “¿De verdad? ¡Mira que yo pensaba que era un seis! ¡Estaba convencida! Ay, hija, lo siento; es que no se ve bien”. Y movía de nuevo la ficha hacia atrás. Siempre era la misma historia. Al principio me molestaba, pero con el paso del tiempo vi aquél juego como un elemento de encuentro de las dos, como un momento íntimo entre

<sup>111</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>112</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>113</sup> Planteo esta noción en línea que lo hace Francesca Migliavacca (2004) al considerar que “sigue siendo un propósito mío constante dentro de la escuela primaria: dejarme tocar emocionalmente por los niños y niñas que tengo delante (...) Sin embargo, confieso que mi corazón está en la relación con los niños y, a menudo, vivo las exigencias que proceden de la institución como disgregadoras de lo que yo pretendo que sea el punto crucial de mi trabajo: dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos” (p. 60-71).

*posible: mirar lo pequeño, porque ahí es donde puede nacer lo que es grande. Como el amor, que está repleto de gestos que hacen que una se sienta amada, reconocida por otro...*<sup>111</sup>

*No fue una acción insignificante la de cogerme de la mano, ni tampoco un hecho aislado. Considero que es el reflejo de un modo en el que estar ante la vida, una manera de relacionarse que han “aprendido” con Francesc. Pero, ¿cómo “se aprende” ese cuidado? ¿Qué cualidades posee el mismo acto de cuidar, el propio gesto? Llevo todos estos meses pensando en ello, atrapada –literalmente– en la mano de Andrea. He estado semanas ahí, moviéndome y escribiendo cada vez más lentamente sobre lo que ha venido ocurriendo, especialmente lo que me ha venido ocurriendo a mí. He necesitado asegurarme de que aquello es un gesto del que todos somos partícipes, con el que todos ya nos movemos y relacionamos, con el que todos y todas nos cuidamos, con el que vivimos desde un consentimiento auténtico. ¿Cuándo Francesc da la mano a las niñas y niños? Al salir a la pizarra, al acercarse a su mesa para hacerle alguna pregunta acerca de sus trabajos o ejercicios, al preguntarles cómo están mientras suben las escaleras de regreso del patio, al acompañarles a limpiarse las heridas que se han hecho jugando, al caminar por los pasillos, en el hablar lentamente sobre algún tema importante para ellos...*<sup>112</sup>

Que Andrea me tomara de la mano –sin pauta alguna–, provocó que yo vibrase interiormente: me había *dejado tocar*<sup>113</sup>. Y si yo lo había hecho gracias a ella, cualquiera de las otras criaturas de la clase, podía llegar a sentirse como yo: cuidada y tocada. ¿Cuántas veces tomamos de la mano o nos toman de la mano, como acto de amor? ¿Qué conlleva ese *gesto con potencia simbólica*? Es ahí cuando se me hace inevitable visibilizar escenas infantiles en las que mamá, papá, la maestra, el niño..., dan la mano. Esos anclajes de amor que suelen quedarse en el camino, pero que permiten tocar algo de manera diferente, ya que invitan a entrar en un espacio de la relación educativa –emocional y vital– que posibilita sentir al otro, sentirse con el otro. Y ahí es cuando pienso en mi abuela, porque son sus manos las que me ayudan a apreciar ese cuidado en la relación. Recuerdo que, a lo largo de mi adolescencia, solía ir a jugar al parchís a su casa. Mi abuelo preparaba la sala, colocaba las mecedoras de madera delante de una mesita redonda y ubicaba encima el parchís de seis jugadores. Tenía una forma hexagonal y el dado estaba metido en un cajoncito transparente en medio del tablero. Con el paso de los años, el cajoncito se había ido empañando y apenas se veían bien los números. El cuatro se confundía con el cinco pero, para ella, la mayoría de números eran un seis. Ponía toda su energía en el movimiento de la ficha y casi siempre yo le acariciaba la mano indicándole que no era ese el número que había salido. Ella sonreía y añadía con sorpresa: “¿De verdad? ¡Mira que yo pensaba que era un seis! ¡Estaba convencida! Ay, hija, lo siento; es que no se ve bien”. Y movía de nuevo la ficha hacia atrás. Siempre era la misma historia. Al principio me molestaba, pero con el paso del tiempo vi aquél juego como un elemento de encuentro de las dos, como un momento íntimo entre

<sup>111</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>112</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>113</sup> Planteo esta noción en línea que lo hace Francesca Migliavacca (2004) al considerar que “sigue siendo un propósito mío constante dentro de la escuela primaria: dejarme tocar emocionalmente por los niños y niñas que tengo delante (...) Sin embargo, confieso que mi corazón está en la relación con los niños y, a menudo, vivo las exigencias que proceden de la institución como disgregadoras de lo que yo pretendo que sea el punto crucial de mi trabajo: dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos” (p. 60-71).

abuela y nieta. De hecho, empecé a sentir la necesidad de tocarle la mano a menudo y, por un instante, retenerla en ese gesto de amor. Porque, tal y como apunta Emmanuel Lévinas (2002)

*“la caricia, como el contacto, es sensibilidad. Pero la caricia trasciende lo sensible. No se trata de que sienta más allá del sentido, más lejos de los sentidos (...) consiste en no apresar nada, en solicitar lo que se escapa sin cesar de su forma hacia un porvenir –jamás lo bastante porvenir–, en solicitar eso que se oculta como si no fuese aún. Busca, registra. No es una intencionalidad de develamiento, sino de búsqueda: marcha hacia lo invisible. En cierto sentido expresa el amor, pero sufre por incapacidad de decirlo” (p.267-268).*

En aquella caricia, el frío, la suavidad y las arrugas de su piel, estaban presentes, como también lo estaba el modo en que ella había consentido el gesto y yo había podido sostenerlo. Pero, ¿cómo estar en relación, dejarnos tocar por ella y trascenderla al mismo tiempo? ¿De qué manera descubrir que la mano que acoge necesita que la sostengamos o que la dejemos marchar?

Me detengo en dichas cuestiones y, por un largo tiempo, me veo inmersa en ellas, pensativa. Estoy asomada a la ventana de la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras y observo a dos chicos. Uno de ellos, a lo lejos, está dando palmas. Podrían estar cantando bajo el sol, o quizás tarareando alguna melodía. De repente, detrás del banco, ahora soy capaz de ver a un niño pequeño y a un perro. Intuyo que más allá se encuentra una chica – ¿será la madre de la criatura? –. El pelo castaño y largo me hace pensar que es una mujer. El niño camina tambaleándose, poniendo énfasis en los pasos y moviendo los brazos. Eso me hace pensar que parece estar sintiendo una mezcla de alegría y agitación por el camino emprendido. Mientras tanto, el otro chico se arrodilla y va moviéndose al mismo ritmo que lo hace el niño. Esta escena de lo cotidiano me hace regresar a la escritura con más fuerza, con mayor convicción del cuidado al que vengo refiriéndome, un cuidado apegado a la cotidianidad y, en cierto modo, a la espontaneidad de la relación.

De ahí que, en lo referente a la última pregunta que venía recogiendo, mi experiencia me dice que *dejar marchar* es otro de los procesos a los que, como educadores, nos debemos acostumbrar. Ello no significa que la relación educativa se habite desde otro lugar sino más bien, reafirma que, el amor sigue cruzando el vínculo entre los niños y nosotros. Y ese dejar partir es un acto de libertad y respeto hacia el otro, pues como canta el grupo musical neozelandés The Rumour, “l’amour est l’enfant de la liberté”.<sup>114</sup>

Precisamente, pensar en esa libertad, hace que me lleguen resonancias de un momento en el que el *gesto* de coger de la mano fue para dejar volar, no para retener; para acompañar y estar; para sentir la presencia y guardar en el alma el recuerdo de aquella piel. Quizá por eso, cuando Andrea se acercó a conversar conmigo y me cogió de la mano, me quedé muda. Parca de palabras, no de emociones ni sentimientos<sup>115</sup>. No vacía ni hueca, sino llena y conectada. A mi abuelo le encantaba que le tomara de la mano –sobre todo en el periodo en que enfermó, y a mí me resultaba maravilloso poder dársela y sentirla–. Era una mano que a veces pesaba, y otras muchas era demasiado ligera; tan ligera que parecía un peso-pluma. Teníamos establecido un ritual, que respondía a que primeramente él abriera los ojos, sonriera, pegara un ligero golpe sobre el colchón, y añadiera un “ven aquí” muy suavemente. Más tarde, estando en la habitación, compartíamos el silencio. Éste nos había ofrecido

<sup>114</sup> Este tema lo recupero y desarrollo más ampliamente en el tercer paisaje.

<sup>115</sup> Edith Stein (1995) añade que “el sentimiento es según su esencia pura algo no cerrado en sí mismo, por así decirlo algo cargado de energía que debe llevar a una descarga. Esta descarga es posible en diferentes maneras. Una manera de descarga nos es ya bien conocida: los sentimientos se liberan de sí o motivan –por así decirlo– actos de voluntad” (p. 92).

abuela y nieta. De hecho, empecé a sentir la necesidad de tocarle la mano a menudo y, por un instante, retenerla en ese gesto de amor. Porque, tal y como apunta Emmanuel Lévinas (2002)

*“la caricia, como el contacto, es sensibilidad. Pero la caricia trasciende lo sensible. No se trata de que sienta más allá del sentido, más lejos de los sentidos (...) consiste en no apresar nada, en solicitar lo que se escapa sin cesar de su forma hacia un porvenir –jamás lo bastante porvenir–, en solicitar eso que se oculta como si no fuese aún. Busca, registra. No es una intencionalidad de develamiento, sino de búsqueda: marcha hacia lo invisible. En cierto sentido expresa el amor, pero sufre por incapacidad de decirlo” (p.267-268).*

En aquella caricia, el frío, la suavidad y las arrugas de su piel, estaban presentes, como también lo estaba el modo en que ella había consentido el gesto y yo había podido sostenerlo. Pero, ¿cómo estar en relación, dejarnos tocar por ella y trascenderla al mismo tiempo? ¿De qué manera descubrir que la mano que acoge necesita que la sostengamos o que la dejemos marchar?

Me detengo en dichas cuestiones y, por un largo tiempo, me veo inmersa en ellas, pensativa. Estoy asomada a la ventana de la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras y observo a dos chicos. Uno de ellos, a lo lejos, está dando palmas. Podrían estar cantando bajo el sol, o quizás tarareando alguna melodía. De repente, detrás del banco, ahora soy capaz de ver a un niño pequeño y a un perro. Intuyo que más allá se encuentra una chica – ¿será la madre de la criatura? –. El pelo castaño y largo me hace pensar que es una mujer. El niño camina tambaleándose, poniendo énfasis en los pasos y moviendo los brazos. Eso me hace pensar que parece estar sintiendo una mezcla de alegría y agitación por el camino emprendido. Mientras tanto, el otro chico se arrodilla y va moviéndose al mismo ritmo que lo hace el niño. Esta escena de lo cotidiano me hace regresar a la escritura con más fuerza, con mayor convicción del cuidado al que vengo refiriéndome, un cuidado apegado a la cotidianidad y, en cierto modo, a la espontaneidad de la relación.

De ahí que, en lo referente a la última pregunta que venía recogiendo, mi experiencia me dice que *dejar marchar* es otro de los procesos a los que, como educadores, nos debemos acostumbrar. Ello no significa que la relación educativa se habite desde otro lugar sino más bien, reafirma que, el amor sigue cruzando el vínculo entre los niños y nosotros. Y ese dejar partir es un acto de libertad y respeto hacia el otro, pues como canta el grupo musical neozelandés The Rumour, “l’amour est l’enfant de la liberté”.<sup>114</sup>

Precisamente, pensar en esa libertad, hace que me lleguen resonancias de un momento en el que el *gesto* de coger de la mano fue para dejar volar, no para retener; para acompañar y estar; para sentir la presencia y guardar en el alma el recuerdo de aquella piel. Quizá por eso, cuando Andrea se acercó a conversar conmigo y me cogió de la mano, me quedé muda. Parca de palabras, no de emociones ni sentimientos<sup>115</sup>. No vacía ni hueca, sino llena y conectada. A mi abuelo le encantaba que le tomara de la mano –sobre todo en el periodo en que enfermó, y a mí me resultaba maravilloso poder dársela y sentirla–. Era una mano que a veces pesaba, y otras muchas era demasiado ligera; tan ligera que parecía un peso-pluma. Teníamos establecido un ritual, que respondía a que primeramente él abriera los ojos, sonriera, pegara un ligero golpe sobre el colchón, y añadiera un “ven aquí” muy suavemente. Más tarde, estando en la habitación, compartíamos el silencio. Éste nos había ofrecido

<sup>114</sup> Este tema lo recupero y desarrollo más ampliamente en el tercer paisaje.

<sup>115</sup> Edith Stein (1995) añade que “el sentimiento es según su esencia pura algo no cerrado en sí mismo, por así decirlo algo cargado de energía que debe llevar a una descarga. Esta descarga es posible en diferentes maneras. Una manera de descarga nos es ya bien conocida: los sentimientos se liberan de sí o motivan –por así decirlo– actos de voluntad” (p. 92).

un acercamiento al espacio de lo inconcebible y de lo indecible –la muerte venidera y el amor contenido–. Y es que, aun pudiéndonos expresar con el lenguaje –usando sutilmente el matiz de las palabras y su musicalidad–, nos relacionábamos desde el silencio. Un silencio que no se hallaba encerrado en la mudez, pues lo simbólico del *gesto* hacía del silencio una forma de existencia. Debido a esto, estábamos conectados desde otro lugar, desde un lugar mucho más íntimo, desde un lugar en el que, también mediante el silencio, dejé marchar aquella mano que ya no podía sostener<sup>116</sup>. Es ahí donde las palabras de Nel Noddings (1984) me resultan reveladoras, porque

*“when we see the other’s reality as a possibility for us, we must act to eliminate the intolerable, to reduce the pain, to fill the need, to actualize the dream. When I am in this sort relationship with another, when the other’s reality becomes a real possibility for me, I care”* (p. 4)<sup>117</sup>.

Por tanto, en el cuidado, en el acto de amor, el *gesto* resulta ser un sostén ante la fragilidad de lo educativo, ante lo humano, y también ante el otro y la otra.

Pero, ¿cómo se gesta la acción de cuidar? Con la curiosidad y el deseo de permanecer atenta a ese *gesto* que había vivificado Andrea en mí, traspasé –en un sentido literal– los muros de la escuela donde estaba Francesc, para llevar conmigo aquél *tomar de la mano* al lugar en el que trabajaba Marta<sup>118</sup>. Me dispuse a imitar, sigilosamente, el hecho: primero con unos, luego con otros.

*Después de todo, no me sirve. Dar la mano no me aporta ningún resultado. No sé darla si pienso en lo que me gustaría que hubiera tras ella. Si vuelco en el gesto mi deseo de proyección, dar la mano se convierte en algo vano, e incluso me produce tristeza. Siento que deshumanizo su potencialidad. ¿Qué me hizo sentir Andrea que yo no soy capaz de sentir nuevamente? Intuyo la pérdida, y así me invade el sentimiento de vértigo ante una nueva búsqueda que no sé ni siquiera cuál puede ser. Siento una angustia que hace que pierda el centro<sup>119</sup>. No sé desde dónde colocarme... Karim acostumbra a cogerme la mano, pero ya no es lo mismo cuando yo la acojo. Ahora, lo vivo como un “dar” vacío, incompleto; e incluso como un estar desde lo vano. Creo que tendría que empezar a pensar en el gesto (...) Lo que hago es por una imitación premeditada y se convierte en robótica, mientras que lo que siento en la misma línea de atender y estar con los niños, –desde lo sensible–, me da más apertura*

<sup>116</sup> En relación lo anteriormente expuesto, me parece interesante rescatar una experiencia de uno de mis viajes. En 2009 estuve en una de las leproserías que se encuentran en la ciudad de Kolkata. La sala principal, repleta de colchones de un grosor menor a los veinte centímetros, recogía a cincuenta mujeres tumbadas un olor indescriptible y repleto de mezclas, brazos débiles, imágenes de mujeres retorciéndose en la “cama”, silencios dolorosos... y una hermana de la congregación que no dejaba pasar por la puerta a quien no llevara guantes, gorro y mascarilla. Me puse el kit completo y me sentí perdida. Por un lado vacía, por otro rota. Me preguntaba qué hacía yo ahí, en medio de algo incomprensible. Lo único para lo que me vi capaz, fue sentarme al lado de una mujer que tenía los ojos cerrados y movía las piernas como si se sintiera inquieta. Le acaricé la cara, el pelo, y le empecé a tocar los brazos. Tenía la piel muy arrugada, llena de manchas marrones y de moratones liliáceos. Le miré a la cara durante largo tiempo. Intenté imaginarme cómo sería el tacto de su piel. Le acaricé el entrecejo hasta que se relajó y me quité los guantes. Empecé a sentir aquella piel tan mal tratada que me parecía tan maravillosa. Le tomé la mano y pasé unas cuantas horas allí, sentada y sin hablar, sólo estando, hasta que la hermana me pidió que me marchara porque debía dejarla volar...

<sup>117</sup> Me resuenan aquí las palabras de Wislawa Szymborska (2004) en tanto que “Soy la que soy. Casualidad inconcebible como todas las cosas. Otros antepasados podrían haber sido los míos y yo habría abandonado otro nido, o me habría arrastrado cubierta de escamas de debajo de algún árbol. (...) Pude haber sido yo misma, pero sin que me sorprendiera, lo que habría significado ser alguien totalmente diferente” (p. 25-27).

<sup>118</sup> Si bien para aquél entonces yo era una trabajadora de la misma entidad, ambas manteníamos conversaciones acerca de lo que nos sucedía a diario con el grupo de niños y niñas.

<sup>119</sup> En aquel momento, recuerdo estar revisando la bibliografía de María Zambrano (1986). Por ello, me gustaría retomar lo que la autora escribe –pues queda en sintonía con lo que en aquél momento venía transitando–. “Sobreviene la angustia cuando se pierde el centro. Ser y vida se separan” (p. 57).

un acercamiento al espacio de lo inconcebible y de lo indecible –la muerte venidera y el amor contenido–. Y es que, aun pudiéndonos expresar con el lenguaje –usando sutilmente el matiz de las palabras y su musicalidad–, nos relacionábamos desde el silencio. Un silencio que no se hallaba encerrado en la mudez, pues lo simbólico del *gesto* hacía del silencio una forma de existencia. Debido a esto, estábamos conectados desde otro lugar, desde un lugar mucho más íntimo, desde un lugar en el que, también mediante el silencio, dejé marchar aquella mano que ya no podía sostener<sup>116</sup>. Es ahí donde las palabras de Nel Noddings (1984) me resultan reveladoras, porque

*“when we see the other’s reality as a possibility for us, we must act to eliminate the intolerable, to reduce the pain, to fill the need, to actualize the dream. When I am in this sort relationship with another, when the other’s reality becomes a real possibility for me, I care”* (p. 4)<sup>117</sup>.

Por tanto, en el cuidado, en el acto de amor, el *gesto* resulta ser un sostén ante la fragilidad de lo educativo, ante lo humano, y también ante el otro y la otra.

Pero, ¿cómo se gesta la acción de cuidar? Con la curiosidad y el deseo de permanecer atenta a ese *gesto* que había vivificado Andrea en mí, traspasé –en un sentido literal– los muros de la escuela donde estaba Francesc, para llevar conmigo aquél *tomar de la mano* al lugar en el que trabajaba Marta<sup>118</sup>. Me dispuse a imitar, sigilosamente, el hecho: primero con unos, luego con otros.

*Después de todo, no me sirve. Dar la mano no me aporta ningún resultado. No sé darla si pienso en lo que me gustaría que hubiera tras ella. Si vuelco en el gesto mi deseo de proyección, dar la mano se convierte en algo vano, e incluso me produce tristeza. Siento que deshumanizo su potencialidad. ¿Qué me hizo sentir Andrea que yo no soy capaz de sentir nuevamente? Intuyo la pérdida, y así me invade el sentimiento de vértigo ante una nueva búsqueda que no sé ni siquiera cuál puede ser. Siento una angustia que hace que pierda el centro<sup>119</sup>. No sé desde dónde colocarme... Karim acostumbra a cogerme la mano, pero ya no es lo mismo cuando yo la acojo. Ahora, lo vivo como un “dar” vacío, incompleto; e incluso como un estar desde lo vano. Creo que tendría que empezar a pensar en el gesto (...) Lo que hago es por una imitación premeditada y se convierte en robótica, mientras que lo que siento en la misma línea de atender y estar con los niños, –desde lo sensible–, me da más apertura*

<sup>116</sup> En relación lo anteriormente expuesto, me parece interesante rescatar una experiencia de uno de mis viajes. En 2009 estuve en una de las leproserías que se encuentran en la ciudad de Kolkata. La sala principal, repleta de colchones de un grosor menor a los veinte centímetros, recogía a cincuenta mujeres tumbadas un olor indescriptible y repleto de mezclas, brazos débiles, imágenes de mujeres retorciéndose en la “cama”, silencios dolorosos... y una hermana de la congregación que no dejaba pasar por la puerta a quien no llevara guantes, gorro y mascarilla. Me puse el kit completo y me sentí perdida. Por un lado vacía, por otro rota. Me preguntaba qué hacía yo ahí, en medio de algo incomprensible. Lo único para lo que me vi capaz, fue sentarme al lado de una mujer que tenía los ojos cerrados y movía las piernas como si se sintiera inquieta. Le acaricé la cara, el pelo, y le empecé a tocar los brazos. Tenía la piel muy arrugada, llena de manchas marrones y de moratones liliáceos. Le miré a la cara durante largo tiempo. Intenté imaginarme cómo sería el tacto de su piel. Le acaricé el entrecejo hasta que se relajó y me quité los guantes. Empecé a sentir aquella piel tan mal tratada que me parecía tan maravillosa. Le tomé la mano y pasé unas cuantas horas allí, sentada y sin hablar, sólo estando, hasta que la hermana me pidió que me marchara porque debía dejarla volar...

<sup>117</sup> Me resuenan aquí las palabras de Wislawa Szymborska (2004) en tanto que “Soy la que soy. Casualidad inconcebible como todas las cosas. Otros antepasados podrían haber sido los míos y yo habría abandonado otro nido, o me habría arrastrado cubierta de escamas de debajo de algún árbol. (...) Pude haber sido yo misma, pero sin que me sorprendiera, lo que habría significado ser alguien totalmente diferente” (p. 25-27).

<sup>118</sup> Si bien para aquél entonces yo era una trabajadora de la misma entidad, ambas manteníamos conversaciones acerca de lo que nos sucedía a diario con el grupo de niños y niñas.

<sup>119</sup> En aquel momento, recuerdo estar revisando la bibliografía de María Zambrano (1986). Por ello, me gustaría retomar lo que la autora escribe –pues queda en sintonía con lo que en aquél momento venía transitando–. “Sobreviene la angustia cuando se pierde el centro. Ser y vida se separan” (p. 57).

*en la relación. Y es curioso porque, mientras estoy ahora cruzando el escaso caudal del río, montada en el tranvía, pienso en quienes han conectado con esa manera de estar y de ser, y quienes no. Y también en cómo yo percibo que se han “conectado”. ¿Pero, hasta qué punto es real si ni yo misma me siento cómoda con la imitación del gesto?<sup>120</sup> (...) En el patio de la escuela, algunos niños de quinto acompañan a los más pequeños agarrándolos de la mano y acompañándolos a beber agua, a jugar, a recoger la pelota, o simplemente a pasear. Mi ímpetu hace que me entren ganas de ir y tomarles yo también la mano, y jugar juntos, pasear juntos, ir a beber agua juntos... Es decir, como gesto amoroso, me empuja a un sinfín de emocionalidades que me hacen sentir viva, pero todo esto queda anulado si pienso en cómo, yo, lo trato de imitar. Porque es ahí donde no sucede absolutamente nada.<sup>121</sup>*

Este hecho, me permite visibilizar que el cuidado —y el *gesto con potencia simbólica*—, no requiere de un método, sino más bien de un trayecto. Y precisamente este trayecto, focalizado en la manera de acompañar y recorrer las experiencias junto a las criaturas, es lo que posibilita que el *gesto* se dé en modo auténtico y natural, con una vivencia arraigada al sentir, no al hacer ni al producir. De todas maneras, aunque el *gesto* no resulte ser susceptible de enseñanza, es interesante considerar que el trayecto se podría llegar a aprender. Fernando Bárcena (2011) comenta que este aprendizaje del trayecto podría darse “en el proceso de formar cada nueva experiencia desde el depósito de una experiencia acumulada. Por eso, quien orienta la acción educativa desde la representación previa de una meta, la convierte en un mero medio para alcanzarla” (p.26), además, añade que “se hace y se determina con base en decisiones y en función de cada etapa recorrida. Por lo tanto, *la autoridad está en ese trayecto, en el viaje*” (ibíd.). Y es precisamente aquí donde el cuestionamiento pedagógico acerca del otro se hace presente una vez más.

Durante algunas semanas, la pregunta acerca de la autoridad, me llevó a un detenimiento en el *gesto*. Dejar de tomar la mano a los niños y niñas, hizo que la vivencia de la relación educativa con el otro, se diera desde un reconocimiento libremente aceptado (Arendt, 1996), pues en aquel momento sentía la pérdida en tanto que no sabía reconocer si las criaturas aceptaban mi mano por mi interés inicial, o por un deseo que partía de ellas. Esta suspensión permitió una importante ruptura: traspasar lo inquieto del *gesto* mecánico para dejar fluir en la relación. Sólo desde ahí pude retomar el tono y tacto que sostenía la relación con aquellos niños y niñas. Se trataba de un volver atrás para, más tarde, intentar observar otros modos de cuidado que podrían darse en torno a *gestos* con potencia simbólica.

Tras unas semanas en las que anduve hallando nuevamente aquel equilibrio que posibilitaba *reconocernos*, especialmente yo con aquello que había estado ocurriendo en el grupo de niños y niñas, una tarde, Naiara me preguntó: “¿Señu, qué pasa que hoy no das la mano? ¿Has tenido un mal día o qué?”. Y ahí emergió un pequeño ápice de luz. Desconocía lo que había podido ocurrir pero, en algún momento, y sin atención consciente, algo había sucedido como proceso natural, como flujo de vida. Se trataba de un modo de cuidar que ahora estaba siendo reclamado y del que yo no era del todo consciente.

En ese momento, la pregunta como educadora, podría ser acerca del por qué ahora, y no antes, aquella solicitud —y de hecho lo pensé—; pero lo que me interesa destacar es más bien la noción de

<sup>120</sup> Revisar la nota al pie de Vilém Flusser expuesta anteriormente.

<sup>121</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, septiembre de 2011.

*en la relación. Y es curioso porque, mientras estoy ahora cruzando el escaso caudal del río, montada en el tranvía, pienso en quienes han conectado con esa manera de estar y de ser, y quienes no. Y también en cómo yo percibo que se han “conectado”. ¿Pero, hasta qué punto es real si ni yo misma me siento cómoda con la imitación del gesto?<sup>120</sup> (...) En el patio de la escuela, algunos niños de quinto acompañan a los más pequeños agarrándolos de la mano y acompañándolos a beber agua, a jugar, a recoger la pelota, o simplemente a pasear. Mi ímpetu hace que me entren ganas de ir y tomarles yo también la mano, y jugar juntos, pasear juntos, ir a beber agua juntos... Es decir, como gesto amoroso, me empuja a un sinfín de emocionalidades que me hacen sentir viva, pero todo esto queda anulado si pienso en cómo, yo, lo trato de imitar. Porque es ahí donde no sucede absolutamente nada.<sup>121</sup>*

Este hecho, me permite visibilizar que el cuidado —y el *gesto con potencia simbólica*—, no requiere de un método, sino más bien de un trayecto. Y precisamente este trayecto, focalizado en la manera de acompañar y recorrer las experiencias junto a las criaturas, es lo que posibilita que el *gesto* se dé en modo auténtico y natural, con una vivencia arraigada al sentir, no al hacer ni al producir. De todas maneras, aunque el *gesto* no resulte ser susceptible de enseñanza, es interesante considerar que el trayecto se podría llegar a aprender. Fernando Bárcena (2011) comenta que este aprendizaje del trayecto podría darse “en el proceso de formar cada nueva experiencia desde el depósito de una experiencia acumulada. Por eso, quien orienta la acción educativa desde la representación previa de una meta, la convierte en un mero medio para alcanzarla” (p.26), además, añade que “se hace y se determina con base en decisiones y en función de cada etapa recorrida. Por lo tanto, *la autoridad está en ese trayecto, en el viaje*” (ibíd.). Y es precisamente aquí donde el cuestionamiento pedagógico acerca del otro se hace presente una vez más.

Durante algunas semanas, la pregunta acerca de la autoridad, me llevó a un detenimiento en el *gesto*. Dejar de tomar la mano a los niños y niñas, hizo que la vivencia de la relación educativa con el otro, se diera desde un reconocimiento libremente aceptado (Arendt, 1996), pues en aquel momento sentía la pérdida en tanto que no sabía reconocer si las criaturas aceptaban mi mano por mi interés inicial, o por un deseo que partía de ellas. Esta suspensión permitió una importante ruptura: traspasar lo inquieto del *gesto* mecánico para dejar fluir en la relación. Sólo desde ahí pude retomar el tono y tacto que sostenía la relación con aquellos niños y niñas. Se trataba de un volver atrás para, más tarde, intentar observar otros modos de cuidado que podrían darse en torno a *gestos* con potencia simbólica.

Tras unas semanas en las que anduve hallando nuevamente aquel equilibrio que posibilitaba *reconocernos*, especialmente yo con aquello que había estado ocurriendo en el grupo de niños y niñas, una tarde, Naiara me preguntó: “¿Señu, qué pasa que hoy no das la mano? ¿Has tenido un mal día o qué?”. Y ahí emergió un pequeño ápice de luz. Desconocía lo que había podido ocurrir pero, en algún momento, y sin atención consciente, algo había sucedido como proceso natural, como flujo de vida. Se trataba de un modo de cuidar que ahora estaba siendo reclamado y del que yo no era del todo consciente.

En ese momento, la pregunta como educadora, podría ser acerca del por qué ahora, y no antes, aquella solicitud —y de hecho lo pensé—; pero lo que me interesa destacar es más bien la noción de

<sup>120</sup> Revisar la nota al pie de Vilém Flusser expuesta anteriormente.

<sup>121</sup> Extracto del diario reflexivo. Barcelona, septiembre de 2011.



que el tacto, como lenguaje práctico del cuerpo, se había convertido ya en lenguaje de la acción de nuestros encuentros pedagógicos. De hecho, las palabras de Naiara me hicieron pensar en cómo el tacto, tal y como lo experimentamos en nuestro quehacer educativo, resulta ser una *conciencia sensible* que se pone en marcha cada vez que entramos en relación con las criaturas (Van Manen, 1998). Asimismo, poniendo la atención en dichos modos de cuidado, advertí –sin entrar en juicio ni razonamiento– lo que ocurría cuando los cuerpos se tocaban, cuando entre ellos se daban la mano, cuando el consentimiento cruzaba la relación y cuando ésta se veía posibilitada por un acto de complicidad. De hecho, me di cuenta que, si bien algunos evitaban totalmente el –con–tacto, –había quienes miraban la mano tendida sin el deseo de tomarla, de dejarse tocar–, otros, la perseguían, buscándola aun cuando yo la había escondido en los bolsillos voluntariamente. Otros, viendo que ya no mostraba apertura para sostener su mano, me rascaban en la pierna o se apoyaban en mi brazo con la necesidad de seguir tocando algo con lo que vivirse en plural, con lo que sentir el *nosotros* de la práctica educativa. En esta línea, en una de las conversaciones en que le pregunté a Francesc acerca del *gesto* que él realizaba, me hizo saber que *“és veritat que això de la mà és ben curiós perquè tu ara m’expliques això que et passa amb els nois i les noies, però jo em fixo en que hi ha mans que són lleugeres, d’altres que pesen molt i d’altres que rellisquen. Hi has pensat mai en això?”*<sup>122</sup>. Ciertamente, no había reflexionado sobre aquello que el maestro me planteaba, pero compartía la idea subyacente de que la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llame, requiere de un *gesto* de interrupción. De hecho, requiere de un poder pararse a pensar, a escuchar, a observar –y a hacerlo todo ello más despacio–, porque sólo así podemos demorarnos en los detalles de nuestra cotidianeidad (Larrosa, 2003, p. 174). Sin embargo, ¿de qué modo suspender el automatismo de la acción para cultivar la atención y delicadeza hacia el cuidado en la relación? ¿Cómo poder abrir los ojos y los oídos para cultivar el arte del encuentro?<sup>123</sup> Pues bien, igual lo iniciático es asumir el vacío de saber que tenemos para dar una respuesta a ello. Y seguir caminando o, como añade María Zambrano (1989) acoger que

*“en el lleno del saber nada puede brotar por sí mismo”, por eso, “la ignorancia y olvido son en el ser humano como la sombra clara, el tímido reflejo de la nada creadora a la que con tanta pureza se ha querido ir, mas adonde el hombre no llega” (p. 17).*

Por otro lado, lo expuesto hasta el momento, me abre otra cuestión: el pensamiento acerca del modo en que cuidamos no solamente de las criaturas, sino de las mediaciones que promovemos en los encuentros educativos, es decir, de cómo tomamos la preocupación por el otro, que muy considerablemente podría ser el saber –más allá del contenido curricular–. Son las palabras de Marta lo que me hace reflexionar sobre ello.

*“Hi ha mestres que són molt bones com a mestres, perquè elles tenen cura de tot el que poden aportar a nivell de coneixements als xavals, i això podríem dir que ja és una manera de cuidar i d’estimar-se a l’altre, perquè valoren el saber, la saviesa. Jo no em veig amb cor de poder fer això amb ells a l’institut. I valoro molt la tasca que elles fan”* Tras preguntarle acerca de cómo ella lo vive, añade: *“Com jo tinc cura de la relació amb ells? Suposo que ho puc fer estant amb ells, jugant amb ells, fent-me present. I el que m’agrada és pensar que els xavals*

<sup>122</sup> Extracto de entrevista. Barcelona, enero de 2012.

<sup>123</sup> En la tercera parte que planteo en el estudio, se muestran modos de relación que dan cuenta a las posibilidades de cultivar y de estar en ese arte del encuentro que no es más que el propio arte de la educación. Porque la educación es *entredós* –este modo de nombrar lo tomo de Fundación Entredós–.

que el tacto, como lenguaje práctico del cuerpo, se había convertido ya en lenguaje de la acción de nuestros encuentros pedagógicos. De hecho, las palabras de Naiara me hicieron pensar en cómo el tacto, tal y como lo experimentamos en nuestro quehacer educativo, resulta ser una *conciencia sensible* que se pone en marcha cada vez que entramos en relación con las criaturas (Van Manen, 1998). Asimismo, poniendo la atención en dichos modos de cuidado, advertí –sin entrar en juicio ni razonamiento– lo que ocurría cuando los cuerpos se tocaban, cuando entre ellos se daban la mano, cuando el consentimiento cruzaba la relación y cuando ésta se veía posibilitada por un acto de complicidad. De hecho, me di cuenta que, si bien algunos evitaban totalmente el –con–tacto, –había quienes miraban la mano tendida sin el deseo de tomarla, de dejarse tocar–, otros, la perseguían, buscándola aun cuando yo la había escondido en los bolsillos voluntariamente. Otros, viendo que ya no mostraba apertura para sostener su mano, me rascaban en la pierna o se apoyaban en mi brazo con la necesidad de seguir tocando algo con lo que vivirse en plural, con lo que sentir el *nosotros* de la práctica educativa. En esta línea, en una de las conversaciones en que le pregunté a Francesc acerca del *gesto* que él realizaba, me hizo saber que *“és veritat que això de la mà és ben curiós perquè tu ara m’expliques això que et passa amb els nois i les noies, però jo em fixo en que hi ha mans que són lleugeres, d’altres que pesen molt i d’altres que rellisquen. Hi has pensat mai en això?”*<sup>122</sup>. Ciertamente, no había reflexionado sobre aquello que el maestro me planteaba, pero compartía la idea subyacente de que la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llame, requiere de un *gesto* de interrupción. De hecho, requiere de un poder pararse a pensar, a escuchar, a observar –y a hacerlo todo ello más despacio–, porque sólo así podemos demorarnos en los detalles de nuestra cotidianeidad (Larrosa, 2003, p. 174). Sin embargo, ¿de qué modo suspender el automatismo de la acción para cultivar la atención y delicadeza hacia el cuidado en la relación? ¿Cómo poder abrir los ojos y los oídos para cultivar el arte del encuentro?<sup>123</sup> Pues bien, igual lo iniciático es asumir el vacío de saber que tenemos para dar una respuesta a ello. Y seguir caminando o, como añade María Zambrano (1989) acoger que

*“en el lleno del saber nada puede brotar por sí mismo”, por eso, “la ignorancia y olvido son en el ser humano como la sombra clara, el tímido reflejo de la nada creadora a la que con tanta pureza se ha querido ir, mas adonde el hombre no llega” (p. 17).*

Por otro lado, lo expuesto hasta el momento, me abre otra cuestión: el pensamiento acerca del modo en que cuidamos no solamente de las criaturas, sino de las mediaciones que promovemos en los encuentros educativos, es decir, de cómo tomamos la preocupación por el otro, que muy considerablemente podría ser el saber –más allá del contenido curricular–. Son las palabras de Marta lo que me hace reflexionar sobre ello.

*“Hi ha mestres que són molt bones com a mestres, perquè elles tenen cura de tot el que poden aportar a nivell de coneixements als xavals, i això podríem dir que ja és una manera de cuidar i d’estimar-se a l’altre, perquè valoren el saber, la saviesa. Jo no em veig amb cor de poder fer això amb ells a l’institut. I valoro molt la tasca que elles fan”* Tras preguntarle acerca de cómo ella lo vive, añade: *“Com jo tinc cura de la relació amb ells? Suposo que ho puc fer estant amb ells, jugant amb ells, fent-me present. I el que m’agrada és pensar que els xavals*

<sup>122</sup> Extracto de entrevista. Barcelona, enero de 2012.

<sup>123</sup> En la tercera parte que planteo en el estudio, se muestran modos de relación que dan cuenta a las posibilidades de cultivar y de estar en ese arte del encuentro que no es más que el propio arte de la educación. Porque la educación es *entredós* –este modo de nombrar lo tomo de Fundación Entredós–.

*tenen persones al seu voltant que cuiden d'ells de maneres molt diferents. No hi ha cap que sigui millor o pitjor, perquè totes elles estan allà, amb la seva mesura i tenen una raó de ser i d'estar*<sup>124</sup>.

Este modo de nombrar de Marta y también de la autora, me recuerda la manera en la que nace el *gesto*<sup>125</sup>. Se trata de una llegada que aparece sigilosamente. De hecho, a veces, no podemos percibir el propio *gesto* —como parte de la ignorancia con la que vivimos—, e incluso cuando lo realizamos no siempre somos conscientes de él —como parte del olvido que nos concierne—. Pero, aun así, como señalan Bárcena y Mèlich (2000, p.181), la manera en la que nace se convierte ya en un modo que tenemos de estar—en—el—mundo; un modo que remite a una forma de proceder que está atenta al espacio del otro, que busca preservar y no violentar, que responde desde la paciencia, desde la no invasión, desde una determinada finura del espíritu. De ahí que el *gesto* sea, también, la experiencia del tacto hacia el otro y —como toda experiencia táctil— la experiencia de uno mismo.

Con todo ello, el cuidado me hace pensar en la disposición, en el presente, en lo encarnado, en el deseo, en las palabras, en la sensibilidad y en el amor.

---

<sup>124</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2013.

<sup>125</sup> Me gustaría poder retomar algunas nociones que presenta Fernando Bárcena (2011) y van en concordancia con lo que vengo planteando. “Es en la esfera de los gestos donde se asume y soporta lo que pasa —es decir, el acontecimiento— y es en éstos donde acontece una experiencia no meramente prescriptiva o normativa de la educación. El tiempo moderno de la aceleración no permite la demora, la paciencia y la espera, elementos fundamentales para prestar atención a lo que sucede. Se trata del acontecimiento. Según Deleuze —y en esto seguía a los estoicos— el acontecimiento no es tanto el qué de lo que sucede, como lo que ocurre desde el impacto de lo sorprendente y no planificado, de lo imprevisto; algo así como lo que se hace presente y exige ser asumido, comprendido o representado en lo que sucede. En su libro *Lógica del sentido*, Deleuze señala que la realidad está constituida por dos tipos de elementos: cosas y estado de cosas (cuerpos) y acontecimientos (o incorporales). El tiempo de las cosas —donde el hombre se instala, vive y aprende— es el presente porque las cosas están en el espacio, y los acontecimientos —que son incorporales— más que existir, insisten en las cosas y en los estados de las cosas. Se efectúan en ellos, y su tiempo es el del devenir. Los acontecimientos, entonces, nos afectan (Deleuze, 2005, pp. 30-31). En éstos, por éstos, se hace experiencia y su temporalidad es intensiva. En el régimen del acontecimiento parece que se impone un cierto tipo de relación con el mundo y con nosotros mismos” (p. 21).

*tenen persones al seu voltant que cuiden d'ells de maneres molt diferents. No hi ha cap que sigui millor o pitjor, perquè totes elles estan allà, amb la seva mesura i tenen una raó de ser i d'estar*<sup>124</sup>.

Este modo de nombrar de Marta y también de la autora, me recuerda la manera en la que nace el *gesto*<sup>125</sup>. Se trata de una llegada que aparece sigilosamente. De hecho, a veces, no podemos percibir el propio *gesto* —como parte de la ignorancia con la que vivimos—, e incluso cuando lo realizamos no siempre somos conscientes de él —como parte del olvido que nos concierne—. Pero, aun así, como señalan Bárcena y Mèlich (2000, p.181), la manera en la que nace se convierte ya en un modo que tenemos de estar—en—el—mundo; un modo que remite a una forma de proceder que está atenta al espacio del otro, que busca preservar y no violentar, que responde desde la paciencia, desde la no invasión, desde una determinada finura del espíritu. De ahí que el *gesto* sea, también, la experiencia del tacto hacia el otro y —como toda experiencia táctil— la experiencia de uno mismo.

Con todo ello, el cuidado me hace pensar en la disposición, en el presente, en lo encarnado, en el deseo, en las palabras, en la sensibilidad y en el amor.

---

<sup>124</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2013.

<sup>125</sup> Me gustaría poder retomar algunas nociones que presenta Fernando Bárcena (2011) y van en concordancia con lo que vengo planteando. “Es en la esfera de los gestos donde se asume y soporta lo que pasa —es decir, el acontecimiento— y es en éstos donde acontece una experiencia no meramente prescriptiva o normativa de la educación. El tiempo moderno de la aceleración no permite la demora, la paciencia y la espera, elementos fundamentales para prestar atención a lo que sucede. Se trata del acontecimiento. Según Deleuze —y en esto seguía a los estoicos— el acontecimiento no es tanto el qué de lo que sucede, como lo que ocurre desde el impacto de lo sorprendente y no planificado, de lo imprevisto; algo así como lo que se hace presente y exige ser asumido, comprendido o representado en lo que sucede. En su libro *Lógica del sentido*, Deleuze señala que la realidad está constituida por dos tipos de elementos: cosas y estado de cosas (cuerpos) y acontecimientos (o incorporales). El tiempo de las cosas —donde el hombre se instala, vive y aprende— es el presente porque las cosas están en el espacio, y los acontecimientos —que son incorporales— más que existir, insisten en las cosas y en los estados de las cosas. Se efectúan en ellos, y su tiempo es el del devenir. Los acontecimientos, entonces, nos afectan (Deleuze, 2005, pp. 30-31). En éstos, por éstos, se hace experiencia y su temporalidad es intensiva. En el régimen del acontecimiento parece que se impone un cierto tipo de relación con el mundo y con nosotros mismos” (p. 21).

### 3. Por qué contar historias

*Y los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron.  
Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días,  
los averiguadores, los buscadores de la vida.  
Y si nosotros somos hijos de los días,  
nada tiene de raro que de cada día brote una historia.  
Porque los científicos dicen que estamos hechos de átomos,  
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.*  
Eduardo Galeano (2012)<sup>126</sup>

Desde los inicios de la investigación me he sentido apegada a las historias, no sólo por lo que ellas traen y dejan entrever, sino porque al verme con la necesidad de explicar qué venía tratando de elaborar, me he percibido narrando –como si de un cuento se tratase– aquello que me preocupaba o interesaba observar y el modo en el que lo venía haciendo. Pero no sólo eso. Son mis estudiantes de la universidad quienes continuamente me recuerdan que estamos hechos de historias y que vamos conformando una historia común que posee, según ellas y ellos, la relación educativa como motor transformador de nuestra sociedad. De este modo, queda recogido el trabajo que venimos realizando en las clases y que deseo retomar para ir planteando asuntos que me ayudan a ir abriendo la noción central que sostiene este apartado.

*“Hemos acabado de elaborar los relatos<sup>127</sup> y hoy ha sido el día de la entrega en clase. Estaban nerviosas, Aina se me ha acercado en el pasillo para decirme que le daba vergüenza entregarlo. Se me ha escapado una sonrisa porque he visto en ella, el rostro de una niña. Me he imaginado, por un momento, cómo sería Aina cuando estaba en la escuela primaria. Al hacerle saber que podía volver a presentar otro escrito en caso de que se sintiera muy incómoda con lo narrado, me ha respondido que **“el problema no es el escrito, sino el modo en que has pedido que escribamos”**. La he mirado en silencio y me he sentido confundida. No he sabido qué responder. ¿De qué manera les había propuesto la tarea? ¿Debía asumir que la forma no había sido la más adecuada? Precisamente este año he tratado de proponerles la orientación con mucha más claridad y cuidado, atendiendo a elementos que cursos atrás*

<sup>126</sup> Me encuentro releendo la escritura de este apartado justo cuando anuncian en prensa el fallecimiento del autor. Es por ello que, a modo de guiño, me dispongo a revisar algunas de sus conferencias, con la intención de tenerlo aún más presente, de sentirlo cerca. De hecho percibo que me ocurre lo mismo en la lectura de los autores que vengo revisando a lo largo de estos últimos años, los tomo no sólo como referencia para pensar y escribir, sino como creadores o posibilitadores de una experiencia que me regalan a través de su escritura y que me genera un acercamiento a sus respectivos modos de hacer y de estar en el mundo educativo. El fragmento que rescato proviene de una charla que realizó el 23 de abril de 2012 en motivo de la Feria del libro de Buenos Aires. Extraído el 27 de diciembre de 2014, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-24995-2012-04-23.html>

<sup>127</sup> A lo largo del estudio, empleo la noción de *relato* como sinónimo a *historia*, y vivo ambos conceptos en sintonía con lo que desarrollan Jean Clandinin y Michael Connelly (2006). “People shape their daily lives by stories or who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which their experience of the world enters the world and by which their experience or the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first a foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study” (p. 477).

### 3. Por qué contar historias

*Y los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron.  
Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días,  
los averiguadores, los buscadores de la vida.  
Y si nosotros somos hijos de los días,  
nada tiene de raro que de cada día brote una historia.  
Porque los científicos dicen que estamos hechos de átomos,  
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.*  
Eduardo Galeano (2012)<sup>126</sup>

Desde los inicios de la investigación me he sentido apegada a las historias, no sólo por lo que ellas traen y dejan entrever, sino porque al verme con la necesidad de explicar qué venía tratando de elaborar, me he percibido narrando –como si de un cuento se tratase– aquello que me preocupaba o interesaba observar y el modo en el que lo venía haciendo. Pero no sólo eso. Son mis estudiantes de la universidad quienes continuamente me recuerdan que estamos hechos de historias y que vamos conformando una historia común que posee, según ellas y ellos, la relación educativa como motor transformador de nuestra sociedad. De este modo, queda recogido el trabajo que venimos realizando en las clases y que deseo retomar para ir planteando asuntos que me ayudan a ir abriendo la noción central que sostiene este apartado.

*“Hemos acabado de elaborar los relatos<sup>127</sup> y hoy ha sido el día de la entrega en clase. Estaban nerviosas, Aina se me ha acercado en el pasillo para decirme que le daba vergüenza entregarlo. Se me ha escapado una sonrisa porque he visto en ella, el rostro de una niña. Me he imaginado, por un momento, cómo sería Aina cuando estaba en la escuela primaria. Al hacerle saber que podía volver a presentar otro escrito en caso de que se sintiera muy incómoda con lo narrado, me ha respondido que **“el problema no es el escrito, sino el modo en que has pedido que escribamos”**. La he mirado en silencio y me he sentido confundida. No he sabido qué responder. ¿De qué manera les había propuesto la tarea? ¿Debía asumir que la forma no había sido la más adecuada? Precisamente este año he tratado de proponerles la orientación con mucha más claridad y cuidado, atendiendo a elementos que cursos atrás*

<sup>126</sup> Me encuentro releendo la escritura de este apartado justo cuando anuncian en prensa el fallecimiento del autor. Es por ello que, a modo de guiño, me dispongo a revisar algunas de sus conferencias, con la intención de tenerlo aún más presente, de sentirlo cerca. De hecho percibo que me ocurre lo mismo en la lectura de los autores que vengo revisando a lo largo de estos últimos años, los tomo no sólo como referencia para pensar y escribir, sino como creadores o posibilitadores de una experiencia que me regalan a través de su escritura y que me genera un acercamiento a sus respectivos modos de hacer y de estar en el mundo educativo. El fragmento que rescato proviene de una charla que realizó el 23 de abril de 2012 en motivo de la Feria del libro de Buenos Aires. Extraído el 27 de diciembre de 2014, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-24995-2012-04-23.html>

<sup>127</sup> A lo largo del estudio, empleo la noción de *relato* como sinónimo a *historia*, y vivo ambos conceptos en sintonía con lo que desarrollan Jean Clandinin y Michael Connelly (2006). “People shape their daily lives by stories or who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which their experience of the world enters the world and by which their experience or the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first a foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study” (p. 477).

*daba por sobre entendidos y que más tarde repensaba y recordaba que debía mencionar. Hemos trabajado la escucha, lo que ésta implica, lo que nos pasa cuando nos sentimos escuchadas –y cuando no nos sentimos así–, etc. Sobre todo, hemos puesto atención a lo que deseábamos contar, a lo que nos había sido representativo en un momento de nuestra historia vital y considerábamos que podría ser una influencia en nuestro desarrollo profesional, intentando darnos un espacio para el silencio. ¿Es esto lo que hemos venido atendiendo, o lo que simplemente yo he tratado de ir nombrando sin asegurarme –lo suficiente– de la significatividad y relevancia que conlleva la propuesta?”<sup>128</sup>*

Desconocer hasta qué punto estamos en la misma línea de trabajo, o en qué lugar queda la sintonía entre aquello a lo que dedico más tiempo en clase y aquello que ellos y ellas captan como importante, a menudo me genera bloqueo. Y no es porque desee que mis estudiantes habiten la educación del mismo modo en que yo lo hago, sino porque, en ocasiones, siento que pierden la pregunta acerca de lo educativo –acerca de la esencia–. Se dejan envolver por cuestionamientos que les separan de sí y que se hallan inconexos a lo humano, al tacto, a la sensibilidad. Además, sé que son personas soñadoras, por lo que me gusta que sueñen y proyecten en clase lo que realmente viven como deseo, pero me preocupa que sólo escuchen el eco del deseo y no el movimiento que hay en él. Por ello –y a menudo–, tengo la necesidad de crear un vacío explícito para conversar, porque sólo ahí logro comprenderles, sólo ahí consigo ver lo que les preocupa y lo que realmente está moviéndose en su interior (Van Manen, 1998). Esto no siempre me resulta sencillo, pues requiere de un abandono de la zona de seguridad para instaurar apertura a un abismo en el que lo que ocurre siempre es mágico y nunca conocido. Porque todo lo que llega, está por verse, descubrirse y conocerse.

*“Al preguntarles cómo se ha dado la experiencia de escritura, se han empezado a mirar entre ellas. “Què vols dir?, què ens ha passat quan escrivíem, per exemple?” –ha preguntado Joana. Mi respuesta afirmativa la he hecho mirando a Aina, sonriéndole. Ella ha expuesto lo que me había comentado antes de iniciar la clase. Justo ahí es cuando me he dado cuenta de las resonancias que las palabras de Aina estaban teniendo entre sus compañeras. Les he hecho saber que no acabo de comprender qué hubieran necesitado, si más claridad, si más contención, si más tiempo para pensar o incluso para charlar... Les pido ayuda para que me hagan ver lo que yo, desde mi lugar, no veo. “No, no, Emma. És que potser esperàvem menys llibertat”, ha añadido Cristina. Sus dos negaciones continuadas, han hecho estallar miradas de afirmación entre otros estudiantes. (...) Y bien, les he pedido que escriban en una hoja lo que les ha movido la escritura de sus respectivos relatos, ya que es una de las tareas que realizamos antes de pasar a la profundización pedagógica de los mismos. Recojo algunas de las aportaciones que considero interesantes para retomar en la próxima sesión. “La profesora nos dijo que nos dejáramos llevar con la escritura, pero yo no sé si he sabido hacerlo (...) Me lo he pasado bien, porque me ha traído muchos recuerdos de cosas que tenía olvidadas” –menciona Pancha. “A mi el que em va costar més és trobar el lloc per escriure, perquè vaig començar a escriure a l’escriptori i vaig veure que allà no em sortia res. Després vaig anar a estirar-me al llit i ja vaig veure com a poc a poc em venien les idees al cap” –describe Joana. “Estava tota l’estona preguntant-me què volia la professora, quin relat o quina història*

<sup>128</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre 2014.

*daba por sobre entendidos y que más tarde repensaba y recordaba que debía mencionar. Hemos trabajado la escucha, lo que ésta implica, lo que nos pasa cuando nos sentimos escuchadas –y cuando no nos sentimos así–, etc. Sobre todo, hemos puesto atención a lo que deseábamos contar, a lo que nos había sido representativo en un momento de nuestra historia vital y considerábamos que podría ser una influencia en nuestro desarrollo profesional, intentando darnos un espacio para el silencio. ¿Es esto lo que hemos venido atendiendo, o lo que simplemente yo he tratado de ir nombrando sin asegurarme –lo suficiente– de la significatividad y relevancia que conlleva la propuesta?”<sup>128</sup>*

Desconocer hasta qué punto estamos en la misma línea de trabajo, o en qué lugar queda la sintonía entre aquello a lo que dedico más tiempo en clase y aquello que ellos y ellas captan como importante, a menudo me genera bloqueo. Y no es porque desee que mis estudiantes habiten la educación del mismo modo en que yo lo hago, sino porque, en ocasiones, siento que pierden la pregunta acerca de lo educativo –acerca de la esencia–. Se dejan envolver por cuestionamientos que les separan de sí y que se hallan inconexos a lo humano, al tacto, a la sensibilidad. Además, sé que son personas soñadoras, por lo que me gusta que sueñen y proyecten en clase lo que realmente viven como deseo, pero me preocupa que sólo escuchen el eco del deseo y no el movimiento que hay en él. Por ello –y a menudo–, tengo la necesidad de crear un vacío explícito para conversar, porque sólo ahí logro comprenderles, sólo ahí consigo ver lo que les preocupa y lo que realmente está moviéndose en su interior (Van Manen, 1998). Esto no siempre me resulta sencillo, pues requiere de un abandono de la zona de seguridad para instaurar apertura a un abismo en el que lo que ocurre siempre es mágico y nunca conocido. Porque todo lo que llega, está por verse, descubrirse y conocerse.

*“Al preguntarles cómo se ha dado la experiencia de escritura, se han empezado a mirar entre ellas. “Què vols dir?, què ens ha passat quan escrivíem, per exemple?” –ha preguntado Joana. Mi respuesta afirmativa la he hecho mirando a Aina, sonriéndole. Ella ha expuesto lo que me había comentado antes de iniciar la clase. Justo ahí es cuando me he dado cuenta de las resonancias que las palabras de Aina estaban teniendo entre sus compañeras. Les he hecho saber que no acabo de comprender qué hubieran necesitado, si más claridad, si más contención, si más tiempo para pensar o incluso para charlar... Les pido ayuda para que me hagan ver lo que yo, desde mi lugar, no veo. “No, no, Emma. És que potser esperàvem menys llibertat”, ha añadido Cristina. Sus dos negaciones continuadas, han hecho estallar miradas de afirmación entre otros estudiantes. (...) Y bien, les he pedido que escriban en una hoja lo que les ha movido la escritura de sus respectivos relatos, ya que es una de las tareas que realizamos antes de pasar a la profundización pedagógica de los mismos. Recojo algunas de las aportaciones que considero interesantes para retomar en la próxima sesión. “La profesora nos dijo que nos dejáramos llevar con la escritura, pero yo no sé si he sabido hacerlo (...) Me lo he pasado bien, porque me ha traído muchos recuerdos de cosas que tenía olvidadas” –menciona Pancha. “A mi el que em va costar més és trobar el lloc per escriure, perquè vaig començar a escriure a l’escriptori i vaig veure que allà no em sortia res. Després vaig anar a estirar-me al llit i ja vaig veure com a poc a poc em venien les idees al cap” –describe Joana. “Estava tota l’estona preguntant-me què volia la professora, quin relat o quina història*

<sup>128</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre 2014.

*educativa podria ser la més adequada (...) aquesta que he fet és una que em va marcar molt i fins i tot li vaig explicar a una amiga perquè també la recordés. És que ella estava quan va passar-me”, –narra Noemí. “No sabia molt bé com fer-ho i vaig estar tota la setmana pensant molt. Anava a l’autobús i pensava, anava al metro i pensava, estava a casa i li preguntava també a la meva mare per si em podia ajudar. **Escriure no se m’ha donat mai bé.** Ho passava malament a l’escola quan havíem de fer redaccions de coses, sobretot a Filosofia, que ens donaven un tema i havíem de desenvolupar-lo no sé ni com! (...) Aquesta vegada ha sigut diferent (...) com era una cosa meva, ha estat més fàcil explicar-ho (...) segons com es miri també podria dir que ha sigut més difícil escriure aquesta vegada” –comenta Joan<sup>129</sup>.*

La respuesta de Cristina, aún ahora me estremece fuertemente. ¿Cómo ofrecer y acompañar experiencias de escritura vividas como prácticas de libertad? ¿De qué manera –desde la universidad– les imbuimos de tareas que recaen en una escritura ruidosa e impersonal? ¿En qué medida, desde mis clases, pongo atención<sup>130</sup> a todo ello? El lugar desde el que escribir –como espacio físico<sup>131</sup>–, el lugar desde el que contar –como ocupación de la escritura–, y el poder de la propia narración –como el conjunto de recuerdos que afloran de la misma–, son algunos de los elementos que toman en cuenta los estudiantes y que, para mí, tienen que ver con el sentido de lo educativo. Y es que, el quehacer educativo como tal, puede ser pensado en relación a cómo nos colocamos ante *el otro* –y ante *lo otro*–, a qué lugar de la relación ocupamos y de qué manera ponemos en juego aprendizajes extraídos de experiencias pasadas.

Pero, regresando a la tarea de los estudiantes, el sentido al que vengo haciendo referencia, es vivido en clase a través de *palabras–propias*, de vocablos subyacentes desde los que poder decir y decirse –aunque a veces se trate más bien de *dejarse decir* y de *dejarse tocar*– (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36).

Aristóteles define al ser humano como *zoon lógon échon*, es decir, *animal viviente de palabra* (Bermejo, 2011). Lo interesante aquí es ver que esto no significa que poseamos la palabra, o el lenguaje, como una facultad, sino que *somos palabra*. Y todo lo humano tiene que ver con la misma: nos damos en la palabra y estamos tejidos de ellas. De este modo, considero sustancial para el desarrollo de las criaturas –y de mis estudiantes–, el poder lograr que, en su contar historias, sientan el poder y la fuerza de las palabras, pues el movimiento que se genera al escribir, me recuerda que hacemos cosas con palabras, pero que ellas también son las que hacen cosas con nosotros. En esta línea, Jorge Larrosa (2003) añade que

<sup>129</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre 2014.

<sup>130</sup> Recupero las aportaciones de Gaston Bachelard (1987) en tanto que “la atención es también una serie de comienzos, está hecha de los renacimientos del espíritu que vuelve a la conciencia cuando el tiempo marca instantes. Además, si lleváramos nuestro examen a ese estrecho campo en que la atención es decisión, veríamos cuánto tiene de fulgurante una voluntad donde vienen a converger la evidencia de los motivos y la alegría del acto” (p.19).

<sup>131</sup> Releer esta frase, hace que recuerde las palabras que Remedios Zafra escribe para el prólogo de una de las versiones de la obra de Virginia Woolf, *Una habitación propia*. “Mi cuarto propio, donde escribo, habla de cosas compartidas pero también de mi intimidad y de lo que los demás no ven. La intimidad habita en aquello que sientes, haces, piensas y te dices cuando estás a solas, contigo o con quienes consideras parte íntima de ti. La intimidad no es exactamente lo privado, que trasciende la idea de propiedad. Creo que lo privado nos está dado como sujetos con poder sobre nuestro cuerpo y espacios. Es ese lugar absolutamente precioso donde mi cuerpo, como yo (como imagen, como nombre, como multiplicidad) es libre, incluso libre de inhabilitarse”. Extraído el 6 de mayo de 2015, de <https://www.consonni.org/sites/default/files/ftp/Una%20Habitacion%20propia%20conectada%20Remedios%20Zafra%20Gela%20bat%20norberarena.pdf>

*educativa podria ser la més adequada (...) aquesta que he fet és una que em va marcar molt i fins i tot li vaig explicar a una amiga perquè també la recordés. És que ella estava quan va passar-me”, –narra Noemí. “No sabia molt bé com fer-ho i vaig estar tota la setmana pensant molt. Anava a l’autobús i pensava, anava al metro i pensava, estava a casa i li preguntava també a la meva mare per si em podia ajudar. **Escriure no se m’ha donat mai bé.** Ho passava malament a l’escola quan havíem de fer redaccions de coses, sobretot a Filosofia, que ens donaven un tema i havíem de desenvolupar-lo no sé ni com! (...) Aquesta vegada ha sigut diferent (...) com era una cosa meva, ha estat més fàcil explicar-ho (...) segons com es miri també podria dir que ha sigut més difícil escriure aquesta vegada” –comenta Joan<sup>129</sup>.*

La respuesta de Cristina, aún ahora me estremece fuertemente. ¿Cómo ofrecer y acompañar experiencias de escritura vividas como prácticas de libertad? ¿De qué manera –desde la universidad– les imbuimos de tareas que recaen en una escritura ruidosa e impersonal? ¿En qué medida, desde mis clases, pongo atención<sup>130</sup> a todo ello? El lugar desde el que escribir –como espacio físico<sup>131</sup>–, el lugar desde el que contar –como ocupación de la escritura–, y el poder de la propia narración –como el conjunto de recuerdos que afloran de la misma–, son algunos de los elementos que toman en cuenta los estudiantes y que, para mí, tienen que ver con el sentido de lo educativo. Y es que, el quehacer educativo como tal, puede ser pensado en relación a cómo nos colocamos ante *el otro* –y ante *lo otro*–, a qué lugar de la relación ocupamos y de qué manera ponemos en juego aprendizajes extraídos de experiencias pasadas.

Pero, regresando a la tarea de los estudiantes, el sentido al que vengo haciendo referencia, es vivido en clase a través de *palabras–propias*, de vocablos subyacentes desde los que poder decir y decirse –aunque a veces se trate más bien de *dejarse decir* y de *dejarse tocar*– (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36).

Aristóteles define al ser humano como *zoon lógon échon*, es decir, *animal viviente de palabra* (Bermejo, 2011). Lo interesante aquí es ver que esto no significa que poseamos la palabra, o el lenguaje, como una facultad, sino que *somos palabra*. Y todo lo humano tiene que ver con la misma: nos damos en la palabra y estamos tejidos de ellas. De este modo, considero sustancial para el desarrollo de las criaturas –y de mis estudiantes–, el poder lograr que, en su contar historias, sientan el poder y la fuerza de las palabras, pues el movimiento que se genera al escribir, me recuerda que hacemos cosas con palabras, pero que ellas también son las que hacen cosas con nosotros. En esta línea, Jorge Larrosa (2003) añade que

<sup>129</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre 2014.

<sup>130</sup> Recupero las aportaciones de Gaston Bachelard (1987) en tanto que “la atención es también una serie de comienzos, está hecha de los renacimientos del espíritu que vuelve a la conciencia cuando el tiempo marca instantes. Además, si lleváramos nuestro examen a ese estrecho campo en que la atención es decisión, veríamos cuánto tiene de fulgurante una voluntad donde vienen a converger la evidencia de los motivos y la alegría del acto” (p.19).

<sup>131</sup> Releer esta frase, hace que recuerde las palabras que Remedios Zafra escribe para el prólogo de una de las versiones de la obra de Virginia Woolf, *Una habitación propia*. “Mi cuarto propio, donde escribo, habla de cosas compartidas pero también de mi intimidad y de lo que los demás no ven. La intimidad habita en aquello que sientes, haces, piensas y te dices cuando estás a solas, contigo o con quienes consideras parte íntima de ti. La intimidad no es exactamente lo privado, que trasciende la idea de propiedad. Creo que lo privado nos está dado como sujetos con poder sobre nuestro cuerpo y espacios. Es ese lugar absolutamente precioso donde mi cuerpo, como yo (como imagen, como nombre, como multiplicidad) es libre, incluso libre de inhabilitarse”. Extraído el 6 de mayo de 2015, de <https://www.consonni.org/sites/default/files/ftp/Una%20Habitacion%20propia%20conectada%20Remedios%20Zafra%20Gela%20bat%20norberarena.pdf>

*“ellas determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa” (p.86).*

Por otro lado, las aportaciones que realiza en una entrevista Michele Petit (2015), van en la misma línea que las contribuciones del autor. Existe un lenguaje que “ya no sirve más que para la designación inmediata de las cosas y de los seres. O para dar órdenes, pedir, exigir. Sin embargo, esta otra lengua, narrativa, poética, metafórica (...) es necesaria día tras día, de la misma manera que necesitamos dormir y soñar aunque no recordemos nada cuando amanezca”.

Después de todo, el propósito de contar historias, de escribir acerca de las mismas, responde al deseo de volver a conferir extrañeza a lo familiar, tratando de transformar el indicativo en subjuntivo (Bruner, 1988). Así lo recupero en lo referente a mis anotaciones de lo que me ocurre junto a mis estudiantes.

*“He extraído algunas frases que me han resultado sugerentes de cada una de las historias que han escrito. Las he proyectado en clase y, al leerlas en voz alta y sin nombre, sus cuerpos estaban expectantes. Casi todos estaban incorporados hacia adelante. Más tarde, les he empezado a repartir las historias. A cada uno, una. No eran sus historias, sino las de alguna otra persona de la clase (...) antes hemos estado hablando de lo que nos habíamos expuesto, de la incomodidad que genera, de lo que se abre a nivel de confianza un ejercicio así (...) También a éstas, por una cuestión de intimidad, les he eliminado el nombre. Me viene a la mente lo que dice José Luis Pardo en tanto que la intimidad es una cosa que hay que construir con mucho cuidado, con mucho arte...<sup>132</sup> Y he tenido la necesidad de nombrar cómo ellos han entregado una parte de sí, de sus vidas; y cómo ahora, con ese mismo cuidado, debíamos ir creando una atmósfera específica para la clase. “¿Sentís que estamos preparados, como clase, para **encontrarnos con la historia del otro?**” –les he preguntado<sup>133</sup>. Parecía que tenían ganas de saber, de conocer, de mirar, de descubrir. Cada año, éste es siempre un momento lleno de magia”<sup>134</sup>.*

El modo en que estructuran su experiencia a través de las historias que escriben, me evoca todo aquello que se abre al contar, al narrar. En primer lugar, como nombra Mireille Cifali (2005) “**un relato no es ni una suma de observaciones ni la descripción escrupulosa de un paisaje exterior** en el

<sup>132</sup> José Luis Pardo (1996), señala que la *intimidad* no trata de lo “más recóndito e intrínseco de la persona (...) lo más interno e inexpresable del hombre (...) una “zona sagrada” (...) lo más inefable (...) lo más interno del individuo” (p.12). Además, el autor desarrolla tres instantes de la intimidad: a) *la mismidad* –“la condición de un ser que se parte en dos para ser uno, la realización de un ente que sólo es uno y-él-mismo, que sólo adquiere unidad y densidad óptica repitiéndose, repicando, resonando, replicando” (p.156)-; b) *la alteridad* –donde llegamos a una relación con un *otro*-; c) *la estupefacción* –el momento en el que confluyen las dos anteriores, donde se produce una modificación del yo-. Pero, lo más interesante del asunto, es que la intimidad se devela, y se nos muestra cuando comenzamos a evidenciar nuestras interioridades, es decir, cuando empezamos a compartir nuestras historias. Y es que, sin intimidad podría existir lenguaje, pero nadie podría hablar. Sin embargo, sin historia, el lenguaje no podría exteriorizarse ni tomar forma.

<sup>133</sup> Francesc, el maestro, a menudo pregunta a los niños y niñas si se sienten preparados como grupo-clase para empezar una nueva actividad. En mi desarrollo profesional, sólo ahora, soy consciente de lo que me han ido impregnando las prácticas educativas de él y de Marta, pues me veo repitiendo y teniendo en cuenta cualidades –no sólo en lo referente al lenguaje– que ellos ponen a disposición en su quehacer educativo.

<sup>134</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre 2014.

*“ellas determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa” (p.86).*

Por otro lado, las aportaciones que realiza en una entrevista Michele Petit (2015), van en la misma línea que las contribuciones del autor. Existe un lenguaje que “ya no sirve más que para la designación inmediata de las cosas y de los seres. O para dar órdenes, pedir, exigir. Sin embargo, esta otra lengua, narrativa, poética, metafórica (...) es necesaria día tras día, de la misma manera que necesitamos dormir y soñar aunque no recordemos nada cuando amanezca”.

Después de todo, el propósito de contar historias, de escribir acerca de las mismas, responde al deseo de volver a conferir extrañeza a lo familiar, tratando de transformar el indicativo en subjuntivo (Bruner, 1988). Así lo recupero en lo referente a mis anotaciones de lo que me ocurre junto a mis estudiantes.

*“He extraído algunas frases que me han resultado sugerentes de cada una de las historias que han escrito. Las he proyectado en clase y, al leerlas en voz alta y sin nombre, sus cuerpos estaban expectantes. Casi todos estaban incorporados hacia adelante. Más tarde, les he empezado a repartir las historias. A cada uno, una. No eran sus historias, sino las de alguna otra persona de la clase (...) antes hemos estado hablando de lo que nos habíamos expuesto, de la incomodidad que genera, de lo que se abre a nivel de confianza un ejercicio así (...) También a éstas, por una cuestión de intimidad, les he eliminado el nombre. Me viene a la mente lo que dice José Luis Pardo en tanto que la intimidad es una cosa que hay que construir con mucho cuidado, con mucho arte...<sup>132</sup> Y he tenido la necesidad de nombrar cómo ellos han entregado una parte de sí, de sus vidas; y cómo ahora, con ese mismo cuidado, debíamos ir creando una atmósfera específica para la clase. “¿Sentís que estamos preparados, como clase, para **encontrarnos con la historia del otro?**” –les he preguntado<sup>133</sup>. Parecía que tenían ganas de saber, de conocer, de mirar, de descubrir. Cada año, éste es siempre un momento lleno de magia”<sup>134</sup>.*

El modo en que estructuran su experiencia a través de las historias que escriben, me evoca todo aquello que se abre al contar, al narrar. En primer lugar, como nombra Mireille Cifali (2005) “**un relato no es ni una suma de observaciones ni la descripción escrupulosa de un paisaje exterior** en el

<sup>132</sup> José Luis Pardo (1996), señala que la *intimidad* no trata de lo “más recóndito e intrínseco de la persona (...) lo más interno e inexpresable del hombre (...) una “zona sagrada” (...) lo más inefable (...) lo más interno del individuo” (p.12). Además, el autor desarrolla tres instantes de la intimidad: a) *la mismidad* –“la condición de un ser que se parte en dos para ser uno, la realización de un ente que sólo es uno y-él-mismo, que sólo adquiere unidad y densidad óptica repitiéndose, repicando, resonando, replicando” (p.156)-; b) *la alteridad* –donde llegamos a una relación con un *otro*-; c) *la estupefacción* –el momento en el que confluyen las dos anteriores, donde se produce una modificación del yo-. Pero, lo más interesante del asunto, es que la intimidad se devela, y se nos muestra cuando comenzamos a evidenciar nuestras interioridades, es decir, cuando empezamos a compartir nuestras historias. Y es que, sin intimidad podría existir lenguaje, pero nadie podría hablar. Sin embargo, sin historia, el lenguaje no podría exteriorizarse ni tomar forma.

<sup>133</sup> Francesc, el maestro, a menudo pregunta a los niños y niñas si se sienten preparados como grupo-clase para empezar una nueva actividad. En mi desarrollo profesional, sólo ahora, soy consciente de lo que me han ido impregnando las prácticas educativas de él y de Marta, pues me veo repitiendo y teniendo en cuenta cualidades –no sólo en lo referente al lenguaje– que ellos ponen a disposición en su quehacer educativo.

<sup>134</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre 2014.

cual el autor no está implicado” (p. 191). Es decir, que no hay historia, no existe relato, si el sujeto de la acción no asume su subjetividad<sup>135</sup>. En segundo lugar, tal y como plantean Andrew C. Sparkes (2003),

“Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas, sino que **son creaciones sociales**. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria (Murray, 1999). Es decir, los relatos individuales de la gente son, al mismo tiempo, personales y sociales” (p.53).

De ahí que las historias narradas puedan ser percibidas como *ventanas abiertas a la mente, o ventanas que se abren a sus culturas* (Cortazzi, 1993). En tercer lugar, sostenida en palabras de Jerome Bruner (2003), los relatos

“**definen el yo para hacer frente a situaciones en las que seguiremos viviendo** (...) Alimentamos nuestras identidades con nuestras conexiones y, sin embargo, afirmamos que también somos otra cosa: nosotros mismos. Y esta irreplicable identidad deriva en gran parte de las historias que nos contamos para juntar esos fragmentos” (p. 138-139).

Asimismo, narrar es una condición ontológica de la vida social, al tiempo que una forma de conocimiento. Por ello, los relatos que los estudiantes realizan, se pueden considerar recursos culturales que aportan significatividad a la vida de las personas. Precisamente, el trabajo de la escritura de historias, nos ofrece una comprensión de cómo se van construyendo las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello. Norman Denzin (2000) sugiere que la vida y “todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato (...) somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente” (p.11). Precisamente, desde ese lugar, un lugar en que nos vivimos aunados como narradores y narrados, sostengo algunas orientaciones –en las clases– que tienen que ver con la elaboración de aportes vinculados a la discusión y profundización de los asuntos pedagógicos que se desprenden de cada una de las historias escritas (Suárez y Ochoa, 2005). Y es ahí donde la experiencia de escribir pasa a ser una experiencia reflexiva, además de mediadora y creadora de tres configuraciones filosóficas. Dichas configuraciones responden a tres momentos de nuestro trabajo: un *momento hermenéutico*, en el que pensamos la práctica de escritura como práctica de conversación, en tanto que vamos buscando fuentes de significado; un *momento ético*, donde esbozamos el compromiso con el *otro*; y un *momento político*, desde el que habitamos la escritura como acción – o, lo que es lo mismo, como posibilidad de un nuevo inicio<sup>136</sup> (Bárcena, 2004).

Al mismo tiempo, contar historias, invita a la posibilidad de hacer espacio a la radical novedad, a la libertad y a la pluralidad. “Ostres, jo és que he vist que no m’avia pres molt en serio aquesta activitat, i ara em sento una mica malament, perquè he escrit molt per sobre i m’he trobat amb algú que veritablement es nota que s’ha pres la feina amb molt de detall i cura. (...) És impressionant el que portem dins i el poc que ens escoltem entre nosaltres. Ara que em penso, em pregunto perquè no estem aprofitant més tot això, tot això que hem viscut i que ens ha ajudat a aprendre i a arribar fins a la *uni*” –comenta David. “Yo aún estoy un poco perdido. **Me ha encantado escribir mi historia,**

<sup>135</sup> Adopto la distinción entre *sujeto* y *subjetividad* que plantea Alfred Porres (2012) a partir de su lectura de Valerie Harwood (2009, p. 19). En ella, el sujeto hace referencia al foco de la subjetivación, mientras que la subjetividad sería uno de los muchos productos de este proceso de subjetivación.

<sup>136</sup> Estas concepciones derivan de los planteamientos que sostienen Michael Oakeshott (1975), en cuanto a participación como conversación; Alasdair MacIntyre (2001), en cuanto a la práctica del compromiso, y Hannah Arendt (1993), en relación a sus aportes de la facultad como comienzo, como novedad en el mundo.

cual el autor no está implicado” (p. 191). Es decir, que no hay historia, no existe relato, si el sujeto de la acción no asume su subjetividad<sup>135</sup>. En segundo lugar, tal y como plantean Andrew C. Sparkes (2003),

“Las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas, sino que **son creaciones sociales**. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria (Murray, 1999). Es decir, los relatos individuales de la gente son, al mismo tiempo, personales y sociales” (p.53).

De ahí que las historias narradas puedan ser percibidas como *ventanas abiertas a la mente, o ventanas que se abren a sus culturas* (Cortazzi, 1993). En tercer lugar, sostenida en palabras de Jerome Bruner (2003), los relatos

“**definen el yo para hacer frente a situaciones en las que seguiremos viviendo** (...) Alimentamos nuestras identidades con nuestras conexiones y, sin embargo, afirmamos que también somos otra cosa: nosotros mismos. Y esta irreplicable identidad deriva en gran parte de las historias que nos contamos para juntar esos fragmentos” (p. 138-139).

Asimismo, narrar es una condición ontológica de la vida social, al tiempo que una forma de conocimiento. Por ello, los relatos que los estudiantes realizan, se pueden considerar recursos culturales que aportan significatividad a la vida de las personas. Precisamente, el trabajo de la escritura de historias, nos ofrece una comprensión de cómo se van construyendo las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello. Norman Denzin (2000) sugiere que la vida y “todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato (...) somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente” (p.11). Precisamente, desde ese lugar, un lugar en que nos vivimos aunados como narradores y narrados, sostengo algunas orientaciones –en las clases– que tienen que ver con la elaboración de aportes vinculados a la discusión y profundización de los asuntos pedagógicos que se desprenden de cada una de las historias escritas (Suárez y Ochoa, 2005). Y es ahí donde la experiencia de escribir pasa a ser una experiencia reflexiva, además de mediadora y creadora de tres configuraciones filosóficas. Dichas configuraciones responden a tres momentos de nuestro trabajo: un *momento hermenéutico*, en el que pensamos la práctica de escritura como práctica de conversación, en tanto que vamos buscando fuentes de significado; un *momento ético*, donde esbozamos el compromiso con el *otro*; y un *momento político*, desde el que habitamos la escritura como acción – o, lo que es lo mismo, como posibilidad de un nuevo inicio<sup>136</sup> (Bárcena, 2004).

Al mismo tiempo, contar historias, invita a la posibilidad de hacer espacio a la radical novedad, a la libertad y a la pluralidad. “Ostres, jo és que he vist que no m’avia pres molt en serio aquesta activitat, i ara em sento una mica malament, perquè he escrit molt per sobre i m’he trobat amb algú que veritablement es nota que s’ha pres la feina amb molt de detall i cura. (...) És impressionant el que portem dins i el poc que ens escoltem entre nosaltres. Ara que em penso, em pregunto perquè no estem aprofitant més tot això, tot això que hem viscut i que ens ha ajudat a aprendre i a arribar fins a la *uni*” –comenta David. “Yo aún estoy un poco perdido. **Me ha encantado escribir mi historia,**

<sup>135</sup> Adopto la distinción entre *sujeto* y *subjetividad* que plantea Alfred Porres (2012) a partir de su lectura de Valerie Harwood (2009, p. 19). En ella, el sujeto hace referencia al foco de la subjetivación, mientras que la subjetividad sería uno de los muchos productos de este proceso de subjetivación.

<sup>136</sup> Estas concepciones derivan de los planteamientos que sostienen Michael Oakeshott (1975), en cuanto a participación como conversación; Alasdair MacIntyre (2001), en cuanto a la práctica del compromiso, y Hannah Arendt (1993), en relación a sus aportes de la facultad como comienzo, como novedad en el mundo.

**pero más leer la de la compañera.** Hay tantas cosas de la relación para hablar... me gustaría saber quién es para darle las gracias, pero entiendo esto de la intimidad...”—relata Marc. “Jo he estat una estona per llegir, i més estona encara per fer-li aportacions i comentaris. **M’ha costat molt escriure en el full de l’altra persona, perquè era com entrar massa a la seva vida, al seu interior.** I m’ha ajudat a pensar que quan estiguem treballant amb persones, estarem així amb les seves vides. I he de tenir el to i el tacte del que parlem moltes vegades a la classe. També això m’espanta una mica, estaré preparada per quan arribi el moment?”—expone Laura. “Jo estic sorpresa, perquè coses de la història que he llegit no les comparteixo. No és que estiguin malament, però crec que jo hagués actuat d’una altra manera (...) és clar, em fa pensar en **com una mateixa situació pot donar moltes experiències diferents a les persones que la viuen i la pensen,** o com la mateixa situació pot ser explicada i recordada diferent” —añade Maria. “Allò que ha explicat **m’ha portat a un moment que jo vaig viure i que no era igual,** però m’ha fet sentir el mateix amb el nen que anava en cadira de rodes”—agrega Agnès<sup>137</sup>. Estas contribuciones dan luz a la idea de que nombrar la experiencia no es sólo una cuestión de terminología. Porque las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos, son mucho más que *simples* palabras. Justamente, las luchas por las palabras, por el significado o por el silenciamiento, son luchas en las que se juega algo más que sólo palabras (Larrosa, 1996).

De esta forma, la conversación con los estudiantes, me ayuda a repensar el modo en que vengo relacionándome con los participantes de este estudio, la manera en que estructuro mis historias, y el lugar desde el que me relaciono con la escritura. Y es que, como les ocurre a mis estudiantes, las historias de las criaturas, de Francesc y, también, de Marta, a veces llegan a mí con resonancias, como espejos que me confrontan con experiencias personales ya vividas. Como ha reflexionado Muna Saleh (2014) en Saleh, Menon y Clandinin:

*“I often feel their stories of me bumping up against my stories to live by, stories that are multiple, multifaceted, experiential, contextual, and always shifting. Feeling this weightiness and the bumping up of, at times, conflicting stories caused me, over time, to construct a defensive wall of silence. I became accustomed to sharing the more intimate facets of my identity very carefully – with certain people, at certain times, and in certain places. This very much depends upon whether I feel safe” (p. 274).*

Son esos muros de silencio los que hacen que en las clases dé mucha importancia a la intimidad. Una importancia que, para mí, queda vinculada con el deseo de poder narrarnos, de poder descubrirnos como grupo, de poder aprender no sólo a través de lecturas, sino *de, con* y *entre* nosotros. Porque en la medida en que somos capaces de ir leyendo también los códigos de nuestras propias experiencias, podemos seguir contándolas y ser cómplices del recuerdo que éstas encierran<sup>138</sup>. Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) respaldan la idea que “la pedagogía debe trabajar sobre recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales” (p. 31), porque dichos recuerdos no tienen una fecha, sino que poseen una estación (Bachelard, 1987).

<sup>137</sup> Todos estos comentarios responden a un trabajo en paralelo que realizamos con sus historias. Escriben también qué les ocurre antes de ponerse a escribir, qué sienten en el proceso de lectura de *una-otra-historia*, y cómo viven la experiencia de que alguien les aporte y regale palabras para continuar profundizando en los ejes o cualidades educativas que ellos plantean en sus textos. Más tarde, inician un proceso de reelaboración y reescritura nuevamente en soledad.

<sup>138</sup> En esta línea, Walter Benjamin (1991) apunta que “nuestras historias siempre han sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas” (p. 118).

**pero más leer la de la compañera.** Hay tantas cosas de la relación para hablar... me gustaría saber quién es para darle las gracias, pero entiendo esto de la intimidad...”—relata Marc. “Jo he estat una estona per llegir, i més estona encara per fer-li aportacions i comentaris. **M’ha costat molt escriure en el full de l’altra persona, perquè era com entrar massa a la seva vida, al seu interior.** I m’ha ajudat a pensar que quan estiguem treballant amb persones, estarem així amb les seves vides. I he de tenir el to i el tacte del que parlem moltes vegades a la classe. També això m’espanta una mica, estaré preparada per quan arribi el moment?”—expone Laura. “Jo estic sorpresa, perquè coses de la història que he llegit no les comparteixo. No és que estiguin malament, però crec que jo hagués actuat d’una altra manera (...) és clar, em fa pensar en **com una mateixa situació pot donar moltes experiències diferents a les persones que la viuen i la pensen,** o com la mateixa situació pot ser explicada i recordada diferent” —añade Maria. “Allò que ha explicat **m’ha portat a un moment que jo vaig viure i que no era igual,** però m’ha fet sentir el mateix amb el nen que anava en cadira de rodes”—agrega Agnès<sup>137</sup>. Estas contribuciones dan luz a la idea de que nombrar la experiencia no es sólo una cuestión de terminología. Porque las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos, son mucho más que *simples* palabras. Justamente, las luchas por las palabras, por el significado o por el silenciamiento, son luchas en las que se juega algo más que sólo palabras (Larrosa, 1996).

De esta forma, la conversación con los estudiantes, me ayuda a repensar el modo en que vengo relacionándome con los participantes de este estudio, la manera en que estructuro mis historias, y el lugar desde el que me relaciono con la escritura. Y es que, como les ocurre a mis estudiantes, las historias de las criaturas, de Francesc y, también, de Marta, a veces llegan a mí con resonancias, como espejos que me confrontan con experiencias personales ya vividas. Como ha reflexionado Muna Saleh (2014) en Saleh, Menon y Clandinin:

*“I often feel their stories of me bumping up against my stories to live by, stories that are multiple, multifaceted, experiential, contextual, and always shifting. Feeling this weightiness and the bumping up of, at times, conflicting stories caused me, over time, to construct a defensive wall of silence. I became accustomed to sharing the more intimate facets of my identity very carefully – with certain people, at certain times, and in certain places. This very much depends upon whether I feel safe” (p. 274).*

Son esos muros de silencio los que hacen que en las clases dé mucha importancia a la intimidad. Una importancia que, para mí, queda vinculada con el deseo de poder narrarnos, de poder descubrirnos como grupo, de poder aprender no sólo a través de lecturas, sino *de, con* y *entre* nosotros. Porque en la medida en que somos capaces de ir leyendo también los códigos de nuestras propias experiencias, podemos seguir contándolas y ser cómplices del recuerdo que éstas encierran<sup>138</sup>. Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) respaldan la idea que “la pedagogía debe trabajar sobre recuerdos y buscar en ellos sus principios fundamentales” (p. 31), porque dichos recuerdos no tienen una fecha, sino que poseen una estación (Bachelard, 1987).

<sup>137</sup> Todos estos comentarios responden a un trabajo en paralelo que realizamos con sus historias. Escriben también qué les ocurre antes de ponerse a escribir, qué sienten en el proceso de lectura de *una-otra-historia*, y cómo viven la experiencia de que alguien les aporte y regale palabras para continuar profundizando en los ejes o cualidades educativas que ellos plantean en sus textos. Más tarde, inician un proceso de reelaboración y reescritura nuevamente en soledad.

<sup>138</sup> En esta línea, Walter Benjamin (1991) apunta que “nuestras historias siempre han sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas” (p. 118).



Asimismo, nuestra frecuentación de los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones. Personalmente me maravillo al percibir cómo los tratamos, cómo los cuidamos y cómo nos reflejamos en los mismos –o mejor dicho, cómo la condición humana, que al mismo tiempo responde a la condición de ser maestro, se interpela con ellos–. Y, si bien no sabemos cómo el relato explícitamente transfigura lo banal, tenemos conciencia de su poder performativo<sup>139</sup> (Bruner, 2003). Además, “la habilidad de contar es reconocida y honrada también en sociedades más simples<sup>140</sup>. Y esta habilidad conlleva una estructura formal que va más allá de la pura expresividad” (ibíd. p. 136). Y, de todo ello, lo que se abre ante mí son dos cuestionamientos: ¿Cómo trabajan y acompañan –o mejor dicho, cómo *ofrecen palabras, acontecimiento y experiencias*– a las historias de vida de los niños y niñas con los que están Francesc y Marta?, y ¿en qué medida, los relatos, ponen en juego cualidades que vale la pena rescatar para la formación universitaria?

En mis clases, no tratamos únicamente de habitar la escritura, de exponer –o de exponernos–, de hablar desde sí, sino que el propósito del trabajo –sobre todo– recae en visibilizar aquellos ejes educativos, aquellas cualidades pedagógicas, que se dan en nuestra cotidianidad y que dejamos escapar. En este sentido, intentamos volver a mirar lo ya visto, volver a detenernos en aquello que, en algún momento, habíamos decidido darlo por sabido y conocido. Autoras como Norma Livo y Sandra Rietz (1986, p. 6), creen en el potencial de las historias a nivel educativo, pero advierten que la capacidad de escribir acerca de lo que nos ocurre, de colocarse uno mismo o de narrar acerca de experiencias personales, podría ser crítico para el bienestar psicológico, porque en el proceso educativo se estarían abriendo nuevos caminos que requerirían de un acompañamiento diverso al que ofrecemos en clase. Ante esto, Susan Butcher (2006) realiza un recorrido por diversos autores con la finalidad de dar cuenta de la cantidad de aportes que ofrecen las historias en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>141</sup>. Por ejemplo, Fox (2001) afirma que las personas aprenden del mundo, y ella cree que la narración es potente y tiene tremendos beneficios educativos. Por otro lado, Cordero (2003) afirma que la narración y la escritura de cuentos permite el descubrimiento de poder entrelaza la palabra escrita y el poder que reside dentro de cada sujeto. Glasgow (1994), en cambio, otorga importancia a la creación de un ambiente de aprendizaje significativo y sensible para favorecer así una narrativa escrita interesante. Además, el Write One Speaker’s Bureau (2004) afirma que la narración es una actividad muy concreta que nos posibilita aprender sobre nosotros mismos y sobre los pensamientos y sentimientos de los demás. Hopwood (1999), en cambio, establece que

<sup>139</sup> El autor Roland Barthes (2009) me ayuda a clarificar la noción de *performatividad* en relación a la escritura y la narración. “Escribir ya no puede seguir designando una operación de registro, de constatación, de “pintura” (como decían los Clásicos) sino que más bien es lo que los lingüistas, siguiendo la filosofía oxfordiana, llaman performativo, forma verbal extraña (...) en el que la enunciación no tiene más contenido (más enunciado) que el acto por el cual ella misma se profiere” (p. 75-76). De ahí que la escritura se viva como una forma de hacer, de producir realidades. Lo interesante de ello es que quien lleva a cabo dicha acción no es el narrador, sino el lector –la persona que escucha la historia–, quien, a través de la lectura, da sentido, construye y encarna en su presente aquello que ha sido escrito o narrado. Así, la historia se hace realidad como experiencia de quien la escucha, de quien la lee. Por otro lado, el autor revela otro rasgo característico de lo performativo: lo que las palabras hacen es producir una subjetividad, es decir, una forma concreta de ser y de comprender el mundo.

<sup>140</sup> En este caso, tomo la cita literal del autor sin compartir plenamente lo relacionado con la *simplicidad de algunas sociedades*. Es más, me sustento en Edgar Morin (1990) para enfatizar la idea que “la simplicidad y la complejidad están unidas (...) los procesos de la primera (selección, jerarquización, separación y reducción) se unen con los contraprosesos de la segunda que implican la comunicación y la articulación de lo que se presenta disociado” (p. 144).

<sup>141</sup> Los planteamientos que la autora presenta en su artículo quedan vinculados al contexto penitenciario, pues es el lugar desde el que viene investigando; una realidad desde la que también aborda la narrativa como elemento en el que hallarse en libertad.

Asimismo, nuestra frecuentación de los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones. Personalmente me maravillo al percibir cómo los tratamos, cómo los cuidamos y cómo nos reflejamos en los mismos –o mejor dicho, cómo la condición humana, que al mismo tiempo responde a la condición de ser maestro, se interpela con ellos–. Y, si bien no sabemos cómo el relato explícitamente transfigura lo banal, tenemos conciencia de su poder performativo<sup>139</sup> (Bruner, 2003). Además, “la habilidad de contar es reconocida y honrada también en sociedades más simples<sup>140</sup>. Y esta habilidad conlleva una estructura formal que va más allá de la pura expresividad” (ibíd. p. 136). Y, de todo ello, lo que se abre ante mí son dos cuestionamientos: ¿Cómo trabajan y acompañan –o mejor dicho, cómo *ofrecen palabras, acontecimiento y experiencias*– a las historias de vida de los niños y niñas con los que están Francesc y Marta?, y ¿en qué medida, los relatos, ponen en juego cualidades que vale la pena rescatar para la formación universitaria?

En mis clases, no tratamos únicamente de habitar la escritura, de exponer –o de exponernos–, de hablar desde sí, sino que el propósito del trabajo –sobre todo– recae en visibilizar aquellos ejes educativos, aquellas cualidades pedagógicas, que se dan en nuestra cotidianidad y que dejamos escapar. En este sentido, intentamos volver a mirar lo ya visto, volver a detenernos en aquello que, en algún momento, habíamos decidido darlo por sabido y conocido. Autoras como Norma Livo y Sandra Rietz (1986, p. 6), creen en el potencial de las historias a nivel educativo, pero advierten que la capacidad de escribir acerca de lo que nos ocurre, de colocarse uno mismo o de narrar acerca de experiencias personales, podría ser crítico para el bienestar psicológico, porque en el proceso educativo se estarían abriendo nuevos caminos que requerirían de un acompañamiento diverso al que ofrecemos en clase. Ante esto, Susan Butcher (2006) realiza un recorrido por diversos autores con la finalidad de dar cuenta de la cantidad de aportes que ofrecen las historias en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>141</sup>. Por ejemplo, Fox (2001) afirma que las personas aprenden del mundo, y ella cree que la narración es potente y tiene tremendos beneficios educativos. Por otro lado, Cordero (2003) afirma que la narración y la escritura de cuentos permite el descubrimiento de poder entrelaza la palabra escrita y el poder que reside dentro de cada sujeto. Glasgow (1994), en cambio, otorga importancia a la creación de un ambiente de aprendizaje significativo y sensible para favorecer así una narrativa escrita interesante. Además, el Write One Speaker’s Bureau (2004) afirma que la narración es una actividad muy concreta que nos posibilita aprender sobre nosotros mismos y sobre los pensamientos y sentimientos de los demás. Hopwood (1999), en cambio, establece que

<sup>139</sup> El autor Roland Barthes (2009) me ayuda a clarificar la noción de *performatividad* en relación a la escritura y la narración. “Escribir ya no puede seguir designando una operación de registro, de constatación, de “pintura” (como decían los Clásicos) sino que más bien es lo que los lingüistas, siguiendo la filosofía oxfordiana, llaman performativo, forma verbal extraña (...) en el que la enunciación no tiene más contenido (más enunciado) que el acto por el cual ella misma se profiere” (p. 75-76). De ahí que la escritura se viva como una forma de hacer, de producir realidades. Lo interesante de ello es que quien lleva a cabo dicha acción no es el narrador, sino el lector –la persona que escucha la historia–, quien, a través de la lectura, da sentido, construye y encarna en su presente aquello que ha sido escrito o narrado. Así, la historia se hace realidad como experiencia de quien la escucha, de quien la lee. Por otro lado, el autor revela otro rasgo característico de lo performativo: lo que las palabras hacen es producir una subjetividad, es decir, una forma concreta de ser y de comprender el mundo.

<sup>140</sup> En este caso, tomo la cita literal del autor sin compartir plenamente lo relacionado con la *simplicidad de algunas sociedades*. Es más, me sustento en Edgar Morin (1990) para enfatizar la idea que “la simplicidad y la complejidad están unidas (...) los procesos de la primera (selección, jerarquización, separación y reducción) se unen con los contraprosesos de la segunda que implican la comunicación y la articulación de lo que se presenta disociado” (p. 144).

<sup>141</sup> Los planteamientos que la autora presenta en su artículo quedan vinculados al contexto penitenciario, pues es el lugar desde el que viene investigando; una realidad desde la que también aborda la narrativa como elemento en el que hallarse en libertad.

todas las historias contienen una verdad y el reto está en ser capaces de comprendernos con ellas a nosotros y a los otros” (p. 199-200)<sup>142</sup>.

Tomando en cuenta la anterior cuestión, me acerqué a Ciudad Jardín, la escuela donde trabaja Francesc<sup>143</sup>. Me reafirmé en algo que ya venía viviendo en mis clases: la historia que se cuenta es más fructífera cuando su trama cava hacia abajo, es decir, cuando intenta atravesar elementos de fácil percepción para llevarnos a la esencia de los hechos, a lo sustancial de los mismos. Se trata, entonces, de escribir en esa dirección: ahondando, no en un desplazamiento lineal que responda únicamente a composiciones cronológicas. Aun así, coincido con David Carr (1991) que la noción de tiempo se halla vinculada a tres dimensiones de la experiencia humana que resulta interesante apreciar: la significatividad, el valor y la intención; porque el pasado transmite significatividad, el presente trae valores, y el futuro acarrea intenciones. Por ello, para que las historias narradas –o escritas– resulten valiosas para los procesos de formación, es necesario que tomen en cuenta dichas dimensiones y que se presenten como recorridos de profundidad, no de linealidad. Sólo así, se da una transmisión de sentido auténtico para quien la escucha (Bruner, 2003; Boud, Cohen y Walker, 2011).

*“He llegado a las ocho y media pasadas a la escuela y me he encontrado a Tim saliendo del baño. Me ha preguntado por qué llegaba tan tarde, “amb tot lo que hem de fer!”. Yo, me he echado a reír al ver la expresión de sus grandes ojos redondos. Es uno de los chicos que más me llama la atención, sobre todo por cómo mueve sus manos. Tiene los dedos pequeños y regorditos, y unos mofletes muy graciosos (...) Paul, Marianne y Tim eran los que habían llegado esta mañana bien temprano. No estaban trabajando en clase, sino en la sala de ordenadores. Más tarde, ha venido Francesc, que se encontraba charlando con Isabel, la directora. En ese tiempo, me han empezado a enseñar lo que están escribiendo para Sant Jordi. Me sorprende el entusiasmo que le ponen a la tarea. “El meu l’has de llegir sí o sí, perquè sé que t’agradarà. Li ha agradat també al Francesc i a la meva mare quan li he explicat...” –comenta Paul. Me siento a su lado y pido que me lo lea. “A que jo tenia raó? A que t’agrada? I això que encara em queda una mica per a acabar-lo, eh! Fliparàs!” –continúa diciéndome. “El meu conte l’has de llegir quan l’acabi, tot sencer. Així serà sorpresa. En Francesc m’ajuda amb la ortografia i estic fent descripcions dels personatges” –me hace saber Tim. Marianne se ha mantenido todo el tiempo concentrada, intentando bajar una línea de su texto –con el intro–. Parecía “encallada” y sin saber muy bien cómo hacerlo. Se ha girado varias veces buscando mi mirada. Yo se la he devuelto sin decirle nada. Y ella regresaba a su texto intentando, de nuevo, hacer bajar la línea del mismo... ¿Querría que la ayudara? ¿Tendría que haberme sentado junto a ella para indicarle cómo hacerlo? A veces me siento desconcertada, porque no sé qué esperan, ni qué debo hacer. Yo confiaba en que, si necesitaba de mí, me lo haría saber (...) Me hablan de los personajes como un autor habla*

<sup>142</sup> Las citas extraídas del recorrido que realiza Susan Butcher (2006), pertenecen a las siguientes obras: Fox, M. (2001). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. New York: Harcourt; Glasgow, J. (1994). Accommodating learning styles in prison writing classes. *Journal of Reading*, 38, 3; Hopwood, C. (1999). *Free with words. Writers in prison*. England: Bar None Books.

<sup>143</sup> Me parece importante hacer notar que, para aquél entonces, aún no había iniciado la relación investigativa con Marta, con lo que al llegar a Alda, algunos de los interrogantes que se me plantearon en el inicio del estudio, ya se vieron resueltos en la entrada al centro educativo –de la misma manera que se abrieron nuevos cuestionamientos que permitieron proseguir con la investigación–.

todas las historias contienen una verdad y el reto está en ser capaces de comprendernos con ellas a nosotros y a los otros” (p. 199-200)<sup>142</sup>.

Tomando en cuenta la anterior cuestión, me acerqué a Ciudad Jardín, la escuela donde trabaja Francesc<sup>143</sup>. Me reafirmé en algo que ya venía viviendo en mis clases: la historia que se cuenta es más fructífera cuando su trama cava hacia abajo, es decir, cuando intenta atravesar elementos de fácil percepción para llevarnos a la esencia de los hechos, a lo sustancial de los mismos. Se trata, entonces, de escribir en esa dirección: ahondando, no en un desplazamiento lineal que responda únicamente a composiciones cronológicas. Aun así, coincido con David Carr (1991) que la noción de tiempo se halla vinculada a tres dimensiones de la experiencia humana que resulta interesante apreciar: la significatividad, el valor y la intención; porque el pasado transmite significatividad, el presente trae valores, y el futuro acarrea intenciones. Por ello, para que las historias narradas –o escritas– resulten valiosas para los procesos de formación, es necesario que tomen en cuenta dichas dimensiones y que se presenten como recorridos de profundidad, no de linealidad. Sólo así, se da una transmisión de sentido auténtico para quien la escucha (Bruner, 2003; Boud, Cohen y Walker, 2011).

*“He llegado a las ocho y media pasadas a la escuela y me he encontrado a Tim saliendo del baño. Me ha preguntado por qué llegaba tan tarde, “amb tot lo que hem de fer!”. Yo, me he echado a reír al ver la expresión de sus grandes ojos redondos. Es uno de los chicos que más me llama la atención, sobre todo por cómo mueve sus manos. Tiene los dedos pequeños y regorditos, y unos mofletes muy graciosos (...) Paul, Marianne y Tim eran los que habían llegado esta mañana bien temprano. No estaban trabajando en clase, sino en la sala de ordenadores. Más tarde, ha venido Francesc, que se encontraba charlando con Isabel, la directora. En ese tiempo, me han empezado a enseñar lo que están escribiendo para Sant Jordi. Me sorprende el entusiasmo que le ponen a la tarea. “El meu l’has de llegir sí o sí, perquè sé que t’agradarà. Li ha agradat també al Francesc i a la meva mare quan li he explicat...” –comenta Paul. Me siento a su lado y pido que me lo lea. “A que jo tenia raó? A que t’agrada? I això que encara em queda una mica per a acabar-lo, eh! Fliparàs!” –continúa diciéndome. “El meu conte l’has de llegir quan l’acabi, tot sencer. Així serà sorpresa. En Francesc m’ajuda amb la ortografia i estic fent descripcions dels personatges” –me hace saber Tim. Marianne se ha mantenido todo el tiempo concentrada, intentando bajar una línea de su texto –con el intro–. Parecía “encallada” y sin saber muy bien cómo hacerlo. Se ha girado varias veces buscando mi mirada. Yo se la he devuelto sin decirle nada. Y ella regresaba a su texto intentando, de nuevo, hacer bajar la línea del mismo... ¿Querría que la ayudara? ¿Tendría que haberme sentado junto a ella para indicarle cómo hacerlo? A veces me siento desconcertada, porque no sé qué esperan, ni qué debo hacer. Yo confiaba en que, si necesitaba de mí, me lo haría saber (...) Me hablan de los personajes como un autor habla*

<sup>142</sup> Las citas extraídas del recorrido que realiza Susan Butcher (2006), pertenecen a las siguientes obras: Fox, M. (2001). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. New York: Harcourt; Glasgow, J. (1994). Accommodating learning styles in prison writing classes. *Journal of Reading*, 38, 3; Hopwood, C. (1999). *Free with words. Writers in prison*. England: Bar None Books.

<sup>143</sup> Me parece importante hacer notar que, para aquél entonces, aún no había iniciado la relación investigativa con Marta, con lo que al llegar a Alda, algunos de los interrogantes que se me plantearon en el inicio del estudio, ya se vieron resueltos en la entrada al centro educativo –de la misma manera que se abrieron nuevos cuestionamientos que permitieron proseguir con la investigación–.

*de un libro propio, de un libro cuyas personas ya forman parte de la vida de uno. Lo que me dicen, me hace pensar que se acuestan y sueñan con sus historias, que los imaginan en todas sus posibilidades, que no sólo les dan vida, sino que los recrean en escenarios que ellos frecuentan como niños*<sup>144</sup>.

*“En aquellos días recuerdo el fuerte deseo que sentía hacia la escritura. Como la mayoría de ellas y ellos, estaba ilusionada con la tarea de escribir”*<sup>145</sup>.

Me resulta inevitable trasladarme, con dicha ilusión, a la que había sido mi escuela, a la que había sido mi infancia. Recuerdo que a lo largo de algunos cursos, los profesores que tuve remarcaron que escribía bien “porque no hace faltas de ortografía”. Para mí, la escritura era mucho más que aquello, y por eso, dejé de escribir. Por mucho tiempo. Podría decir que, gracias a la investigación, a mi regreso a una *otra-escuela*, he podido retomar parte de mi escritura más personal e incluso más sensible, más descriptiva, más detallada, menos pensada en lo temporal, más profunda. Tomé de nuevo las ganas por comprar libretas sólo por el hecho de saber que estaban vacías en las estanterías. Ese deseo, el de verlas en blanco, el de olerlas, hace que me sienta llamada a darles letras, a entregarles palabras, a otorgarles un aroma de pensamientos. Y es así como empecé a componer un cuento para Sant Jordi, como si fuera una más de la clase. Escribía algunas líneas en el autobús que tomaba para ir a Ciudad Jardín, pero lo pensaba muy a menudo. De ahí que me sintiera más conectada con las criaturas, más sensible a sus procesos de creación, de ingenio, de inventiva<sup>146</sup>. En esta línea, las palabras de Jorge Larrosa (2003) me ayudan a continuar cavilando sobre la propuesta de escritura que sostiene Francesc en la escuela. “Al leer y al escribir no se aparta de la vida, no huye de la vida, no se defiende de la vida, sino que la hace más intensa” (p. 3). Y es que, mediante las historias –y los cuentos– los niños y niñas construyen, reconstruyen y, en cierto sentido, reinventan, su ayer y su mañana, pues la memoria y la imaginación se funden en este proceso. Y, aun cuando crean los mundos posibles nacidos de la ficción, no se viven abandonando lo familiar, sino que están subjuntivizándolo, transformándolo en lo que hubiera o podría haber sido (Bruner, 2003, p. 130)<sup>147</sup>.

*“Han pasado algunos días desde que Tim me insinuó que me leería su cuento una vez estuviera acabado. Yo, que casi había olvidado aquello, he tenido que “disimular” cuando me ha venido a buscar a la hora del patio. Estábamos mirando cómo Lluís<sup>148</sup> regaba el huerto, cuando he notado que alguien venía corriendo hacia mí gritando mi nombre. Me he girado y era Tim. Me ha comentado que tenía el permiso de Francesc para leerme el cuento después*

<sup>144</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>145</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2011.

<sup>146</sup> No le expliqué a nadie lo que estaba haciendo, ni siquiera al maestro. Esto mantenía aún más despiertos mis deseos de ir a la escuela, de estar con las criaturas, de seguir descubriendo y curioseando en sus historias y de tomar inspiración para la mía –pues en aquel momento ellos estaban trabajando con toda la escritura descriptiva y yo intentaba retomar las consignas y consejos de Francesc, para elaborar el cuento–.

<sup>147</sup> Revisando algunos artículos, percibo que esta idea se complementa con los planteamientos de Carolyn Heilbrun (1988), en tanto que ella considera que “we tell ourselves stories of our past, make fictions or stories of it, and these narrations become the past” (p. 51).

<sup>148</sup> Lluís, trabaja en la escuela y se dedica a las cuestiones de mantenimiento de la misma. También está en la portería cuando Maria no puede atender a las llamadas y está fuera. Lo bonito de la relación con Lluís es que lo tienen muy presente, valoran mucho su trabajo y, cuando hay algún percance en la clase –se rompe una silla, se cae un perchero– enseguida lo nombran. Además, Lluís ha construido algunos juguetes tradicionales de madera para que, cuando llueva, los niños y niñas puedan continuar disfrutando del patio en un espacio cerrado. Y todo esto es debido, no sólo a lo que significa para Lluís la escuela –y de ahí su implicación–, sino también a las condiciones creadas por Francesc para el encuentro.

*de un libro propio, de un libro cuyas personas ya forman parte de la vida de uno. Lo que me dicen, me hace pensar que se acuestan y sueñan con sus historias, que los imaginan en todas sus posibilidades, que no sólo les dan vida, sino que los recrean en escenarios que ellos frecuentan como niños*<sup>144</sup>.

*“En aquellos días recuerdo el fuerte deseo que sentía hacia la escritura. Como la mayoría de ellas y ellos, estaba ilusionada con la tarea de escribir”*<sup>145</sup>.

Me resulta inevitable trasladarme, con dicha ilusión, a la que había sido mi escuela, a la que había sido mi infancia. Recuerdo que a lo largo de algunos cursos, los profesores que tuve remarcaron que escribía bien “porque no hace faltas de ortografía”. Para mí, la escritura era mucho más que aquello, y por eso, dejé de escribir. Por mucho tiempo. Podría decir que, gracias a la investigación, a mi regreso a una *otra-escuela*, he podido retomar parte de mi escritura más personal e incluso más sensible, más descriptiva, más detallada, menos pensada en lo temporal, más profunda. Tomé de nuevo las ganas por comprar libretas sólo por el hecho de saber que estaban vacías en las estanterías. Ese deseo, el de verlas en blanco, el de olerlas, hace que me sienta llamada a darles letras, a entregarles palabras, a otorgarles un aroma de pensamientos. Y es así como empecé a componer un cuento para Sant Jordi, como si fuera una más de la clase. Escribía algunas líneas en el autobús que tomaba para ir a Ciudad Jardín, pero lo pensaba muy a menudo. De ahí que me sintiera más conectada con las criaturas, más sensible a sus procesos de creación, de ingenio, de inventiva<sup>146</sup>. En esta línea, las palabras de Jorge Larrosa (2003) me ayudan a continuar cavilando sobre la propuesta de escritura que sostiene Francesc en la escuela. “Al leer y al escribir no se aparta de la vida, no huye de la vida, no se defiende de la vida, sino que la hace más intensa” (p. 3). Y es que, mediante las historias –y los cuentos– los niños y niñas construyen, reconstruyen y, en cierto sentido, reinventan, su ayer y su mañana, pues la memoria y la imaginación se funden en este proceso. Y, aun cuando crean los mundos posibles nacidos de la ficción, no se viven abandonando lo familiar, sino que están subjuntivizándolo, transformándolo en lo que hubiera o podría haber sido (Bruner, 2003, p. 130)<sup>147</sup>.

*“Han pasado algunos días desde que Tim me insinuó que me leería su cuento una vez estuviera acabado. Yo, que casi había olvidado aquello, he tenido que “disimular” cuando me ha venido a buscar a la hora del patio. Estábamos mirando cómo Lluís<sup>148</sup> regaba el huerto, cuando he notado que alguien venía corriendo hacia mí gritando mi nombre. Me he girado y era Tim. Me ha comentado que tenía el permiso de Francesc para leerme el cuento después*

<sup>144</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>145</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2011.

<sup>146</sup> No le expliqué a nadie lo que estaba haciendo, ni siquiera al maestro. Esto mantenía aún más despiertos mis deseos de ir a la escuela, de estar con las criaturas, de seguir descubriendo y curioseando en sus historias y de tomar inspiración para la mía –pues en aquel momento ellos estaban trabajando con toda la escritura descriptiva y yo intentaba retomar las consignas y consejos de Francesc, para elaborar el cuento–.

<sup>147</sup> Revisando algunos artículos, percibo que esta idea se complementa con los planteamientos de Carolyn Heilbrun (1988), en tanto que ella considera que “we tell ourselves stories of our past, make fictions or stories of it, and these narrations become the past” (p. 51).

<sup>148</sup> Lluís, trabaja en la escuela y se dedica a las cuestiones de mantenimiento de la misma. También está en la portería cuando Maria no puede atender a las llamadas y está fuera. Lo bonito de la relación con Lluís es que lo tienen muy presente, valoran mucho su trabajo y, cuando hay algún percance en la clase –se rompe una silla, se cae un perchero– enseguida lo nombran. Además, Lluís ha construido algunos juguetes tradicionales de madera para que, cuando llueva, los niños y niñas puedan continuar disfrutando del patio en un espacio cerrado. Y todo esto es debido, no sólo a lo que significa para Lluís la escuela –y de ahí su implicación–, sino también a las condiciones creadas por Francesc para el encuentro.

*del recreo, pero que, “primer t’havia de preguntar si a tu t’anava bé”, porque Francesc le había comentado que quizás, yo, tendría cosas que hacer con otros niños. Al aceptar su propuesta, he sentido la vida que estaba recogiendo –y sembrando, al mismo tiempo– aquella actividad de escritura (...) Ha abierto su libreta y me ha empezado a leer su cuento, su historia. “El títol és el que vaig posar ahir, i es diu: “La vida d’en Tim. Començo, val?”<sup>149</sup>.*

En este punto, es donde se me esclarecen las observaciones de Jorge Larrosa (2003), en relación al deseo que me hace vivir Tim, porque “el estudiante lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida o su afuera imposible. Y para escribirlo” (p. 80). Y ciertamente, es la lectura del mundo la que precede a la lectura de la palabra, haciendo que, esta última, no pueda prescindir de la continua lectura del mundo mismo (Freire y Macedo, 1987).

### **La vida d’en Tim**

*Avui us explicaré una bona història i com passa a totes les històries, hi haurà moments alegres i moments tristos, moments bons i altres dolents, penes i alegries. Començo.*

*Hi havia una vegada un nen que es deia Tim. En Tim va néixer a Barcelona l’any 2000. Aquest any en farà 11. Per cert, va néixer el dia 7 de setembre. Té el cabell de color marró fort i llarg, però... la seva mare sempre li talla el cabell. En Tim, que és tossut no para d’insistir:*

- *No, mare, així llarg em queda molt bé!!*

*Però la mare no l’escolta i li talla el cabell. Té uns ulls rodons i de color marró fosc, dues orelles rodones i el nas triangular. No li agradava gens el futbol i li encantava el bàsquet.*

*El pobre era el més petit dels quatre fills. I sempre li havia de fer cas a la seva germana, l’Anami, que té el cabell de color negre i molt llarg. Tampoc li agrada que li tallin el cabell.*

*L’Anami tenia 16 anys i estudiava el batxillerat. Era una noia molt intel·ligent. Ella sempre feia cas al germà gran, l’Ihssane. L’Ihssane tenia el cabell curt i de color marró fluix, tenia uns ulls de color negre. El nas el tenia petit i era molt tranquil, però es va morir d’un atac de cor quan tenia 16 anys. L’Ihssane feia molt cas als pares.*

*Només el germà mitjà no feia cas a ningú. Es deia Khalid, no estudiava i era un gandul. Tenia el cabell curt i de color marró, com els seus ulls.*

*Ara que ja us els he presentat, ha arribat el moment que tots esperàvem. No us faré esperar més, ara sí que començo:*

*Un dia de fred i de núvols com qualsevol dia vaig anar a l’escola i vaig escoltar la directora que renyava el meu germà mitjà:*

- *Ja t’he perdonat moltes vegades. Ho diré als teus pares i no tornaràs a l’escola.- va dir cridant.*

*Jo vaig pujar a la classe i no vaig fer cas a res. Quan vaig arribar a casa la meva mare va renyar al Khalid. El Khalid se’n va anar a l’habitació i jo el vaig seguir. El vaig tranquil·litzar. Al cap d’una estona ell em va explicar el que havia passat:*

*Ell no era el culpable, sinó que uns nens havien robat el collaret d’or d’una nena i els mateixos nens van posar el collaret al calaix del Khalid. Quan estaven tots a la classe, la nena va cridar:*

<sup>149</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.

*del recreo, pero que, “primer t’havia de preguntar si a tu t’anava bé”, porque Francesc le había comentado que quizás, yo, tendría cosas que hacer con otros niños. Al aceptar su propuesta, he sentido la vida que estaba recogiendo –y sembrando, al mismo tiempo– aquella actividad de escritura (...) Ha abierto su libreta y me ha empezado a leer su cuento, su historia. “El títol és el que vaig posar ahir, i es diu: “La vida d’en Tim. Començo, val?”<sup>149</sup>.*

En este punto, es donde se me esclarecen las observaciones de Jorge Larrosa (2003), en relación al deseo que me hace vivir Tim, porque “el estudiante lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida o su afuera imposible. Y para escribirlo” (p. 80). Y ciertamente, es la lectura del mundo la que precede a la lectura de la palabra, haciendo que, esta última, no pueda prescindir de la continua lectura del mundo mismo (Freire y Macedo, 1987).

### **La vida d’en Tim**

*Avui us explicaré una bona història i com passa a totes les històries, hi haurà moments alegres i moments tristos, moments bons i altres dolents, penes i alegries. Començo.*

*Hi havia una vegada un nen que es deia Tim. En Tim va néixer a Barcelona l’any 2000. Aquest any en farà 11. Per cert, va néixer el dia 7 de setembre. Té el cabell de color marró fort i llarg, però... la seva mare sempre li talla el cabell. En Tim, que és tossut no para d’insistir:*

- *No, mare, així llarg em queda molt bé!!*

*Però la mare no l’escolta i li talla el cabell. Té uns ulls rodons i de color marró fosc, dues orelles rodones i el nas triangular. No li agradava gens el futbol i li encantava el bàsquet.*

*El pobre era el més petit dels quatre fills. I sempre li havia de fer cas a la seva germana, l’Anami, que té el cabell de color negre i molt llarg. Tampoc li agrada que li tallin el cabell.*

*L’Anami tenia 16 anys i estudiava el batxillerat. Era una noia molt intel·ligent. Ella sempre feia cas al germà gran, l’Ihssane. L’Ihssane tenia el cabell curt i de color marró fluix, tenia uns ulls de color negre. El nas el tenia petit i era molt tranquil, però es va morir d’un atac de cor quan tenia 16 anys. L’Ihssane feia molt cas als pares.*

*Només el germà mitjà no feia cas a ningú. Es deia Khalid, no estudiava i era un gandul. Tenia el cabell curt i de color marró, com els seus ulls.*

*Ara que ja us els he presentat, ha arribat el moment que tots esperàvem. No us faré esperar més, ara sí que començo:*

*Un dia de fred i de núvols com qualsevol dia vaig anar a l’escola i vaig escoltar la directora que renyava el meu germà mitjà:*

- *Ja t’he perdonat moltes vegades. Ho diré als teus pares i no tornaràs a l’escola.- va dir cridant.*

*Jo vaig pujar a la classe i no vaig fer cas a res. Quan vaig arribar a casa la meva mare va renyar al Khalid. El Khalid se’n va anar a l’habitació i jo el vaig seguir. El vaig tranquil·litzar. Al cap d’una estona ell em va explicar el que havia passat:*

*Ell no era el culpable, sinó que uns nens havien robat el collaret d’or d’una nena i els mateixos nens van posar el collaret al calaix del Khalid. Quan estaven tots a la classe, la nena va cridar:*

<sup>149</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.

- El meu collaret d'or!

Van buscar-lo per tot els llocs i no el trobaven. Van començar a buscar pels calaixos i, finalment, van trobar el collaret al calaix del Khalid. La nena el va pegar. El Khalid, pobret, no sabia què passava. I aquesta va ser tota la història.

En Tim es va enfadar perquè tothom sempre feia culpable el seu germà, en Khalid, i va anar a explicar la història a la mare. La mare li va demanar perdó al Khalid i ell ho va acceptar, però la mare li va dir:

- Aniràs al Marroc a estudiar.

El Khalid, pobret, va acceptar-ho.

Jo em vaig dir a mi mateix:

- El Khalid sempre ha sigut un nen ben criat i no es mereix aquesta solució, tot i que sigui una mica tonto.

El dia 7 de gener la mare, en Tim i el Khalid van anar al Marroc. Allà van trobar una escola per al Khalid. Aquell mateix matí va telefonar el pare i ens va dir:

- L'Ihssane s'ha mort.

Jo ho vaig sentir. La mare no ho podia suportar i no sabia què fer. Es va posar a córrer, no sabia cap a on. Jo la vaig seguir i la vaig poder aturar. La mare volia tornar a Espanya fos com fos.

El pare va tornar a telefonar i la va intentar tranquil·litzar i li va dir:

- Jo portaré l'Ihssane al Marroc per enterrar-lo.

Vam tornar a la casa del Marroc i jo em vaig posar a plorar. Els meus amics em deien:

- Vine a jugar amb nosaltres.

Però jo no feia cas i cada vegada plorava més i més fins que al final vaig veure un taxi. El pare i l'Anami havien arribat. Quan els vaig veure vaig sortir a rebre'ls i vaig anar corrents a abraçar-los i vaig plorar molt i molt.

Després de la mort del meu germà vam tornar a Barcelona i els pares van decidir canviar de casa. Jo no volia perquè jo havia nascut en aquella casa. I no volia canviar d'escola perquè hi tenia els meus millors amics i havia crescut en aquella escola.

Però no van canviar la decisió i ens vam canviar de casa. Vaig anar a una altra escola. Vaig entrar a l'escola un dimarts a les nou en punt. Quan vaig entrar em vaig trobar una professora i nens i nenes que em van saludar. Va començar la classe i tot va anar be. Quan vaig passar de curs em vaig trobar un altre professor. Ens va explicar moltes coses molt interessants i jo vaig aprendre molt d'ell. Vaig tenir moltes idees per fer aquest conte i vaig aprendre del que el professor deia.

A casa també vaig preguntar coses a la meva germana i ella sempre m'ajudava a pensar el conte. Cada dia el meu cap només estava en el conte i cada dia que tocava conte jo anava corrents a l'aula d'informàtica i sempre deia:

- Vull fer el conte, vull fer el conte.

I jo em cansava d'esperar. Al final vaig poder acabar el conte abans del dia assenyalat. I gràcies a aquest conte he pogut arribar a estar més tranquil amb la mort del meu germà.

I conte contat, això que us dic és ben veritat.

- El meu collaret d'or!

Van buscar-lo per tot els llocs i no el trobaven. Van començar a buscar pels calaixos i, finalment, van trobar el collaret al calaix del Khalid. La nena el va pegar. El Khalid, pobret, no sabia què passava. I aquesta va ser tota la història.

En Tim es va enfadar perquè tothom sempre feia culpable el seu germà, en Khalid, i va anar a explicar la història a la mare. La mare li va demanar perdó al Khalid i ell ho va acceptar, però la mare li va dir:

- Aniràs al Marroc a estudiar.

El Khalid, pobret, va acceptar-ho.

Jo em vaig dir a mi mateix:

- El Khalid sempre ha sigut un nen ben criat i no es mereix aquesta solució, tot i que sigui una mica tonto.

El dia 7 de gener la mare, en Tim i el Khalid van anar al Marroc. Allà van trobar una escola per al Khalid. Aquell mateix matí va telefonar el pare i ens va dir:

- L'Ihssane s'ha mort.

Jo ho vaig sentir. La mare no ho podia suportar i no sabia què fer. Es va posar a córrer, no sabia cap a on. Jo la vaig seguir i la vaig poder aturar. La mare volia tornar a Espanya fos com fos.

El pare va tornar a telefonar i la va intentar tranquil·litzar i li va dir:

- Jo portaré l'Ihssane al Marroc per enterrar-lo.

Vam tornar a la casa del Marroc i jo em vaig posar a plorar. Els meus amics em deien:

- Vine a jugar amb nosaltres.

Però jo no feia cas i cada vegada plorava més i més fins que al final vaig veure un taxi. El pare i l'Anami havien arribat. Quan els vaig veure vaig sortir a rebre'ls i vaig anar corrents a abraçar-los i vaig plorar molt i molt.

Després de la mort del meu germà vam tornar a Barcelona i els pares van decidir canviar de casa. Jo no volia perquè jo havia nascut en aquella casa. I no volia canviar d'escola perquè hi tenia els meus millors amics i havia crescut en aquella escola.

Però no van canviar la decisió i ens vam canviar de casa. Vaig anar a una altra escola. Vaig entrar a l'escola un dimarts a les nou en punt. Quan vaig entrar em vaig trobar una professora i nens i nenes que em van saludar. Va començar la classe i tot va anar be. Quan vaig passar de curs em vaig trobar un altre professor. Ens va explicar moltes coses molt interessants i jo vaig aprendre molt d'ell. Vaig tenir moltes idees per fer aquest conte i vaig aprendre del que el professor deia.

A casa també vaig preguntar coses a la meva germana i ella sempre m'ajudava a pensar el conte. Cada dia el meu cap només estava en el conte i cada dia que tocava conte jo anava corrents a l'aula d'informàtica i sempre deia:

- Vull fer el conte, vull fer el conte.

I jo em cansava d'esperar. Al final vaig poder acabar el conte abans del dia assenyalat. I gràcies a aquest conte he pogut arribar a estar més tranquil amb la mort del meu germà.

I conte contat, això que us dic és ben veritat.

FI<sup>150</sup>.

Tengo que retener las lágrimas al escucharle. Se trata de una historia *repleta de vida*, una historia que *habla de* la vida, una historia que *sacude a* la misma vida<sup>151</sup>. Pero no sólo eso, sino un relato que me hace comprender el sentido de la lectura y escritura –el aprendizaje que se deriva de ellas–, pues va más allá de la instrumentalización. Siento que Francesc posibilita que las criaturas conciban la lengua no como un instrumento, sino dentro de la dimensión simbólica que posee, dentro de su potencialidad. En este caso, una potencialidad que va vinculada a la vida del niño y que atraviesa sus preocupaciones, su modo de ver el mundo –y de vivirse en él–, y sus emociones. ¿Qué hace que me sorprenda tanto con la historia de Tim? ¿No será que me estremece la naturalidad con la que ha “liberado” –o regalado– cada una de esas palabras? ¿Será el hecho de que él se haya dado el permiso de nombrar aquello que llevaba dentro y que formaba parte de sí? Vuelvo la mirada al maestro y continúo pensando en las mediaciones que habrá tenido que realizar para llegar a ese acontecimiento. Durante diversos meses algo me tiene apegada a lo sucedido. De repente, me percibo en mis clases explicándoles a mis estudiantes la importancia de lo que llevan dentro y la necesidad de ponerse en juego con todo lo que son, de reconocer todo lo que están moviendo en las relaciones educativas en las que se encuentran –o bien por motivos laborales o cuestiones de voluntariado social, o bien por estar realizando sus prácticas–<sup>152</sup>. Y pienso en las orientaciones que ofrece Francesc. Quizás, de lo que se trata es justamente de lo que propone el maestro: dejar de volcar sobre las criaturas un contenido que nace ya fuera de ellas, que viven desvinculado de su ser, y empezar a extraer lo que traen, lo que poseen: la comprensión del mundo desde sí y la expresión de sí en el mundo.

Alejandra Vilanova (2014) comenta que “dibujados desde antes de poder estar aquí, somos niños antes de nacer” (p. 68). Con ello, se refiere a que, de alguna manera, al predefinir a las criaturas, al insertarlos dentro de la escala evolutiva, quedan programados ya desde antes de su propio nacimiento. ¿Cómo devolver a la infancia aquello que les hemos sustraído? Sus silencios –sus secretos– son tesoros ocultos que se esconden para que no sean despreciados. Asimismo, *crear espacio* para sus historias, para que narren aquello que les resulta interesante, es un modo de empezar a darles el lugar que les pertenece. Un lugar que emerge con el reconocimiento de lo que son, y en el que la figura del maestro –del adulto– respeta su secreta forma de existencia, su *otras-formas* de hacer.

<sup>150</sup> Material de clase. Cuento de Tim que comparte conmigo Francesc el 12 de abril de 2011. En el correo electrónico donde me adjunta el cuento, añade: “Quantes vegades t'havia dit que te'l passaria? Ho sento. Finalment, arriba. Falten les il·lustracions. Aquesta setmana les ha començat a fer. Fins ara mateix”. Este hecho, me confirma que los procesos de escritura y lectura en los que están imbuidos como grupo-clase, no responden a la festividad de Sant Jordi, sino más bien a un goce por la experiencia que el mismo proceso les da. Poder realizar las ilustraciones de sus propios cuentos va más allá del conciso trabajo de escribirlos, pero tiene que ver con ello, como proceso creativo y como modo de lectura, porque no sólo se leen las palabras, sino también lo que tras los dibujos estas esconden.

<sup>151</sup> Y no es sólo lo que narra, sino el cómo se constituye lo que está narrando. Un constituirse que se gesta a través de sus modos de hacer con la escritura.

<sup>152</sup> Esto me devuelve a lo que compartía en clase un estudiante, en relación al trabajo que veníamos haciendo con sus relatos. “Ostres, jo és que he vist que no m'havia pres molt en serio aquesta activitat, i ara em sento una mica malament, perquè he escrit molt per sobre i m'he trobat amb algú que veritablement es nota que s'ha pres la feina amb molt de detall i cura. (...) És impressionant el que portem dins i el poc que ens escoltem entre nosaltres. Ara que em penso, em pregunto perquè no estem aprofitant més tot això, tot això que hem viscut i que ens ha ajudat a aprendre i a arribar fins a la *uni*”.

FI<sup>150</sup>.

Tengo que retener las lágrimas al escucharle. Se trata de una historia *repleta de vida*, una historia que *habla de* la vida, una historia que *sacude a* la misma vida<sup>151</sup>. Pero no sólo eso, sino un relato que me hace comprender el sentido de la lectura y escritura –el aprendizaje que se deriva de ellas–, pues va más allá de la instrumentalización. Siento que Francesc posibilita que las criaturas conciban la lengua no como un instrumento, sino dentro de la dimensión simbólica que posee, dentro de su potencialidad. En este caso, una potencialidad que va vinculada a la vida del niño y que atraviesa sus preocupaciones, su modo de ver el mundo –y de vivirse en él–, y sus emociones. ¿Qué hace que me sorprenda tanto con la historia de Tim? ¿No será que me estremece la naturalidad con la que ha “liberado” –o regalado– cada una de esas palabras? ¿Será el hecho de que él se haya dado el permiso de nombrar aquello que llevaba dentro y que formaba parte de sí? Vuelvo la mirada al maestro y continúo pensando en las mediaciones que habrá tenido que realizar para llegar a ese acontecimiento. Durante diversos meses algo me tiene apegada a lo sucedido. De repente, me percibo en mis clases explicándoles a mis estudiantes la importancia de lo que llevan dentro y la necesidad de ponerse en juego con todo lo que son, de reconocer todo lo que están moviendo en las relaciones educativas en las que se encuentran –o bien por motivos laborales o cuestiones de voluntariado social, o bien por estar realizando sus prácticas–<sup>152</sup>. Y pienso en las orientaciones que ofrece Francesc. Quizás, de lo que se trata es justamente de lo que propone el maestro: dejar de volcar sobre las criaturas un contenido que nace ya fuera de ellas, que viven desvinculado de su ser, y empezar a extraer lo que traen, lo que poseen: la comprensión del mundo desde sí y la expresión de sí en el mundo.

Alejandra Vilanova (2014) comenta que “dibujados desde antes de poder estar aquí, somos niños antes de nacer” (p. 68). Con ello, se refiere a que, de alguna manera, al predefinir a las criaturas, al insertarlos dentro de la escala evolutiva, quedan programados ya desde antes de su propio nacimiento. ¿Cómo devolver a la infancia aquello que les hemos sustraído? Sus silencios –sus secretos– son tesoros ocultos que se esconden para que no sean despreciados. Asimismo, *crear espacio* para sus historias, para que narren aquello que les resulta interesante, es un modo de empezar a darles el lugar que les pertenece. Un lugar que emerge con el reconocimiento de lo que son, y en el que la figura del maestro –del adulto– respeta su secreta forma de existencia, su *otras-formas* de hacer.

<sup>150</sup> Material de clase. Cuento de Tim que comparte conmigo Francesc el 12 de abril de 2011. En el correo electrónico donde me adjunta el cuento, añade: “Quantes vegades t'havia dit que te'l passaria? Ho sento. Finalment, arriba. Falten les il·lustracions. Aquesta setmana les ha començat a fer. Fins ara mateix”. Este hecho, me confirma que los procesos de escritura y lectura en los que están imbuidos como grupo-clase, no responden a la festividad de Sant Jordi, sino más bien a un goce por la experiencia que el mismo proceso les da. Poder realizar las ilustraciones de sus propios cuentos va más allá del conciso trabajo de escribirlos, pero tiene que ver con ello, como proceso creativo y como modo de lectura, porque no sólo se leen las palabras, sino también lo que tras los dibujos estas esconden.

<sup>151</sup> Y no es sólo lo que narra, sino el cómo se constituye lo que está narrando. Un constituirse que se gesta a través de sus modos de hacer con la escritura.

<sup>152</sup> Esto me devuelve a lo que compartía en clase un estudiante, en relación al trabajo que veníamos haciendo con sus relatos. “Ostres, jo és que he vist que no m'havia pres molt en serio aquesta activitat, i ara em sento una mica malament, perquè he escrit molt per sobre i m'he trobat amb algú que veritablement es nota que s'ha pres la feina amb molt de detall i cura. (...) És impressionant el que portem dins i el poc que ens escoltem entre nosaltres. Ara que em penso, em pregunto perquè no estem aprofitant més tot això, tot això que hem viscut i que ens ha ajudat a aprendre i a arribar fins a la *uni*”.

Por otro lado, lo que sostiene Francesc, para mí representa una concepción de la educación como espacio de construcción y reconstrucción de historias, al tiempo que como contadores de relatos, porque, como despliegan Michael Conelly y Jean Clandinin (1995),

*“los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas (...) la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (p. 11-12).*

Así, poner palabra a las historias propias, crear nuestros respectivos cuentos, forma parte de la experiencia vital de los seres humanos, aunque cada cultura –y, de hecho, cada sujeto–, establezca diferentes relaciones de poder y de saber en esta acción. De hecho, la educación no escapa de esta condición, ni de sus implicaciones, ya que en ningún caso, narrar constituye una acción desprevénida ni amoral. En este sentido, Jerome Bruner (1991) me recuerda que “una narración siempre tiene una posición moral, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales” (p. 62). A todo ello, Norma Livo y Sandra Rietz (1986) añaden que

*“...storytelling connects the disconnections of human experience and gives something whole and meaningful to it. Storytelling is a vehicle for binding one together with the past, present and future (...) inside stories we can accept pain, find justice and experience relation (...) it connects the disconnections of human experience and gives something whole and meaningful to it (...) we join others emotionally and intellectuality and develop a sense of rightness and belonging (...) Stories also offer us insight and understanding into ourselves” (p. 5).*

Sin embargo, es cierto que las historias posibilitan comprendernos mejor, pues responden a experiencias o vivencias que nos han *afectado*<sup>153</sup>. Lo problemático es que a diario nos suceden muchas cosas pero, al mismo tiempo, no nos ocurre casi nada. Parece que, aquello que pase esté organizado para que acontezca. Además, como plantea Walter Benjamin (1991), habitamos un mundo en el que la pobreza de experiencias es constante, pues si bien nunca han pasado tantas cosas, sin embargo, las experiencias del hoy –las que vivimos desde el presente– son cada vez más extrañas. Y es que el exceso de información en el que estamos imbuidos, no siempre deja lugar a la experiencia, haciéndonos vivir en casi lo opuesto: la antiexperiencia. De este modo, para regresar de nuevo a la experiencia, deberíamos retomar la palabra, porque ella es experiencia, porque ella es *lo que nos pasa o lo que nos acontece, o lo que nos llega* (Larrosa, 2003). Y es que se trata de una palabra encarnada, no–hueca, significativa y, en cierto modo, reveladora. Pero, ¿desde qué lugar retomar dicha noción? Quizá, se podría emprender desde el cuerpo.

En respuesta al interrogante, tomo una historia que presenta María Nancy Ortiz (2011) en uno de sus artículos.

*“El maestro, cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula, se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas. Cuando el maestro quiso sacar*

<sup>153</sup> Según la Real Academia Española, el término *afectar* proviene del latín *affectare* y se trata de “dicho de una cosa: hacer impresión en alguien, causando en él alguna sensación”. Para mí, la noción posee mayor significatividad, así que retomo también lo que el autor Carlos Skliar (2008) sostiene. “...siempre debería presuponer afección. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy (4): afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar” (p.15).

Por otro lado, lo que sostiene Francesc, para mí representa una concepción de la educación como espacio de construcción y reconstrucción de historias, al tiempo que como contadores de relatos, porque, como despliegan Michael Conelly y Jean Clandinin (1995),

*“los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas (...) la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (p. 11-12).*

Así, poner palabra a las historias propias, crear nuestros respectivos cuentos, forma parte de la experiencia vital de los seres humanos, aunque cada cultura –y, de hecho, cada sujeto–, establezca diferentes relaciones de poder y de saber en esta acción. De hecho, la educación no escapa de esta condición, ni de sus implicaciones, ya que en ningún caso, narrar constituye una acción desprevénida ni amoral. En este sentido, Jerome Bruner (1991) me recuerda que “una narración siempre tiene una posición moral, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales” (p. 62). A todo ello, Norma Livo y Sandra Rietz (1986) añaden que

*“...storytelling connects the disconnections of human experience and gives something whole and meaningful to it. Storytelling is a vehicle for binding one together with the past, present and future (...) inside stories we can accept pain, find justice and experience relation (...) it connects the disconnections of human experience and gives something whole and meaningful to it (...) we join others emotionally and intellectuality and develop a sense of rightness and belonging (...) Stories also offer us insight and understanding into ourselves” (p. 5).*

Sin embargo, es cierto que las historias posibilitan comprendernos mejor, pues responden a experiencias o vivencias que nos han *afectado*<sup>153</sup>. Lo problemático es que a diario nos suceden muchas cosas pero, al mismo tiempo, no nos ocurre casi nada. Parece que, aquello que pase esté organizado para que acontezca. Además, como plantea Walter Benjamin (1991), habitamos un mundo en el que la pobreza de experiencias es constante, pues si bien nunca han pasado tantas cosas, sin embargo, las experiencias del hoy –las que vivimos desde el presente– son cada vez más extrañas. Y es que el exceso de información en el que estamos imbuidos, no siempre deja lugar a la experiencia, haciéndonos vivir en casi lo opuesto: la antiexperiencia. De este modo, para regresar de nuevo a la experiencia, deberíamos retomar la palabra, porque ella es experiencia, porque ella es *lo que nos pasa o lo que nos acontece, o lo que nos llega* (Larrosa, 2003). Y es que se trata de una palabra encarnada, no–hueca, significativa y, en cierto modo, reveladora. Pero, ¿desde qué lugar retomar dicha noción? Quizá, se podría emprender desde el cuerpo.

En respuesta al interrogante, tomo una historia que presenta María Nancy Ortiz (2011) en uno de sus artículos.

*“El maestro, cuya labor se desenvolvía entre el conuco y el aula, se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas. Cuando el maestro quiso sacar*

<sup>153</sup> Según la Real Academia Española, el término *afectar* proviene del latín *affectare* y se trata de “dicho de una cosa: hacer impresión en alguien, causando en él alguna sensación”. Para mí, la noción posee mayor significatividad, así que retomo también lo que el autor Carlos Skliar (2008) sostiene. “...siempre debería presuponer afección. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy (4): afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar” (p.15).

*su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que sólo colocándolos a la luz y el calor del sol, la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado” (p. 137-138)<sup>154</sup>.*

Dicho relato confiere un conjunto de escenas que responden a una realidad educativa desde un lugar político concreto, un lugar que también vincula el quehacer educativo con el cuerpo, al tiempo que el oficio de ser maestro con el saber de la experiencia. Lo que la historia visibiliza, es todo aquello que ha pasado previamente por el cuerpo del maestro, aquello acontecido en sí, en la acción de cultivar, en la preparación para la llegada a la escuela, en la participación de la vida en el campo, etc. Y de este modo, es capaz de ofrecer a sus estudiantes, aquel aprendizaje que proviene de ella, porque todo lo que pone en juego, lo hace con la elaboración de un saber que, en el paso por el cuerpo, va mutándose, transformándose, hasta llenarse de aromas y sabores. Y es que, cuando hablamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estamos refiriéndonos a la experiencia de un cuerpo situado y, por lo tanto, de una experiencia situada. Precisamente, Saldarriaga (2006) sostiene que el concepto de experiencia “ya no es una aplicación de verdades ni experimentación de hipótesis” (p. 107). Lo que sostiene es que se trata de una configuración de tramas formadas por recuerdos, constructos –en el amplio sentido de la palabra–, conmociones y palabras. Debido a todo ello, la experiencia se construye de manera narrativa. Jerome Bruner (1991) me ilumina al señalar la necesidad humana de “volver a contar lo contado de una manera que permita comprender los orígenes, significados e importancia de sus dificultades actuales” (p. 112)”. Continúa añadiendo que “somos tan buenos para relatar, que esta facultad parece casi tan “natural” como el lenguaje. Inclusive, modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines (...) y cuando los demás hacen lo mismo, lo advertimos”. (Bruner, 2003, p. 11).

Por consiguiente, al considerarme o percibirme como investigadora, me reconozco como relatora de aquellas historias manifestadas en los procesos conversacionales con Francesc, Marta y las criaturas. Pero no sólo eso, sino que me habito también desde un lugar de portadora de todas aquellas *historias–otras* que hemos venido recreando y viviendo juntos. Porque son éstas las que me llevan directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Y porque es mi preocupación por ellas, la que les mueve a continuar hablando sobre las mismas. En esta línea, Hunter McEwan y Kieran Egan (1995) sostienen que un “conocimiento profundo significa interés profundo y, como retribución por ese interés, el interlocutor suele dar más de lo que nadie se sentiría con derecho a esperar” (p. 268).

Si bien aquí he empleado las historias –los relatos–, como fenómenos de aquello que acontece en el quehacer educativo, en el siguiente paisaje esbozo la narrativa no sólo como el fenómeno que vengo investigando, sino como el método de la propia investigación.

---

<sup>154</sup> Esta historia ha sido extraída por la autora de Veloz, M. (1998). *El maestro. En Cuentos breves latinoamericanos*. Bogotá: Norma.

*su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que sólo colocándolos a la luz y el calor del sol, la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado” (p. 137-138)<sup>154</sup>.*

Dicho relato confiere un conjunto de escenas que responden a una realidad educativa desde un lugar político concreto, un lugar que también vincula el quehacer educativo con el cuerpo, al tiempo que el oficio de ser maestro con el saber de la experiencia. Lo que la historia visibiliza, es todo aquello que ha pasado previamente por el cuerpo del maestro, aquello acontecido en sí, en la acción de cultivar, en la preparación para la llegada a la escuela, en la participación de la vida en el campo, etc. Y de este modo, es capaz de ofrecer a sus estudiantes, aquel aprendizaje que proviene de ella, porque todo lo que pone en juego, lo hace con la elaboración de un saber que, en el paso por el cuerpo, va mutándose, transformándose, hasta llenarse de aromas y sabores. Y es que, cuando hablamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estamos refiriéndonos a la experiencia de un cuerpo situado y, por lo tanto, de una experiencia situada. Precisamente, Saldarriaga (2006) sostiene que el concepto de experiencia “ya no es una aplicación de verdades ni experimentación de hipótesis” (p. 107). Lo que sostiene es que se trata de una configuración de tramas formadas por recuerdos, constructos –en el amplio sentido de la palabra–, conmociones y palabras. Debido a todo ello, la experiencia se construye de manera narrativa. Jerome Bruner (1991) me ilumina al señalar la necesidad humana de “volver a contar lo contado de una manera que permita comprender los orígenes, significados e importancia de sus dificultades actuales” (p. 112)”. Continúa añadiendo que “somos tan buenos para relatar, que esta facultad parece casi tan “natural” como el lenguaje. Inclusive, modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines (...) y cuando los demás hacen lo mismo, lo advertimos”. (Bruner, 2003, p. 11).

Por consiguiente, al considerarme o percibirme como investigadora, me reconozco como relatora de aquellas historias manifestadas en los procesos conversacionales con Francesc, Marta y las criaturas. Pero no sólo eso, sino que me habito también desde un lugar de portadora de todas aquellas *historias–otras* que hemos venido recreando y viviendo juntos. Porque son éstas las que me llevan directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Y porque es mi preocupación por ellas, la que les mueve a continuar hablando sobre las mismas. En esta línea, Hunter McEwan y Kieran Egan (1995) sostienen que un “conocimiento profundo significa interés profundo y, como retribución por ese interés, el interlocutor suele dar más de lo que nadie se sentiría con derecho a esperar” (p. 268).

Si bien aquí he empleado las historias –los relatos–, como fenómenos de aquello que acontece en el quehacer educativo, en el siguiente paisaje esbozo la narrativa no sólo como el fenómeno que vengo investigando, sino como el método de la propia investigación.

---

<sup>154</sup> Esta historia ha sido extraída por la autora de Veloz, M. (1998). *El maestro. En Cuentos breves latinoamericanos*. Bogotá: Norma.







EXPERIENCIA DE CAMINO

EXPERIENCIA DE CAMINO



Segundo paisaje  
La construcción del móvil:  
un modo de vivir la investigación

Segundo paisaje  
La construcción del móvil:  
un modo de vivir la investigación



## Preámbulo

*“El que li passa a la mare de la Lucy és que no entén a on està situada la seva filla. “Com mira el món la Lucy? Com el viu i el respira?” (...) La mare pensava que tota la responsabilitat era seva, i no aconseguia desfer-se d’aquesta perspectiva. Després de parlar una estona, vaig entendre que li era molt difícil veure més enllà de la seva relació mare–filla. Llavors, vaig agafar un paper i vaig començar a dibuixar un mòbil; com els que tan agraden als nanos petits, saps? Com aquells que a vegades pengem del sostre; t’ho imagines? A veure, no és que jo sigui un gran artista, eh! Però el que m’interessava és que arrel d’això, parléssim de les peces del mòbil – és a dir, del que ens preocupa de la Lucy–: de com viu la figura paterna, de la relació amb la mare, dels avis, dels seus amics i amigues, de l’escola, de les activitats extraescolars, de la germana petita, etc. També vam parlar de com aquestes peces generen un determinat moviment dins del mòbil, dins de la vida de la nena (...) quan ja marxava amb el cotxe cap a casa, vaig tenir la sensació de que potser aquella dona, havia començat a mirar a la seva filla d’una altra manera, com més completa. Però ara ens toca esperar a veure com viu la Lucy algunes de les coses que la mare ha decidit començar a fer i que estan vinculades a la relació que tenen les dues”<sup>155</sup>.*

Esta escena, en la que el maestro narra cómo va mostrándole a una madre las diversas relaciones que rodean a la criatura, me ayuda a pensar acerca del móvil que vengo recreando en la investigación. ¿Cuáles son las piezas que sostienen cada uno de los procesos de este estudio? ¿De qué modo dichas piezas van apareciendo, van tomando un lugar significativo y van adaptándose a los diversos movimientos que pueden existir? Y es ahí cuando vislumbro el modo en que el escultor norteamericano Alexander Calder lleva a cabo sus *móviles*; un conjunto de obras cuya concepción filosófica parte de la idea de que toda realidad observada es movable, está constituida por una danza de equilibrios y desequilibrios, y posee una cadencia. El artista explica que todos ellos nacen debido a la preocupación que le genera el modo en que observamos la realidad. Y es que, cuando percibimos una alteración en el entorno, atendemos más al movimiento que desestructura al móvil, que no al gesto que lo restituye y estabiliza. Aunque la importancia es el eje que las sostiene, la esencia de la obra. En este sentido, el móvil de Alexander se asemeja al de Lucy –y al de esta investigación–, pues las modificaciones que acoge son atendidas y estas no quiebran la naturaleza original de la obra en sí.

Tomando en cuenta lo anterior, el actual paisaje da cuenta y describe las cinco piezas que forman parte del móvil de la investigación: 1) Exploración de sentidos y saberes; 2) Tránsitos que parten del sí –y del nosotros–; 3) Lugares y rostros; 4) Voz, cuerpo y mirada; y 5) Habitar la escritura. En ellas, continúo rescatando la escritura y el pensamiento de diversos autores, así como escenas pedagógicas significativas de mi quehacer docente e investigador. Además,

<sup>155</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2012.

## Preámbulo

*“El que li passa a la mare de la Lucy és que no entén a on està situada la seva filla. “Com mira el món la Lucy? Com el viu i el respira?” (...) La mare pensava que tota la responsabilitat era seva, i no aconseguia desfer-se d’aquesta perspectiva. Després de parlar una estona, vaig entendre que li era molt difícil veure més enllà de la seva relació mare–filla. Llavors, vaig agafar un paper i vaig començar a dibuixar un mòbil; com els que tan agraden als nanos petits, saps? Com aquells que a vegades pengem del sostre; t’ho imagines? A veure, no és que jo sigui un gran artista, eh! Però el que m’interessava és que arrel d’això, parléssim de les peces del mòbil – és a dir, del que ens preocupa de la Lucy–: de com viu la figura paterna, de la relació amb la mare, dels avis, dels seus amics i amigues, de l’escola, de les activitats extraescolars, de la germana petita, etc. També vam parlar de com aquestes peces generen un determinat moviment dins del mòbil, dins de la vida de la nena (...) quan ja marxava amb el cotxe cap a casa, vaig tenir la sensació de que potser aquella dona, havia començat a mirar a la seva filla d’una altra manera, com més completa. Però ara ens toca esperar a veure com viu la Lucy algunes de les coses que la mare ha decidit començar a fer i que estan vinculades a la relació que tenen les dues”<sup>155</sup>.*

Esta escena, en la que el maestro narra cómo va mostrándole a una madre las diversas relaciones que rodean a la criatura, me ayuda a pensar acerca del móvil que vengo recreando en la investigación. ¿Cuáles son las piezas que sostienen cada uno de los procesos de este estudio? ¿De qué modo dichas piezas van apareciendo, van tomando un lugar significativo y van adaptándose a los diversos movimientos que pueden existir? Y es ahí cuando vislumbro el modo en que el escultor norteamericano Alexander Calder lleva a cabo sus *móviles*; un conjunto de obras cuya concepción filosófica parte de la idea de que toda realidad observada es movable, está constituida por una danza de equilibrios y desequilibrios, y posee una cadencia. El artista explica que todos ellos nacen debido a la preocupación que le genera el modo en que observamos la realidad. Y es que, cuando percibimos una alteración en el entorno, atendemos más al movimiento que desestructura al móvil, que no al gesto que lo restituye y estabiliza. Aunque la importancia es el eje que las sostiene, la esencia de la obra. En este sentido, el móvil de Alexander se asemeja al de Lucy –y al de esta investigación–, pues las modificaciones que acoge son atendidas y estas no quiebran la naturaleza original de la obra en sí.

Tomando en cuenta lo anterior, el actual paisaje da cuenta y describe las cinco piezas que forman parte del móvil de la investigación: 1) Exploración de sentidos y saberes; 2) Tránsitos que parten del sí –y del nosotros–; 3) Lugares y rostros; 4) Voz, cuerpo y mirada; y 5) Habitar la escritura. En ellas, continúo rescatando la escritura y el pensamiento de diversos autores, así como escenas pedagógicas significativas de mi quehacer docente e investigador. Además,

<sup>155</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2012.

son las voces de los otros, las que me permiten meditar, desvelar y repensar las claves pedagógicas que otorgan sentido a los siguientes paisajes<sup>156</sup>.

La primera de las piezas, bajo el título de *Exploración de sentidos y saberes*, ofrece una amplia mirada que permite visibilizar la actitud y el modo en que se va –re–creando la investigación, así como el conjunto de saberes puestos en juego. De esta forma, se muestran aquellos asuntos y cuestionamientos que van configurando, mutando, interpelando y originando el acto de investigar, al tiempo que se crea un lugar para aquellas *cosas dichas*<sup>157</sup> por otros que tienen que ver con la actitud fenomenológica y con la colocación que emana de la investigación narrativa. Eso sí, en ningún momento, lo reflexionado por los diversos autores pasa a conformar un marco teórico por separado, pues el deseo de romper con la dicotomía teoría–práctica u objeto–sujeto está muy presente. Por eso, me amparo en el saber de la experiencia; un saber que es fruto de aquello vivido pensado, desde el que no se pierde la conexión con la vida y se sostiene la complejidad de cada una de las situaciones que tienen lugar en la misma; un saber que dialoga con lo vivido como proceso exploratorio y con las resonancias que los textos leídos hacen en uno. Y, desde ahí, se presentan los cuatro propósitos del estudio. Estos están enraizados a una preocupación vital, y son concebidos como nuevos, es decir, como preguntas extraordinarias que quedan abiertas y a la espera del acontecer educativo. Un acontecer que requiere de un encuentro, de una relación.

Atendiendo a esta relación, escribo acerca de la necesidad del *sí* relacional, una afirmación que acoge y acepta al otro y a la otra con todo lo que trae consigo. Esta disposición es la que da nombre a la pieza *Tránsitos que parten del sí –y del nosotros–*, y en ella se despliegan cualidades necesarias para las relaciones educativas y para las mediaciones que emergen de las mismas. En este tejido de relaciones, es donde claramente se percibe que la investigación autoriza la presencia del otro y que, es la mirada de ese otro la que dota un espacio desde el que poder preguntarse acerca de la recreación del *nosotros* (Caramés, 2008). El recorrido que propongo responde al acompañamiento vivo de mi director de tesis, al espacio formativo por investigadores nacientes, al grupo de investigación al que pertenezco, y a la experiencia de lectura de los autores que me acompañan desde su amor al saber. Ciertamente, sin ellos, esta investigación no estaría conformada de la misma manera, o quizá, ni tan siquiera se hubiera llevado a cabo. Porque son las resonancias del modo que tienen de estar y de comprender el mundo educativo, lo que me trae hasta aquí. Aunque, a pesar de todo, es el *sí* personal, el *sí* de las entrañas, aquél que realmente genera movimientos y desplazamientos en el proceso de investigación.

Por otro lado, el apartado *Lugares y rostros*, recupera la idea de que el estudio no contiene partes, sino contextos y personas que me ayudan a ir componiendo los diversos paisajes investigativos. Se detallan aquí los recorridos llevados a cabo en la escuela y en el Centre Obert, rescatando la apertura, el proceso, y el cierre de mi presencia en sus respectivos lugares de trabajo. En este punto, la pregunta que emerge –y todavía continúa haciéndolo

<sup>156</sup> Cabe añadir que más allá de los *qué* –piezas que conforman el estudio–, me interesa que esta experiencia de lectura sea vivida a través de los movimientos y desplazamientos que emanan de los *cómo*.

<sup>157</sup> Tomo prestado este título que proviene de un texto de Pierre Bourdieu (2009) en el que desea volver sobre sí mismo y sus propios conceptos, en un acto de aplicarse a sí mismo el método de análisis que defiende.

son las voces de los otros, las que me permiten meditar, desvelar y repensar las claves pedagógicas que otorgan sentido a los siguientes paisajes<sup>156</sup>.

La primera de las piezas, bajo el título de *Exploración de sentidos y saberes*, ofrece una amplia mirada que permite visibilizar la actitud y el modo en que se va –re–creando la investigación, así como el conjunto de saberes puestos en juego. De esta forma, se muestran aquellos asuntos y cuestionamientos que van configurando, mutando, interpelando y originando el acto de investigar, al tiempo que se crea un lugar para aquellas *cosas dichas*<sup>157</sup> por otros que tienen que ver con la actitud fenomenológica y con la colocación que emana de la investigación narrativa. Eso sí, en ningún momento, lo reflexionado por los diversos autores pasa a conformar un marco teórico por separado, pues el deseo de romper con la dicotomía teoría–práctica u objeto–sujeto está muy presente. Por eso, me amparo en el saber de la experiencia; un saber que es fruto de aquello vivido pensado, desde el que no se pierde la conexión con la vida y se sostiene la complejidad de cada una de las situaciones que tienen lugar en la misma; un saber que dialoga con lo vivido como proceso exploratorio y con las resonancias que los textos leídos hacen en uno. Y, desde ahí, se presentan los cuatro propósitos del estudio. Estos están enraizados a una preocupación vital, y son concebidos como nuevos, es decir, como preguntas extraordinarias que quedan abiertas y a la espera del acontecer educativo. Un acontecer que requiere de un encuentro, de una relación.

Atendiendo a esta relación, escribo acerca de la necesidad del *sí* relacional, una afirmación que acoge y acepta al otro y a la otra con todo lo que trae consigo. Esta disposición es la que da nombre a la pieza *Tránsitos que parten del sí –y del nosotros–*, y en ella se despliegan cualidades necesarias para las relaciones educativas y para las mediaciones que emergen de las mismas. En este tejido de relaciones, es donde claramente se percibe que la investigación autoriza la presencia del otro y que, es la mirada de ese otro la que dota un espacio desde el que poder preguntarse acerca de la recreación del *nosotros* (Caramés, 2008). El recorrido que propongo responde al acompañamiento vivo de mi director de tesis, al espacio formativo por investigadores nacientes, al grupo de investigación al que pertenezco, y a la experiencia de lectura de los autores que me acompañan desde su amor al saber. Ciertamente, sin ellos, esta investigación no estaría conformada de la misma manera, o quizá, ni tan siquiera se hubiera llevado a cabo. Porque son las resonancias del modo que tienen de estar y de comprender el mundo educativo, lo que me trae hasta aquí. Aunque, a pesar de todo, es el *sí* personal, el *sí* de las entrañas, aquél que realmente genera movimientos y desplazamientos en el proceso de investigación.

Por otro lado, el apartado *Lugares y rostros*, recupera la idea de que el estudio no contiene partes, sino contextos y personas que me ayudan a ir componiendo los diversos paisajes investigativos. Se detallan aquí los recorridos llevados a cabo en la escuela y en el Centre Obert, rescatando la apertura, el proceso, y el cierre de mi presencia en sus respectivos lugares de trabajo. En este punto, la pregunta que emerge –y todavía continúa haciéndolo

<sup>156</sup> Cabe añadir que más allá de los *qué* –piezas que conforman el estudio–, me interesa que esta experiencia de lectura sea vivida a través de los movimientos y desplazamientos que emanan de los *cómo*.

<sup>157</sup> Tomo prestado este título que proviene de un texto de Pierre Bourdieu (2009) en el que desea volver sobre sí mismo y sus propios conceptos, en un acto de aplicarse a sí mismo el método de análisis que defiende.



fuertemente— tiene que ver con el modo en que he estado y me he hecho presente con las criaturas, el maestro y la educadora. Una pregunta cuya respuesta es: “he estado como he sabido y podido”, porque sólo desde esa honestidad, puedo reconocer que cada momento del estudio ha requerido de unos tiempos y de unos modos de acercamiento determinados. Aunque también es cierto que más allá de la propia investigación, se han ido dando particularidades en ese *estar* que responden a los diversos períodos de mi vida y que, como tales, trascienden, cruzan y nutren la investigación. Sin embargo, frente al pensar los modos, encuentro en María Zambrano (2004) un alivio que me permite confiar en el camino andado.

*“No se trata de estar presente en absoluto. Las muchas maneras en que esto tiene lugar indican que se trata de algo relativo, no de un estar presente por tanto, sino de un ir haciéndose presente, de un ir haciéndose uno, adentrándose en esa unidad que sigue varios grados” (p. 53-54).*

Asimismo, habitar el movimiento que genera el adentrarse en aquello que el maestro o la educadora muestran, necesita de vigilia y atención; dos disposiciones que ya desarrollo en el primer paisaje. Cabe añadir que no se trata de dos estudios separados, sino de dos experiencias singulares que comparten inquietudes acerca del cuidar y del estar en la relación educativa. Debido a ello, ambas experiencias resultan completas por sí mismas al tiempo que particulares. En el acto de aproximación a ambas, se descubre determinada cercanía, pero es la acción de tomar distancia la que ayuda a revelar el conjunto de propiedades concéntricas que las hacen únicas<sup>158</sup>. Mi llegada a Ciudad Jardín trae consigo un sentimiento de pérdida y temor, mientras que, la estancia en Alda, manifiesta la pericia de focalizar con más facilidad en asuntos correspondientes al sentido y al cuidado educativo. Empero, ambas requieren de un aprendizaje en torno a la apertura a lo nuevo, a lo inesperado, a lo imprevisible.

La tercera pieza del móvil corresponde a **Voz, cuerpo y mirada**, un espacio en el que concretizo todo aquello que hace referencia al modo en que vengo recogiendo los datos, es decir a las conversaciones mantenidas –interview data–, a las observaciones realizadas –perception data<sup>159</sup>–, y a cómo lo encarno –embodiment–<sup>160</sup>. La voz y la escucha son tomadas como aspectos receptivos y pasivos de la comunicación, porque el acto de acoger cuanto es dicho por quien habla, necesita de atención, pausa y hospitalidad. Se trata de observar viendo, es decir, reconociendo que el ojo –símbolo de la conciencia– abandona la función de recepción de la luz y se retira (Bauman, 2002). De este modo, la escucha y la mirada que corporeizo, no sólo son sensibles y atentas, sino que aceptan que uno no siempre consigue ni escuchar ni ver aquello de manera profunda, e incluso no siempre consiguen escucharse ni verse a sí mismos.

<sup>158</sup> “Hemos salido a hacer algunas fotografías –ver anexo– a la Fageda d’en Jordà. Supuestamente el paseo es para poder tomar inspiración de la naturaleza, para recolocar emociones que todavía vibran fuertemente y para desconectar de la ciudad, aunque a mí me gusta pensar que cuando paseo por el bosque, conecto realmente con quién soy yo. Durante el paseo me he apoyado en un troco caído y lo he acariciado suavemente. Me encanta la sensación de tocarles la *piel –la corteza–*, apreciar la dureza que tienen, arrastrar la resina que persiste en ellos, observar los aros que desvelan sus años de vida. Precisamente ahí, contando los aretes, me he dado cuenta de que la experiencia con Francesc y con Marta son justamente eso: dos árboles vecinos cuyas ramas se llegan a tocar pero cuyos círculos concéntricos de vida son diferentes”. Extracto de anotaciones de libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, octubre de 2015.

<sup>159</sup> Janice Huber (2000) considera que los datos son siempre interpretaciones de la realidad que vivimos. Retoma los planteamientos de Gloria E. Anzaldúa (1990) en los que destaca que “perception is an interpretive process conditioned by education. That which is outside of the range of consensus perception is *blanked out*” (p. 224)

<sup>160</sup> La escritura en los diarios –*field texts*– queda recogida en el siguiente apartado, porque como posee un papel relevante en la investigación narrativa, me interesa ofrecerle un lugar singular.

fuertemente— tiene que ver con el modo en que he estado y me he hecho presente con las criaturas, el maestro y la educadora. Una pregunta cuya respuesta es: “he estado como he sabido y podido”, porque sólo desde esa honestidad, puedo reconocer que cada momento del estudio ha requerido de unos tiempos y de unos modos de acercamiento determinados. Aunque también es cierto que más allá de la propia investigación, se han ido dando particularidades en ese *estar* que responden a los diversos períodos de mi vida y que, como tales, trascienden, cruzan y nutren la investigación. Sin embargo, frente al pensar los modos, encuentro en María Zambrano (2004) un alivio que me permite confiar en el camino andado.

*“No se trata de estar presente en absoluto. Las muchas maneras en que esto tiene lugar indican que se trata de algo relativo, no de un estar presente por tanto, sino de un ir haciéndose presente, de un ir haciéndose uno, adentrándose en esa unidad que sigue varios grados” (p. 53-54).*

Asimismo, habitar el movimiento que genera el adentrarse en aquello que el maestro o la educadora muestran, necesita de vigilia y atención; dos disposiciones que ya desarrollo en el primer paisaje. Cabe añadir que no se trata de dos estudios separados, sino de dos experiencias singulares que comparten inquietudes acerca del cuidar y del estar en la relación educativa. Debido a ello, ambas experiencias resultan completas por sí mismas al tiempo que particulares. En el acto de aproximación a ambas, se descubre determinada cercanía, pero es la acción de tomar distancia la que ayuda a revelar el conjunto de propiedades concéntricas que las hacen únicas<sup>158</sup>. Mi llegada a Ciudad Jardín trae consigo un sentimiento de pérdida y temor, mientras que, la estancia en Alda, manifiesta la pericia de focalizar con más facilidad en asuntos correspondientes al sentido y al cuidado educativo. Empero, ambas requieren de un aprendizaje en torno a la apertura a lo nuevo, a lo inesperado, a lo imprevisible.

La tercera pieza del móvil corresponde a **Voz, cuerpo y mirada**, un espacio en el que concretizo todo aquello que hace referencia al modo en que vengo recogiendo los datos, es decir a las conversaciones mantenidas –interview data–, a las observaciones realizadas –perception data<sup>159</sup>–, y a cómo lo encarno –embodiment–<sup>160</sup>. La voz y la escucha son tomadas como aspectos receptivos y pasivos de la comunicación, porque el acto de acoger cuanto es dicho por quien habla, necesita de atención, pausa y hospitalidad. Se trata de observar viendo, es decir, reconociendo que el ojo –símbolo de la conciencia– abandona la función de recepción de la luz y se retira (Bauman, 2002). De este modo, la escucha y la mirada que corporeizo, no sólo son sensibles y atentas, sino que aceptan que uno no siempre consigue ni escuchar ni ver aquello de manera profunda, e incluso no siempre consiguen escucharse ni verse a sí mismos.

<sup>158</sup> “Hemos salido a hacer algunas fotografías –ver anexo– a la Fageda d’en Jordà. Supuestamente el paseo es para poder tomar inspiración de la naturaleza, para recolocar emociones que todavía vibran fuertemente y para desconectar de la ciudad, aunque a mí me gusta pensar que cuando paseo por el bosque, conecto realmente con quién soy yo. Durante el paseo me he apoyado en un troco caído y lo he acariciado suavemente. Me encanta la sensación de tocarles la *piel –la corteza–*, apreciar la dureza que tienen, arrastrar la resina que persiste en ellos, observar los aros que desvelan sus años de vida. Precisamente ahí, contando los aretes, me he dado cuenta de que la experiencia con Francesc y con Marta son justamente eso: dos árboles vecinos cuyas ramas se llegan a tocar pero cuyos círculos concéntricos de vida son diferentes”. Extracto de anotaciones de libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, octubre de 2015.

<sup>159</sup> Janice Huber (2000) considera que los datos son siempre interpretaciones de la realidad que vivimos. Retoma los planteamientos de Gloria E. Anzaldúa (1990) en los que destaca que “perception is an interpretive process conditioned by education. That which is outside of the range of consensus perception is *blanked out*” (p. 224)

<sup>160</sup> La escritura en los diarios –*field texts*– queda recogida en el siguiente apartado, porque como posee un papel relevante en la investigación narrativa, me interesa ofrecerle un lugar singular.

De hecho, las conversaciones mantenidas son “meetings that are made available for further discussion, and they become part of the ongoing narrative record” (Connelly y Clandinin, 1990, p.5), por lo que “I needed to attend to what his voice was saying and to what his stones were telling me” (Greene, 1988). Atender todo aquello que se da a través del cuerpo, asumiendo que nuestra relación con el mundo se inscribe siempre en un escenario mediado por múltiples espacios y tiempos. Para mí, este es el pretexto de un ejercicio de pensamiento que pone en relación las inquietudes investigativas, el deseo que las sostiene, la historia que traigo conmigo y el modo en que me dispongo a mirar, a escuchar y a estar con aquello que investigo.

La última de las piezas corresponde a *Habitar la escritura*, un lugar en el que presento un modo de estar y experimentar la narración desde lo propio, en el que doy cuenta de la búsqueda de un lenguaje que genera resonancias y vibraciones<sup>161</sup>. Y es que en todo este proceso nace la actitud reflexiva no sólo de situarme desde un lugar de acogida para crear y habitar el texto, sino también para dejarme transformar por él como acto de libertad. Una libertad que se da en los diferentes registros que albergan el estudio –diario de campo, diario de reflexión, transcripción de conversaciones, relatos o historias educativas, informe final, etc.– y gracias a la cual descubro que ponerse a escribir es ponerse en movimiento, aunque sea un movimiento encaminado al reposo. Vinculado a todo esto, desarrollo cuatro momentos que dan cuenta de lo que sostiene el recorrido narrativo: la búsqueda en sí del proceso de escritura –seeking–, el lugar desde el que leer y escribir la realidad –entering–, el movimiento profundo hacia el saber –gazing–, y la conmoción o interpelación que conlleva la escritura –touching– (Van Manen, 2002). Asimismo, el propósito es abrir nuevas cuestiones que posibiliten ahondar en aspectos de la práctica educativa y de la relación con el otro. Para Jean Clandinin (2013) esto tiene que ver con que

*“Final research texts do not have final answers, because narrative inquirers do not come with questions. These texts are intended to engage audiences to rethink and reimagine the ways in which they practice and the ways in which they relate to others” (p. 51).*

Y es que, a pesar de que una investigación pueda concluir, la metodología narrativa permite continuar viviendo, explicando, recontando y reviviendo la experiencia, el saber y el aprendizaje que deriva de las relaciones creadas en este camino.

<sup>161</sup> En una entrevista a Fina Birulés (2016) –realizada por TamTam Press–, la autora describe que “los conceptos son centros de vibraciones de nuestra red discursiva y la tarea de quien se dedica al pensamiento es tratar de despertar un concepto dormido, representarlo de nuevo en un escenario inédito. Pensar es salir del círculo trazado, interesarnos por lo no dicho, atrevernos a ir más allá y, con ello, descubrimos una de las formas de movernos libremente en el mundo. De nuestra capacidad de pensar, de valorar afirmativa o negativamente lo que ocurre, de especular sobre lo desconocido o lo incognoscible”.

De hecho, las conversaciones mantenidas son “meetings that are made available for further discussion, and they become part of the ongoing narrative record” (Connelly y Clandinin, 1990, p.5), por lo que “I needed to attend to what his voice was saying and to what his stones were telling me” (Greene, 1988). Atender todo aquello que se da a través del cuerpo, asumiendo que nuestra relación con el mundo se inscribe siempre en un escenario mediado por múltiples espacios y tiempos. Para mí, este es el pretexto de un ejercicio de pensamiento que pone en relación las inquietudes investigativas, el deseo que las sostiene, la historia que traigo conmigo y el modo en que me dispongo a mirar, a escuchar y a estar con aquello que investigo.

La última de las piezas corresponde a *Habitar la escritura*, un lugar en el que presento un modo de estar y experimentar la narración desde lo propio, en el que doy cuenta de la búsqueda de un lenguaje que genera resonancias y vibraciones<sup>161</sup>. Y es que en todo este proceso nace la actitud reflexiva no sólo de situarme desde un lugar de acogida para crear y habitar el texto, sino también para dejarme transformar por él como acto de libertad. Una libertad que se da en los diferentes registros que albergan el estudio –diario de campo, diario de reflexión, transcripción de conversaciones, relatos o historias educativas, informe final, etc.– y gracias a la cual descubro que ponerse a escribir es ponerse en movimiento, aunque sea un movimiento encaminado al reposo. Vinculado a todo esto, desarrollo cuatro momentos que dan cuenta de lo que sostiene el recorrido narrativo: la búsqueda en sí del proceso de escritura –seeking–, el lugar desde el que leer y escribir la realidad –entering–, el movimiento profundo hacia el saber –gazing–, y la conmoción o interpelación que conlleva la escritura –touching– (Van Manen, 2002). Asimismo, el propósito es abrir nuevas cuestiones que posibiliten ahondar en aspectos de la práctica educativa y de la relación con el otro. Para Jean Clandinin (2013) esto tiene que ver con que

*“Final research texts do not have final answers, because narrative inquirers do not come with questions. These texts are intended to engage audiences to rethink and reimagine the ways in which they practice and the ways in which they relate to others” (p. 51).*

Y es que, a pesar de que una investigación pueda concluir, la metodología narrativa permite continuar viviendo, explicando, recontando y reviviendo la experiencia, el saber y el aprendizaje que deriva de las relaciones creadas en este camino.

<sup>161</sup> En una entrevista a Fina Birulés (2016) –realizada por TamTam Press–, la autora describe que “los conceptos son centros de vibraciones de nuestra red discursiva y la tarea de quien se dedica al pensamiento es tratar de despertar un concepto dormido, representarlo de nuevo en un escenario inédito. Pensar es salir del círculo trazado, interesarnos por lo no dicho, atrevernos a ir más allá y, con ello, descubrimos una de las formas de movernos libremente en el mundo. De nuestra capacidad de pensar, de valorar afirmativa o negativamente lo que ocurre, de especular sobre lo desconocido o lo incognoscible”.

## 1. Exploración de sentidos y saberes

*La investigación no arranca de un lado, ni de una observación sobre el otro, sino de la experiencia concreta, plena y vital del estar en el mundo.*  
Vilém Flusser (1994, p. 205).

*Los que miran, finalmente, llegarán a conocer lo esencial.*  
Hannah Arendt (1995, p. 141).

Contemplar y considerar lo acontecido desde el inicio del estudio me resulta dificultoso, pues son muchos los interrogantes que me han venido acompañando en esta exploración de sentidos y saberes indagativos. Una búsqueda que –como apunta Vilém Flusser– responde a una experiencia del investigar estando de pleno en el mundo<sup>162</sup>. Y, para la cual, he necesitado acercarme a la escuela, volver al que había sido mi lugar de trabajo, y vislumbrar los ejes de cuidado que trato de poner en juego en mis clases universitarias. A través de esos lugares he vivido una interpelación continuada que me ha posibilitado mirar la realidad que ha venido abriéndose ante mí. De hecho, ese *volver a mirar* forma parte del modo en que habito la noción y acción de investigar. En ella, toma importancia el sentido de esa mirada, de lo que es en sí el *re-search*: un **buscar de nuevo**. De ahí que la significación del estudio responda más a una reformulación, que no a una definición del problema ni a una solución del mismo, pues lo que trato de sostener es un vivir, un decir –describir–, un volver a contar y un revivir en primera persona la esencia de la indagación y la experiencia en la misma<sup>163</sup>.

Volviendo a los interrogantes que se desplegaron ante mí, cabe añadir que, si bien algunos de ellos poseen respuesta, hay otros para los que todavía no la he encontrado. Sin embargo, son estas *no respuestas* las que me hacen pensar que el estudio continuará vivo aun cuando ya esté escrito, aun cuando esté nombrado, e incluso aun cuando lo pensemos y conversemos nuevamente. Porque esta investigación está concebida como un cuestionamiento hacia aquello que experimento junto a Francesc y Marta –aunque también junto a mis estudiantes–

<sup>162</sup> Me parecen interesantes los aportes de Pablo Redondo (2001) en relación a la concepción de *mundo*. Y es que, al revisar éste la obra de Hans-George Gadamer, sostiene que cuando nos referimos al mundo, el vocablo “no tiene que ver con la determinación del espacio en el que la vida se desarrolla, ni con la delimitación de la realidad natural, por ejemplo. La relación entre la vida y el mundo no es la del contenido con el continente, sino que el segundo es lo que se vive y, al mismo tiempo, por lo que la vida se sostiene, en lo que se sostiene (cf. GA 61, 86). Al decir que el mundo es en lo que se sostiene la vida, es difícil evitar la imagen de un recipiente y su contenido correspondiente. Sin embargo, el mundo también es lo que se vive, siendo en este caso el contenido y no el continente (...) La vida no se relaciona con el mundo al compartir una semejanza estructural, por así decir (...) el acceso al mundo no se da por medio de una percepción objetivante, sino más bien por la ocupación y el trato constante y diario con él” (p. 82-83).

<sup>163</sup> En relación a mi interés por nombrar lo que la investigación hace en mí, como experiencia y como desarrollo personal y profesional, me parecen relevantes los aportes de Jean Clandinin y Michael F. Connelly (2000). “Although we encourage the justification of inquiry interest in personal terms, the norms in inquiry have it that people should only justify their inquiry in social terms. There tends to be a rule to the effect that research texts should be written almost as if there were no personal inquirer, no “I” in the process. Injecting that “I” is not easy. In our own narrative inquiries around teachers’ experiences in school, at first we found it easier to leave our researcher “I’s” out of our written texts. Initially, we found it easier to continue third-person accounts of teachers (...) because reviewers, editors and granting agencies found our personal “I” accounts problematic. Indeed, writing “I” created an opening for being called narcissistic, though we felt we had finally triumphed and developed some written sense of why something was of personal significance” (p. 122).

## 1. Exploración de sentidos y saberes

*La investigación no arranca de un lado, ni de una observación sobre el otro, sino de la experiencia concreta, plena y vital del estar en el mundo.*  
Vilém Flusser (1994, p. 205).

*Los que miran, finalmente, llegarán a conocer lo esencial.*  
Hannah Arendt (1995, p. 141).

Contemplar y considerar lo acontecido desde el inicio del estudio me resulta dificultoso, pues son muchos los interrogantes que me han venido acompañando en esta exploración de sentidos y saberes indagativos. Una búsqueda que –como apunta Vilém Flusser– responde a una experiencia del investigar estando de pleno en el mundo<sup>162</sup>. Y, para la cual, he necesitado acercarme a la escuela, volver al que había sido mi lugar de trabajo, y vislumbrar los ejes de cuidado que trato de poner en juego en mis clases universitarias. A través de esos lugares he vivido una interpelación continuada que me ha posibilitado mirar la realidad que ha venido abriéndose ante mí. De hecho, ese *volver a mirar* forma parte del modo en que habito la noción y acción de investigar. En ella, toma importancia el sentido de esa mirada, de lo que es en sí el *re-search*: un **buscar de nuevo**. De ahí que la significación del estudio responda más a una reformulación, que no a una definición del problema ni a una solución del mismo, pues lo que trato de sostener es un vivir, un decir –describir–, un volver a contar y un revivir en primera persona la esencia de la indagación y la experiencia en la misma<sup>163</sup>.

Volviendo a los interrogantes que se desplegaron ante mí, cabe añadir que, si bien algunos de ellos poseen respuesta, hay otros para los que todavía no la he encontrado. Sin embargo, son estas *no respuestas* las que me hacen pensar que el estudio continuará vivo aun cuando ya esté escrito, aun cuando esté nombrado, e incluso aun cuando lo pensemos y conversemos nuevamente. Porque esta investigación está concebida como un cuestionamiento hacia aquello que experimento junto a Francesc y Marta –aunque también junto a mis estudiantes–

<sup>162</sup> Me parecen interesantes los aportes de Pablo Redondo (2001) en relación a la concepción de *mundo*. Y es que, al revisar éste la obra de Hans-George Gadamer, sostiene que cuando nos referimos al mundo, el vocablo “no tiene que ver con la determinación del espacio en el que la vida se desarrolla, ni con la delimitación de la realidad natural, por ejemplo. La relación entre la vida y el mundo no es la del contenido con el continente, sino que el segundo es lo que se vive y, al mismo tiempo, por lo que la vida se sostiene, en lo que se sostiene (cf. GA 61, 86). Al decir que el mundo es en lo que se sostiene la vida, es difícil evitar la imagen de un recipiente y su contenido correspondiente. Sin embargo, el mundo también es lo que se vive, siendo en este caso el contenido y no el continente (...) La vida no se relaciona con el mundo al compartir una semejanza estructural, por así decir (...) el acceso al mundo no se da por medio de una percepción objetivante, sino más bien por la ocupación y el trato constante y diario con él” (p. 82-83).

<sup>163</sup> En relación a mi interés por nombrar lo que la investigación hace en mí, como experiencia y como desarrollo personal y profesional, me parecen relevantes los aportes de Jean Clandinin y Michael F. Connelly (2000). “Although we encourage the justification of inquiry interest in personal terms, the norms in inquiry have it that people should only justify their inquiry in social terms. There tends to be a rule to the effect that research texts should be written almost as if there were no personal inquirer, no “I” in the process. Injecting that “I” is not easy. In our own narrative inquiries around teachers’ experiences in school, at first we found it easier to leave our researcher “I’s” out of our written texts. Initially, we found it easier to continue third-person accounts of teachers (...) because reviewers, editors and granting agencies found our personal “I” accounts problematic. Indeed, writing “I” created an opening for being called narcissistic, though we felt we had finally triumphed and developed some written sense of why something was of personal significance” (p. 122).

, como una escucha hacia ese deseo por conocer lo que ocurre en su quehacer educativo, como un alumbramiento a los contextos o instantes en los que aparece un cuidado por y hacia las criaturas. Además, resulta ser un intento de habitar dichas realidades con la intención de unirme a ellas o, como apunta Max Van Manen (2003) “de unimos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo” (p. 23-24). De ahí que, en este intento de convertirme en el mundo mismo, considere interesante dar cuenta del camino paseado y del móvil construido, pues son las piezas de éste las que me permitan mostrar aquello que intento poner en juego.

En los primeros meses, me he sentido apegada a dos cuestiones que, aparte de constituir dos movimientos convergentes, desvelan –en cierta medida–, la manera en que he venido desarrollando la investigación. Ambas invitan a un *volver a pensar*, a detenerse en la experiencia, en lo que ésta provoca, creando en ella un camino a recorrer. Además, sostienen una concepción del investigar vinculada a “una empresa del pensamiento y no sólo a un procedimiento, no a un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21). Porque, al pensar acerca de lo experimentado, vuelvo sobre la propia experiencia y puedo maravillarme con más facilidad por lo que se ha dado y por lo que está dando en el presente, pudiendo así descubrir nuevos significados, nuevas posibilidades y nuevos caminos del quehacer indagativo. Por ello, esta investigación es lo que me ha dado a pensar el modo en que comprendo y habito lo educativo, pues parte de un propio sentido de la experiencia.

La primera cuestión tiene que ver con el **cómo aprendería, y quién me enseñaría a investigar**. Si bien había realizado un máster dedicado enteramente a ello, el hecho de haber cursado algunas materias acerca de cuestiones metodológicas, no me proporcionaba calma, ya que la conocida *teoría* había permanecido únicamente ahí, atrapada en mis apuntes de estudiante. Así que, tras varios intentos –deslucidos– de lectura y revisión de aquel temario, pensé que sería interesante ver cómo mi propia necesidad iba tomando forma y camino. Se trataba de dejar que ella misma –junto con la realidad– hiciera emerger el método. Es decir, que éste se diera de manera natural y como respuesta al conjunto de experiencias precedentes<sup>164</sup>. En ese punto, donde me daba cuenta que estaba en medio de una cierta aventura de pérdida, y de que se trataba de crear espacio, de sostenerme en esa pérdida para posteriormente vivirme en la libertad. Reconocí ahí que, en este andar investigativo, una crece, se extiende, se completa. La primera cuestión a la que me refería, me resultaba grande y compleja, aunque la vivía como maestra y mediadora. De hecho, ella es la que hoy me continúa revelando que –aun sin saberlo conscientemente– dentro de nosotros es muy probable que poseamos respuestas acerca de lo que nos inquieta. Respuestas derivadas de experiencias y aprendizajes pasados. Respuestas que no siempre hemos sabido escuchar y que emergen habitualmente a modo de acción intuitiva<sup>165</sup>. Respuestas que, en este caso, requerían de un estar cerca del

<sup>164</sup> En este punto, María Zambrano (2011) clarifica que “se podría decir que la experiencia es “a priori” y el método “a posteriori”. Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo, forma y figura” (p. 68).

<sup>165</sup> Guy Claxton (2010) sostiene que “la intuición es una forma de saber cuya solidez no es susceptible de ser articulada con fluidez (...) la intuición suele tener más que ver con la extracción de significados a partir de una amplia base de datos procedentes de la experiencia de primera mano, que con la deducción racional” (p. 60-61). Además, resulta interesante cómo el autor recupera los planteamientos de Roy D’Andrade (1987), en los que presenta que “la dificultad que existe para **tratar las intuiciones como orientaciones** en lugar de como verdades

, como una escucha hacia ese deseo por conocer lo que ocurre en su quehacer educativo, como un alumbramiento a los contextos o instantes en los que aparece un cuidado por y hacia las criaturas. Además, resulta ser un intento de habitar dichas realidades con la intención de unirme a ellas o, como apunta Max Van Manen (2003) “de unimos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo” (p. 23-24). De ahí que, en este intento de convertirme en el mundo mismo, considere interesante dar cuenta del camino paseado y del móvil construido, pues son las piezas de éste las que me permitan mostrar aquello que intento poner en juego.

En los primeros meses, me he sentido apegada a dos cuestiones que, aparte de constituir dos movimientos convergentes, desvelan –en cierta medida–, la manera en que he venido desarrollando la investigación. Ambas invitan a un *volver a pensar*, a detenerse en la experiencia, en lo que ésta provoca, creando en ella un camino a recorrer. Además, sostienen una concepción del investigar vinculada a “una empresa del pensamiento y no sólo a un procedimiento, no a un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21). Porque, al pensar acerca de lo experimentado, vuelvo sobre la propia experiencia y puedo maravillarme con más facilidad por lo que se ha dado y por lo que está dando en el presente, pudiendo así descubrir nuevos significados, nuevas posibilidades y nuevos caminos del quehacer indagativo. Por ello, esta investigación es lo que me ha dado a pensar el modo en que comprendo y habito lo educativo, pues parte de un propio sentido de la experiencia.

La primera cuestión tiene que ver con el **cómo aprendería, y quién me enseñaría a investigar**. Si bien había realizado un máster dedicado enteramente a ello, el hecho de haber cursado algunas materias acerca de cuestiones metodológicas, no me proporcionaba calma, ya que la conocida *teoría* había permanecido únicamente ahí, atrapada en mis apuntes de estudiante. Así que, tras varios intentos –deslucidos– de lectura y revisión de aquel temario, pensé que sería interesante ver cómo mi propia necesidad iba tomando forma y camino. Se trataba de dejar que ella misma –junto con la realidad– hiciera emerger el método. Es decir, que éste se diera de manera natural y como respuesta al conjunto de experiencias precedentes<sup>164</sup>. En ese punto, donde me daba cuenta que estaba en medio de una cierta aventura de pérdida, y de que se trataba de crear espacio, de sostenerme en esa pérdida para posteriormente vivirme en la libertad. Reconocí ahí que, en este andar investigativo, una crece, se extiende, se completa. La primera cuestión a la que me refería, me resultaba grande y compleja, aunque la vivía como maestra y mediadora. De hecho, ella es la que hoy me continúa revelando que –aun sin saberlo conscientemente– dentro de nosotros es muy probable que poseamos respuestas acerca de lo que nos inquieta. Respuestas derivadas de experiencias y aprendizajes pasados. Respuestas que no siempre hemos sabido escuchar y que emergen habitualmente a modo de acción intuitiva<sup>165</sup>. Respuestas que, en este caso, requerían de un estar cerca del

<sup>164</sup> En este punto, María Zambrano (2011) clarifica que “se podría decir que la experiencia es “a priori” y el método “a posteriori”. Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo, forma y figura” (p. 68).

<sup>165</sup> Guy Claxton (2010) sostiene que “la intuición es una forma de saber cuya solidez no es susceptible de ser articulada con fluidez (...) la intuición suele tener más que ver con la extracción de significados a partir de una amplia base de datos procedentes de la experiencia de primera mano, que con la deducción racional” (p. 60-61). Además, resulta interesante cómo el autor recupera los planteamientos de Roy D’Andrade (1987), en los que presenta que “la dificultad que existe para **tratar las intuiciones como orientaciones** en lugar de como verdades

comienzo, de un comienzo personal, de una remembranza de niña, de una pregunta hacia el pasado con una respuesta en el presente. La invitación de Cristina Mecereno (2003) para pensar desde el lugar de comienzo, me permite atravesar y contar algunas de las cosas que había perdido al intentar responder únicamente desde el presente. Y es que “la búsqueda del origen envuelve la búsqueda de la perdida luz originaria” (Zambrano, 2011, p.127). Precisamente, esa luz es la que me llevó a escribir:

*“¿Y si cambio la dirección de la pregunta? ¿Y si me la devuelvo a mí? Sólo así me podría dar cuenta de cómo he estado investigando todos estos años, o mejor aún, emergería el recuerdo del modo en que trataba de descubrir el mundo; porque investigar es eso: revelar un saber “acerca de” y “en” el mundo. Puedo vincularlo, incluso, a las exploraciones que hacía de niña. Y, desde ellas, desde las posibles cualidades que surjan en esa acción de mirar hacia atrás, quizás hallara y reconociera algunas características de lo que daba sentido a investigar. Aunque, a pesar de no ser lo mismo, el hecho de pensarme y verme –de trasladarme–, puede ofrecerme pistas (...) Es importante que dé más vueltas a la pregunta, que la sostenga por un tiempo, que me vea en ella hasta que pueda soltarme un poco más. Es como retirarme a mi centro y, desde ahí, volver a sentir, volver a mirar. Aunque es verdad que no veré la realidad como es, sino como soy, porque será mi historia la que se ponga en juego cuando mire, cuando esté observando. Y a través de la cual me haré preguntas y abriré caminos...”<sup>166</sup>.*

Todo esto me hace pensar en la dirección y el lugar desde el que quedaba sostenida la pregunta. Si bien la había colocado fuera de mí y a la espera de que un–otro llegara con la solución, tuve que esperar algún tiempo para darme cuenta que la equivocación era precisamente esa: esperar la llegada de alguien que me dotara de la experiencia de investigar. Una experiencia que –como todas las demás– sólo nace y toma sentido cuando es vivida en primera persona; porque es alguien quien la vive, y sólo ese alguien puede dar cuenta de lo que acontece en la misma. De ahí que la investigación nos implique subjetivamente, porque la explicitación del recorrido investigativo es singular, como también lo son las incertidumbres que se dan, el modo en que nos dejamos decir en el encuentro con la realidad, o aquello que nos suscita, inspira, abre y sugiere. Además, todo ello está relacionado con la historia personal y con un sentir pedagógico. De hecho, como apunta Elizabeth Ellsworth (2005) leemos, investigamos y nos movemos con nuestras particularidades “como educadores” (p. 80). De la misma manera, Max Van Manen (2003) comparte la visión de la autora y añade que “no soy “sólo” un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico” (p. 108). Ciertamente, la propia vivencia del mundo –y el lugar desde el que habitamos el mismo– es la que se pone en juego en aquello que investigamos y en la realidad que observamos. Pero, para asumir dicho lugar, en mi caso ha sido necesaria una disposición, una escucha, una atención; no sólo hacia la realidad que

---

absolutas es que no estamos acostumbrados a adoptar una actitud estética hacia lo que nos llega en forma de percepción, impulso, sensación visceral, o “sentido común”. El “modelo popular de mente” que subyace en la educación occidental (y en buena parte de la cultura en su sentido más amplio) dirige las pesquisas escépticas a las posiciones y proposiciones del pensamiento articulado, pero tiene una visión “ingenuamente realista” de otros aspectos de la psicología humana” (ibíd., p. 64).

<sup>166</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, septiembre de 2010.

comienzo, de un comienzo personal, de una remembranza de niña, de una pregunta hacia el pasado con una respuesta en el presente. La invitación de Cristina Mecereno (2003) para pensar desde el lugar de comienzo, me permite atravesar y contar algunas de las cosas que había perdido al intentar responder únicamente desde el presente. Y es que “la búsqueda del origen envuelve la búsqueda de la perdida luz originaria” (Zambrano, 2011, p.127). Precisamente, esa luz es la que me llevó a escribir:

*“¿Y si cambio la dirección de la pregunta? ¿Y si me la devuelvo a mí? Sólo así me podría dar cuenta de cómo he estado investigando todos estos años, o mejor aún, emergería el recuerdo del modo en que trataba de descubrir el mundo; porque investigar es eso: revelar un saber “acerca de” y “en” el mundo. Puedo vincularlo, incluso, a las exploraciones que hacía de niña. Y, desde ellas, desde las posibles cualidades que surjan en esa acción de mirar hacia atrás, quizás hallara y reconociera algunas características de lo que daba sentido a investigar. Aunque, a pesar de no ser lo mismo, el hecho de pensarme y verme –de trasladarme–, puede ofrecerme pistas (...) Es importante que dé más vueltas a la pregunta, que la sostenga por un tiempo, que me vea en ella hasta que pueda soltarme un poco más. Es como retirarme a mi centro y, desde ahí, volver a sentir, volver a mirar. Aunque es verdad que no veré la realidad como es, sino como soy, porque será mi historia la que se ponga en juego cuando mire, cuando esté observando. Y a través de la cual me haré preguntas y abriré caminos...”<sup>166</sup>.*

Todo esto me hace pensar en la dirección y el lugar desde el que quedaba sostenida la pregunta. Si bien la había colocado fuera de mí y a la espera de que un–otro llegara con la solución, tuve que esperar algún tiempo para darme cuenta que la equivocación era precisamente esa: esperar la llegada de alguien que me dotara de la experiencia de investigar. Una experiencia que –como todas las demás– sólo nace y toma sentido cuando es vivida en primera persona; porque es alguien quien la vive, y sólo ese alguien puede dar cuenta de lo que acontece en la misma. De ahí que la investigación nos implique subjetivamente, porque la explicitación del recorrido investigativo es singular, como también lo son las incertidumbres que se dan, el modo en que nos dejamos decir en el encuentro con la realidad, o aquello que nos suscita, inspira, abre y sugiere. Además, todo ello está relacionado con la historia personal y con un sentir pedagógico. De hecho, como apunta Elizabeth Ellsworth (2005) leemos, investigamos y nos movemos con nuestras particularidades “como educadores” (p. 80). De la misma manera, Max Van Manen (2003) comparte la visión de la autora y añade que “no soy “sólo” un investigador que observa la vida: también soy un padre y un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico” (p. 108). Ciertamente, la propia vivencia del mundo –y el lugar desde el que habitamos el mismo– es la que se pone en juego en aquello que investigamos y en la realidad que observamos. Pero, para asumir dicho lugar, en mi caso ha sido necesaria una disposición, una escucha, una atención; no sólo hacia la realidad que

---

absolutas es que no estamos acostumbrados a adoptar una actitud estética hacia lo que nos llega en forma de percepción, impulso, sensación visceral, o “sentido común”. El “modelo popular de mente” que subyace en la educación occidental (y en buena parte de la cultura en su sentido más amplio) dirige las pesquisas escépticas a las posiciones y proposiciones del pensamiento articulado, pero tiene una visión “ingenuamente realista” de otros aspectos de la psicología humana” (ibíd., p. 64).

<sup>166</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, septiembre de 2010.

nace, sino hacia el conjunto de preguntas que van emergiendo en el camino. Y es que, al resguardar esta disposición —esta manera de estar—, siento una mayor apertura a la relación con el otro y con lo otro, y puedo reconocer que la investigación es un espacio viviente en la que el tiempo de la vida va naciendo y recreándose. Además, considero que dicha disposición es la que me ha encaminado hacia un método, hacia un *estar* que no instrumentaliza, porque tiene presente la significatividad del propio estudio, su amplitud y su perspectiva (Caramés, 2008).

Por otro lado, la necesidad de saber —en relación a la pregunta *cómo aprendería* y *quién me enseñaría a investigar*— me convoca a la necesidad de pensar. Una necesidad que sólo he podido satisfacer pensando. Y, pensando no de cualquier manera, sino teniendo en cuenta que las cuestiones indagativas del ayer se conectan también con el deseo de descubrir e interpelar la realidad desde el presente, porque pueden ser pensadas reiteradamente y como nuevas. Sin embargo, algo que llamó mi atención es que este modo de pensar interrumpía mi cotidianeidad, es decir, que cuando pensaba, sentía que todo lo demás se detenía y que yo también me detenía con ello. Era como habitar entre dos mundos: el físico, y uno en el que me iba expandiendo reflexivamente. Es ahí cuando me identifico con lo que Paul Válerý (1993) comenta, en tanto que “unas veces pienso, y otras soy” (p. 174). Pero, ¿debo aunar esos dos mundos —si es que no son ya uno mismo—? ¿O lo interesante es poder vivir en ambos sin experimentarlo como un desdoblamiento o una fragmentación? Estas cuestiones son —y eran— importantes para mí, pues cuando me hallo ante alguna situación similar con mis estudiantes, escasas veces sé responder.

*“Estando en la cafetería, veo a un grupo de estudiantes con los que acabo de tener clase. Les saludo desde la distancia y me llevo el café en la mano. De repente, veo que uno de ellos —Aitor— se levanta para hablarme. Conversamos un poco acerca de cómo le va el semestre, la asignatura, y de cómo se vive él en medio de todo. Justo cuando estamos por acabar la conversación, añade: “¿Te puedo preguntar algo? Aunque igual es un poco personal...”. Envuelta en la curiosidad creada, le animo: “¡Claro! ¡Veremos si te puedo responder!”. “¿Por qué te quedas un poco en silencio cuando alguien pregunta en clase?”. Le solicito una pequeña —pero para mí significativa— matización: “¿consideras que es “siempre” ese silencio, o sientes que sólo se da a veces?”. “Depende de la pregunta” —me aclara. “Uf... me lo temía” —le respondo. Su cara muestra aún más sorpresa. Le hago saber que, si no siempre creamos ese silencio, es porque mi impetuosidad lo rompe. Pero siento que, es necesaria la mediación que nos ofrece ese silencio —aun cuando parece que cree eco—. “¿Pero por qué?” —insiste Aitor. “No lo sé con toda seguridad, pero pienso en lo que me ocurre a mí cuando alguien plantea algún interrogante”. Le explico que hay veces que, cuando pienso, necesito dejar de hacer lo que estoy haciendo, incluso a veces me tengo que sentar en la silla para que la pregunta me atraviese, porque la vivo con intensidad y no quiero adelantar acontecimientos. Cuando algo te atraviesa pierdes la noción del tiempo, porque estás en eso, y parece que no hay nada más en ese momento. La clase. La pregunta. El texto. La conversación. La mirada. El saber. El silencio que media. (...) La semana pasada me pasó algo que ahora veo conectado con la conversación con Aitor. De repente, escuché cómo la profesora que imparte la siguiente materia golpeaba suavemente la puerta mientras la abría diciendo: “¿Siempre os pasa lo mismo? Salís con retraso”. Y sí. Tenía*

nace, sino hacia el conjunto de preguntas que van emergiendo en el camino. Y es que, al resguardar esta disposición —esta manera de estar—, siento una mayor apertura a la relación con el otro y con lo otro, y puedo reconocer que la investigación es un espacio viviente en la que el tiempo de la vida va naciendo y recreándose. Además, considero que dicha disposición es la que me ha encaminado hacia un método, hacia un *estar* que no instrumentaliza, porque tiene presente la significatividad del propio estudio, su amplitud y su perspectiva (Caramés, 2008).

Por otro lado, la necesidad de saber —en relación a la pregunta *cómo aprendería* y *quién me enseñaría a investigar*— me convoca a la necesidad de pensar. Una necesidad que sólo he podido satisfacer pensando. Y, pensando no de cualquier manera, sino teniendo en cuenta que las cuestiones indagativas del ayer se conectan también con el deseo de descubrir e interpelar la realidad desde el presente, porque pueden ser pensadas reiteradamente y como nuevas. Sin embargo, algo que llamó mi atención es que este modo de pensar interrumpía mi cotidianeidad, es decir, que cuando pensaba, sentía que todo lo demás se detenía y que yo también me detenía con ello. Era como habitar entre dos mundos: el físico, y uno en el que me iba expandiendo reflexivamente. Es ahí cuando me identifico con lo que Paul Válerý (1993) comenta, en tanto que “unas veces pienso, y otras soy” (p. 174). Pero, ¿debo aunar esos dos mundos —si es que no son ya uno mismo—? ¿O lo interesante es poder vivir en ambos sin experimentarlo como un desdoblamiento o una fragmentación? Estas cuestiones son —y eran— importantes para mí, pues cuando me hallo ante alguna situación similar con mis estudiantes, escasas veces sé responder.

*“Estando en la cafetería, veo a un grupo de estudiantes con los que acabo de tener clase. Les saludo desde la distancia y me llevo el café en la mano. De repente, veo que uno de ellos —Aitor— se levanta para hablarme. Conversamos un poco acerca de cómo le va el semestre, la asignatura, y de cómo se vive él en medio de todo. Justo cuando estamos por acabar la conversación, añade: “¿Te puedo preguntar algo? Aunque igual es un poco personal...”. Envuelta en la curiosidad creada, le animo: “¡Claro! ¡Veremos si te puedo responder!”. “¿Por qué te quedas un poco en silencio cuando alguien pregunta en clase?”. Le solicito una pequeña —pero para mí significativa— matización: “¿consideras que es “siempre” ese silencio, o sientes que sólo se da a veces?”. “Depende de la pregunta” —me aclara. “Uf... me lo temía” —le respondo. Su cara muestra aún más sorpresa. Le hago saber que, si no siempre creamos ese silencio, es porque mi impetuosidad lo rompe. Pero siento que, es necesaria la mediación que nos ofrece ese silencio —aun cuando parece que cree eco—. “¿Pero por qué?” —insiste Aitor. “No lo sé con toda seguridad, pero pienso en lo que me ocurre a mí cuando alguien plantea algún interrogante”. Le explico que hay veces que, cuando pienso, necesito dejar de hacer lo que estoy haciendo, incluso a veces me tengo que sentar en la silla para que la pregunta me atraviese, porque la vivo con intensidad y no quiero adelantar acontecimientos. Cuando algo te atraviesa pierdes la noción del tiempo, porque estás en eso, y parece que no hay nada más en ese momento. La clase. La pregunta. El texto. La conversación. La mirada. El saber. El silencio que media. (...) La semana pasada me pasó algo que ahora veo conectado con la conversación con Aitor. De repente, escuché cómo la profesora que imparte la siguiente materia golpeaba suavemente la puerta mientras la abría diciendo: “¿Siempre os pasa lo mismo? Salís con retraso”. Y sí. Tenía*

*razón. Pero es que, si estamos pensando con profundidad, no puedo estar en otra cosa. Y, de hecho, no quiero tampoco estar atendiendo algo que no sea ese pensar que se está abriendo, que estamos posibilitando entre todos. Ni tampoco quiero llevarles apresuradamente a un lugar desde el que responder como una realidad de automatismos. Porque mi deseo es poder pensar poniendo en el centro la relación entre experiencia y saber, y para ello, necesito estar plenamente ahí, con toda la conciencia y el cuerpo en el aula. “Pues fíjate... ¡a mí me pasa pero al revés! Por eso te quería preguntar... Yo necesito pensar mientras estoy haciendo algo” –me hace saber Aitor. “Sí, ya he visto tu cuaderno con los dibujos” –añado sonriéndole. “Pero estoy atento en clase, ¡eh! –se justifica”<sup>167</sup>.*

Las palabras de este estudiante me ayudan a continuar pensando en esa manera de estar, en la disposición que me resulta necesaria cuando investigo. Y también en cómo en el silencio encuentro un camino, una dirección en la que caminar. Aun así, reconozco que no siempre he sentido la necesidad de detenerme a pensar, a escuchar lo que nace de ese silencio, o ni siquiera a crearlo y sostenerlo en mis clases. Porque consideraba que lo importante era estar ahí, con lo naciente en el presente, abrazándolo, habitándolo, corporeizándolo, volcando en él la atención y experimentándolo como un acontecimiento original.

La segunda cuestión que emergió en este inicio del camino investigativo, tiene que ver con **el lugar por el que empezar a investigar** –que no responde a un espacio en concreto, sino más bien a un *desde dónde*–. Un lugar en el que pensamiento, tiempo y acción pudieran ser y vivirse como uno mismo. Así que tomando ese encauzamiento como guía, me sentí incentivada para continuar buscando en mi infancia. De esta manera, solicité a mi madre que conversáramos acerca de lo que ella tenía presente en relación a mis inquietudes como niña, a la manera en que jugaba, a los temas de los que hablaba y al cómo me movía por el que era mi *conocido* mundo. Fueron charlas muy interesantes que me posibilitaron un conjunto de saberes –acerca de mí– desconocidos, o simplemente perdidos. Saberes que era necesario volver a transitar desde la conciencia y la reconciliación de sí<sup>168</sup>. De aquellas charlas, aflora una remembranza que ahora me ofrece la oportunidad de mostrar algunos movimientos o cualidades que dan cuenta del modo en que indagaba de niña.

*“Me ha contado que aquél era un juguete que me apasionaba. De hecho, siento que, en él, aparecía algo nuevo. Lo recuerdo como si lo tuviera ante mí ahora mismo. Era un cubo cuadrado, naranja, de plástico; hueco por dentro y en el que cada una de sus caras poseía distintos agujeros que correspondían a diferentes formas geométricas. Había estrellas, cuadrados, triángulos, círculos, e incluso medias lunas. Las piezas a encajar eran de colores. Ningún agujero era igual, así que cada vez que jugaba, sentía que me llevaría un tiempo acabar de colocarlo todo. Y, una vez había entrado todas las piezas en el cubo, me disponía a abrir una de las caras del mismo –la única cara*

<sup>167</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre de 2013.

<sup>168</sup> Dichas conversaciones crearon una confrontación que sólo ahora percibo, en la relectura del texto y recordando la situación. Desde ellas pude asumir mi “enigma” como ser humano, mis contradicciones. Porque son dichas contradicciones las que han hecho nacer el deseo de saber y de nombrar lo que aquí trato de ir desarrollando como preocupaciones educativas vivas.

*razón. Pero es que, si estamos pensando con profundidad, no puedo estar en otra cosa. Y, de hecho, no quiero tampoco estar atendiendo algo que no sea ese pensar que se está abriendo, que estamos posibilitando entre todos. Ni tampoco quiero llevarles apresuradamente a un lugar desde el que responder como una realidad de automatismos. Porque mi deseo es poder pensar poniendo en el centro la relación entre experiencia y saber, y para ello, necesito estar plenamente ahí, con toda la conciencia y el cuerpo en el aula. “Pues fíjate... ¡a mí me pasa pero al revés! Por eso te quería preguntar... Yo necesito pensar mientras estoy haciendo algo” –me hace saber Aitor. “Sí, ya he visto tu cuaderno con los dibujos” –añado sonriéndole. “Pero estoy atento en clase, ¡eh! –se justifica”<sup>167</sup>.*

Las palabras de este estudiante me ayudan a continuar pensando en esa manera de estar, en la disposición que me resulta necesaria cuando investigo. Y también en cómo en el silencio encuentro un camino, una dirección en la que caminar. Aun así, reconozco que no siempre he sentido la necesidad de detenerme a pensar, a escuchar lo que nace de ese silencio, o ni siquiera a crearlo y sostenerlo en mis clases. Porque consideraba que lo importante era estar ahí, con lo naciente en el presente, abrazándolo, habitándolo, corporeizándolo, volcando en él la atención y experimentándolo como un acontecimiento original.

La segunda cuestión que emergió en este inicio del camino investigativo, tiene que ver con **el lugar por el que empezar a investigar** –que no responde a un espacio en concreto, sino más bien a un *desde dónde*–. Un lugar en el que pensamiento, tiempo y acción pudieran ser y vivirse como uno mismo. Así que tomando ese encauzamiento como guía, me sentí incentivada para continuar buscando en mi infancia. De esta manera, solicité a mi madre que conversáramos acerca de lo que ella tenía presente en relación a mis inquietudes como niña, a la manera en que jugaba, a los temas de los que hablaba y al cómo me movía por el que era mi *conocido* mundo. Fueron charlas muy interesantes que me posibilitaron un conjunto de saberes –acerca de mí– desconocidos, o simplemente perdidos. Saberes que era necesario volver a transitar desde la conciencia y la reconciliación de sí<sup>168</sup>. De aquellas charlas, aflora una remembranza que ahora me ofrece la oportunidad de mostrar algunos movimientos o cualidades que dan cuenta del modo en que indagaba de niña.

*“Me ha contado que aquél era un juguete que me apasionaba. De hecho, siento que, en él, aparecía algo nuevo. Lo recuerdo como si lo tuviera ante mí ahora mismo. Era un cubo cuadrado, naranja, de plástico; hueco por dentro y en el que cada una de sus caras poseía distintos agujeros que correspondían a diferentes formas geométricas. Había estrellas, cuadrados, triángulos, círculos, e incluso medias lunas. Las piezas a encajar eran de colores. Ningún agujero era igual, así que cada vez que jugaba, sentía que me llevaría un tiempo acabar de colocarlo todo. Y, una vez había entrado todas las piezas en el cubo, me disponía a abrir una de las caras del mismo –la única cara*

<sup>167</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, noviembre de 2013.

<sup>168</sup> Dichas conversaciones crearon una confrontación que sólo ahora percibo, en la relectura del texto y recordando la situación. Desde ellas pude asumir mi “enigma” como ser humano, mis contradicciones. Porque son dichas contradicciones las que han hecho nacer el deseo de saber y de nombrar lo que aquí trato de ir desarrollando como preocupaciones educativas vivas.

*que era blanca—. Como si fuera un cajón, tiraba de ella (...) Desconozco el motivo de mi disfrute, pero recuerdo algo me mantenía embelesada. Quizá era la sensación de morder cada una de las piezas, o de ver cómo iban cayendo por diferentes agujeros... Me encantaba la media luna blanca, y lo que más confundía era el triángulo con la estrella. A veces me enfadaba, porque veía claro que debía ser ese su agujero y, por el contrario, no era así. Trataba incluso de forcejear hasta que me cansaba y me enfadaba con la figura. Seguramente mis padres me animaban a que lo intentara de nuevo pero, para mí, ya no tenía sentido. **El lugar era aquél y la ficha no quería entrar***<sup>169</sup>.

Precisamente, son estos intentos de palpar las piezas geométricas, de hallar su lugar de colocación, de observar —e incluso morder las figuras—, los que se asemejan al conjunto de movimientos y decisiones que he ido tomando a lo largo del estudio. Porque, si bien es cierto que hay *piezas* que han llegado respondiendo a un proceso natural, para otras he necesitado más tiempo y paciencia; e incluso con algunas tuve que perderme y sentirme en ese vértigo que empuja a continuar caminando —pero que no paraliza—<sup>170</sup>. También ha habido ocasiones en las que el deseo de *hacer encajar* sobrevolaba lo que acontecía, sobre todo cuando observaba el quehacer de Francesc y Marta, porque no siempre era capaz de percibir lo que estaba ocurriendo —y la frustración del momento, por ese encajar las piezas, me generaba bloqueo—, aun cuando estaba dándose todo: me hallaba en la plena agitada y maravillosa vida educativa<sup>171</sup>. Una vida que he necesitado mirar con una atención determinada. Y es que, como señala Jan Masschelein (2006) “la investigación e-ducativa e-duca la mirada y la vuelve atenta: es un ejercicio sobre la atención y el estar atento. Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo” (p. 26). Una atención que vivo como oportunidad para ensayar diversas formas de abrirme al mundo educativo y de estar en él, y también como preocupación por hablar con propiedad de lo que he venido re—creando en este camino<sup>172</sup>. Una atención que ya en el juego de niña significaba estar presente en el presente, pero que en la investigación me ha requerido de más. En el estudio, vivo la atención como un *estar ahí*, de tal manera que el presente puede presentarse ante mí, hacerse visible, venir, y hacer que yo lo vea. Pero no sólo eso, sino que se trata de un estar ahí de modo que yo quedo expuesta ante el presente y puedo cambiarme —e incluso educarme— con él. Además, considero interesante cómo esta mirada atenta ha sido liberada por la autoridad de ese mismo presente que ha venido abriéndose y aconteciéndose. Y esa es la atención —generosa y que requiere de una espera— que me ha posibilitado la experiencia de investigar (Weil, 1995; Bergara, 2000)<sup>173</sup>. Una

<sup>169</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, julio de 2015.

<sup>170</sup> Esta idea queda contemplada —desde las sutilezas de la escritura— en el desarrollo del primer paisaje. De todas maneras, responde a ese miedo que existe al volar, entremezclado con el deseo de hacerlo, visto como un vértigo que empuja y es enérgico, que no paraliza.

<sup>171</sup> Este movimiento queda más desarrollado en el apartado *Voz, cuerpo y mirada*, que contiene este mismo paisaje.

<sup>172</sup> Retomo los planteamientos de Jan Masschelein y Maarten Simons (2006) en torno a que “el hablar con propiedad no se trata de someter (a discusión) conocimientos (exteriores), sino que se trata de exponerse a uno mismo y a sus valores determinantes. Lo que está en juego no es sólo aquello sobre lo que se habla, sino quién habla” (p. 136).

<sup>173</sup> El verbo *atender* posee diversos significados: tiene que ver con el cuidar —con el ocuparse de alguien, con el reparar algo, con el atender visitas—, con el asistir a encuentros o reuniones, con el estar ahí, con el escuchar, o con el presentar respeto. Así, el cuidado en la relación educativa requiere de un atender, de un no estar atrapado en una intención, propósito, perspectiva o visión; sino de abrir en la relación aquello que, con las criaturas se está

*que era blanca—. Como si fuera un cajón, tiraba de ella (...) Desconozco el motivo de mi disfrute, pero recuerdo algo me mantenía embelesada. Quizá era la sensación de morder cada una de las piezas, o de ver cómo iban cayendo por diferentes agujeros... Me encantaba la media luna blanca, y lo que más confundía era el triángulo con la estrella. A veces me enfadaba, porque veía claro que debía ser ese su agujero y, por el contrario, no era así. Trataba incluso de forcejear hasta que me cansaba y me enfadaba con la figura. Seguramente mis padres me animaban a que lo intentara de nuevo pero, para mí, ya no tenía sentido. **El lugar era aquél y la ficha no quería entrar***<sup>169</sup>.

Precisamente, son estos intentos de palpar las piezas geométricas, de hallar su lugar de colocación, de observar —e incluso morder las figuras—, los que se asemejan al conjunto de movimientos y decisiones que he ido tomando a lo largo del estudio. Porque, si bien es cierto que hay *piezas* que han llegado respondiendo a un proceso natural, para otras he necesitado más tiempo y paciencia; e incluso con algunas tuve que perderme y sentirme en ese vértigo que empuja a continuar caminando —pero que no paraliza—<sup>170</sup>. También ha habido ocasiones en las que el deseo de *hacer encajar* sobrevolaba lo que acontecía, sobre todo cuando observaba el quehacer de Francesc y Marta, porque no siempre era capaz de percibir lo que estaba ocurriendo —y la frustración del momento, por ese encajar las piezas, me generaba bloqueo—, aun cuando estaba dándose todo: me hallaba en la plena agitada y maravillosa vida educativa<sup>171</sup>. Una vida que he necesitado mirar con una atención determinada. Y es que, como señala Jan Masschelein (2006) “la investigación e-ducativa e-duca la mirada y la vuelve atenta: es un ejercicio sobre la atención y el estar atento. Estar atento es, en cierto modo, estar abierto al mundo” (p. 26). Una atención que vivo como oportunidad para ensayar diversas formas de abrirme al mundo educativo y de estar en él, y también como preocupación por hablar con propiedad de lo que he venido re—creando en este camino<sup>172</sup>. Una atención que ya en el juego de niña significaba estar presente en el presente, pero que en la investigación me ha requerido de más. En el estudio, vivo la atención como un *estar ahí*, de tal manera que el presente puede presentarse ante mí, hacerse visible, venir, y hacer que yo lo vea. Pero no sólo eso, sino que se trata de un estar ahí de modo que yo quedo expuesta ante el presente y puedo cambiarme —e incluso educarme— con él. Además, considero interesante cómo esta mirada atenta ha sido liberada por la autoridad de ese mismo presente que ha venido abriéndose y aconteciéndose. Y esa es la atención —generosa y que requiere de una espera— que me ha posibilitado la experiencia de investigar (Weil, 1995; Bergara, 2000)<sup>173</sup>. Una

<sup>169</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, julio de 2015.

<sup>170</sup> Esta idea queda contemplada —desde las sutilezas de la escritura— en el desarrollo del primer paisaje. De todas maneras, responde a ese miedo que existe al volar, entremezclado con el deseo de hacerlo, visto como un vértigo que empuja y es enérgico, que no paraliza.

<sup>171</sup> Este movimiento queda más desarrollado en el apartado *Voz, cuerpo y mirada*, que contiene este mismo paisaje.

<sup>172</sup> Retomo los planteamientos de Jan Masschelein y Maarten Simons (2006) en torno a que “el hablar con propiedad no se trata de someter (a discusión) conocimientos (exteriores), sino que se trata de exponerse a uno mismo y a sus valores determinantes. Lo que está en juego no es sólo aquello sobre lo que se habla, sino quién habla” (p. 136).

<sup>173</sup> El verbo *atender* posee diversos significados: tiene que ver con el cuidar —con el ocuparse de alguien, con el reparar algo, con el atender visitas—, con el asistir a encuentros o reuniones, con el estar ahí, con el escuchar, o con el presentar respeto. Así, el cuidado en la relación educativa requiere de un atender, de un no estar atrapado en una intención, propósito, perspectiva o visión; sino de abrir en la relación aquello que, con las criaturas se está



experiencia de la que preciso dar cuenta. Y es ese dar cuenta del camino investigativo, el que me coloca ante la necesidad de nombrar tanto aquello que se ha ido dando como un fluir de la propia vida, como lo que he necesitado madurar y conocer con más detenimiento. Precisamente ha sido esto lo que me ha llevado a pensar que, si bien las preguntas –“quién me enseñaría a investigar” y “por dónde empiezo”– no son un auténtico comienzo, es cierto que me posibilitan trasladarme a un final. Un final entendido como un lugar de colocación ante el que empezar a percibir el método, es decir, ante el que ver el camino que he recorrido una y otra vez. Porque, como sostiene María Zambrano (1989), el método es

*“un camino que se ofrece en modo estable, asequible; que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida; lugar de convivencia por lo tanto. Se ofrece, pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse con él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo” (p. 19)<sup>174</sup>.*

Así, considero que dicho método no ha sido ni un lugar fijo, ni tampoco estático. Por ello, cuando pienso en este camino, considero que ha tenido algo de baile, de danza. Porque, del mismo modo que la danza se inicia con la pregunta acerca de qué quieres decir con la coreografía a realizar, el proceso indagativo se halla inmerso en la búsqueda de algo, o en una presentación que sea significativa de algo observado y experimentado. En este punto retomo las palabras de Valerie J. Janesick (2000) en tanto que

*“el diseño de la investigación cualitativa tiene una cualidad elástica, parecida a la elasticidad de la columna vertebral del bailarín. Así como la danza refleja y se adapta, transforma y rediseña al avanzar el estudio, a causa de las realidades sociales de hacer investigaciones entre y con los vivos (...) el investigador cualitativo es como el coreógrafo, que crea una danza para decir algo. Para el investigador, **la historia a contar es la danza en toda su complejidad, contexto, originalidad y pasión**” (p. 248-249).*

Además, lo que narra la autora como metáfora<sup>175</sup>, me ofrece la posibilidad de regresar a lo que me sucedía en las clases de ballet. Clases en las que disfruté mucho y en las que pasé más de ocho años. Recordarlas, me permite ver que en ellas confluían algunos de los rasgos que también forman parte del modo en que vengo habitando esta investigación. El primero de ellos es **la inquietud**, y se encuentra presente en cada clase, aunque se hace más explícito en los exámenes de la Royal Academy y en la puesta en escena del teatro. Es una inquietud que siempre está ahí y que llega aun sabiendo que se posee la experiencia de danzar. Porque, a pesar de haber entrenado el cuerpo, una no puede confiar únicamente en lo ya adquirido, sino que se requiere de un estar preparado para afrontar lo que se abra en el presente. A más horas de entrenamiento, más posibilidades de conseguir los movimientos con agilidad y

presentando como evidencia. De ahí que cuando haga referencia a la atención, la viva como la ausencia de intención, porque implica suprimir el juicio y, por consiguiente, supone una espera.

<sup>174</sup> Por otro lado, me parece interesante rescatar las dos actitudes que la autora vincula al método. La primera es la *actitud filosófica*, que se crea en el ser humano cuando éste se pregunta algo –por ignorancia–; y la segunda es la *actitud poética*, que es la respuesta, la calma y en la que una vez descifrada, encontramos el sentido a todo lo que nos planteábamos. Es la primera actitud la que ella considera inseparable de su lenguaje y estilo propio de pensar y escribir, a pesar de que ambas constituyen la base de lo que denomina *método*.

<sup>175</sup> Retomo las palabras de Elliot W. Eisner (1991) en tanto que “lo irónico es que en la socialización profesional de los investigadores de la educación, el uso de la metáfora es considerado como un signo de imprecisión. Sin embargo, para hacer público lo inefable, nada es más preciso que el uso artístico del lenguaje. La precisión metafórica es el vehículo centrar para revelar los aspectos cualitativos de la vida” (p. 227).

experiencia de la que preciso dar cuenta. Y es ese dar cuenta del camino investigativo, el que me coloca ante la necesidad de nombrar tanto aquello que se ha ido dando como un fluir de la propia vida, como lo que he necesitado madurar y conocer con más detenimiento. Precisamente ha sido esto lo que me ha llevado a pensar que, si bien las preguntas –“quién me enseñaría a investigar” y “por dónde empiezo”– no son un auténtico comienzo, es cierto que me posibilitan trasladarme a un final. Un final entendido como un lugar de colocación ante el que empezar a percibir el método, es decir, ante el que ver el camino que he recorrido una y otra vez. Porque, como sostiene María Zambrano (1989), el método es

*“un camino que se ofrece en modo estable, asequible; que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida; lugar de convivencia por lo tanto. Se ofrece, pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse con él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo” (p. 19)<sup>174</sup>.*

Así, considero que dicho método no ha sido ni un lugar fijo, ni tampoco estático. Por ello, cuando pienso en este camino, considero que ha tenido algo de baile, de danza. Porque, del mismo modo que la danza se inicia con la pregunta acerca de qué quieres decir con la coreografía a realizar, el proceso indagativo se halla inmerso en la búsqueda de algo, o en una presentación que sea significativa de algo observado y experimentado. En este punto retomo las palabras de Valerie J. Janesick (2000) en tanto que

*“el diseño de la investigación cualitativa tiene una cualidad elástica, parecida a la elasticidad de la columna vertebral del bailarín. Así como la danza refleja y se adapta, transforma y rediseña al avanzar el estudio, a causa de las realidades sociales de hacer investigaciones entre y con los vivos (...) el investigador cualitativo es como el coreógrafo, que crea una danza para decir algo. Para el investigador, **la historia a contar es la danza en toda su complejidad, contexto, originalidad y pasión**” (p. 248-249).*

Además, lo que narra la autora como metáfora<sup>175</sup>, me ofrece la posibilidad de regresar a lo que me sucedía en las clases de ballet. Clases en las que disfruté mucho y en las que pasé más de ocho años. Recordarlas, me permite ver que en ellas confluían algunos de los rasgos que también forman parte del modo en que vengo habitando esta investigación. El primero de ellos es **la inquietud**, y se encuentra presente en cada clase, aunque se hace más explícito en los exámenes de la Royal Academy y en la puesta en escena del teatro. Es una inquietud que siempre está ahí y que llega aun sabiendo que se posee la experiencia de danzar. Porque, a pesar de haber entrenado el cuerpo, una no puede confiar únicamente en lo ya adquirido, sino que se requiere de un estar preparado para afrontar lo que se abra en el presente. A más horas de entrenamiento, más posibilidades de conseguir los movimientos con agilidad y

presentando como evidencia. De ahí que cuando haga referencia a la atención, la viva como la ausencia de intención, porque implica suprimir el juicio y, por consiguiente, supone una espera.

<sup>174</sup> Por otro lado, me parece interesante rescatar las dos actitudes que la autora vincula al método. La primera es la *actitud filosófica*, que se crea en el ser humano cuando éste se pregunta algo –por ignorancia–; y la segunda es la *actitud poética*, que es la respuesta, la calma y en la que una vez descifrada, encontramos el sentido a todo lo que nos planteábamos. Es la primera actitud la que ella considera inseparable de su lenguaje y estilo propio de pensar y escribir, a pesar de que ambas constituyen la base de lo que denomina *método*.

<sup>175</sup> Retomo las palabras de Elliot W. Eisner (1991) en tanto que “lo irónico es que en la socialización profesional de los investigadores de la educación, el uso de la metáfora es considerado como un signo de imprecisión. Sin embargo, para hacer público lo inefable, nada es más preciso que el uso artístico del lenguaje. La precisión metafórica es el vehículo centrar para revelar los aspectos cualitativos de la vida” (p. 227).

facilidad, pero la experiencia de baile varía cada jornada. Y es ahora, al releer esto, que caigo en la cuenta de que este hecho acontece de un modo similar cuando preparo alguna lectura para mis estudiantes. Porque, aun sabiendo lo que puede ocurrir—me— en el aula, el modo de estar yo con el texto, siempre es diverso. De ahí que dicha inquietud la vincule con la confianza y la espera: cualidades que posibilitan una apertura al acontecer, una aceptación de lo inesperado y una reflexión de lo que ocurre en sí<sup>176</sup>. Asimismo, dicho entrenamiento ha resultado el camino de preparación del propio acto de investigar. Un acto que ha conllevado al segundo atributo que me interesa destacar: **el deseo**. Éste se halla estrechamente relacionado con la inquietud y con la corporeidad. Y es que —en danza clásica— uno de los hechos más relevantes es el cambio de la media punta a la punta completa. Ello requiere de unas zapatillas diferentes, y sólo se da cuando los pies están preparados, cuando poseen suficiente fuerza y firmeza. De hecho, en esta permuta, los movimientos que se realizan nacen con una entidad nueva, se dan —en cierto modo— como desconocidos, y crean así la necesidad de un *saberse en el cuerpo*. Un saberse que es habitado con plenitud al ser vivido desde el deseo de estar con una misma y de escucharse detenidamente: ¿cómo elevarse y acoger desde ahí arriba la caída de un salto?, ¿de qué modo ofrecer el protagonismo que sólo ahora solicitan los brazos para una mayor estabilidad en el movimiento?... Toda posible respuesta pasa por la fisicidad, donde la propia acción, percepción y recepción —del movimiento, de la música, del otro—, conversa continuamente. Y es desde ahí desde donde emerge la actitud de disposición ante el error. Una práctica que surge de una conversación interna con el cuerpo y de la que habla Richard Sennett (2009) cuando desarrolla el sentir de un violonchelista en sus ensayos diarios. Para el autor, lo importante no es sólo la disposición, sino lo que se deriva de ella: el compromiso con la veracidad. Además, considera que “la práctica que reacciona de inmediato al error (...) incrementa realmente la confianza en uno mismo” (p. 198). Y, quizás, dicha disposición sea una de las que más dedicación me ha requerido a lo largo de este camino: aprender a asumir los errores, reaccionar ante ellos, y acogerlos como una parte bella del propio proceso, como un modo de estar y de ir transformándome en la investigación. Por ello, el último atributo que destaco es **el aprendizaje**. Un aprendizaje que, tanto en la danza como en lo indagado, emana de las idas y venidas con todo aquello que viene aconteciendo. Porque, como sostiene John Dewey (1995) “aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (p. 125)<sup>177</sup>. Además, a eso hay que añadirle el desplazamiento que posee dicha experiencia: una salida al exterior. Y, el apreciar la experiencia como una salida al exterior, conlleva al pensamiento de que toda experiencia es un estar expuesto —de ahí que dicha experiencia siempre se adentre en el acontecimiento, pues es aquello a lo que nos exponemos—. Salir al escenario a bailar, mostrar a las compañeras los pasos de la coreografía, conversar con Francesc y con Marta, e incluso escribir en soledad, son salidas al exterior, porque requieren de un salirse de sí para entrar en relación de una—

<sup>176</sup> Comprendo la expresión en sí como una reflexión a lo que está llegando desde el presente al tiempo que como una disposición de pensamiento acerca de lo que nos sucede con aquello que se está dando como realidad.

<sup>177</sup> Me parece interesante el modo en que John Dewey (1995) sostiene el aprendizaje *por* la experiencia y no *de* la experiencia, pero, es en la revisión de mis textos escritos cuando realmente me doy cuenta de que aprendemos de la experiencia —pues estamos inmersos en la misma— pero es a través de ella como aprendemos —de ahí que sea un *por* la experiencia—. De todas maneras, si bien para este autor la experiencia se origina en la acción, para María Zambrano (2011) la experiencia es más fruto de la recepción, de lo que vivimos y nos va afectando —haciendo— si lo acogemos. Asimismo, me parece importante hallarnos en el juego de la actividad y pasividad en el que nos coloca la experiencia, entre el *por* y el *de*.

facilidad, pero la experiencia de baile varía cada jornada. Y es ahora, al releer esto, que caigo en la cuenta de que este hecho acontece de un modo similar cuando preparo alguna lectura para mis estudiantes. Porque, aun sabiendo lo que puede ocurrir—me— en el aula, el modo de estar yo con el texto, siempre es diverso. De ahí que dicha inquietud la vincule con la confianza y la espera: cualidades que posibilitan una apertura al acontecer, una aceptación de lo inesperado y una reflexión de lo que ocurre en sí<sup>176</sup>. Asimismo, dicho entrenamiento ha resultado el camino de preparación del propio acto de investigar. Un acto que ha conllevado al segundo atributo que me interesa destacar: **el deseo**. Éste se halla estrechamente relacionado con la inquietud y con la corporeidad. Y es que —en danza clásica— uno de los hechos más relevantes es el cambio de la media punta a la punta completa. Ello requiere de unas zapatillas diferentes, y sólo se da cuando los pies están preparados, cuando poseen suficiente fuerza y firmeza. De hecho, en esta permuta, los movimientos que se realizan nacen con una entidad nueva, se dan —en cierto modo— como desconocidos, y crean así la necesidad de un *saberse en el cuerpo*. Un saberse que es habitado con plenitud al ser vivido desde el deseo de estar con una misma y de escucharse detenidamente: ¿cómo elevarse y acoger desde ahí arriba la caída de un salto?, ¿de qué modo ofrecer el protagonismo que sólo ahora solicitan los brazos para una mayor estabilidad en el movimiento?... Toda posible respuesta pasa por la fisicidad, donde la propia acción, percepción y recepción —del movimiento, de la música, del otro—, conversa continuamente. Y es desde ahí desde donde emerge la actitud de disposición ante el error. Una práctica que surge de una conversación interna con el cuerpo y de la que habla Richard Sennett (2009) cuando desarrolla el sentir de un violonchelista en sus ensayos diarios. Para el autor, lo importante no es sólo la disposición, sino lo que se deriva de ella: el compromiso con la veracidad. Además, considera que “la práctica que reacciona de inmediato al error (...) incrementa realmente la confianza en uno mismo” (p. 198). Y, quizás, dicha disposición sea una de las que más dedicación me ha requerido a lo largo de este camino: aprender a asumir los errores, reaccionar ante ellos, y acogerlos como una parte bella del propio proceso, como un modo de estar y de ir transformándome en la investigación. Por ello, el último atributo que destaco es **el aprendizaje**. Un aprendizaje que, tanto en la danza como en lo indagado, emana de las idas y venidas con todo aquello que viene aconteciendo. Porque, como sostiene John Dewey (1995) “aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (p. 125)<sup>177</sup>. Además, a eso hay que añadirle el desplazamiento que posee dicha experiencia: una salida al exterior. Y, el apreciar la experiencia como una salida al exterior, conlleva al pensamiento de que toda experiencia es un estar expuesto —de ahí que dicha experiencia siempre se adentre en el acontecimiento, pues es aquello a lo que nos exponemos—. Salir al escenario a bailar, mostrar a las compañeras los pasos de la coreografía, conversar con Francesc y con Marta, e incluso escribir en soledad, son salidas al exterior, porque requieren de un salirse de sí para entrar en relación de una—

<sup>176</sup> Comprendo la expresión en sí como una reflexión a lo que está llegando desde el presente al tiempo que como una disposición de pensamiento acerca de lo que nos sucede con aquello que se está dando como realidad.

<sup>177</sup> Me parece interesante el modo en que John Dewey (1995) sostiene el aprendizaje *por* la experiencia y no *de* la experiencia, pero, es en la revisión de mis textos escritos cuando realmente me doy cuenta de que aprendemos de la experiencia —pues estamos inmersos en la misma— pero es a través de ella como aprendemos —de ahí que sea un *por* la experiencia—. De todas maneras, si bien para este autor la experiencia se origina en la acción, para María Zambrano (2011) la experiencia es más fruto de la recepción, de lo que vivimos y nos va afectando —haciendo— si lo acogemos. Asimismo, me parece importante hallarnos en el juego de la actividad y pasividad en el que nos coloca la experiencia, entre el *por* y el *de*.

otra—manera. Se trata de ponerse en juego con el otro y lo otro al tiempo que con uno mismo. Y pueden ser nombradas como experiencias de aprendizaje en tanto que en ellas *nos* pasan cosas y se llega a sentir que algo *nos* transforma —aunque no siempre se sepa en qué dirección—. Pero lo que está claro es que quedamos afectados por ellas y atentos a eso que nos ocurre (Bárcena, 2011; Larrosa, 2012).

Aparte, dicho **aprendizaje por la experiencia**, a veces llega de la mano de un *aprender del padecer*; una noción que plantea Esquilo, y que María G. Navarro (2009) recoge. “Con esta expresión se indicaba que hay un lugar común del saber, siquiera una experiencia común y comunicable del saber cifrada en otra anterior, a la que había que remontarse para descifrar el enigma de lo común” (p. 413). Esto mismo es lo que Fernando Bárcena (2011) denomina *aprendizaje de la prueba*. Un aprendizaje que me resuena más en palabras del último autor, a pesar de que los tres dan cuenta de lo mismo. Lo que tratan de expresar es que el aprendizaje no siempre se produce por un daño físico, sino más bien por la experiencia de un dolor o de una decepción —no necesariamente un dolor de otro hacia uno, sino que puede darse de uno hacia sí—. De hecho, coinciden en que no aprendemos por el dolor, sino por la percepción que ese dolor nos da respecto a nuestros propios límites, a nuestra propia finitud. Una finitud que he podido reconocer en algunos momentos del método investigativo. Una finitud que he vivido intensamente en la escritura, porque habitarla me ha supuesto no sólo traspasar el padecer, sino estar en él conscientemente<sup>178</sup>. Pero, gracias a ello caí en la cuenta de que mi identidad —mi ser— en la investigación responde a una identidad pasional, porque se trata de una identidad que me permite ser capaz de abrirme y de conmovirme por aquello que *me* pasa y por aquello que le está pasando al otro, a la otra. Y desde ese momento, tomé la apertura del investigar como una práctica a nuevas experiencias, aun sabiendo que no sólo somos las experiencias vividas sino la apertura de las que están por llegar (Arendt, 1993; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Retomando la metáfora de la danza, cabe agregar que hay quien considera el ballet una actividad estricta, disciplinada. Y no lo niego —aunque también podríamos considerar así el proceso de investigar—. Pero, para mí, es un espacio en el que dejarse vibrar, en el que el cuerpo traduce cada gesto en una determinada sensación de libertad, y en el que queda presente el esfuerzo. Un esfuerzo cuyo foco no se halla en el sacrificio, sino en el deseo de descubrir los propios límites y en la pretensión de tratar siempre de *ir un poco más allá*. De mover el propio horizonte, tomándolo como una invitación a seguir entrando en él” (Gadamer, 2001). Por otro lado, en la coreografía, a pesar de conocer los pasos, es interesante ver cómo cada cuerpo los vive e interpreta de manera diversa, porque no todos disfrutamos de la misma flexibilidad, tonicidad y sensibilidad. Además, la danza ofrece una estrecha relación con quien es tu maestra, tus compañeras, tu cuerpo y la música, todo ello vivido como parte de un contexto que acompaña ese *estar ahí*<sup>179</sup>. De modo que, en ella, se da una presencia desde sí,

<sup>178</sup> Estas conceptualizaciones se encuentran más desarrolladas en el apartado *Habitar la escritura*, perteneciente a este mismo paisaje.

<sup>179</sup> Aquella profesora daba clases de manera particular, porque no ofrecía un discurso lógico o informativo, sino que mostraba un **posible modo de colocación** del cuerpo, presentando una respuesta que inspiraba y evocaba. Esto me hace pensar que, igual que en educación no existe un lenguaje universal, en la danza, se trata también de conocer que el lenguaje es siempre de alguien y está atrapado por “su” tiempo y “su” espacio. Además, me parece interesante no olvidar que también en la danza existe una colocación, y que es precisamente esta la que responde a un método.

otra—manera. Se trata de ponerse en juego con el otro y lo otro al tiempo que con uno mismo. Y pueden ser nombradas como experiencias de aprendizaje en tanto que en ellas *nos* pasan cosas y se llega a sentir que algo *nos* transforma —aunque no siempre se sepa en qué dirección—. Pero lo que está claro es que quedamos afectados por ellas y atentos a eso que nos ocurre (Bárcena, 2011; Larrosa, 2012).

Aparte, dicho **aprendizaje por la experiencia**, a veces llega de la mano de un *aprender del padecer*; una noción que plantea Esquilo, y que María G. Navarro (2009) recoge. “Con esta expresión se indicaba que hay un lugar común del saber, siquiera una experiencia común y comunicable del saber cifrada en otra anterior, a la que había que remontarse para descifrar el enigma de lo común” (p. 413). Esto mismo es lo que Fernando Bárcena (2011) denomina *aprendizaje de la prueba*. Un aprendizaje que me resuena más en palabras del último autor, a pesar de que los tres dan cuenta de lo mismo. Lo que tratan de expresar es que el aprendizaje no siempre se produce por un daño físico, sino más bien por la experiencia de un dolor o de una decepción —no necesariamente un dolor de otro hacia uno, sino que puede darse de uno hacia sí—. De hecho, coinciden en que no aprendemos por el dolor, sino por la percepción que ese dolor nos da respecto a nuestros propios límites, a nuestra propia finitud. Una finitud que he podido reconocer en algunos momentos del método investigativo. Una finitud que he vivido intensamente en la escritura, porque habitarla me ha supuesto no sólo traspasar el padecer, sino estar en él conscientemente<sup>178</sup>. Pero, gracias a ello caí en la cuenta de que mi identidad —mi ser— en la investigación responde a una identidad pasional, porque se trata de una identidad que me permite ser capaz de abrirme y de conmovirme por aquello que *me* pasa y por aquello que le está pasando al otro, a la otra. Y desde ese momento, tomé la apertura del investigar como una práctica a nuevas experiencias, aun sabiendo que no sólo somos las experiencias vividas sino la apertura de las que están por llegar (Arendt, 1993; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Retomando la metáfora de la danza, cabe agregar que hay quien considera el ballet una actividad estricta, disciplinada. Y no lo niego —aunque también podríamos considerar así el proceso de investigar—. Pero, para mí, es un espacio en el que dejarse vibrar, en el que el cuerpo traduce cada gesto en una determinada sensación de libertad, y en el que queda presente el esfuerzo. Un esfuerzo cuyo foco no se halla en el sacrificio, sino en el deseo de descubrir los propios límites y en la pretensión de tratar siempre de *ir un poco más allá*. De mover el propio horizonte, tomándolo como una invitación a seguir entrando en él” (Gadamer, 2001). Por otro lado, en la coreografía, a pesar de conocer los pasos, es interesante ver cómo cada cuerpo los vive e interpreta de manera diversa, porque no todos disfrutamos de la misma flexibilidad, tonicidad y sensibilidad. Además, la danza ofrece una estrecha relación con quien es tu maestra, tus compañeras, tu cuerpo y la música, todo ello vivido como parte de un contexto que acompaña ese *estar ahí*<sup>179</sup>. De modo que, en ella, se da una presencia desde sí,

<sup>178</sup> Estas conceptualizaciones se encuentran más desarrolladas en el apartado *Habitar la escritura*, perteneciente a este mismo paisaje.

<sup>179</sup> Aquella profesora daba clases de manera particular, porque no ofrecía un discurso lógico o informativo, sino que mostraba un **posible modo de colocación** del cuerpo, presentando una respuesta que inspiraba y evocaba. Esto me hace pensar que, igual que en educación no existe un lenguaje universal, en la danza, se trata también de conocer que el lenguaje es siempre de alguien y está atrapado por “su” tiempo y “su” espacio. Además, me parece interesante no olvidar que también en la danza existe una colocación, y que es precisamente esta la que responde a un método.

tanto en los ejercicios en solitario, como en las piezas de grupo. Precisamente, en estas últimas subyacen los horizontes –anteriores y posteriores– que poseen todas las personas partícipes en el baile, creando, como conjunto, una unidad de corriente vivencial.

*“La relación investigación–danza me hace pensar que, en ambas, es importante tomar decisiones y acoger lo que de éstas se derive. De mi experiencia en clásico, recuerdo cómo –estando en un certamen– en la caída de un salto se me aflojó la parte trasera de la zapatilla, quedando medio pie al descubierto. Tratando de disimular, continué con los pasos pero, viendo la incomodidad que sentía en el pie, aplasté la zapatilla contra el suelo hasta hacerla salir por completo. Padecí las siguientes “pirouettes”, pero **había dejado de sentirme limitada en los movimientos**. Al acabar el primer acto, mi profesora me hizo saber que: “És important saber que ens pot passar a totes, però també cal saber què fer quan ens passa”. Sus palabras, aún hoy, me continúan resonando con fuerza... ¿De qué modo atiendo a los imprevistos que emergen en la investigación? ¿Cómo se ha venido esa asunción de lo inesperado? Y algo que me ocupa y preocupa: ¿De qué forma problematizo dicha incertidumbre en mis clases universitarias?”<sup>180</sup>.*

Por todo lo expuesto anteriormente, considero que esta unión entre investigación y danza, permite dar cuenta de la presencia de la inquietud, del deseo, del aprendizaje, del padecer –de la pasión–, de la finitud, de los errores –de la necesidad de los mismos–, del modo y lugar de colocación, de las limitaciones. Pero lo que realmente me parece interesante es que ambas apelan a un **significado sentido y corporeizado**, y los movimientos que de ellas emergen, poseen la cualidad de mantenerse en contacto con el mundo de un modo más íntimo y profundo. Porque, como sostiene Mark Johnson (2007) “en nuestra experiencia de movimiento no hay separación entre el mundo y uno mismo” (p. 20). Y, precisamente, esta investigación posee mucho de eso: de movimiento entre el mundo y yo misma, porque la acción de investigar no ha venido, ni se ha dado, en una sola dirección ni en un único espacio. Asimismo, ejes como quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar, o qué permisos me doy en el acto indagativo, han venido dando cuenta de ese modo de ver y hacer investigación aunada al mundo. Un modo que posee un camino con luces y sombras, que responde a un *desde dónde* emprendo el acontecimiento de investigar, y que vivo vinculado al *sentido retrospectivo* que conserva la propia dimensión metodológica<sup>181</sup>.

<sup>180</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013.

<sup>181</sup> Retomo una parte de lo que desarrolla Ana Arévalo (2010) porque justo ahora que me hallo en la relectura de este apartado, leo a la autora y siento que su narración ilumina parte de un camino que yo también he venido habitando. Las resonancias del modo en el que vive el método y el planteamiento acerca de la dimensión retrospectiva de la metodología –cualidades que también esboza en su tesis doctoral– me parecen elementos a remarcar. “Me dispuse a buscar en la literatura metodológica las palabras que me ayudasen a pensar o dar nombre al proceso investigativo que estaba viviendo. Sin embargo, el léxico metodológico disponible no me ayudaba a expresar la riqueza, los matices, ni la profundidad de tal experiencia, tornándoseme por esto mismo un lenguaje vacío y carente de sentido. Entonces, encontrar–me con las palabras que fuesen condescendientes tanto con mi experiencia vivida como con mi compromiso de pensar por mí misma el proceso que estaba viviendo era un desafío que, a la luz de aquello con que iba encontrando, se tornaba tarea ardua. Considero que el problema de fondo puede radicar en que **el lenguaje que ofrece la teoría en cuestión suele estar desprovisto de su capacidad mediadora**, esto es, su capacidad de expresar el modo en que alguien vive con relación a un mundo, lo que nos permita que encontremos en tal lenguaje sentido y valor de verdad, una verdad que nace de la relación experiencial de alguien en el mundo (Muraro, 1994). Al estar desgajado, entonces, el lenguaje de alguna experiencia, no nos sería posible pensar con profundidad, es decir, hallar la vida y verdad en él y con él. Me propuse, entonces, replantear mi relación

tanto en los ejercicios en solitario, como en las piezas de grupo. Precisamente, en estas últimas subyacen los horizontes –anteriores y posteriores– que poseen todas las personas partícipes en el baile, creando, como conjunto, una unidad de corriente vivencial.

*“La relación investigación–danza me hace pensar que, en ambas, es importante tomar decisiones y acoger lo que de éstas se derive. De mi experiencia en clásico, recuerdo cómo –estando en un certamen– en la caída de un salto se me aflojó la parte trasera de la zapatilla, quedando medio pie al descubierto. Tratando de disimular, continué con los pasos pero, viendo la incomodidad que sentía en el pie, aplasté la zapatilla contra el suelo hasta hacerla salir por completo. Padecí las siguientes “pirouettes”, pero **había dejado de sentirme limitada en los movimientos**. Al acabar el primer acto, mi profesora me hizo saber que: “És important saber que ens pot passar a totes, però també cal saber què fer quan ens passa”. Sus palabras, aún hoy, me continúan resonando con fuerza... ¿De qué modo atiendo a los imprevistos que emergen en la investigación? ¿Cómo se ha venido esa asunción de lo inesperado? Y algo que me ocupa y preocupa: ¿De qué forma problematizo dicha incertidumbre en mis clases universitarias?”<sup>180</sup>.*

Por todo lo expuesto anteriormente, considero que esta unión entre investigación y danza, permite dar cuenta de la presencia de la inquietud, del deseo, del aprendizaje, del padecer –de la pasión–, de la finitud, de los errores –de la necesidad de los mismos–, del modo y lugar de colocación, de las limitaciones. Pero lo que realmente me parece interesante es que ambas apelan a un **significado sentido y corporeizado**, y los movimientos que de ellas emergen, poseen la cualidad de mantenerse en contacto con el mundo de un modo más íntimo y profundo. Porque, como sostiene Mark Johnson (2007) “en nuestra experiencia de movimiento no hay separación entre el mundo y uno mismo” (p. 20). Y, precisamente, esta investigación posee mucho de eso: de movimiento entre el mundo y yo misma, porque la acción de investigar no ha venido, ni se ha dado, en una sola dirección ni en un único espacio. Asimismo, ejes como quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar, o qué permisos me doy en el acto indagativo, han venido dando cuenta de ese modo de ver y hacer investigación aunada al mundo. Un modo que posee un camino con luces y sombras, que responde a un *desde dónde* emprendo el acontecimiento de investigar, y que vivo vinculado al *sentido retrospectivo* que conserva la propia dimensión metodológica<sup>181</sup>.

<sup>180</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013.

<sup>181</sup> Retomo una parte de lo que desarrolla Ana Arévalo (2010) porque justo ahora que me hallo en la relectura de este apartado, leo a la autora y siento que su narración ilumina parte de un camino que yo también he venido habitando. Las resonancias del modo en el que vive el método y el planteamiento acerca de la dimensión retrospectiva de la metodología –cualidades que también esboza en su tesis doctoral– me parecen elementos a remarcar. “Me dispuse a buscar en la literatura metodológica las palabras que me ayudasen a pensar o dar nombre al proceso investigativo que estaba viviendo. Sin embargo, el léxico metodológico disponible no me ayudaba a expresar la riqueza, los matices, ni la profundidad de tal experiencia, tornándoseme por esto mismo un lenguaje vacío y carente de sentido. Entonces, encontrar–me con las palabras que fuesen condescendientes tanto con mi experiencia vivida como con mi compromiso de pensar por mí misma el proceso que estaba viviendo era un desafío que, a la luz de aquello con que iba encontrando, se tornaba tarea ardua. Considero que el problema de fondo puede radicar en que **el lenguaje que ofrece la teoría en cuestión suele estar desprovisto de su capacidad mediadora**, esto es, su capacidad de expresar el modo en que alguien vive con relación a un mundo, lo que nos permita que encontremos en tal lenguaje sentido y valor de verdad, una verdad que nace de la relación experiencial de alguien en el mundo (Muraro, 1994). Al estar desgajado, entonces, el lenguaje de alguna experiencia, no nos sería posible pensar con profundidad, es decir, hallar la vida y verdad en él y con él. Me propuse, entonces, replantear mi relación

En este punto, me interesa retomar esa necesidad que sentía de devolverme la pregunta a mí, de situarla en mi origen y de regresar a mi infancia. Porque, si bien es cierto que ese desplazamiento me ayudó, es importante reconocer que la investigación ha partido de mí para encontrarme con otros. Pues son los otros quienes me interpelan, quienes me posibilitan pasar a la otra orilla, situarme en una–otra–realidad y hacer viable el alumbramiento del sentido que poseen las relaciones de cuidado en las criaturas. De ahí que la investigación requiera de un *lugar de convivencia* (Zambrano, 1989). Un lugar para el que es necesario aprender de los otros y con los otros, teniendo en cuenta la necesidad de “estar en condiciones de conocer a partir de nosotros mismos” (Gadamer, 2001, p. 18). En esta línea, Patricia Hermosilla (2011) apunta que no se trata de “quedarnos en nuestros “asuntos propios”, como dice una amiga, sino de compartir esto que aparece frente a nuestro entendimiento, y que puede ser valioso para re-pensar lo que se vive” (p. 123). De ahí que, en el ejercicio de tomar en cuenta al otro y a lo otro, nazca la necesidad de describir los dos lugares explorados que inspiran –pero no adscriben–<sup>182</sup> esta investigación. Se trata del lugar en el que la atención se coloca en la esencia de las cosas –la inspiración fenomenológica– y el lugar en el que el acontecer se nombra atendiendo a la sensibilidad y al cuidado con que emana –la inspiración narrativa–. La problemática del modo de presentarlos, es que en la escritura y exposición, pudiera parecer que todo ello responde a un inicio lógico, a una construcción del móvil metodológico lineal, cuando en realidad ha venido aconteciéndose a medida que el tiempo –experiencial y circular– ha ido creándose, naciendo, emergiendo. A medida que ese tiempo ha venido también atravesándome a mí como investigadora.

Así pues, estas dos inspiraciones han venido reapareciendo y resignificándose en el transcurso de la investigación.

## 1. 1. Una actitud fenomenológica

A lo largo de mis estudios de máster (2008-2010), la experiencia de lectura de las propuestas de Vivian–Gussin Paley y Max Van Manen, me ofrecieron una mayor apertura en lo referente a la relación educativa. Una relación desde la que ellos tienen muy presente el cuidado y respeto por el desarrollo de cada una de las criaturas con las que conviven. Pero no sólo eso, sino que ambos logran que la cuestión sobre la mirada hacia cada uno de los niños y niñas, hacia la realidad que se despliega en el quehacer educativo, se convierta también en una mirada consciente de sí. Y, de la mano de ellos y bajo ese entusiasmo de *volver hacia una misma*, me interesé más por el *estar con*, por la *relación sin fin* (Rivera, 2012), por los tiempos para pensar, para sorprenderme y para maravillarme. Asimismo, sus textos consiguieron

---

con el lenguaje metodológico (...). Si me dirijo al origen de las palabras encuentro allí claridad y sentido, pues *método*: “camino a seguir” o “camino que se hace”, que, articulado con *logia*: “razón”, expresado en “*medo-tología*”, vendría a significar: *dar cuenta o dar razón del camino recorrido* (...). El “*método*” nombrado y comprendido como camino, entonces, me ayuda a pensar, a poner “logos” al método, es decir, a la forma en que me sumergí en la investigación, una forma que cobra vida sólo cuando se ha transformado en experiencia vivida, no antes, y por lo tanto, su comprensión –su toma de consciencia–, o sea, la dimensión propiamente *método-lógica*, sólo podría darse en un sentido retrospectivo” (p. 191-192) (No existe correspondencia en las palabras en negrita del texto original).

<sup>182</sup> He tomado esta expresión de las tesis doctorales de Marta Caramés (2008) y Patricia Hermosilla (2011).

En este punto, me interesa retomar esa necesidad que sentía de devolverme la pregunta a mí, de situarla en mi origen y de regresar a mi infancia. Porque, si bien es cierto que ese desplazamiento me ayudó, es importante reconocer que la investigación ha partido de mí para encontrarme con otros. Pues son los otros quienes me interpelan, quienes me posibilitan pasar a la otra orilla, situarme en una–otra–realidad y hacer viable el alumbramiento del sentido que poseen las relaciones de cuidado en las criaturas. De ahí que la investigación requiera de un *lugar de convivencia* (Zambrano, 1989). Un lugar para el que es necesario aprender de los otros y con los otros, teniendo en cuenta la necesidad de “estar en condiciones de conocer a partir de nosotros mismos” (Gadamer, 2001, p. 18). En esta línea, Patricia Hermosilla (2011) apunta que no se trata de “quedarnos en nuestros “asuntos propios”, como dice una amiga, sino de compartir esto que aparece frente a nuestro entendimiento, y que puede ser valioso para re-pensar lo que se vive” (p. 123). De ahí que, en el ejercicio de tomar en cuenta al otro y a lo otro, nazca la necesidad de describir los dos lugares explorados que inspiran –pero no adscriben–<sup>182</sup> esta investigación. Se trata del lugar en el que la atención se coloca en la esencia de las cosas –la inspiración fenomenológica– y el lugar en el que el acontecer se nombra atendiendo a la sensibilidad y al cuidado con que emana –la inspiración narrativa–. La problemática del modo de presentarlos, es que en la escritura y exposición, pudiera parecer que todo ello responde a un inicio lógico, a una construcción del móvil metodológico lineal, cuando en realidad ha venido aconteciéndose a medida que el tiempo –experiencial y circular– ha ido creándose, naciendo, emergiendo. A medida que ese tiempo ha venido también atravesándome a mí como investigadora.

Así pues, estas dos inspiraciones han venido reapareciendo y resignificándose en el transcurso de la investigación.

## 1. 1. Una actitud fenomenológica

A lo largo de mis estudios de máster (2008-2010), la experiencia de lectura de las propuestas de Vivian–Gussin Paley y Max Van Manen, me ofrecieron una mayor apertura en lo referente a la relación educativa. Una relación desde la que ellos tienen muy presente el cuidado y respeto por el desarrollo de cada una de las criaturas con las que conviven. Pero no sólo eso, sino que ambos logran que la cuestión sobre la mirada hacia cada uno de los niños y niñas, hacia la realidad que se despliega en el quehacer educativo, se convierta también en una mirada consciente de sí. Y, de la mano de ellos y bajo ese entusiasmo de *volver hacia una misma*, me interesé más por el *estar con*, por la *relación sin fin* (Rivera, 2012), por los tiempos para pensar, para sorprenderme y para maravillarme. Asimismo, sus textos consiguieron

---

con el lenguaje metodológico (...). Si me dirijo al origen de las palabras encuentro allí claridad y sentido, pues *método*: “camino a seguir” o “camino que se hace”, que, articulado con *logia*: “razón”, expresado en “*medo-tología*”, vendría a significar: *dar cuenta o dar razón del camino recorrido* (...). El “*método*” nombrado y comprendido como camino, entonces, me ayuda a pensar, a poner “logos” al método, es decir, a la forma en que me sumergí en la investigación, una forma que cobra vida sólo cuando se ha transformado en experiencia vivida, no antes, y por lo tanto, su comprensión –su toma de consciencia–, o sea, la dimensión propiamente *método-lógica*, sólo podría darse en un sentido retrospectivo” (p. 191-192) (No existe correspondencia en las palabras en negrita del texto original).

<sup>182</sup> He tomado esta expresión de las tesis doctorales de Marta Caramés (2008) y Patricia Hermosilla (2011).

trasladarme a una vida en y más allá del aula. De hecho, durante mucho tiempo experimenté sus interrogantes como propios, haciendo que me interpelaran las mismas situaciones que ellos describen con tanto esmero. Pero, como todo proceso de *encandilamiento*, hubo también un tiempo en que aquello se vio fuertemente interrumpido por la experiencia de otros y otras que leyeron y compartieron conmigo las sensaciones e incomodidades en relación a dichos textos.

*“Hoy la clase ha resultado ser un auténtico desastre. Teníamos que conversar –con unas cuestiones orientativas– acerca de un fragmento de “El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía”. En el trayecto de llegada al aula, venía ya imaginándome todo aquello que podríamos ir abriendo, todo lo que podríamos cuestionarnos en relación siempre con lo que trabajamos como contenido de la materia. Pero nada de eso ha ocurrido. La clase se ha llenado de comentarios como: “Yo no sé qué quiere representar el autor”, “jo crec que és massa normal” o, “para mí ha sido muy fácil de leer porque pensaba que lo tendría que leer en casa, pero al final lo he podido leer hasta en el metro”. De repente, levanta la mano Jofre –un estudiante que escasas veces participa–. “Doncs jo, ho sento, però no entenc perquè fa un llibre si **les coses que diu aquest senyor ja se saben**” –expresa. La verdad es que no doy crédito a lo que está ocurriendo. Me llega una intensa presión en el estómago que me empuja a decirles de manera autoritaria: “¡No lo entendéis!”, pero, finalmente, opto por sentarme en la silla, respirar profundamente, y tratar de no tomarlo como algo hacia mí, sino hacia lo que están sintiendo ellas y ellos, pues es su experiencia de lectura. Y es, precisamente ahí, cuando me pregunto sobre qué hacer cuando algo me resulta significativo y, por el contrario, no es acogido por el grupo. ¿Qué desean mis estudiantes, qué esperan –o, mejor dicho, precisan de mí como maestra–? En cada una de las clases me hablan de herramientas “para”, recursos “para”, instrumentos “para”, pero ¿dónde queda la relación con el otro en todo ello? Porque, si la necesidad se fundamenta en ese dar al otro, ¿desde qué lugar estamos mirando a ese otro? (...) Posteriormente, les planteo algunos interrogantes para que continuemos pensando: “¿Acaso todo lo que escribimos es siempre nuevo?” ¿Qué cualidades ha de poseer un texto para que podamos sentir que estamos aprendiendo con y de él?”<sup>183</sup>.*

(Dos meses después) *“Como cada día –y a modo de ritual– pregunto si desean que clarifiquemos algo de lo que venimos trabajando. Jofre levanta la mano al tiempo que empieza a hablar de lo que le preocupa. “Jo he de dir que a mi **el text aquell de fa uns mesos em va fer tocar fons**” –se crea un silencio que vivo con densidad–, y continúa parafraseando aquello que yo explicité en su momento: que es un texto al que quiero, que se trata de un fragmento que me conmueve, que me parecía interesante*

<sup>183</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre de 2011. Este ha sido el único curso académico en que he impartido esta asignatura en el grado de Educación Social. A pesar de ello, en otros contextos universitarios he empleado el fragmento que compartí con el grupo-clase y las primeras impresiones suelen ser del mismo estilo. Esto me permite pensar en el tiempo que necesitamos para que las palabras de algunos–otros vayan calando y dejando huella. Además, este hecho me ofrece la oportunidad de mirarme de nuevo, de ir hacia atrás y ver lo que me ha sucedido en la lectura de diversos libros, lo que me ha pasado y el tiempo que he necesitado para captar la esencia, para ser capaz de ver lo que trataban de mostrarme. Y es que, si bien en un inicio del proceso investigativo no lograba comprender los planteamientos de algunos autores y autoras, la lectura que actualmente hago de muchos de ellos, me resulta sustancial para mi desarrollo personal y profesional.

trasladarme a una vida en y más allá del aula. De hecho, durante mucho tiempo experimenté sus interrogantes como propios, haciendo que me interpelaran las mismas situaciones que ellos describen con tanto esmero. Pero, como todo proceso de *encandilamiento*, hubo también un tiempo en que aquello se vio fuertemente interrumpido por la experiencia de otros y otras que leyeron y compartieron conmigo las sensaciones e incomodidades en relación a dichos textos.

*“Hoy la clase ha resultado ser un auténtico desastre. Teníamos que conversar –con unas cuestiones orientativas– acerca de un fragmento de “El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía”. En el trayecto de llegada al aula, venía ya imaginándome todo aquello que podríamos ir abriendo, todo lo que podríamos cuestionarnos en relación siempre con lo que trabajamos como contenido de la materia. Pero nada de eso ha ocurrido. La clase se ha llenado de comentarios como: “Yo no sé qué quiere representar el autor”, “jo crec que és massa normal” o, “para mí ha sido muy fácil de leer porque pensaba que lo tendría que leer en casa, pero al final lo he podido leer hasta en el metro”. De repente, levanta la mano Jofre –un estudiante que escasas veces participa–. “Doncs jo, ho sento, però no entenc perquè fa un llibre si **les coses que diu aquest senyor ja se saben**” –expresa. La verdad es que no doy crédito a lo que está ocurriendo. Me llega una intensa presión en el estómago que me empuja a decirles de manera autoritaria: “¡No lo entendéis!”, pero, finalmente, opto por sentarme en la silla, respirar profundamente, y tratar de no tomarlo como algo hacia mí, sino hacia lo que están sintiendo ellas y ellos, pues es su experiencia de lectura. Y es, precisamente ahí, cuando me pregunto sobre qué hacer cuando algo me resulta significativo y, por el contrario, no es acogido por el grupo. ¿Qué desean mis estudiantes, qué esperan –o, mejor dicho, precisan de mí como maestra–? En cada una de las clases me hablan de herramientas “para”, recursos “para”, instrumentos “para”, pero ¿dónde queda la relación con el otro en todo ello? Porque, si la necesidad se fundamenta en ese dar al otro, ¿desde qué lugar estamos mirando a ese otro? (...) Posteriormente, les planteo algunos interrogantes para que continuemos pensando: “¿Acaso todo lo que escribimos es siempre nuevo?” ¿Qué cualidades ha de poseer un texto para que podamos sentir que estamos aprendiendo con y de él?”<sup>183</sup>.*

(Dos meses después) *“Como cada día –y a modo de ritual– pregunto si desean que clarifiquemos algo de lo que venimos trabajando. Jofre levanta la mano al tiempo que empieza a hablar de lo que le preocupa. “Jo he de dir que a mi **el text aquell de fa uns mesos em va fer tocar fons**” –se crea un silencio que vivo con densidad–, y continúa parafraseando aquello que yo explicité en su momento: que es un texto al que quiero, que se trata de un fragmento que me conmueve, que me parecía interesante*

<sup>183</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre de 2011. Este ha sido el único curso académico en que he impartido esta asignatura en el grado de Educación Social. A pesar de ello, en otros contextos universitarios he empleado el fragmento que compartí con el grupo-clase y las primeras impresiones suelen ser del mismo estilo. Esto me permite pensar en el tiempo que necesitamos para que las palabras de algunos–otros vayan calando y dejando huella. Además, este hecho me ofrece la oportunidad de mirarme de nuevo, de ir hacia atrás y ver lo que me ha sucedido en la lectura de diversos libros, lo que me ha pasado y el tiempo que he necesitado para captar la esencia, para ser capaz de ver lo que trataban de mostrarme. Y es que, si bien en un inicio del proceso investigativo no lograba comprender los planteamientos de algunos autores y autoras, la lectura que actualmente hago de muchos de ellos, me resulta sustancial para mi desarrollo personal y profesional.

*proponérselo porque lo que narra es lo que le pasa y desde el lugar en que le sucede...  
“L’he tornat a llegir un parell de vegades més i crec que ara l’entenc una mica millor.  
Crec que l’escriptor **posa en paraules la vida**. I clar, si ho mirem així, no és tan fàcil ni  
d’escriure ni de llegir. Com l’altre dia parlàvem del do a l’educació, pensava que potser  
el do del què escriu és aquest: dir-ho planer, tal i com és” (...) Ciertamente, en este  
punto emerge en mí otra cuestión: si los textos que les ofrezco nos ayudan a pensar o,  
si ya estamos pensando con la ayuda de los textos<sup>184</sup>*

Las palabras de Jofre me hacen pensar en el estremecimiento que ha vivido durante semanas. Intuyo –por experiencia personal– que esto se da en el momento en que algo ha captado nuestra atención, nos lleva a continuar pensando, nos llama, nos evoca. Es evidente que algo sucede para que él regrese al texto y para que, tiempo después, tenga la necesidad de compartirlo en clase. Quizá se trate de una pregunta que nace al suspender el propio juicio, o de una posibilidad que aparece de repente. Lo que está claro es que, en los inicios se mostraba cerrado –así lo expresaban sus brazos cruzados mientras exponía sus argumentos– y, más tarde, se manifestaba desde una posición reconciliadora que, si bien no requería de una eliminación absoluta de dichos prejuicios, se podía percibir que en el trascurso de esas semanas, había hecho uso de ellos. Precisamente, todo esto tiene que ver con aquello que el texto hace *en* uno, así como lo que uno hace *con* el texto. Si bien es cierto que mis estudiantes podrían estar percibiendo que lo que venimos haciendo no es más que una reiteración de lo ya conocido –un replanteamiento continuo de la cuestión–, me parece interesante retomar la idea que aquello que caracteriza a dichas reiteraciones es, ciertamente, que éstas permiten traer y poner en juego nuevamente algo –o, mejor dicho, ponernos de nuevo frente a algo–. Es decir: conllevan un replanteamiento que incluye siempre cierta novedad, un nuevo alumbramiento de pensamiento o, como comenta Martin Heidegger (2005), un esfuerzo por pensar lo no–pensado en lo ya pensado. Se trata del gesto de poner a distancia todo aquello que creemos saber, y de sentir una invitación para volverlo a pensar, socavando lo obvio y abriendo un espacio en el que sea posible la interrogación<sup>185</sup>.

Por otro lado, mirar y pensar dicha realidad, trae consigo una disposición de la que no queda tampoco exenta la experiencia de lectura. Porque, al leer, estamos significando lo que el otro coloca ante nosotros, “trayendo ante sí eso que está ahí delante en tanto que algo situado enfrente, referirlo a sí mismo, al que se lo representa y, en esta relación consigo, obligarlo a retornar a sí” (ibíd., p. 75). De ahí que se trate de poder vislumbrar la actitud que uno toma ante lo que ya se está dando y ante lo que está por acaecer. Porque, en la experiencia de mirar,

<sup>184</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, diciembre de 2011.

<sup>185</sup> Cabe añadir que, a lo largo de aquellas semanas en las que me encontraba con dichos estudiantes, sentía una inquietud que me empujaba a revisar lecturas –y a descubrir otras nuevas– bajo el propósito de hallar en otros el desarrollo de un discurso que pudiera asemejarse a lo que estábamos viviendo como proceso de clase. Es ahí cuando hallé un capítulo de Jorge Larrosa (2000) en el que plantea que “Esos gestos filosóficos de inquietar lo demasiado conocido respecto a lo que sea “leer”, a lo que sea “pensar” y a lo que sea “dar”, no son en absoluto triviales. Incluso pueden considerarse centrales a la filosofía de nuestra época si tenemos en cuenta, primero respecto al leer, que la hermenéutica y la deconstrucción no solo nos han hecho conscientes de la importancia ontológica de la interpretación, no solo nos han enseñado que pensar radicalmente la lectura nos lleva hacia implicaciones y profundidades insólitas, sino que también nos están enseñando nuevas formas de leer. Es más, quizá la diferencia irreductible entre hermenéutica y deconstrucción esté justamente en la irreductibilidad de sus estrategias de lectura” (p. 104). Ello me ayudó a continuar pensando acerca de lo que hago con las lecturas, de lo que busco en ellas para que podamos trabajarlas como elementos transformativos. Y, además, aquella lectura inspiró un modo de colocación que, desde entonces, trato de sostener junto a mis estudiantes.

*proponérselo porque lo que narra es lo que le pasa y desde el lugar en que le sucede...  
“L’he tornat a llegir un parell de vegades més i crec que ara l’entenc una mica millor.  
Crec que l’escriptor **posa en paraules la vida**. I clar, si ho mirem així, no és tan fàcil ni  
d’escriure ni de llegir. Com l’altre dia parlàvem del do a l’educació, pensava que potser  
el do del què escriu és aquest: dir-ho planer, tal i com és” (...) Ciertamente, en este  
punto emerge en mí otra cuestión: si los textos que les ofrezco nos ayudan a pensar o,  
si ya estamos pensando con la ayuda de los textos<sup>184</sup>*

Las palabras de Jofre me hacen pensar en el estremecimiento que ha vivido durante semanas. Intuyo –por experiencia personal– que esto se da en el momento en que algo ha captado nuestra atención, nos lleva a continuar pensando, nos llama, nos evoca. Es evidente que algo sucede para que él regrese al texto y para que, tiempo después, tenga la necesidad de compartirlo en clase. Quizá se trate de una pregunta que nace al suspender el propio juicio, o de una posibilidad que aparece de repente. Lo que está claro es que, en los inicios se mostraba cerrado –así lo expresaban sus brazos cruzados mientras exponía sus argumentos– y, más tarde, se manifestaba desde una posición reconciliadora que, si bien no requería de una eliminación absoluta de dichos prejuicios, se podía percibir que en el trascurso de esas semanas, había hecho uso de ellos. Precisamente, todo esto tiene que ver con aquello que el texto hace *en* uno, así como lo que uno hace *con* el texto. Si bien es cierto que mis estudiantes podrían estar percibiendo que lo que venimos haciendo no es más que una reiteración de lo ya conocido –un replanteamiento continuo de la cuestión–, me parece interesante retomar la idea que aquello que caracteriza a dichas reiteraciones es, ciertamente, que éstas permiten traer y poner en juego nuevamente algo –o, mejor dicho, ponernos de nuevo frente a algo–. Es decir: conllevan un replanteamiento que incluye siempre cierta novedad, un nuevo alumbramiento de pensamiento o, como comenta Martin Heidegger (2005), un esfuerzo por pensar lo no–pensado en lo ya pensado. Se trata del gesto de poner a distancia todo aquello que creemos saber, y de sentir una invitación para volverlo a pensar, socavando lo obvio y abriendo un espacio en el que sea posible la interrogación<sup>185</sup>.

Por otro lado, mirar y pensar dicha realidad, trae consigo una disposición de la que no queda tampoco exenta la experiencia de lectura. Porque, al leer, estamos significando lo que el otro coloca ante nosotros, “trayendo ante sí eso que está ahí delante en tanto que algo situado enfrente, referirlo a sí mismo, al que se lo representa y, en esta relación consigo, obligarlo a retornar a sí” (ibíd., p. 75). De ahí que se trate de poder vislumbrar la actitud que uno toma ante lo que ya se está dando y ante lo que está por acaecer. Porque, en la experiencia de mirar,

<sup>184</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, diciembre de 2011.

<sup>185</sup> Cabe añadir que, a lo largo de aquellas semanas en las que me encontraba con dichos estudiantes, sentía una inquietud que me empujaba a revisar lecturas –y a descubrir otras nuevas– bajo el propósito de hallar en otros el desarrollo de un discurso que pudiera asemejarse a lo que estábamos viviendo como proceso de clase. Es ahí cuando hallé un capítulo de Jorge Larrosa (2000) en el que plantea que “Esos gestos filosóficos de inquietar lo demasiado conocido respecto a lo que sea “leer”, a lo que sea “pensar” y a lo que sea “dar”, no son en absoluto triviales. Incluso pueden considerarse centrales a la filosofía de nuestra época si tenemos en cuenta, primero respecto al leer, que la hermenéutica y la deconstrucción no solo nos han hecho conscientes de la importancia ontológica de la interpretación, no solo nos han enseñado que pensar radicalmente la lectura nos lleva hacia implicaciones y profundidades insólitas, sino que también nos están enseñando nuevas formas de leer. Es más, quizá la diferencia irreductible entre hermenéutica y deconstrucción esté justamente en la irreductibilidad de sus estrategias de lectura” (p. 104). Ello me ayudó a continuar pensando acerca de lo que hago con las lecturas, de lo que busco en ellas para que podamos trabajarlas como elementos transformativos. Y, además, aquella lectura inspiró un modo de colocación que, desde entonces, trato de sostener junto a mis estudiantes.

estamos otorgándole al mundo un determinado sentido (Herrera, 2003). Un sentido que va asociado a una representación y a una intencionalidad<sup>186</sup>. Ahora bien, ¿cómo voy acompañando los textos y de qué manera soy capaz de ofrecer sentidos poe—sibles<sup>187</sup>? En la respuesta a esta pregunta —que me acostumbro a formular cada curso académico— emerge la necesidad de reconocer que el foco no se halla únicamente en lo que les llega de la lectura, ni tampoco en el modo en que están trayendo ante sí la experiencia de dicha lectura. Para mí, tiene que ver con lo que conseguimos abrir, con las invitaciones que logro presentar desde un pensar y un saber educativos, con la intimidad y el cuidado con los que llegamos a sostener la escritura de los diversos autores; puesto que, en todo este proceso, vivimos la lectura como un llenar la mirada de realidad y desarrollamos esa mirada educativa hacia lo que nos ocurre.

En esta línea, y a lo largo de la investigación, percibo cómo Marta muestra curiosidad en cuanto a la mirada y al acercamiento que voy llevando a cabo en Alda. De hecho, en nuestras conversaciones acerca del camino —del método— que le propongo, siento cómo ella me va colocando en un lugar desde el que me resulta más sencillo poder nombrar aquello que configura mi modo de concebir la investigación.

*“Però què voldràs mirar? Perquè això sí que m’intriga. I no és que em senti molt inquieta, però m’agradaria tenir-ho més clar. No sé si et vols fixar en com ens relacionem com a grup, o com ho faig jo amb ells, o com ho fan entre ells, o tot això junt... I la manera: com? (...) Vaig llegir la carta que em vas enviar<sup>188</sup> i ja vaig entendre millor algunes coses, però si penso en ara, en què miraràs quan vinguis a trobar-nos, doncs encara veig que no tinc resolt aquest tema...” —me hace saber Marta. Nos quedamos en silencio durante más de dos minutos; ambas con la mirada perdida un hipotético horizonte. “Quizá sólo se trate de **mirar lo que hay, lo que se va dando...**, e intentar desde ahí comprender la realidad educativa de la que tú también participas” —añado<sup>189</sup>.*

Recuerdo haber pronunciado aquellas palabras muy lentamente, como si estuvieran saliendo de mis entrañas. Y, aunque al releerlas ahora me resulten un tanto poéticas, indudablemente

<sup>186</sup> Tomo las aportaciones de Bernhard Waldenfels (2015) en tanto que “la intencionalidad significa que *algo se muestra como algo*, que algo se dice, se da, se interpreta, se entiende o se trata en un cierto sentido y de una manera determinada, es decir, como hierba fresca, como mancha de sangre, como sabor a fresa, como mesa, como Pegaso alado, como número arábigo, como carta de amor, como programa de procesamiento de textos, como irritación afiebrada, como atentado, como acto terrorista, y así por el estilo. La fórmula *algo como algo* significa que algo (real, posible, o también imposible) está vinculado con algo (un sentido, un significado), y al mismo tiempo está separado de él. La realidad y el sentido no se pueden compensar la una con el otro como cualidades o valores. Como una hendidura, que une las cosas que no están unidas, este minúsculo “como” marca una conexión rota. A Merleau-Ponty (1994) le gusta hablar de punto angular, de bisagra o pliegue, para designar la aparición del sentido y la forma. El “como” no constituye una tercera entidad que se inserta entre dos realidades iniciales, una de las cuales sería real y la otra ideal, o una física y la otra psíquica, sino que marca una estructura dinámica, sin la cual literalmente no habría nada que se mostrara, y por lo tanto tampoco nadie al cual se le pudiera mostrar algo” (p. 19-20).

<sup>187</sup> Retomo el juego de palabras que tanto desarrolla Noemí Duran (2012) a lo largo de su tesis doctoral. Y es que el vínculo entre el sentido poético y posibilitador de la educación, es lo que nos permite estar, hacer y mirar desde un—otro—lugar, reconociendo así la oportunidad de aprender del otro, de la otra y, especialmente, de la manera en la que cada uno habita el mundo. Una manera que tiene que ver con lo que hacemos con todo el cuerpo.

<sup>188</sup> Esta carta queda referenciada nuevamente en el apartado *Volver al trabajo: el cultivo con Marta* y recogida en el anexo del documento.

<sup>189</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.

estamos otorgándole al mundo un determinado sentido (Herrera, 2003). Un sentido que va asociado a una representación y a una intencionalidad<sup>186</sup>. Ahora bien, ¿cómo voy acompañando los textos y de qué manera soy capaz de ofrecer sentidos poe—sibles<sup>187</sup>? En la respuesta a esta pregunta —que me acostumbro a formular cada curso académico— emerge la necesidad de reconocer que el foco no se halla únicamente en lo que les llega de la lectura, ni tampoco en el modo en que están trayendo ante sí la experiencia de dicha lectura. Para mí, tiene que ver con lo que conseguimos abrir, con las invitaciones que logro presentar desde un pensar y un saber educativos, con la intimidad y el cuidado con los que llegamos a sostener la escritura de los diversos autores; puesto que, en todo este proceso, vivimos la lectura como un llenar la mirada de realidad y desarrollamos esa mirada educativa hacia lo que nos ocurre.

En esta línea, y a lo largo de la investigación, percibo cómo Marta muestra curiosidad en cuanto a la mirada y al acercamiento que voy llevando a cabo en Alda. De hecho, en nuestras conversaciones acerca del camino —del método— que le propongo, siento cómo ella me va colocando en un lugar desde el que me resulta más sencillo poder nombrar aquello que configura mi modo de concebir la investigación.

*“Però què voldràs mirar? Perquè això sí que m’intriga. I no és que em senti molt inquieta, però m’agradaria tenir-ho més clar. No sé si et vols fixar en com ens relacionem com a grup, o com ho faig jo amb ells, o com ho fan entre ells, o tot això junt... I la manera: com? (...) Vaig llegir la carta que em vas enviar<sup>188</sup> i ja vaig entendre millor algunes coses, però si penso en ara, en què miraràs quan vinguis a trobar-nos, doncs encara veig que no tinc resolt aquest tema...” —me hace saber Marta. Nos quedamos en silencio durante más de dos minutos; ambas con la mirada perdida un hipotético horizonte. “Quizá sólo se trate de **mirar lo que hay, lo que se va dando...**, e intentar desde ahí comprender la realidad educativa de la que tú también participas” —añado<sup>189</sup>.*

Recuerdo haber pronunciado aquellas palabras muy lentamente, como si estuvieran saliendo de mis entrañas. Y, aunque al releerlas ahora me resulten un tanto poéticas, indudablemente

<sup>186</sup> Tomo las aportaciones de Bernhard Waldenfels (2015) en tanto que “la intencionalidad significa que *algo se muestra como algo*, que algo se dice, se da, se interpreta, se entiende o se trata en un cierto sentido y de una manera determinada, es decir, como hierba fresca, como mancha de sangre, como sabor a fresa, como mesa, como Pegaso alado, como número arábigo, como carta de amor, como programa de procesamiento de textos, como irritación afiebrada, como atentado, como acto terrorista, y así por el estilo. La fórmula *algo como algo* significa que algo (real, posible, o también imposible) está vinculado con algo (un sentido, un significado), y al mismo tiempo está separado de él. La realidad y el sentido no se pueden compensar la una con el otro como cualidades o valores. Como una hendidura, que une las cosas que no están unidas, este minúsculo “como” marca una conexión rota. A Merleau-Ponty (1994) le gusta hablar de punto angular, de bisagra o pliegue, para designar la aparición del sentido y la forma. El “como” no constituye una tercera entidad que se inserta entre dos realidades iniciales, una de las cuales sería real y la otra ideal, o una física y la otra psíquica, sino que marca una estructura dinámica, sin la cual literalmente no habría nada que se mostrara, y por lo tanto tampoco nadie al cual se le pudiera mostrar algo” (p. 19-20).

<sup>187</sup> Retomo el juego de palabras que tanto desarrolla Noemí Duran (2012) a lo largo de su tesis doctoral. Y es que el vínculo entre el sentido poético y posibilitador de la educación, es lo que nos permite estar, hacer y mirar desde un—otro—lugar, reconociendo así la oportunidad de aprender del otro, de la otra y, especialmente, de la manera en la que cada uno habita el mundo. Una manera que tiene que ver con lo que hacemos con todo el cuerpo.

<sup>188</sup> Esta carta queda referenciada nuevamente en el apartado *Volver al trabajo: el cultivo con Marta* y recogida en el anexo del documento.

<sup>189</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.



dan respuesta a lo que también vengo experimentando con Francesc en ese estar en presencia atendiendo al fenómeno; es decir, en ese tratar de hallarme consciente en aquello que aparece frente a mí –puntualizo ese *tratar de*, porque no siempre me ha sido posible, aun cuando el deseo por vivirme desde esa actitud ha sido incesante–. Al mismo tiempo, esto tiene que ver con el modo en que concibo la investigación educativa, como una experiencia de relación con un–otro que me pide acoger lo que ya tiene, lo que me muestra, lo que trae. En esta línea, Nieves Blanco y Eduardo Sierra (2015) señalan que se trata de “acogerle desde lo que es. Algo que resulta tan crucial como difícil, pues a menudo se nos enredan los hilos identitarios, las concepciones previas que hemos construido sobre quienes pensamos que son, o deberían ser, o necesitamos que sean”. Además, esto se vincula con la manera en que nos acercamos a la realidad, con el modo en que nos dejamos afectar por ella, con las cualidades que rescatamos del fenómeno que estamos observando.

En este punto, me parece importante retomar la definición del término *fenomenología*, porque considero que puede iluminar el discurso que deseo trazar en relación a lo que la fenomenología me ha venido inspirando. Si bien se trata de *aquello que aparece, lo que se muestra, lo patente*; al tener en cuenta el *logos –palabra, estudio de–*, emerge un aporte sustancial. A simple vista, la fenomenología se constituye del mismo modo que los vocablos psicología, sociología o biología. Así, la primera parte de la palabra es la que hace referencia a al sujeto o a la demanda de estudio –psique; sociedad o comunidad, y vida, respectivamente– y, la segunda, la que designa la ciencia o la investigación de la temática que atañe a dicho sujeto –ya sea el sujeto de la psique, de la comunidad, o de la vida–. Justo en ese punto, emerge la diferencia, pues la fenomenología no posee un objeto o una materia en este mismo sentido, ya que el fenómeno no es en sí un objeto (Heidegger, 1927). Por ello, resulta ser una concepción metodológica que no caracteriza el qué de los objetos, sino el cómo de los mismos. Max Van Manen (2014) añade que

*“phenomenological method is driven by a pathos: being swept up in a spell of wonder about phenomena as they appear, show, present, or give themselves to us. In the encounter with things and events of the world, phenomenology directs its gaze toward regions where meanings and understandings originate, well up, and percolate through the porous membranes of past sedimentations –then infuse, permeate, infect, touch, stir us, and exercise a formative and affective effect on our being” (p. 26-27).*

Y es esta infusión e impregnación que nos toca y nos despierta, la que define a la fenomenología como un método que tiene que ver con el abrir cuestiones, más que con proporcionar respuestas o dibujos conclusos. Se trata de hacer espacio para que germinen nuevas posibilidades que conlleven la experiencia de perspectivas, comprensiones y miradas de significado diferentes. De ahí que lo que aparece ante uno, lo naciente, no pueda quedar recogido en esquemas interpretativos o en procedimientos sistemáticos, pues dista de enfoques que requieren de repetición, de cálculo, de tecnificación, o de comparación de resultados (Van Manen, 2002; Herrera, 2003). Pero, ¿cómo voy creando dicho espacio en el proceso investigativo? ¿Qué cualidades son clave para que lo observado y vivido pueda responder –en relación a lo que me toca y conmueve– a una comprensión más amplia del mundo? Genival Fernandes, Miriam Barbosa y Maria de Fátima Prado (2007) –profesoras brasileñas de la rama de enfermería–, realizan aportes vinculados al modo de habitar y de ser en la investigación.

dan respuesta a lo que también vengo experimentando con Francesc en ese estar en presencia atendiendo al fenómeno; es decir, en ese tratar de hallarme consciente en aquello que aparece frente a mí –puntualizo ese *tratar de*, porque no siempre me ha sido posible, aun cuando el deseo por vivirme desde esa actitud ha sido incesante–. Al mismo tiempo, esto tiene que ver con el modo en que concibo la investigación educativa, como una experiencia de relación con un–otro que me pide acoger lo que ya tiene, lo que me muestra, lo que trae. En esta línea, Nieves Blanco y Eduardo Sierra (2015) señalan que se trata de “acogerle desde lo que es. Algo que resulta tan crucial como difícil, pues a menudo se nos enredan los hilos identitarios, las concepciones previas que hemos construido sobre quienes pensamos que son, o deberían ser, o necesitamos que sean”. Además, esto se vincula con la manera en que nos acercamos a la realidad, con el modo en que nos dejamos afectar por ella, con las cualidades que rescatamos del fenómeno que estamos observando.

En este punto, me parece importante retomar la definición del término *fenomenología*, porque considero que puede iluminar el discurso que deseo trazar en relación a lo que la fenomenología me ha venido inspirando. Si bien se trata de *aquello que aparece, lo que se muestra, lo patente*; al tener en cuenta el *logos –palabra, estudio de–*, emerge un aporte sustancial. A simple vista, la fenomenología se constituye del mismo modo que los vocablos psicología, sociología o biología. Así, la primera parte de la palabra es la que hace referencia a al sujeto o a la demanda de estudio –psique; sociedad o comunidad, y vida, respectivamente– y, la segunda, la que designa la ciencia o la investigación de la temática que atañe a dicho sujeto –ya sea el sujeto de la psique, de la comunidad, o de la vida–. Justo en ese punto, emerge la diferencia, pues la fenomenología no posee un objeto o una materia en este mismo sentido, ya que el fenómeno no es en sí un objeto (Heidegger, 1927). Por ello, resulta ser una concepción metodológica que no caracteriza el qué de los objetos, sino el cómo de los mismos. Max Van Manen (2014) añade que

*“phenomenological method is driven by a pathos: being swept up in a spell of wonder about phenomena as they appear, show, present, or give themselves to us. In the encounter with things and events of the world, phenomenology directs its gaze toward regions where meanings and understandings originate, well up, and percolate through the porous membranes of past sedimentations –then infuse, permeate, infect, touch, stir us, and exercise a formative and affective effect on our being” (p. 26-27).*

Y es esta infusión e impregnación que nos toca y nos despierta, la que define a la fenomenología como un método que tiene que ver con el abrir cuestiones, más que con proporcionar respuestas o dibujos conclusos. Se trata de hacer espacio para que germinen nuevas posibilidades que conlleven la experiencia de perspectivas, comprensiones y miradas de significado diferentes. De ahí que lo que aparece ante uno, lo naciente, no pueda quedar recogido en esquemas interpretativos o en procedimientos sistemáticos, pues dista de enfoques que requieren de repetición, de cálculo, de tecnificación, o de comparación de resultados (Van Manen, 2002; Herrera, 2003). Pero, ¿cómo voy creando dicho espacio en el proceso investigativo? ¿Qué cualidades son clave para que lo observado y vivido pueda responder –en relación a lo que me toca y conmueve– a una comprensión más amplia del mundo? Genival Fernandes, Miriam Barbosa y Maria de Fátima Prado (2007) –profesoras brasileñas de la rama de enfermería–, realizan aportes vinculados al modo de habitar y de ser en la investigación.

*“El movimiento fenomenológico nació como reacción al positivismo que consideraba válido apenas al fenómeno empíricamente investigado y medido, mientras que la fenomenología objetiva la investigación directa y la descripción de fenómenos que son vivenciados por la conciencia, sin teorías sobre la explicación causal y libre, en lo posible, de prejuicios. La fenomenología se reporta a los modos interminables del ser articulándose al ámbito de la existencia. **No se trata de una teoría, es una actitud, una postura, un modo de comprender el mundo.** La actitud fenomenológica nos invita a dejar que las cosas aparezcan con sus características propias, como ellas son, dejando que la esencia se manifieste en la conciencia del sujeto, con el objetivo de no transformar, no alterar la originalidad de los fenómenos” (p. 55-56)<sup>190</sup>.*

Precisamente esa actitud de comprensión y de conversación acerca de aquello que acontece ante mí, es la que me permite ir hallando un sentido propio desde el que intento restablecer la atención hacia la esencia de lo que aparece frente a mí. Un sentido, que vivo como una revelación a través de dos conversaciones que nacen en la escuela Ciudad Jardín.

I.

*“Francesc me ha hecho saber que “avui toca quedar-nos”. Se refiere a que esta vez no bajaremos al recreo, sino que permaneceremos en la sala del café junto a otros profesores y profesoras. Somos los primeros en llegar y, mientras observa unos dulces que alguien ha traído para compartir, me pregunta si voy a beber algo. Respondo gesticulando con la cabeza y veo cómo se decide a coger una de las madalenas. Entonces, me sonríe con picardía y me guiña un ojo, como si nadie más tuviera que descubrir aquello que acaba de hacer. Mientras se está preparando su bebida, me comenta que “Penso que a la classe és important **parar atenció**. Per dos motius: primer, perquè si no ho faig, tot passa davant i no ho veig; i, després, perquè s’hauria de poder fer veure als nanos algunes coses que potser ells encara no poden veure”. No alcanzo a preguntarle cuando justo abre la puerta una maestra. Se da cuenta que alguien ha cogido un dulce de la bandeja. Nosotros sonreímos”<sup>191</sup>.*

Durante semanas me resuena ese *prestar atención*, ese *atender* que vivo ya como una actividad más de la vida, como un hecho cotidiano —y que trasciende el quehacer escolar—. Sin embargo, cuando trato de imaginarme en ella, siento que, por ejemplo, no es suficiente con que Walter haga sonidos con la boca mientras cree que es un jugador de fútbol, o que el reloj de Paul suene repetidamente a las nueve, o que Lisa me mire de reojo mientras escribo en la libreta. Todo ello no resulta ser suficiente para que, de repente, se dé la atención, pues soy yo la que tengo que notar todos esos movimientos. De ahí que parezca que yo deba realizar algo para que las criaturas puedan entrar en el escenario de mi experiencia investigativa. No obstante, me pregunto acerca de qué es lo que sucede cuando les miro, cuando les escucho, y, sobre todo, cómo lo vengo haciendo, porque no es un encenderse como un interruptor, ni tampoco un darse pautas cuando se entra en relación con el otro y con lo otro. Quizá, prestar atención requiera de la actitud de ponerse en juego, de ser conscientes que también somos

<sup>190</sup> En la cita original no constan las palabras en negrita, pero he deseado remarcarlas porque me parecen una aportación sustancial en cuanto al modo en que vengo habitando y desarrollando el estudio.

<sup>191</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2011.

*“El movimiento fenomenológico nació como reacción al positivismo que consideraba válido apenas al fenómeno empíricamente investigado y medido, mientras que la fenomenología objetiva la investigación directa y la descripción de fenómenos que son vivenciados por la conciencia, sin teorías sobre la explicación causal y libre, en lo posible, de prejuicios. La fenomenología se reporta a los modos interminables del ser articulándose al ámbito de la existencia. **No se trata de una teoría, es una actitud, una postura, un modo de comprender el mundo.** La actitud fenomenológica nos invita a dejar que las cosas aparezcan con sus características propias, como ellas son, dejando que la esencia se manifieste en la conciencia del sujeto, con el objetivo de no transformar, no alterar la originalidad de los fenómenos” (p. 55-56)<sup>190</sup>.*

Precisamente esa actitud de comprensión y de conversación acerca de aquello que acontece ante mí, es la que me permite ir hallando un sentido propio desde el que intento restablecer la atención hacia la esencia de lo que aparece frente a mí. Un sentido, que vivo como una revelación a través de dos conversaciones que nacen en la escuela Ciudad Jardín.

I.

*“Francesc me ha hecho saber que “avui toca quedar-nos”. Se refiere a que esta vez no bajaremos al recreo, sino que permaneceremos en la sala del café junto a otros profesores y profesoras. Somos los primeros en llegar y, mientras observa unos dulces que alguien ha traído para compartir, me pregunta si voy a beber algo. Respondo gesticulando con la cabeza y veo cómo se decide a coger una de las madalenas. Entonces, me sonríe con picardía y me guiña un ojo, como si nadie más tuviera que descubrir aquello que acaba de hacer. Mientras se está preparando su bebida, me comenta que “Penso que a la classe és important **parar atenció**. Per dos motius: primer, perquè si no ho faig, tot passa davant i no ho veig; i, després, perquè s’hauria de poder fer veure als nanos algunes coses que potser ells encara no poden veure”. No alcanzo a preguntarle cuando justo abre la puerta una maestra. Se da cuenta que alguien ha cogido un dulce de la bandeja. Nosotros sonreímos”<sup>191</sup>.*

Durante semanas me resuena ese *prestar atención*, ese *atender* que vivo ya como una actividad más de la vida, como un hecho cotidiano —y que trasciende el quehacer escolar—. Sin embargo, cuando trato de imaginarme en ella, siento que, por ejemplo, no es suficiente con que Walter haga sonidos con la boca mientras cree que es un jugador de fútbol, o que el reloj de Paul suene repetidamente a las nueve, o que Lisa me mire de reojo mientras escribo en la libreta. Todo ello no resulta ser suficiente para que, de repente, se dé la atención, pues soy yo la que tengo que notar todos esos movimientos. De ahí que parezca que yo deba realizar algo para que las criaturas puedan entrar en el escenario de mi experiencia investigativa. No obstante, me pregunto acerca de qué es lo que sucede cuando les miro, cuando les escucho, y, sobre todo, cómo lo vengo haciendo, porque no es un encenderse como un interruptor, ni tampoco un darse pautas cuando se entra en relación con el otro y con lo otro. Quizá, prestar atención requiera de la actitud de ponerse en juego, de ser conscientes que también somos

<sup>190</sup> En la cita original no constan las palabras en negrita, pero he deseado remarcarlas porque me parecen una aportación sustancial en cuanto al modo en que vengo habitando y desarrollando el estudio.

<sup>191</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2011.

sujetos del proceso de estudio. Por eso, cuando soy capaz de percibir aquello que tanto Walter, Paul o Lisa, están llevando a cabo, es porque hay algo que me llama la atención, que se me impone. Me fijo porque lo que está ocurriendo me atrae, me genera un estímulo que me lleva a observarles, a hacerles presentes en mí. Una presencia que conlleva una manifestación cuyo origen no es únicamente mío –a pesar de que yo me encuentro involucrada en él–, sino que pertenece a los dos, en tanto que personas implicadas.

Además, de aquí se desprende el asunto de la –inevitable– selección, porque cuando presto atención a esa criatura, estoy dando la espalda a otras. Es decir, se trata de asumir que percibimos dejando de mirar algo o a alguien, y velamos para descubrir otros fenómenos. Indudablemente, esto ha traído consigo diversas tensiones, porque, si bien el problema inicial era dónde colocar la mirada –a qué prestar atención–, más tarde, llegaba la inquietud relacionada con todo aquello que estaba dejando de observar –la invisibilidad hacia otras realidades simultáneas–. Todo ello, como una relación de tira y afloja en la que siempre ha estado presente uno de los interrogantes que plantea Bernhard Waldenfels (2015): ¿cómo puede ser que trate de juzgar una atención que todavía tiene que ser despertada?<sup>192</sup>

## II.

*“Algunos ya se empiezan a levantar de la silla, otros continúan rebuscando en sus mochilas el almuerzo. Yo, permanezco sentada observándoles, disfrutando de la danza que configuran sus cuerpos, tratando de no escuchar conversaciones concretas, sino a la clase como un conjunto. Entonces, siento que alguien apoya levemente su mano en mi espalda. Es Abby, que desea leer las anotaciones de la libreta. Con un poco de reticencia, se la dejo –no sin antes hacerle saber que no tiene porqué volver a ocurrir de nuevo–. Al abrirla, parece entristecido. “Què és això? Un missatge secret? No s’entén res! Si en Francesc veu aquesta lletra...!” –añade. A mí se me escapa la risa. La cierro y me empiezo a poner la bufanda. “Perquè no la baixes al pati?” –me pregunta. Lisa, que lleva un rato escuchándonos, responde. “Com, que “per què”? Ella també haurà de descansar, no?”. “Clar, la llibreta també vol tenir una estona de descans” –apunto irónicamente. “No! Volia dir que tu també has de descansar!” –aclara la niña. “I no et canses d’estar sempre atenta a això de “com ens relacionem”? Perquè per escriure tantes coses has de tenir els ulls molt oberts, oi?” –comenta Abby. Tim, tomando la charla casi al vuelo, agrega: “Ella té ulleres especials”<sup>193</sup>.*

Esta vez, tardo en bajar al patio porque siento la necesidad de quedarme en el aula pensando en lo que me plantea el niño –y también en lo que recientemente vengo revisando de Carlina Rinaldi (2011), en tanto que “la escucha produce preguntas, no respuestas”–. A partir de esto, se revela ante mí que muchas de las cuestiones que me sugieren las criaturas precisan de silencio, contemplación y sensibilidad. E incluso algunas las percibo como si fueran realizadas

<sup>192</sup> El mismo autor, sostiene que en el prestar atención estamos implicados “no como autores o legisladores. La atención se despierta, o se adormece. Como en el despertar y al quedarnos dormidos, cruzamos un umbral que separa lo familiar de lo extraño, lo visible de lo invisible, lo audible de lo inaudible, lo tangible de lo intangible. Lo que aparece más allá del umbral, se muestra atractivo, atemorizante, estimulante” (p. 148). Es ahí donde me continúa resonando mi experiencia de investigar, como acto consciente y también como realidad inconsciente, porque la atención y la mirada que de ella se deriva, no está bajo un control ni bajo un automatismo determinado.

<sup>193</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

sujetos del proceso de estudio. Por eso, cuando soy capaz de percibir aquello que tanto Walter, Paul o Lisa, están llevando a cabo, es porque hay algo que me llama la atención, que se me impone. Me fijo porque lo que está ocurriendo me atrae, me genera un estímulo que me lleva a observarles, a hacerles presentes en mí. Una presencia que conlleva una manifestación cuyo origen no es únicamente mío –a pesar de que yo me encuentro involucrada en él–, sino que pertenece a los dos, en tanto que personas implicadas.

Además, de aquí se desprende el asunto de la –inevitable– selección, porque cuando presto atención a esa criatura, estoy dando la espalda a otras. Es decir, se trata de asumir que percibimos dejando de mirar algo o a alguien, y velamos para descubrir otros fenómenos. Indudablemente, esto ha traído consigo diversas tensiones, porque, si bien el problema inicial era dónde colocar la mirada –a qué prestar atención–, más tarde, llegaba la inquietud relacionada con todo aquello que estaba dejando de observar –la invisibilidad hacia otras realidades simultáneas–. Todo ello, como una relación de tira y afloja en la que siempre ha estado presente uno de los interrogantes que plantea Bernhard Waldenfels (2015): ¿cómo puede ser que trate de juzgar una atención que todavía tiene que ser despertada?<sup>192</sup>

## II.

*“Algunos ya se empiezan a levantar de la silla, otros continúan rebuscando en sus mochilas el almuerzo. Yo, permanezco sentada observándoles, disfrutando de la danza que configuran sus cuerpos, tratando de no escuchar conversaciones concretas, sino a la clase como un conjunto. Entonces, siento que alguien apoya levemente su mano en mi espalda. Es Abby, que desea leer las anotaciones de la libreta. Con un poco de reticencia, se la dejo –no sin antes hacerle saber que no tiene porqué volver a ocurrir de nuevo–. Al abrirla, parece entristecido. “Què és això? Un missatge secret? No s’entén res! Si en Francesc veu aquesta lletra...!” –añade. A mí se me escapa la risa. La cierro y me empiezo a poner la bufanda. “Perquè no la baixes al pati?” –me pregunta. Lisa, que lleva un rato escuchándonos, responde. “Com, que “per què”? Ella també haurà de descansar, no?”. “Clar, la llibreta també vol tenir una estona de descans” –apunto irónicamente. “No! Volia dir que tu també has de descansar!” –aclara la niña. “I no et canses d’estar sempre atenta a això de “com ens relacionem”? Perquè per escriure tantes coses has de tenir els ulls molt oberts, oi?” –comenta Abby. Tim, tomando la charla casi al vuelo, agrega: “Ella té ulleres especials”<sup>193</sup>.*

Esta vez, tardo en bajar al patio porque siento la necesidad de quedarme en el aula pensando en lo que me plantea el niño –y también en lo que recientemente vengo revisando de Carlina Rinaldi (2011), en tanto que “la escucha produce preguntas, no respuestas”–. A partir de esto, se revela ante mí que muchas de las cuestiones que me sugieren las criaturas precisan de silencio, contemplación y sensibilidad. E incluso algunas las percibo como si fueran realizadas

<sup>192</sup> El mismo autor, sostiene que en el prestar atención estamos implicados “no como autores o legisladores. La atención se despierta, o se adormece. Como en el despertar y al quedarnos dormidos, cruzamos un umbral que separa lo familiar de lo extraño, lo visible de lo invisible, lo audible de lo inaudible, lo tangible de lo intangible. Lo que aparece más allá del umbral, se muestra atractivo, atemorizante, estimulante” (p. 148). Es ahí donde me continúa resonando mi experiencia de investigar, como acto consciente y también como realidad inconsciente, porque la atención y la mirada que de ella se deriva, no está bajo un control ni bajo un automatismo determinado.

<sup>193</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

sin necesidad de respuesta, sino como un modo de confrontarme, de regalarme un momento para que me detenga a considerarlas, como una oportunidad para vivirme realmente en ellas. Sin embargo, me genera curiosidad la connotación que Abby otorga a la acción –y al arte– de ese atender, sobre todo, en lo relacionado al agotamiento. Porque, la atención, es una vivencia corpórea tangible y relacional, no un acto meramente cognitivo, interno, o invisible. De esta manera, al finalizar la jornada junto a Francesc o Marta, vivo con plenitud aquello que hemos compartido, al tiempo que percibo un determinado cansancio en mi cuerpo. Y es que, ese estar ahí, ese mirar, ese escuchar que trato de venir cultivando, se da desde una colocación e inclinación corporal específica. Es un dejarse decir por el otro volviéndose visible y audible, pero siempre en un tiempo y un espacio concretos (Depraz, 2012)<sup>194</sup>. Además, dicha actitud de índole fenomenológica, tiene que ver con el consentimiento, el deseo, la revelación y el saber, haciendo de ella una propuesta estrechamente relacionada con lo educativo, en tanto que acto de amor –de hecho, Simone Weil afirma que la atención debe ser el único fin de la enseñanza– (Portela, 2008)<sup>195</sup>.

Al mismo tiempo, este modo de estar me ha permitido descubrir que **lo inesperado requiere del contraste con lo habitual**, así como lo habitual precisa ser mirado en tanto que nuevo cada vez que acaece. Un ejemplo de ello es la curiosidad de las criaturas ante mis anotaciones de campo, pues en el cruce de miradas y conversaciones que se generaban, sentía un movimiento que más tarde he sido capaz de nombrar. Esto es debido a que en los inicios del estudio, hablar acerca de mi escritura de campo con las criaturas, resultaba ser un hecho irrelevante, corriente –e incluso invisibilizado–. Pero, el paso de los meses ha creado un puente en esa realidad, colocando ante mí la relación pensante entre *cura* y *curiositas*<sup>196</sup>. Una relación sobre la que también escribe Hans-George Gadamer (2001). “En el cuidado del mirar, de la curiosidad (...) el mundo está ahí (...) desde este carácter fijado de la existencia del mundo se debe hacer comprensible hasta qué punto la curiosidad es un modo del cuidado” (p. 103). ¿Eran, entonces, las preguntas, una forma de mostrar preocupación hacia mi trabajo como investigadora? ¿Sería, aquella curiosidad, un modo de darme a entender que les importaba aquello que aprendía junto a –y de– ellos? ¿Trataban de indicarme que me pensaban? No sé,

<sup>194</sup> De hecho, estamos de una forma corpórea en el mundo, y a través de ella conocemos y descubrimos dicho mundo. En otras palabras, cuando conocemos a otra persona en su entorno, en primer lugar, lo hacemos a través de su cuerpo, y es desde nuestra presencia física como desvelamos algo sobre nosotros mismos; pero lo que desvelamos no es sólo el cuerpo, sino algo que se manifiesta a través de él –como fenómeno–. También es cierto que, en ese acercamiento y a pesar de nosotros mismos, podemos ocultar algo –no necesariamente de un modo consciente–. Porque, cuando el cuerpo cae sobre la mirada de otra persona puede perder su naturalidad o, por el contrario, puede potenciar su modalidad de existencia (Linschoten, 1953; Sartre, 1956). Por otro lado, también es cierto que no todos los lugares acompañan a ello –se necesita de una calma y acompañamiento determinados –. Siento en Francesc y en Marta la preocupación por esos tiempos, por esos espacios que no sólo debieran ser fructíferos para escuchar palabras, sino para estar de otra manera, con y en el presente –“atendre des d’un altre lloc”, que en diversas ocasiones me repite Marta–.

<sup>195</sup> Dichas cualidades dan cuenta de la actitud educativa de Francesc y Marta en su quehacer con las criaturas. Me interesa destacar que no se trata de un conjunto de características que responden a la actitud fenomenológica, sino que son vividas y experimentadas por ambos en sus relaciones cotidianas. De hecho, en una de las escenas que rescato de Francesc, se percibe cómo el maestro pone en juego ese prestar atención y de ese estar atentos a lo que ocurre. Cabe añadir que en el siguiente paisaje se muestran estas cualidades a modo de escenas pedagógicas que permiten repensar el lugar que ocupamos en el aula.

<sup>196</sup> En diferentes momentos del estudio, trato de revisar el lugar del que provienen las palabras, su nacimiento, porque, como bien sostiene Max Van Manen (2003) “prestar atención a los orígenes etimológicos de las palabras puede a veces ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen” (p. 77).

sin necesidad de respuesta, sino como un modo de confrontarme, de regalarme un momento para que me detenga a considerarlas, como una oportunidad para vivirme realmente en ellas. Sin embargo, me genera curiosidad la connotación que Abby otorga a la acción –y al arte– de ese atender, sobre todo, en lo relacionado al agotamiento. Porque, la atención, es una vivencia corpórea tangible y relacional, no un acto meramente cognitivo, interno, o invisible. De esta manera, al finalizar la jornada junto a Francesc o Marta, vivo con plenitud aquello que hemos compartido, al tiempo que percibo un determinado cansancio en mi cuerpo. Y es que, ese estar ahí, ese mirar, ese escuchar que trato de venir cultivando, se da desde una colocación e inclinación corporal específica. Es un dejarse decir por el otro volviéndose visible y audible, pero siempre en un tiempo y un espacio concretos (Depraz, 2012)<sup>194</sup>. Además, dicha actitud de índole fenomenológica, tiene que ver con el consentimiento, el deseo, la revelación y el saber, haciendo de ella una propuesta estrechamente relacionada con lo educativo, en tanto que acto de amor –de hecho, Simone Weil afirma que la atención debe ser el único fin de la enseñanza– (Portela, 2008)<sup>195</sup>.

Al mismo tiempo, este modo de estar me ha permitido descubrir que **lo inesperado requiere del contraste con lo habitual**, así como lo habitual precisa ser mirado en tanto que nuevo cada vez que acaece. Un ejemplo de ello es la curiosidad de las criaturas ante mis anotaciones de campo, pues en el cruce de miradas y conversaciones que se generaban, sentía un movimiento que más tarde he sido capaz de nombrar. Esto es debido a que en los inicios del estudio, hablar acerca de mi escritura de campo con las criaturas, resultaba ser un hecho irrelevante, corriente –e incluso invisibilizado–. Pero, el paso de los meses ha creado un puente en esa realidad, colocando ante mí la relación pensante entre *cura* y *curiositas*<sup>196</sup>. Una relación sobre la que también escribe Hans-George Gadamer (2001). “En el cuidado del mirar, de la curiosidad (...) el mundo está ahí (...) desde este carácter fijado de la existencia del mundo se debe hacer comprensible hasta qué punto la curiosidad es un modo del cuidado” (p. 103). ¿Eran, entonces, las preguntas, una forma de mostrar preocupación hacia mi trabajo como investigadora? ¿Sería, aquella curiosidad, un modo de darme a entender que les importaba aquello que aprendía junto a –y de– ellos? ¿Trataban de indicarme que me pensaban? No sé,

<sup>194</sup> De hecho, estamos de una forma corpórea en el mundo, y a través de ella conocemos y descubrimos dicho mundo. En otras palabras, cuando conocemos a otra persona en su entorno, en primer lugar, lo hacemos a través de su cuerpo, y es desde nuestra presencia física como desvelamos algo sobre nosotros mismos; pero lo que desvelamos no es sólo el cuerpo, sino algo que se manifiesta a través de él –como fenómeno–. También es cierto que, en ese acercamiento y a pesar de nosotros mismos, podemos ocultar algo –no necesariamente de un modo consciente–. Porque, cuando el cuerpo cae sobre la mirada de otra persona puede perder su naturalidad o, por el contrario, puede potenciar su modalidad de existencia (Linschoten, 1953; Sartre, 1956). Por otro lado, también es cierto que no todos los lugares acompañan a ello –se necesita de una calma y acompañamiento determinados –. Siento en Francesc y en Marta la preocupación por esos tiempos, por esos espacios que no sólo debieran ser fructíferos para escuchar palabras, sino para estar de otra manera, con y en el presente –“atendre des d’un altre lloc”, que en diversas ocasiones me repite Marta–.

<sup>195</sup> Dichas cualidades dan cuenta de la actitud educativa de Francesc y Marta en su quehacer con las criaturas. Me interesa destacar que no se trata de un conjunto de características que responden a la actitud fenomenológica, sino que son vividas y experimentadas por ambos en sus relaciones cotidianas. De hecho, en una de las escenas que rescato de Francesc, se percibe cómo el maestro pone en juego ese prestar atención y de ese estar atentos a lo que ocurre. Cabe añadir que en el siguiente paisaje se muestran estas cualidades a modo de escenas pedagógicas que permiten repensar el lugar que ocupamos en el aula.

<sup>196</sup> En diferentes momentos del estudio, trato de revisar el lugar del que provienen las palabras, su nacimiento, porque, como bien sostiene Max Van Manen (2003) “prestar atención a los orígenes etimológicos de las palabras puede a veces ponernos en contacto con una forma de vida original en la que los términos todavía tenían vínculos vivos con las experiencias vividas de las que emanaban en su origen” (p. 77).

pero lo que ahora soy capaz de percibir con mayor claridad, es que en dichas situaciones, pensamiento y cuidado se daban a través de una vinculación directa, sustancial y necesaria para la relación y el quehacer educativos. En esta línea, Consuelo Vélez y José Hoover (2011) sostienen que

*“el cuidado puede ser visto como la capacidad que tiene el ser humano de volver sobre sí mismo para evaluar su ser, su hacer y su estar (...) impulsa o da a las personas el contenido del pensamiento mismo, ya que son actos que involucran al ser humano en su propia intimidad corporal y anímica. No en vano el término latino cogitatus se utiliza tanto para referirse al cuidado como para significar el proceso de pensamiento” (p. 175).*

Por ello, la solicitud, la atención, la ocupación –y la preocupación–, la voz y la escucha, son cualidades que los mismos autores hacen emerger en su discurso como parte de esa relación entre el pensar y el cuidar<sup>197</sup>. Sin embargo, lo que me interesa rescatar es la idea de que la atención nos proporciona un acceso a la experiencia de una determinada manera, pues no invoca únicamente a lo corporal, sino también a esa labor que el otro hace con nosotros y que, al mismo tiempo, nosotros hacemos y creamos en el otro, en la otra. Es una actitud colmada de apertura en la que se viven tiempos, acontecimientos e interpretaciones de la realidad habitada. En esta línea, Pablo Redondo (2001) apunta que se trata de “poder compaginar el rigor en la investigación de la vida con la necesidad de que el acceso a ella se renueve continuamente. La meta, desde otra perspectiva, es dar cuenta de algo que, por su cercanía y hasta identidad con nosotros mismos, pasa en ocasiones desapercibido y no se le otorga importancia” (p. 236). Así, intento no despegarme de lo que se está abriendo ante mí, y atenderlo a pesar de no comprender completamente su significado. Porque, *el mundo de la vida* –como lo denomina Max Van Manen (2003), remitiendo a Husserl– ya está ahí, nos es dado a nosotros, y está constituido activamente por nosotros. Aun así, lo que ocurre en el acto educativo –en tanto que original– no es un objeto al que se tenga acceso de una vez por todas, ni tampoco un hecho que comprendamos desde el primer momento en que se muestra, sino que se trata de una realidad para la que hay que estar, para la que hay que tener disposición, para la que hay también que mostrarse, y en la que no siempre es fácil vivirse.

*“He anotado sólo cuatro líneas en el diario de campo. He abierto de nuevo la libreta en el trayecto del metro pero tampoco he sido capaz de añadir nada más. ¿Qué me ha pasado? Llevo ya dos años investigando y, supuestamente, debería saber cómo disponerme a la escucha, qué ritos me ayudan a observar, qué necesito para sentirme apegada a lo que se está dando, etc. En cambio, llevo semanas así, tratando de escribir sin ser capaz de ver nada, fijándome en el qué y olvidando el cómo. ¿Será que necesito*

<sup>197</sup> En este punto, deseo rescatar las palabras de Max Van Manen (2003) como aportes complementarios a lo que vengo proponiendo. Pues “el gran uso que actualmente se da a la palabra inglesa *care* en el ámbito del trabajo social, la medicina, el derecho, la educación y el asesoramiento, en un momento en que parece que se desconoce ya el significado verdadero de dicho término. Se utiliza en expresiones como *medicare* (seguro médico estatal de Estados Unidos), *day-care* (centros de atención de día o guarderías), *legal care* (asistencia jurídica), *health care* (asistencia sanitaria), *after school care* (atención extraescolar), etc., o cuando nos referimos a médicos o a profesores, como *caring*, es decir, que se preocupan por sus pacientes o sus alumnos, respectivamente. Pero, ¿sabernos cómo relacionar a estos profesionales de los servicios sociales con el significado original de *care*, que es el de *dolor*? (...) el término inglés *care* posee, por una parte, el significado de preocupación en tanto que problema, inquietud, ansia o lamento y, por otro, el de preocupación en el sentido de cuidado, solicitud, amor o atención” (p. 76).

pero lo que ahora soy capaz de percibir con mayor claridad, es que en dichas situaciones, pensamiento y cuidado se daban a través de una vinculación directa, sustancial y necesaria para la relación y el quehacer educativos. En esta línea, Consuelo Vélez y José Hoover (2011) sostienen que

*“el cuidado puede ser visto como la capacidad que tiene el ser humano de volver sobre sí mismo para evaluar su ser, su hacer y su estar (...) impulsa o da a las personas el contenido del pensamiento mismo, ya que son actos que involucran al ser humano en su propia intimidad corporal y anímica. No en vano el término latino cogitatus se utiliza tanto para referirse al cuidado como para significar el proceso de pensamiento” (p. 175).*

Por ello, la solicitud, la atención, la ocupación –y la preocupación–, la voz y la escucha, son cualidades que los mismos autores hacen emerger en su discurso como parte de esa relación entre el pensar y el cuidar<sup>197</sup>. Sin embargo, lo que me interesa rescatar es la idea de que la atención nos proporciona un acceso a la experiencia de una determinada manera, pues no invoca únicamente a lo corporal, sino también a esa labor que el otro hace con nosotros y que, al mismo tiempo, nosotros hacemos y creamos en el otro, en la otra. Es una actitud colmada de apertura en la que se viven tiempos, acontecimientos e interpretaciones de la realidad habitada. En esta línea, Pablo Redondo (2001) apunta que se trata de “poder compaginar el rigor en la investigación de la vida con la necesidad de que el acceso a ella se renueve continuamente. La meta, desde otra perspectiva, es dar cuenta de algo que, por su cercanía y hasta identidad con nosotros mismos, pasa en ocasiones desapercibido y no se le otorga importancia” (p. 236). Así, intento no despegarme de lo que se está abriendo ante mí, y atenderlo a pesar de no comprender completamente su significado. Porque, *el mundo de la vida* –como lo denomina Max Van Manen (2003), remitiendo a Husserl– ya está ahí, nos es dado a nosotros, y está constituido activamente por nosotros. Aun así, lo que ocurre en el acto educativo –en tanto que original– no es un objeto al que se tenga acceso de una vez por todas, ni tampoco un hecho que comprendamos desde el primer momento en que se muestra, sino que se trata de una realidad para la que hay que estar, para la que hay que tener disposición, para la que hay también que mostrarse, y en la que no siempre es fácil vivirse.

*“He anotado sólo cuatro líneas en el diario de campo. He abierto de nuevo la libreta en el trayecto del metro pero tampoco he sido capaz de añadir nada más. ¿Qué me ha pasado? Llevo ya dos años investigando y, supuestamente, debería saber cómo disponerme a la escucha, qué ritos me ayudan a observar, qué necesito para sentirme apegada a lo que se está dando, etc. En cambio, llevo semanas así, tratando de escribir sin ser capaz de ver nada, fijándome en el qué y olvidando el cómo. ¿Será que necesito*

<sup>197</sup> En este punto, deseo rescatar las palabras de Max Van Manen (2003) como aportes complementarios a lo que vengo proponiendo. Pues “el gran uso que actualmente se da a la palabra inglesa *care* en el ámbito del trabajo social, la medicina, el derecho, la educación y el asesoramiento, en un momento en que parece que se desconoce ya el significado verdadero de dicho término. Se utiliza en expresiones como *medicare* (seguro médico estatal de Estados Unidos), *day-care* (centros de atención de día o guarderías), *legal care* (asistencia jurídica), *health care* (asistencia sanitaria), *after school care* (atención extraescolar), etc., o cuando nos referimos a médicos o a profesores, como *caring*, es decir, que se preocupan por sus pacientes o sus alumnos, respectivamente. Pero, ¿sabernos cómo relacionar a estos profesionales de los servicios sociales con el significado original de *care*, que es el de *dolor*? (...) el término inglés *care* posee, por una parte, el significado de preocupación en tanto que problema, inquietud, ansia o lamento y, por otro, el de preocupación en el sentido de cuidado, solicitud, amor o atención” (p. 76).

*volver a habitar el discurso teórico que vengo elaborando para el documento final de la tesis? (...) Parece que se haya dado un olvido del dónde y del cómo empezó todo esto... como si el saber pensar, el hacer y el sentir estuvieran encubiertos momentáneamente por algo que todavía no soy capaz de nombrar –ni de ver–. Y, al pensar en lo que Alda me posibilita, siento culpa, porque percibo que yo, simplemente, estoy ocupando un lugar físico. Así, en cada una de las estaciones de metro, me retumba la pregunta de qué les estoy aportando a ellos estas semanas”<sup>198</sup>.*

La lectura de este fragmento del diario de reflexión, me recuerda que lo que se pone en juego es siempre nuevo, pero no sólo en lo referente al otro, sino también en lo referente a uno. Porque la actitud, como la voluntad, ni es perdurable en el tiempo, ni responde a una repetición sin sentido. Ésta necesita ser cuidada una y otra vez, sin perderla de vista –como el cuidado en la relación educativa–. De ahí que la cuestión se vea encaminada por el *cómo*, o el *de qué modo*; es decir, por el acto de poner conciencia. Una conciencia que, mientras viene siendo cultivada, vale la pena acompañarla de lo que Clarice Lispector plantea en relación a que “sólo mucho después iba a comprender que **estar es también dar**”<sup>199</sup>. Estar desde la presencia, estar desde el tacto, estar desde la mirada, más que desde la ocupación de un lugar físico. Se trata de un estar que nunca se agota, de un dar que no se desvanece. Sin embargo, hay que tener en cuenta que siempre estamos en un continuo y silencioso intercambio con el mundo. Intercambio que, en nosotros, va dejando huellas –de pasividad, porque no nos damos cuenta de ello– y se sitúa antes de toda reflexión<sup>200</sup>.

Y, como ese gesto del dar interminable e insólito, la investigación resulta también ser original e inagotable. Justamente este hecho es el que más conectado he vivido en cuanto a la escritura de la presente tesis doctoral, pues cuando doy por finalizado algún apartado, me irrumpe el deseo de llegar a tener una mayor experiencia de lectura, de comprensión, de saber, de intercambio. Entonces, experimento cómo algo se vuelca dentro de mí y me invade la sensación de que no habrá fin para ello. Es como sentir un vacío, un abismo, un vuelo hacia no se sabe dónde. Y es que siempre podría escribir más sobre el cuidado en la relación educativa, podría releer autores ya leídos, e incluso vivir y descubrir nuevas contribuciones que –necesariamente– deberían ser añadidas al estudio, pero, como esclarece Amparo Chumacero: “el tema es que nosotras siempre podríamos estar ahí, continuar investigando por más tiempo, porque lo nuestro no son investigaciones que se agoten”<sup>201</sup>. Por eso, mi propósito no es solucionar un problema en concreto –o *el problema*–, sino observar el mundo educativo tomando en cuenta aquellas cualidades sensibles que posibilitan comprender lo que está dándose y la manera en que pueden estar sucediendo (Husserl, 2008, p. 77). De hecho, las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de sentido, es decir, preguntan acerca del sentido y la significatividad de determinados sucesos. Se trata de entender con mayor profundidad la cotidianeidad educativa para que, sobre la base de esta misma comprensión,

<sup>198</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013.

<sup>199</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre de 2015. Esta es una de las citas que me regala Noe Bardés, una educadora social que invito a clase para que comparta con los y las estudiantes su experiencia personal y profesional en relación al acto de acompañar a familias y criaturas desde el proyecto en el que trabaja –el proyecto Paidós–.

<sup>200</sup> Una pasividad que, como apunta Cristina Faccinani (2004) no debe ser habitada desde la “confusión afectiva y emotiva, sino tomada, ante todo como disciplina de la conciencia” (p. 145).

<sup>201</sup> Extracto de libreta donde escribo cuando no sé qué escribir. Barcelona, marzo de 2014.

*volver a habitar el discurso teórico que vengo elaborando para el documento final de la tesis? (...) Parece que se haya dado un olvido del dónde y del cómo empezó todo esto... como si el saber pensar, el hacer y el sentir estuvieran encubiertos momentáneamente por algo que todavía no soy capaz de nombrar –ni de ver–. Y, al pensar en lo que Alda me posibilita, siento culpa, porque percibo que yo, simplemente, estoy ocupando un lugar físico. Así, en cada una de las estaciones de metro, me retumba la pregunta de qué les estoy aportando a ellos estas semanas”<sup>198</sup>.*

La lectura de este fragmento del diario de reflexión, me recuerda que lo que se pone en juego es siempre nuevo, pero no sólo en lo referente al otro, sino también en lo referente a uno. Porque la actitud, como la voluntad, ni es perdurable en el tiempo, ni responde a una repetición sin sentido. Ésta necesita ser cuidada una y otra vez, sin perderla de vista –como el cuidado en la relación educativa–. De ahí que la cuestión se vea encaminada por el *cómo*, o el *de qué modo*; es decir, por el acto de poner conciencia. Una conciencia que, mientras viene siendo cultivada, vale la pena acompañarla de lo que Clarice Lispector plantea en relación a que “sólo mucho después iba a comprender que **estar es también dar**”<sup>199</sup>. Estar desde la presencia, estar desde el tacto, estar desde la mirada, más que desde la ocupación de un lugar físico. Se trata de un estar que nunca se agota, de un dar que no se desvanece. Sin embargo, hay que tener en cuenta que siempre estamos en un continuo y silencioso intercambio con el mundo. Intercambio que, en nosotros, va dejando huellas –de pasividad, porque no nos damos cuenta de ello– y se sitúa antes de toda reflexión<sup>200</sup>.

Y, como ese gesto del dar interminable e insólito, la investigación resulta también ser original e inagotable. Justamente este hecho es el que más conectado he vivido en cuanto a la escritura de la presente tesis doctoral, pues cuando doy por finalizado algún apartado, me irrumpe el deseo de llegar a tener una mayor experiencia de lectura, de comprensión, de saber, de intercambio. Entonces, experimento cómo algo se vuelca dentro de mí y me invade la sensación de que no habrá fin para ello. Es como sentir un vacío, un abismo, un vuelo hacia no se sabe dónde. Y es que siempre podría escribir más sobre el cuidado en la relación educativa, podría releer autores ya leídos, e incluso vivir y descubrir nuevas contribuciones que –necesariamente– deberían ser añadidas al estudio, pero, como esclarece Amparo Chumacero: “el tema es que nosotras siempre podríamos estar ahí, continuar investigando por más tiempo, porque lo nuestro no son investigaciones que se agoten”<sup>201</sup>. Por eso, mi propósito no es solucionar un problema en concreto –o *el problema*–, sino observar el mundo educativo tomando en cuenta aquellas cualidades sensibles que posibilitan comprender lo que está dándose y la manera en que pueden estar sucediendo (Husserl, 2008, p. 77). De hecho, las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de sentido, es decir, preguntan acerca del sentido y la significatividad de determinados sucesos. Se trata de entender con mayor profundidad la cotidianeidad educativa para que, sobre la base de esta misma comprensión,

<sup>198</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013.

<sup>199</sup> Anotaciones de clase. Barcelona, octubre de 2015. Esta es una de las citas que me regala Noe Bardés, una educadora social que invito a clase para que comparta con los y las estudiantes su experiencia personal y profesional en relación al acto de acompañar a familias y criaturas desde el proyecto en el que trabaja –el proyecto Paidós–.

<sup>200</sup> Una pasividad que, como apunta Cristina Faccinani (2004) no debe ser habitada desde la “confusión afectiva y emotiva, sino tomada, ante todo como disciplina de la conciencia” (p. 145).

<sup>201</sup> Extracto de libreta donde escribo cuando no sé qué escribir. Barcelona, marzo de 2014.

seamos capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y sensibilidad en escenarios similares. Es decir, estando más en conexión con el misterio de lo educativo (Van Manen, 2002), más perceptivos y sensibles a lo que se va dando. De ahí que dichas cuestiones de significado nunca se puedan cerrar, pues continuarán siendo interés de estudio y necesitarán que alguien –un otro– que desee enriquecerse de tal saber, se apropie de ellas y las habite como originales<sup>202</sup>. Max Van Manen (2002) también menciona que “no interpretation is ever complete, no explication of meaning is even final, no insight is beyond challenge” (p.7). Aun así, la investigación fenomenológica posee una contradicción intrínseca que el mismo autor plantea. Y es que

*“el problema (...) no siempre es que sepamos demasiado poco sobre el fenómeno que queremos estudiar, sino que sabemos demasiado. O, dicho de un modo más preciso, el problema es que nuestros conocimientos previos basados en el “sentido común”, nuestra, suposiciones, presunciones y el conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica. Otro modo de manifestar este dilema es que tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano creen que ya han tenido que decir mucho sobre un determinado fenómeno” (Van Manen, 2003, p. 66-67).*

Y, en cierta medida, esto es lo que Marta vislumbra y me comenta en una de nuestras conversaciones.

*“De tot això que fem quan ens veiem i xerrem, quan fem el cafè o la birra, per a mi, el que és important és el lloc des del que parlem. Un altre podria parlar del mateix que nosaltres i, de fet, ja d’altres han parlat molt d’això –de les tutories, de com apropiarse als xavals, del vincle, de l’acompanyament, de l’escolta...–, però ningú ha parlat com nosaltres ho fem quan ens veiem. És això el que m’agrada. Que quan ens veiem, parlem del que passa, del com ho visc jo i d’altres possibilitats que hi ha per treballar”<sup>203</sup>.*

El lugar al que Marta se refiere, manifiesta que la forma en la que comprendemos, hablamos y pensamos el quehacer educativo, no es únicamente intelectual, sino que también lo experimentamos de un modo corpóreo, contextualizado y junto a otros. De ahí que la búsqueda por el sentido pase por nuestro cuerpo, por nuestra relación con el otro, con la otra, y por nuestra interacción con todo aquello que forma parte de nuestro mundo. Porque, sólo desde ese lugar uno puede hacer reconocibles dichos sentidos y significados. Y sólo desde dicho lugar, podemos recrear el pensamiento y la experiencia educativa en sí misma<sup>204</sup>. En

<sup>202</sup> Retomo las aportaciones de Gabriel Marcel (2008) en relación a que los propósitos investigativos que se viven vinculados a una búsqueda de soluciones, técnicas, prácticas “efectivas”, conocimientos “correctos”, o estrategias, colocan el foco en el resultado del propio estudio, haciendo que éstos mismos finalicen cuando el problema ya se dé por concluido.

<sup>203</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>204</sup> Esto me recuerda a lo que me sucedió en una de mis clases en la universidad. Rescato aquello que escribí al llegar a casa. “Esta mañana, Laura me ha preguntado de qué depende la investigación educativa. Le he tratado de responder, aunque sé que lo he hecho medianamente, como para salir del paso. Quizá mi respuesta ha satisfecho su necesidad de saber, aunque he sentido que, al conversar, era yo la que trataba de convencerme a mí misma. Por eso, me he quedado pensando toda la clase. Avanzábamos en los contenidos de la sesión, pero yo continuaba anclada en la pregunta, como si no pudiera avanzar hasta hallar respuesta. Al finalizar la clase, me he acercado a la estudiante y le he dicho: “Lo siento. Sólo puedo decirte que estoy convencida de que la investigación educativa se basa en la práctica educativa, en la tarea de enseñar y de aprender, en el reto de estar en relación con la otra, con

seamos capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y sensibilidad en escenarios similares. Es decir, estando más en conexión con el misterio de lo educativo (Van Manen, 2002), más perceptivos y sensibles a lo que se va dando. De ahí que dichas cuestiones de significado nunca se puedan cerrar, pues continuarán siendo interés de estudio y necesitarán que alguien –un otro– que desee enriquecerse de tal saber, se apropie de ellas y las habite como originales<sup>202</sup>. Max Van Manen (2002) también menciona que “no interpretation is ever complete, no explication of meaning is even final, no insight is beyond challenge” (p.7). Aun así, la investigación fenomenológica posee una contradicción intrínseca que el mismo autor plantea. Y es que

*“el problema (...) no siempre es que sepamos demasiado poco sobre el fenómeno que queremos estudiar, sino que sabemos demasiado. O, dicho de un modo más preciso, el problema es que nuestros conocimientos previos basados en el “sentido común”, nuestra, suposiciones, presunciones y el conjunto de conocimientos científicos existentes, nos predisponen a interpretar la naturaleza del fenómeno antes incluso de que nos planteemos la importancia de la cuestión fenomenológica. Otro modo de manifestar este dilema es que tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano creen que ya han tenido que decir mucho sobre un determinado fenómeno” (Van Manen, 2003, p. 66-67).*

Y, en cierta medida, esto es lo que Marta vislumbra y me comenta en una de nuestras conversaciones.

*“De tot això que fem quan ens veiem i xerrem, quan fem el cafè o la birra, per a mi, el que és important és el lloc des del que parlem. Un altre podria parlar del mateix que nosaltres i, de fet, ja d’altres han parlat molt d’això –de les tutories, de com apropiarse als xavals, del vincle, de l’acompanyament, de l’escolta...–, però ningú ha parlat com nosaltres ho fem quan ens veiem. És això el que m’agrada. Que quan ens veiem, parlem del que passa, del com ho visc jo i d’altres possibilitats que hi ha per treballar”<sup>203</sup>.*

El lugar al que Marta se refiere, manifiesta que la forma en la que comprendemos, hablamos y pensamos el quehacer educativo, no es únicamente intelectual, sino que también lo experimentamos de un modo corpóreo, contextualizado y junto a otros. De ahí que la búsqueda por el sentido pase por nuestro cuerpo, por nuestra relación con el otro, con la otra, y por nuestra interacción con todo aquello que forma parte de nuestro mundo. Porque, sólo desde ese lugar uno puede hacer reconocibles dichos sentidos y significados. Y sólo desde dicho lugar, podemos recrear el pensamiento y la experiencia educativa en sí misma<sup>204</sup>. En

<sup>202</sup> Retomo las aportaciones de Gabriel Marcel (2008) en relación a que los propósitos investigativos que se viven vinculados a una búsqueda de soluciones, técnicas, prácticas “efectivas”, conocimientos “correctos”, o estrategias, colocan el foco en el resultado del propio estudio, haciendo que éstos mismos finalicen cuando el problema ya se dé por concluido.

<sup>203</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>204</sup> Esto me recuerda a lo que me sucedió en una de mis clases en la universidad. Rescato aquello que escribí al llegar a casa. “Esta mañana, Laura me ha preguntado de qué depende la investigación educativa. Le he tratado de responder, aunque sé que lo he hecho medianamente, como para salir del paso. Quizá mi respuesta ha satisfecho su necesidad de saber, aunque he sentido que, al conversar, era yo la que trataba de convencerme a mí misma. Por eso, me he quedado pensando toda la clase. Avanzábamos en los contenidos de la sesión, pero yo continuaba anclada en la pregunta, como si no pudiera avanzar hasta hallar respuesta. Al finalizar la clase, me he acercado a la estudiante y le he dicho: “Lo siento. Sólo puedo decirte que estoy convencida de que la investigación educativa se basa en la práctica educativa, en la tarea de enseñar y de aprender, en el reto de estar en relación con la otra, con

esta línea, considero que las aportaciones de Chiara Zamboni (2004) son realmente sustanciales. Porque, en el desarrollo que realiza en torno a la noción de pensamiento, sostiene que éste se guía por la orientación del alma. Es decir, “lo vivimos cuando el alma se pone en movimiento con todo su cortejo de imágenes y vínculos con los demás, con las cosas y con los acontecimientos” (p. 24). Un pensamiento que se halla en la vida habitada, que permite traspasar lo general para llegar a lo particular, trascender al objeto para focalizar en el sujeto, transformar la vivencia en experiencia. En una experiencia que, como sostiene Dermot Moran (2000),

*“is not an opening through which a world, existing prior to all experience, shines into a room of consciousness; it is not a mere taking of something alien to consciousness into consciousness... Experience is the performance in which for me, the experienter, experienced being “is there”, and is there as what it is, with the whole content and the mode of being that experience itself, by the performance going on in its intentionality, attributes to it. Phenomenology must carefully describe things as they appear to consciousness. In other words, the way problems, things, and events are approached must involve taking their manner of appearance to consciousness into consideration” (p. 6)<sup>205</sup>.*

Me resulta interesante el modo en que el autor nombra ese estar–se– vinculado a la experiencia, porque esta necesidad que va más allá del dejarse afectar, ha conllevado que, en diversas ocasiones, necesitara retroceder a un determinado punto de origen, a un nacimiento, tratando de ver lo obvio como cuestionable, como enigmático, a fin de transformar en comprensible aquello que comúnmente queda oculto. Sin embargo, discrepo con la importancia que le otorga al describir los hechos tal y como le son revelados a nuestra conciencia. Porque, para mí, lo relevante es la pregunta que me señala: ¿qué me ocurre a mí en medio de esa realidad concreta? ¿De qué modo lo que observo y vivo me ofrece un nuevo camino educativo –o, mejor dicho, una posibilidad en la que pensar–? Y es ahí cuando percibo que, en cierto sentido, la fenomenología está orientada a la práctica, a la *práctica del vivir* (Van Manen, 2014)<sup>206</sup>. *Volver a las cosas mismas* (Husserl, 1986), no significa detenerse en la

---

el otro, en la aventura de mediar con lo que se está abriendo...”. Ella ha sonreído mientras uno de sus compañeros le hacía señas para que saliera del aula. En silencio, he recogido mis papeles, mis borradores, y he regresado a casa. En el trayecto de regreso, se me ha hecho inevitable pensar en este estudio: ¿de qué depende mi tesis doctoral? ¿De mí? ¿De los y las otras? ¿Del conjunto de ambos? Seguramente dependa no sólo de esas relaciones, sino del modo en que encarnamos y corporeizamos la investigación. Una investigación que parte de una realidad educativa concreta y que se expande en otras muchas direcciones –y dimensiones de pensamiento–, pero que es habitada desde un claro eje de sentido: la relación de cuidado. Y, con ella, todo aquello que la atraviesa. Por cierto, quizá Laura también se haya marchado pensativa...”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>205</sup> Asimismo, José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) añaden que “en los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y de tratar de comprenderla (Toulmin, 2001) (...) Si bien es cierto que se ha producido un acercamiento a la experiencia, también lo es que tal experiencia parece haberse quedado en gran medida en la experiencia del otro. La etnografía es el mejor ejemplo de ello: un acercamiento a lo particular y subjetivo, pero no necesariamente un acercamiento desde y en la experiencia.” (p. 16).

<sup>206</sup> De esta manera lo expresa Max Van Manen (2007): “In some sense all phenomenology is oriented to practice—the practice of living. But from the perspective of our pragmatic and ethical concerns we have a special interest in phenomenology. We have questions of how to act in everyday situations and relations. This pragmatic concern I will call the “phenomenology of practice”. Thus, we wish to explore how a phenomenology of practice may speak to our personal and professional lives. Now, in asking whether phenomenology may do something with us

esta línea, considero que las aportaciones de Chiara Zamboni (2004) son realmente sustanciales. Porque, en el desarrollo que realiza en torno a la noción de pensamiento, sostiene que éste se guía por la orientación del alma. Es decir, “lo vivimos cuando el alma se pone en movimiento con todo su cortejo de imágenes y vínculos con los demás, con las cosas y con los acontecimientos” (p. 24). Un pensamiento que se halla en la vida habitada, que permite traspasar lo general para llegar a lo particular, trascender al objeto para focalizar en el sujeto, transformar la vivencia en experiencia. En una experiencia que, como sostiene Dermot Moran (2000),

*“is not an opening through which a world, existing prior to all experience, shines into a room of consciousness; it is not a mere taking of something alien to consciousness into consciousness... Experience is the performance in which for me, the experienter, experienced being “is there”, and is there as what it is, with the whole content and the mode of being that experience itself, by the performance going on in its intentionality, attributes to it. Phenomenology must carefully describe things as they appear to consciousness. In other words, the way problems, things, and events are approached must involve taking their manner of appearance to consciousness into consideration” (p. 6)<sup>205</sup>.*

Me resulta interesante el modo en que el autor nombra ese estar–se– vinculado a la experiencia, porque esta necesidad que va más allá del dejarse afectar, ha conllevado que, en diversas ocasiones, necesitara retroceder a un determinado punto de origen, a un nacimiento, tratando de ver lo obvio como cuestionable, como enigmático, a fin de transformar en comprensible aquello que comúnmente queda oculto. Sin embargo, discrepo con la importancia que le otorga al describir los hechos tal y como le son revelados a nuestra conciencia. Porque, para mí, lo relevante es la pregunta que me señala: ¿qué me ocurre a mí en medio de esa realidad concreta? ¿De qué modo lo que observo y vivo me ofrece un nuevo camino educativo –o, mejor dicho, una posibilidad en la que pensar–? Y es ahí cuando percibo que, en cierto sentido, la fenomenología está orientada a la práctica, a la *práctica del vivir* (Van Manen, 2014)<sup>206</sup>. *Volver a las cosas mismas* (Husserl, 1986), no significa detenerse en la

---

el otro, en la aventura de mediar con lo que se está abriendo...”. Ella ha sonreído mientras uno de sus compañeros le hacía señas para que saliera del aula. En silencio, he recogido mis papeles, mis borradores, y he regresado a casa. En el trayecto de regreso, se me ha hecho inevitable pensar en este estudio: ¿de qué depende mi tesis doctoral? ¿De mí? ¿De los y las otras? ¿Del conjunto de ambos? Seguramente dependa no sólo de esas relaciones, sino del modo en que encarnamos y corporeizamos la investigación. Una investigación que parte de una realidad educativa concreta y que se expande en otras muchas direcciones –y dimensiones de pensamiento–, pero que es habitada desde un claro eje de sentido: la relación de cuidado. Y, con ella, todo aquello que la atraviesa. Por cierto, quizá Laura también se haya marchado pensativa...”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>205</sup> Asimismo, José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010) añaden que “en los últimos tiempos, ciertos cambios en la vida académica, en el desarrollo de las ciencias y en el conjunto de la sociedad y, de un modo fundamental, el cambio que ha provocado la entrada de las mujeres en los ámbitos públicos, académicos, profesionales y científicos, han puesto en evidencia la necesidad de considerar la experiencia, lo particular, temporal, subjetivo y variable de las vivencias humanas, como algo por conocer, más allá de lo abstracto y universal, a la vez que también como un modo distinto de conocer, teniendo en cuenta los modos particulares, temporales, subjetivos y variables de acercarnos a la realidad y de tratar de comprenderla (Toulmin, 2001) (...) Si bien es cierto que se ha producido un acercamiento a la experiencia, también lo es que tal experiencia parece haberse quedado en gran medida en la experiencia del otro. La etnografía es el mejor ejemplo de ello: un acercamiento a lo particular y subjetivo, pero no necesariamente un acercamiento desde y en la experiencia.” (p. 16).

<sup>206</sup> De esta manera lo expresa Max Van Manen (2007): “In some sense all phenomenology is oriented to practice—the practice of living. But from the perspective of our pragmatic and ethical concerns we have a special interest in phenomenology. We have questions of how to act in everyday situations and relations. This pragmatic concern I will call the “phenomenology of practice”. Thus, we wish to explore how a phenomenology of practice may speak to our personal and professional lives. Now, in asking whether phenomenology may do something with us



facticidad, sino partir de ella para descubrir su esencia profunda y comprender los fenómenos en toda su riqueza. Así, el punto de llegada no es el fenómeno en sí, sino el movimiento que éste es capaz de generar en nuestra vida, a nuestro ser-en-el mundo, en relación con la esencia sobre la que nos preguntamos y que nos conmueve. Una esencia que, a veces, parece estar teñida de cierta *peligrosidad* en lo que se refiere a la investigación cualitativa –sobre todo entre los postestructuralistas–. Y es que “el peligro del concepto de esencia reside principalmente en el significado moral que va unido a él”, comenta Max Van Manen (2003, p. 13-14). Aunque lo cierto es que la esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado constituido por diversidad de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales, mientras que otras son más cruciales para el existir de las cosas. De hecho, *esencia* deriva del verbo *ser*, que, por definición, remite a una noción profundamente existencial. La esencia interroga sobre lo que algo es, y sin lo cual no podría ser lo que es.

Así, por todo lo expuesto con anterioridad, la inspiración fenomenológica es la que me ha posibilitado tomar una actitud desde la que poder “entender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad” (San Martín, 1987, p. 9), desde la que restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia, y desde la que vivir el cuidado en la relación. Una actitud que se ha visto muy vinculada no sólo con un estar, sino también con un modo de escribir. Porque es a través de la narrativa –mi segunda inspiración– desde donde consigo mostrar los interrogantes, pensamientos, discursos y conversaciones acontecidas entre historias y nacidas desde el amor por el oficio de educar.

## 1.2 La investigación narrativa<sup>207</sup>

*“Soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente,  
recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos,  
creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos,  
construimos, cotilleamos, aprendemos, odiamos y amamos  
bajo especies narrativas”  
Hardy, B. (1968, p. 5)*

A menudo, algunos amigos que están también vinculados a proyectos educativos, me preguntan sobre qué estoy haciendo con el maestro en la clase. Suelen sorprenderse cuando les hago saber que pasamos mucho de nuestro tiempo conversando acerca de las historias que él sitúa como foco de nuestros encuentros. De hecho, me narra cosas de las niñas y niños, de lo que hacen, de cómo se mueven, de aquello que repiten o que rechazan, etc. Sin

---

Heidegger hints at the formative value of phenomenology. In doing phenomenological research, through the reflective methods of writing, the aim is not to create technical intellectual tools or prescriptive models for telling us what to do or how to do something. Rather, a phenomenology of practice aims to open up possibilities for creating formative relations between being and acting, between who we are and how we act, between thoughtfulness and tact” (p. 13).

<sup>207</sup> Debido a que la escritura narrativa y la investigación narrativa son asuntos transversales que vengo recogiendo a lo largo de todo el estudio, tomo este apartado como un lugar desde el que extenderme poco pero en el que aprovechar para detenerme en algunos de los aspectos que me vienen resonando a lo largo de estos años y que, de una manera u otra, sostienen la investigación.

facticidad, sino partir de ella para descubrir su esencia profunda y comprender los fenómenos en toda su riqueza. Así, el punto de llegada no es el fenómeno en sí, sino el movimiento que éste es capaz de generar en nuestra vida, a nuestro ser-en-el mundo, en relación con la esencia sobre la que nos preguntamos y que nos conmueve. Una esencia que, a veces, parece estar teñida de cierta *peligrosidad* en lo que se refiere a la investigación cualitativa –sobre todo entre los postestructuralistas–. Y es que “el peligro del concepto de esencia reside principalmente en el significado moral que va unido a él”, comenta Max Van Manen (2003, p. 13-14). Aunque lo cierto es que la esencia no es una propiedad única y estática por la cual conozcamos algo, sino que se trata más bien de un significado constituido por diversidad de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales son circunstanciales, mientras que otras son más cruciales para el existir de las cosas. De hecho, *esencia* deriva del verbo *ser*, que, por definición, remite a una noción profundamente existencial. La esencia interroga sobre lo que algo es, y sin lo cual no podría ser lo que es.

Así, por todo lo expuesto con anterioridad, la inspiración fenomenológica es la que me ha posibilitado tomar una actitud desde la que poder “entender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad” (San Martín, 1987, p. 9), desde la que restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia, y desde la que vivir el cuidado en la relación. Una actitud que se ha visto muy vinculada no sólo con un estar, sino también con un modo de escribir. Porque es a través de la narrativa –mi segunda inspiración– desde donde consigo mostrar los interrogantes, pensamientos, discursos y conversaciones acontecidas entre historias y nacidas desde el amor por el oficio de educar.

## 1.2 La investigación narrativa<sup>207</sup>

*“Soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente,  
recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos,  
creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos,  
construimos, cotilleamos, aprendemos, odiamos y amamos  
bajo especies narrativas”  
Hardy, B. (1968, p. 5)*

A menudo, algunos amigos que están también vinculados a proyectos educativos, me preguntan sobre qué estoy haciendo con el maestro en la clase. Suelen sorprenderse cuando les hago saber que pasamos mucho de nuestro tiempo conversando acerca de las historias que él sitúa como foco de nuestros encuentros. De hecho, me narra cosas de las niñas y niños, de lo que hacen, de cómo se mueven, de aquello que repiten o que rechazan, etc. Sin

---

Heidegger hints at the formative value of phenomenology. In doing phenomenological research, through the reflective methods of writing, the aim is not to create technical intellectual tools or prescriptive models for telling us what to do or how to do something. Rather, a phenomenology of practice aims to open up possibilities for creating formative relations between being and acting, between who we are and how we act, between thoughtfulness and tact” (p. 13).

<sup>207</sup> Debido a que la escritura narrativa y la investigación narrativa son asuntos transversales que vengo recogiendo a lo largo de todo el estudio, tomo este apartado como un lugar desde el que extenderme poco pero en el que aprovechar para detenerme en algunos de los aspectos que me vienen resonando a lo largo de estos años y que, de una manera u otra, sostienen la investigación.

embargo, apenas hace referencia a lo que él trata de poner en juego junto a las criaturas en su quehacer docente. Me cuenta historias que viven los niños e historias, que vive con los niños, historias que acompañan el propio vivir en ese grupo-clase. Siento que no existe nada premeditado en lo que narra, sino que sus palabras acuden a mí desde lo que se ha quedado vibrando en su cuerpo. De ahí que todo lo que expresa quede relacionado con la vida y el sentido de la misma. Además, intuyo que en su modo de contar también él trata de buscar algo; algo del propio sentido educativo. De este modo lo recojo en mi diario:

*“Llavors vam estar parlant amb la Katie i el Trish sobre el que havia passat amb el rellotge. Els hi vaig preguntar algunes coses, potser més encarades al present que al passat perquè a mi no m’interessa tant saber concretament què havien parlat després de la baralla, sinó com havien fet per arribar al punt en que estaven ara: un punt que els hi permetia més calma entre ells i també amb si mateixos. És clar, ells continuarien defensant que el seu rellotge és millor que el de l’altre perquè... però al menys ara veig que han pogut escoltar que un és simbòlic perquè és del tiet que li ha fet de pare, i l’altre és un regal de l’àvia que ha mort fa poc”<sup>208</sup>.*

Para mí, el lugar del que habla el maestro tiene que ver con aquello que se ha podido desplegar en la conversación entre las criaturas y que da luz a la colocación que el niño y la niña han tenido en la relación establecida. Una colocación que posibilita narrarse y poner en común asuntos significativos para cada uno de ellos. De hecho, días más tarde, me acerco a Katie para preguntarle cómo se siente respecto a la pérdida de su abuela y es Trish quien responde añadiendo que “ara la Katie sempre estarà amb l’àvia perquè té un rellotge molt maco que li ha deixat de record”<sup>209</sup>. Este hecho me ayuda a desvelar la cantidad de historias que los niños y niñas me cuentan a diario. Algunas de ellos mismos, otras de sus tíos, hermanos, padres o abuelos. Incluso hay quien se acerca para preguntarme cómo veo yo al maestro o a la educadora, si me gustan, si me parecen simpáticos, si quiero ser como ellos, etc., y desde ahí empezamos a charlar y me explican acontecimientos que se hallan vinculados al devenir de la conversación, haciendo que las historias vengan entretejiéndose con naturalidad. Escuchar dichas historias es lo que me ha llevado a la práctica de la investigación narrativa. Si bien esta investigación es una metodología de indagación cuyo foco es la experiencia, lo relevante son los movimientos que habitan en ella. Ahora bien, Stefinee Pinnegar y J. Gary Daynes (2007) sostienen que no se trata de movimientos sino de cambios sustanciales –*substantial turns*– que se pueden identificar en la manera en que, como investigadores narrativos, nos disponemos al trabajo de campo. El primero de ellos responde al cambio en la relación entre quien investiga y quien colabora en el estudio –prueba de ello es el modo en que inicio esta tesis doctoral, tomando en cuenta la historia del maestro y de la educadora y dándoles un lugar que emana de la relación recreada–. De hecho, Jean Clandinin y Michael Connelly (2000) consideran que “narrative inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between researcher and participants over time. Simply stated (...) narrative inquiry is stories lived and told” (p. 20). Precisamente esas historias aportan pistas para el desarrollo del

<sup>208</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2012.

<sup>209</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2012.

embargo, apenas hace referencia a lo que él trata de poner en juego junto a las criaturas en su quehacer docente. Me cuenta historias que viven los niños e historias, que vive con los niños, historias que acompañan el propio vivir en ese grupo-clase. Siento que no existe nada premeditado en lo que narra, sino que sus palabras acuden a mí desde lo que se ha quedado vibrando en su cuerpo. De ahí que todo lo que expresa quede relacionado con la vida y el sentido de la misma. Además, intuyo que en su modo de contar también él trata de buscar algo; algo del propio sentido educativo. De este modo lo recojo en mi diario:

*“Llavors vam estar parlant amb la Katie i el Trish sobre el que havia passat amb el rellotge. Els hi vaig preguntar algunes coses, potser més encarades al present que al passat perquè a mi no m’interessa tant saber concretament què havien parlat després de la baralla, sinó com havien fet per arribar al punt en que estaven ara: un punt que els hi permetia més calma entre ells i també amb si mateixos. És clar, ells continuarien defensant que el seu rellotge és millor que el de l’altre perquè... però al menys ara veig que han pogut escoltar que un és simbòlic perquè és del tiet que li ha fet de pare, i l’altre és un regal de l’àvia que ha mort fa poc”<sup>208</sup>.*

Para mí, el lugar del que habla el maestro tiene que ver con aquello que se ha podido desplegar en la conversación entre las criaturas y que da luz a la colocación que el niño y la niña han tenido en la relación establecida. Una colocación que posibilita narrarse y poner en común asuntos significativos para cada uno de ellos. De hecho, días más tarde, me acerco a Katie para preguntarle cómo se siente respecto a la pérdida de su abuela y es Trish quien responde añadiendo que “ara la Katie sempre estarà amb l’àvia perquè té un rellotge molt maco que li ha deixat de record”<sup>209</sup>. Este hecho me ayuda a desvelar la cantidad de historias que los niños y niñas me cuentan a diario. Algunas de ellos mismos, otras de sus tíos, hermanos, padres o abuelos. Incluso hay quien se acerca para preguntarme cómo veo yo al maestro o a la educadora, si me gustan, si me parecen simpáticos, si quiero ser como ellos, etc., y desde ahí empezamos a charlar y me explican acontecimientos que se hallan vinculados al devenir de la conversación, haciendo que las historias vengan entretejiéndose con naturalidad. Escuchar dichas historias es lo que me ha llevado a la práctica de la investigación narrativa. Si bien esta investigación es una metodología de indagación cuyo foco es la experiencia, lo relevante son los movimientos que habitan en ella. Ahora bien, Stefinee Pinnegar y J. Gary Daynes (2007) sostienen que no se trata de movimientos sino de cambios sustanciales –*substantial turns*– que se pueden identificar en la manera en que, como investigadores narrativos, nos disponemos al trabajo de campo. El primero de ellos responde al cambio en la relación entre quien investiga y quien colabora en el estudio –prueba de ello es el modo en que inicio esta tesis doctoral, tomando en cuenta la historia del maestro y de la educadora y dándoles un lugar que emana de la relación recreada–. De hecho, Jean Clandinin y Michael Connelly (2000) consideran que “narrative inquiry is a way of understanding experience. It is a collaboration between researcher and participants over time. Simply stated (...) narrative inquiry is stories lived and told” (p. 20). Precisamente esas historias aportan pistas para el desarrollo del

<sup>208</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2012.

<sup>209</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2012.

estudio, porque son los *datos*<sup>210</sup> con los que se va elaborando el discurso investigativo –este es el segundo movimiento que percibo–. En otras palabras, las narrativas que el otro y la otra ponen en juego, son importantes por la experiencia que las mismas representan: la historia que muestra la experiencia es una oportunidad para comprender aspectos intangibles de situaciones particulares entre las personas, atendiendo al pasado del propio relato, al presente y al futuro. La historia es un modo de pensar acerca de una experiencia individual. Además, al contar historias lo que se muestra es la complejidad de la experiencia: lo que es o no es, lo que funciona, lo que obstaculiza, lo que se sabe, lo que se duda, lo que se intuye, lo que se improvisa. Por ello, se hace presente todo lo que se da en una situación concreta, que incluye, y a la vez desborda, la propia pretensión de anticipar algo. Todo ello me hace pensar que “lo que en un aula, o en un cualquier otro espacio educativo ocurre no es que “se enseña”, o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive” (Contreras, 2013, p.2).

Contamos historias para poder captar lo inefable, lo intangible, lo contingente. Nos contamos historias, también, para ir más allá de lo inteligible, de lo que permanece y se hace visible. Por eso la historia que contamos no sólo revela algo sino que también lo transforma. **La narrativa no es una forma de representación de la realidad sino un modo de incluirse en ella.** Para Paul Ricoeur (1992) – citada por Mariana Castillo Merlo (2011)–, la escritura de historias no sólo busca revelar los aspectos de la condición humana, sino transformarlos. En tal sentido, “los relatos son capaces de generar placer, de enseñar universales, de purgar emociones y de proyectar nuevas experiencias que permitan la refiguración de la acción puesta en obra” (p. 63). Esta refiguración es la que provoca el tercer movimiento: el trabajo con lo local y lo singular, con lo específico. He necesitado de mucho tiempo hasta llegar a aprender a investigar desde esa perspectiva, con esa mirada de lo presente sin tener que universalizar el quehacer educativo, sino asumiendo que brota de lo particular de la relación. En cada experiencia cotidiana comienza una investigación, y es esa experiencia diaria lo que me permite volver a ella misma a lo largo todo el proceso de estudio. Un claro ejemplo es lo que me sucede junto a mis estudiantes.

*“Cada vez que coloco la carpeta de una asignatura en el armario del despacho –como dando por finalizado el curso–, me pregunto cuántas veces volveré a encontrarme con las que han sido hasta el momento mis estudiantes. ¿De qué manera continuaremos elaborando las narrativas en el aula –ellas por junto a otras profesoras y yo junto a nuevos estudiantes–? (...) Este año me está ocurriendo algo muy peculiar y, por más que lo pienso no logro hallar razón. Dos estudiantes que he tenido en primer curso y que ahora están por acabar la carrera, me escriben mensualmente para solicitarme lecturas, enviarme textos que les inspiran o frases que les recuerdan al sentido con el que vivo la docencia. Sé que nuestra experiencia está conmoviéndose, y ha sido hoy cuando, entre un café, Paula nombra en diversas ocasiones la frase “¿te acuerdas que esto lo dijiste en clase?”. Extrapolar aquello que he nombrado en clase –y que ahora ya he olvidado– me permite recordar algo de aquella experiencia vivida en el aula como*

<sup>210</sup> Retomo una cita que emplean Conxita Márquez y Juli Palou (2016) en uno de sus recientes artículos en el que parafrasean a Ortega y Gasset en tanto que “un dato es aquello sobre lo cual no cabe ninguna duda”. Asimismo, las historias son datos, pues es la experiencia, el pensamiento y el acontecer puesto en palabras. ¿Acaso la singularidad que contiene todo ello puede ponerse en evidencia?

estudio, porque son los *datos*<sup>210</sup> con los que se va elaborando el discurso investigativo –este es el segundo movimiento que percibo–. En otras palabras, las narrativas que el otro y la otra ponen en juego, son importantes por la experiencia que las mismas representan: la historia que muestra la experiencia es una oportunidad para comprender aspectos intangibles de situaciones particulares entre las personas, atendiendo al pasado del propio relato, al presente y al futuro. La historia es un modo de pensar acerca de una experiencia individual. Además, al contar historias lo que se muestra es la complejidad de la experiencia: lo que es o no es, lo que funciona, lo que obstaculiza, lo que se sabe, lo que se duda, lo que se intuye, lo que se improvisa. Por ello, se hace presente todo lo que se da en una situación concreta, que incluye, y a la vez desborda, la propia pretensión de anticipar algo. Todo ello me hace pensar que “lo que en un aula, o en un cualquier otro espacio educativo ocurre no es que “se enseña”, o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive” (Contreras, 2013, p.2).

Contamos historias para poder captar lo inefable, lo intangible, lo contingente. Nos contamos historias, también, para ir más allá de lo inteligible, de lo que permanece y se hace visible. Por eso la historia que contamos no sólo revela algo sino que también lo transforma. **La narrativa no es una forma de representación de la realidad sino un modo de incluirse en ella.** Para Paul Ricoeur (1992) – citada por Mariana Castillo Merlo (2011)–, la escritura de historias no sólo busca revelar los aspectos de la condición humana, sino transformarlos. En tal sentido, “los relatos son capaces de generar placer, de enseñar universales, de purgar emociones y de proyectar nuevas experiencias que permitan la refiguración de la acción puesta en obra” (p. 63). Esta refiguración es la que provoca el tercer movimiento: el trabajo con lo local y lo singular, con lo específico. He necesitado de mucho tiempo hasta llegar a aprender a investigar desde esa perspectiva, con esa mirada de lo presente sin tener que universalizar el quehacer educativo, sino asumiendo que brota de lo particular de la relación. En cada experiencia cotidiana comienza una investigación, y es esa experiencia diaria lo que me permite volver a ella misma a lo largo todo el proceso de estudio. Un claro ejemplo es lo que me sucede junto a mis estudiantes.

*“Cada vez que coloco la carpeta de una asignatura en el armario del despacho –como dando por finalizado el curso–, me pregunto cuántas veces volveré a encontrarme con las que han sido hasta el momento mis estudiantes. ¿De qué manera continuaremos elaborando las narrativas en el aula –ellas por junto a otras profesoras y yo junto a nuevos estudiantes–? (...) Este año me está ocurriendo algo muy peculiar y, por más que lo pienso no logro hallar razón. Dos estudiantes que he tenido en primer curso y que ahora están por acabar la carrera, me escriben mensualmente para solicitarme lecturas, enviarme textos que les inspiran o frases que les recuerdan al sentido con el que vivo la docencia. Sé que nuestra experiencia está conmoviéndose, y ha sido hoy cuando, entre un café, Paula nombra en diversas ocasiones la frase “¿te acuerdas que esto lo dijiste en clase?”. Extrapolar aquello que he nombrado en clase –y que ahora ya he olvidado– me permite recordar algo de aquella experiencia vivida en el aula como*

<sup>210</sup> Retomo una cita que emplean Conxita Márquez y Juli Palou (2016) en uno de sus recientes artículos en el que parafrasean a Ortega y Gasset en tanto que “un dato es aquello sobre lo cual no cabe ninguna duda”. Asimismo, las historias son datos, pues es la experiencia, el pensamiento y el acontecer puesto en palabras. ¿Acaso la singularidad que contiene todo ello puede ponerse en evidencia?

*algo nuevo, algo pasado y algo futuro. Me pregunto si esto no es lo que la investigación también está haciendo conmigo: apropiarme de aquello que me da a pensar respecto al eco de las historias de las criaturas, de Francesc, de Marta y de mis estudiantes*<sup>211</sup>.

De esta forma, habitar la historia y colocarla en el encuentro personal junto a otros es un modo de clarificar que esta es vivida, contada, recontada, y revivida en una diversidad casi infinita dentro de un paisaje narrativo<sup>212</sup>. Como apuntan Michael Connelly y Jean Clandinin (2006)

“People shape their daily stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, **is first and foremost a way of thinking about experience**” (p. 375).

En el momento en que Paula explicita el vínculo que ejerce su experiencia de pasado con su presente y su cotidianeidad, deja entrever la manera en que ella narra historias con su vida y da espacio para que las historias de los otros puedan permanecer en ella. Es ahí cuando se me hace evidente que la investigación narrativa es una metodología que reconoce que la vida siempre se halla en medio de un proceso en el que es posible crear y recrear una historia coherente<sup>213</sup>. Así, el paso de vivir una coherencia narrativa mientras improvisamos ante las interrupciones que el fluir en el mundo trae consigo, otorga una sensación de “living, telling, retelling and reliving” (Clandinin y Connelly, 2000, p. 20)<sup>214</sup>. La investigación empieza en el medio de las historias que las personas nos cuentan acerca de sus vidas, por lo que investigar narrativamente es entrar en esa otra vida pasando primero por la propia, porque para nombrar lo extraño, uno ha de tratar de dar palabra a lo propio. De ese modo he tratado de hilvanar las narrativas que aquí despliego. Se trata de llegar al corazón de esa vivencia, de esa palabra y de ese contar; en ese gesto de ir al encuentro nace también lo ético del estudio y de la relación, porque las responsabilidades relacionales son consideraciones éticas que contribuyen a respetar no sólo la entrada en Ciudad Jardín o en Alda, sino la vida que ahí

<sup>211</sup> Extracto de diario reflexivo. Barcelona, noviembre de 2015.

<sup>212</sup> Muy a menudo me interrogo acerca de ¿qué idea está sosteniendo el maestro en esta situación?, o ¿cómo captar y mostrar ese algo que se está dando ahí sin violentar ni resquebrajar el halo de misterio que lo envuelve y lo protege?, ¿qué historias contar?, ¿cómo contarlas sosteniendo la pregunta por el mundo que la educadora crea, cuida e impulsa en el espacio del aula?

<sup>213</sup> Sólo ahora, releendo este párrafo, me parece importante rescatar algunas ideas de la investigación narrativa que dan luz a lo que trato de proponer en el conjunto del estudio. En uno de los textos de Jean Clandinin (2013), la autora expresa a sus estudiantes que la narrativa es una práctica, como lo es la experiencia, y continúa añadiendo que la metodología narrativa es un “paradigmatic and narrative knowing (Bruner, 1986), narrative structure and coherence of lives (Carr, 1986), concepts of continuity and improvisation as a response to the uncertainties of life and life contexts (Bateson, 1994) and narrative life and teaching practice (Coles, 1989) also ground our understanding of experience as narratively composed” (p. 12).

<sup>214</sup> Los autores continúan añadiendo que “the terms – living, telling, retelling and reliving – have particular meanings in narrative inquiry. We understand that people live out stories and tell stores of their living. Narrative inquirers come alongside participants (...) and begin to engage in narrative inquiry into our lived and told stories. We call this process of coming alongside participants and then inquiring into the lived and told stories retelling stories. Because we see that we are changed as we retell our lived and told stories. We may begin to relieve our stories. As we retell stories, that is, inquire to them, we move beyond regarding stories as fixed entities and begin to retell our stories. In the inquiry process, we work the three – dimensional narrative inquiry space to “unpack” the lived and told stories. As we retell or inquire into stories, we may begin to relieve the retold stories. We restory ourselves and perhaps begin to shift the institutional, social and cultural narratives in which we are embedded” (Clandinin, 2013, p. 34).

*algo nuevo, algo pasado y algo futuro. Me pregunto si esto no es lo que la investigación también está haciendo conmigo: apropiarme de aquello que me da a pensar respecto al eco de las historias de las criaturas, de Francesc, de Marta y de mis estudiantes*<sup>211</sup>.

De esta forma, habitar la historia y colocarla en el encuentro personal junto a otros es un modo de clarificar que esta es vivida, contada, recontada, y revivida en una diversidad casi infinita dentro de un paisaje narrativo<sup>212</sup>. Como apuntan Michael Connelly y Jean Clandinin (2006)

“People shape their daily stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, **is first and foremost a way of thinking about experience**” (p. 375).

En el momento en que Paula explicita el vínculo que ejerce su experiencia de pasado con su presente y su cotidianeidad, deja entrever la manera en que ella narra historias con su vida y da espacio para que las historias de los otros puedan permanecer en ella. Es ahí cuando se me hace evidente que la investigación narrativa es una metodología que reconoce que la vida siempre se halla en medio de un proceso en el que es posible crear y recrear una historia coherente<sup>213</sup>. Así, el paso de vivir una coherencia narrativa mientras improvisamos ante las interrupciones que el fluir en el mundo trae consigo, otorga una sensación de “living, telling, retelling and reliving” (Clandinin y Connelly, 2000, p. 20)<sup>214</sup>. La investigación empieza en el medio de las historias que las personas nos cuentan acerca de sus vidas, por lo que investigar narrativamente es entrar en esa otra vida pasando primero por la propia, porque para nombrar lo extraño, uno ha de tratar de dar palabra a lo propio. De ese modo he tratado de hilvanar las narrativas que aquí despliego. Se trata de llegar al corazón de esa vivencia, de esa palabra y de ese contar; en ese gesto de ir al encuentro nace también lo ético del estudio y de la relación, porque las responsabilidades relacionales son consideraciones éticas que contribuyen a respetar no sólo la entrada en Ciudad Jardín o en Alda, sino la vida que ahí

<sup>211</sup> Extracto de diario reflexivo. Barcelona, noviembre de 2015.

<sup>212</sup> Muy a menudo me interrogo acerca de ¿qué idea está sosteniendo el maestro en esta situación?, o ¿cómo captar y mostrar ese algo que se está dando ahí sin violentar ni resquebrajar el halo de misterio que lo envuelve y lo protege?, ¿qué historias contar?, ¿cómo contarlas sosteniendo la pregunta por el mundo que la educadora crea, cuida e impulsa en el espacio del aula?

<sup>213</sup> Sólo ahora, releendo este párrafo, me parece importante rescatar algunas ideas de la investigación narrativa que dan luz a lo que trato de proponer en el conjunto del estudio. En uno de los textos de Jean Clandinin (2013), la autora expresa a sus estudiantes que la narrativa es una práctica, como lo es la experiencia, y continúa añadiendo que la metodología narrativa es un “paradigmatic and narrative knowing (Bruner, 1986), narrative structure and coherence of lives (Carr, 1986), concepts of continuity and improvisation as a response to the uncertainties of life and life contexts (Bateson, 1994) and narrative life and teaching practice (Coles, 1989) also ground our understanding of experience as narratively composed” (p. 12).

<sup>214</sup> Los autores continúan añadiendo que “the terms – living, telling, retelling and reliving – have particular meanings in narrative inquiry. We understand that people live out stories and tell stores of their living. Narrative inquirers come alongside participants (...) and begin to engage in narrative inquiry into our lived and told stories. We call this process of coming alongside participants and then inquiring into the lived and told stories retelling stories. Because we see that we are changed as we retell our lived and told stories. We may begin to relieve our stories. As we retell stories, that is, inquire to them, we move beyond regarding stories as fixed entities and begin to retell our stories. In the inquiry process, we work the three – dimensional narrative inquiry space to “unpack” the lived and told stories. As we retell or inquire into stories, we may begin to relieve the retold stories. We restory ourselves and perhaps begin to shift the institutional, social and cultural narratives in which we are embedded” (Clandinin, 2013, p. 34).

emerge y se da (Huber, Murphy y Clandinin, 2011). Por eso, en la conocida *negociación inicial* asume aquello que se deriva del cuidar la relación con el otro y la otra. Ciertamente, en una investigación donde todo acontecer nace en relación, la ética se vislumbra ya en el acto de corporeizar la práctica investigativa –poniendo en juego al mismo tiempo el saber de la relación y de la experiencia–. Anteriormente he nombrado la noción de *investigar junto a o investigar con*, pues es ahora donde retoma su forma: –co–componer la investigación es un trabajo de negociación continuada que necesita de “spaces of belonging for both researchers and participants, spaces that are market always by ethics and attitudes of openness, mutual vulnerability, reciprocity and care” (Clandinin y Caine, 2012, p. 169).

*“Como investigadora las dudas éticas que emergen de mi trabajo junto a Francesc y Marta tienen que ver con mi papel en la relación y con mis obligaciones en la misma, es decir, con aquello que esperan de mí como parte del proceso de intercambio. En raras ocasiones me pregunto por la validez o la fiabilidad porque son nuestras conversaciones las que me revelan el camino de cuidado que estamos sosteniendo día tras día. Escuchar, atender y detenerme en sus historias es la manera que he hallado para darme cuenta del espacio de confianza que existe entre nosotros.”<sup>215</sup>.*

En esta línea, Robert Coles (1989) explica que la historia del otro, junto con la propia, es aquello que hemos decidido cargar como parte de este viaje de indagación. Aun así, discrepo con el autor en la acción de cargar, pues no se trata de *hacerse cargo de*, sino de estar con esa historia–otra, aceptarla y respetarla. Precisamente, esta actitud ética solicita de mantener vivas las tensiones y dilemas del oficio educativo e investigativo. Tensiones que forman parte de los denominados *lugares comunes –commonplaces of narrative inquiry–*. La posibilidad de abrir el pensamiento para repensar los momentos de tensión conlleva nuevos lugares desde los que poder colocarse y disponerse, tomando conciencia de que son espacios de provecho que resultan fructíferos como parte del crecimiento de sí. Un crecimiento que requiere de una transformación no visibilizada como aspecto negativo, sino como una realidad que pide confrontación y detenimiento. En determinadas conversaciones con mis estudiantes, escucho cómo estos valoran la tensión desde lo dañino, lo perjudicial o lo que *se debe* evitar –pues genera desequilibrio–. Seguramente esto es debido a que no he sido capaz de acompañarles en la comprensión de la tensión como algo relacional, como algo que vive entre las personas, entre el acontecer, y entre cualquier espacio creado como espacio común, es decir, como espacio educativo, como lugar en el que contar y recontar aquello que se da en el presente. Asimismo, una tensión es una oportunidad de estar despierto ante los diversos puntos de vista, un recordatorio para aquellas historias que se colisionan, y un mayor entendimiento del quehacer pedagógico.

Cabe añadir que cualquier historia implica la evocación de una realidad, donde la multiplicidad de acontecimientos y personajes ligados a ellos hace que no exista un orden cronológico ideal, sino que coexistan varios hilos simultáneos. Es ahí donde se percibe que el discurso es el relato o la historia que se comparte, y que conlleva tres características que están definidas ampliamente por Paul Ricoeur (1992). La primera de ellas es la referente al tiempo o a la

<sup>215</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

emerge y se da (Huber, Murphy y Clandinin, 2011). Por eso, en la conocida *negociación inicial* asume aquello que se deriva del cuidar la relación con el otro y la otra. Ciertamente, en una investigación donde todo acontecer nace en relación, la ética se vislumbra ya en el acto de corporeizar la práctica investigativa –poniendo en juego al mismo tiempo el saber de la relación y de la experiencia–. Anteriormente he nombrado la noción de *investigar junto a o investigar con*, pues es ahora donde retoma su forma: –co–componer la investigación es un trabajo de negociación continuada que necesita de “spaces of belonging for both researchers and participants, spaces that are market always by ethics and attitudes of openness, mutual vulnerability, reciprocity and care” (Clandinin y Caine, 2012, p. 169).

*“Como investigadora las dudas éticas que emergen de mi trabajo junto a Francesc y Marta tienen que ver con mi papel en la relación y con mis obligaciones en la misma, es decir, con aquello que esperan de mí como parte del proceso de intercambio. En raras ocasiones me pregunto por la validez o la fiabilidad porque son nuestras conversaciones las que me revelan el camino de cuidado que estamos sosteniendo día tras día. Escuchar, atender y detenerme en sus historias es la manera que he hallado para darme cuenta del espacio de confianza que existe entre nosotros.”<sup>215</sup>.*

En esta línea, Robert Coles (1989) explica que la historia del otro, junto con la propia, es aquello que hemos decidido cargar como parte de este viaje de indagación. Aun así, discrepo con el autor en la acción de cargar, pues no se trata de *hacerse cargo de*, sino de estar con esa historia–otra, aceptarla y respetarla. Precisamente, esta actitud ética solicita de mantener vivas las tensiones y dilemas del oficio educativo e investigativo. Tensiones que forman parte de los denominados *lugares comunes –commonplaces of narrative inquiry–*. La posibilidad de abrir el pensamiento para repensar los momentos de tensión conlleva nuevos lugares desde los que poder colocarse y disponerse, tomando conciencia de que son espacios de provecho que resultan fructíferos como parte del crecimiento de sí. Un crecimiento que requiere de una transformación no visibilizada como aspecto negativo, sino como una realidad que pide confrontación y detenimiento. En determinadas conversaciones con mis estudiantes, escucho cómo estos valoran la tensión desde lo dañino, lo perjudicial o lo que *se debe* evitar –pues genera desequilibrio–. Seguramente esto es debido a que no he sido capaz de acompañarles en la comprensión de la tensión como algo relacional, como algo que vive entre las personas, entre el acontecer, y entre cualquier espacio creado como espacio común, es decir, como espacio educativo, como lugar en el que contar y recontar aquello que se da en el presente. Asimismo, una tensión es una oportunidad de estar despierto ante los diversos puntos de vista, un recordatorio para aquellas historias que se colisionan, y un mayor entendimiento del quehacer pedagógico.

Cabe añadir que cualquier historia implica la evocación de una realidad, donde la multiplicidad de acontecimientos y personajes ligados a ellos hace que no exista un orden cronológico ideal, sino que coexistan varios hilos simultáneos. Es ahí donde se percibe que el discurso es el relato o la historia que se comparte, y que conlleva tres características que están definidas ampliamente por Paul Ricoeur (1992). La primera de ellas es la referente al tiempo o a la

<sup>215</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

relación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Y es que existe una diferencia entre lo lineal del tiempo del discurso y lo pluridimensional del tiempo de la historia porque la historia puede ir y venir en el tiempo de los hechos o línea histórica, pero el discurso es la sucesión de ellos dispuestos palabra tras palabra, que además otorga una determinada significación emocional según se cambie el orden en la sucesión<sup>216</sup>. En segundo lugar, cabe tener en cuenta la manera en que el narrador percibe la historia, es decir, si se sitúa por sobre los personajes –el narrador sabe más que ellos–, si tiene la percepción de un personaje o si percibe sólo lo que va sucediendo en el momento. Y, en tercer lugar, son importantes los modos del relato elegidos desde los que cuenta la historia. Si bien todo ello pudiera parecer que no posee una estrecha relación con lo que vengo esbozando con anterioridad en el estudio, el tercer y cuarto paisaje dan cuenta de dichas características que, de modo sutil se van abriendo en mayor o menor medida –en función de lo que la escritura posibilita–. Sin embargo, cuando me pienso como investigadora me percibo como alguien que está dentro de la vida que se sucede en el aula, pero alguien que **no sólo recoge historias, sino que las trata de sostener para que otras personas puedan contar una propia a raíz de ellas**. La contemplación que se deriva de las mismas hace que el otro y la otra puedan tomar un posicionamiento al respecto, al tiempo que un trasladarse a su vida propia. De ahí que las principales cuestiones que sostienen el estudio puedan ser interrogantes comunes, pero la manera en la que van desplegándose responden a una singularidad investigativa que resulta única: única como acontecimiento naciente. Quizás ese sea mi mayor aporte con la realización de esta tesis doctoral, los tiempos, la sensibilidad, el cuidado, la inquietud, etc. que mueven el estudio y que dejan un poso en mi escribir, en mi contar y en mi mirar lo sucedido.

Además, a lo largo de este modo de habitar la escritura –mediante historias y escenas– emergen algunas cuestiones tales como: ¿de qué manera dar cuenta del carácter temporal de mi propia acción en la historia que narro? ¿Qué movimientos pongo en juego en la trasposición narrativa? ¿Qué cualidades y ejes comunes posee la ficción y la historia escrita? ¿De qué modo la lectura de las historias escritas modifican mi práctica educativa, y la de los otros y otras? El mismo autor me ilumina en el camino porque, si bien su escritura da cuenta de la riqueza que posee este modo de escribir, de describir, de mostrar –de investigar–, lo interesante para mí es el modo en que él la emplea para repensar su teoría de la propia historia. Asimismo, sus aportes no sólo invitan a repensar la forma de escribir las historias, sino que principalmente apuntan a poner en cuestión la tarea ética y política que vive en las mismas, creando un espacio importante para los juegos que se dan en el lenguaje. Unos juegos que están repletos de movimientos, de giros. De ahí que el propósito de esta escritura también sea poder sacarnos de nosotros mismos, configurar y reconfigurar el quehacer educativo, hacernos más sensibles y más humanos ante la realidad leída u observada. Y, en el caso que no sea así, resulta necesario preguntarse cuál es su papel –el de la investigación narrativa– dentro del amplio espectro de las Ciencias Sociales, o en qué sentido deseamos retomar y

<sup>216</sup> Para el autor existen tres grados de profundidad en la organización del tiempo: a) la primera estructura temporal refiere al tiempo como aquello en que los hechos suceden –la intratemporalidad– que es más que la mera sucesión de *ahoras*; b) el tiempo como historicidad donde el peso recae en lo pasado; pero aquí, el acontecimiento histórico se enmarca dentro de una intriga, que es la que otorga las características temporales a la narrativa; c) la temporalidad –o temporalidad profunda– como la reunión del pasado, el presente y el futuro, y que el análisis existencial redefine como hacer-presente, haber–sido y por–venir.

relación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Y es que existe una diferencia entre lo lineal del tiempo del discurso y lo pluridimensional del tiempo de la historia porque la historia puede ir y venir en el tiempo de los hechos o línea histórica, pero el discurso es la sucesión de ellos dispuestos palabra tras palabra, que además otorga una determinada significación emocional según se cambie el orden en la sucesión<sup>216</sup>. En segundo lugar, cabe tener en cuenta la manera en que el narrador percibe la historia, es decir, si se sitúa por sobre los personajes –el narrador sabe más que ellos–, si tiene la percepción de un personaje o si percibe sólo lo que va sucediendo en el momento. Y, en tercer lugar, son importantes los modos del relato elegidos desde los que cuenta la historia. Si bien todo ello pudiera parecer que no posee una estrecha relación con lo que vengo esbozando con anterioridad en el estudio, el tercer y cuarto paisaje dan cuenta de dichas características que, de modo sutil se van abriendo en mayor o menor medida –en función de lo que la escritura posibilita–. Sin embargo, cuando me pienso como investigadora me percibo como alguien que está dentro de la vida que se sucede en el aula, pero alguien que **no sólo recoge historias, sino que las trata de sostener para que otras personas puedan contar una propia a raíz de ellas**. La contemplación que se deriva de las mismas hace que el otro y la otra puedan tomar un posicionamiento al respecto, al tiempo que un trasladarse a su vida propia. De ahí que las principales cuestiones que sostienen el estudio puedan ser interrogantes comunes, pero la manera en la que van desplegándose responden a una singularidad investigativa que resulta única: única como acontecimiento naciente. Quizás ese sea mi mayor aporte con la realización de esta tesis doctoral, los tiempos, la sensibilidad, el cuidado, la inquietud, etc. que mueven el estudio y que dejan un poso en mi escribir, en mi contar y en mi mirar lo sucedido.

Además, a lo largo de este modo de habitar la escritura –mediante historias y escenas– emergen algunas cuestiones tales como: ¿de qué manera dar cuenta del carácter temporal de mi propia acción en la historia que narro? ¿Qué movimientos pongo en juego en la trasposición narrativa? ¿Qué cualidades y ejes comunes posee la ficción y la historia escrita? ¿De qué modo la lectura de las historias escritas modifican mi práctica educativa, y la de los otros y otras? El mismo autor me ilumina en el camino porque, si bien su escritura da cuenta de la riqueza que posee este modo de escribir, de describir, de mostrar –de investigar–, lo interesante para mí es el modo en que él la emplea para repensar su teoría de la propia historia. Asimismo, sus aportes no sólo invitan a repensar la forma de escribir las historias, sino que principalmente apuntan a poner en cuestión la tarea ética y política que vive en las mismas, creando un espacio importante para los juegos que se dan en el lenguaje. Unos juegos que están repletos de movimientos, de giros. De ahí que el propósito de esta escritura también sea poder sacarnos de nosotros mismos, configurar y reconfigurar el quehacer educativo, hacernos más sensibles y más humanos ante la realidad leída u observada. Y, en el caso que no sea así, resulta necesario preguntarse cuál es su papel –el de la investigación narrativa– dentro del amplio espectro de las Ciencias Sociales, o en qué sentido deseamos retomar y

<sup>216</sup> Para el autor existen tres grados de profundidad en la organización del tiempo: a) la primera estructura temporal refiere al tiempo como aquello en que los hechos suceden –la intratemporalidad– que es más que la mera sucesión de *ahoras*; b) el tiempo como historicidad donde el peso recae en lo pasado; pero aquí, el acontecimiento histórico se enmarca dentro de una intriga, que es la que otorga las características temporales a la narrativa; c) la temporalidad –o temporalidad profunda– como la reunión del pasado, el presente y el futuro, y que el análisis existencial redefine como hacer-presente, haber–sido y por–venir.

revisar quehaceres educativos del pasado –actuantes en el presente– si no se hace desde una mirada crítica que permita pensarse y transformarse<sup>217</sup>.

De todas maneras, la intención de contar nuevamente historias, de renarrarlas, de escribirlas una vez han sido escuchadas y puestas en palabra por Francesc y Marta, no es poder fijar respuestas a través de ellas. Se trata de poder ir más allá de la respuesta y del final feliz o satisfactorio; es decir, que lo interesante es poder trascenderlas y quedarnos conmovidos por las cuestiones que las mismas generan. Porque, como sostiene Janice Huber (2000) la narrativa ofrece “to look deeper, more expansively at our landscapes; to wonder, understand, to imagine alternatives to our told stories (...) places and voices-awakening to shifting”<sup>218</sup>.

Al encontrarme conversando en relación a lo que trato de describir y comprender, me vivo ante una investigación poliédrica y, por ende, atrayente. En este sentido lo vivo como un narrar que se apega a la realidad, con el propósito de ver lo que se están dando y de poder dejarme ver a mí con todo ello –con mis preguntas y mis cuestionamientos que me trasladan a mi ser maestra en la universidad–. Porque, si bien el camino realizado se ha visto regido por experiencias, incertidumbres y pensamientos, cabe añadir que la importancia de rescatar todo ello se ha visto también inspirada por la hermenéutica. Una hermenéutica en el sentido que la articula Hans-George Gadamer (1995), es decir, como un arte de interpretar<sup>219</sup> y comprender la realidad viva con la pretensión de comentar, argumentar, preguntar, contestar y refutar un discurso no unívoco. Y es en dicho proceso de *interpretación comprensiva*, donde puedo nombrar tres momentos que para mí han son relevantes en la indagación: la mirada, la escucha y la conversación<sup>220</sup>.

<sup>217</sup> Max Van Manen (2003) recupera la importancia de las historias para el conjunto de ciencias humanas. Los argumentos que ofrece para ello, me ayudan a continuar pensando en lo que trato de ir configurando a lo largo de este estudio. “1) Las historias nos proporcionan “experiencias humanas posibles”; 2) las historias nos permiten experimentar situaciones, sentimientos, emociones y acontecimientos de la vida “que normalmente no experimentaríamos”; 3) las historias nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando “mundos posibles”; 4) las historias suelen atraernos e involucrarnos de “un modo personal”; 5) las historias son un mecanismo artístico que nos permite volver a la “vida vivida”, ya sea ficticia o real; 6) las historias evocan la calidad de la viveza al detallar aspectos únicos y particulares de una vida» que podría ser la nuestra; 7) y, sin embargo, las grandes novelas o historias “trascienden la particularidad de sus argumentos” y protagonistas, que las convierte en objetos de análisis y críticas temáticas” (p. 88).

<sup>218</sup> La noción de *paisaje* –se hace presente a lo largo del estudio– ha sido desarrollada por Leslie Marmon Silko (1996). “The term landscape, as it has entered the English language, is misleading. “A portion of territory the eye can comprehend in a single view” does not correctly describe the relationship between the human being and his or her surroundings. This assumes the viewer is somehow outside or separate from the territory she or he surveys. Viewers are much a part of the landscape as the boulders they stand on” (p. 26).

<sup>219</sup> Tomo las resonancias de interpretación que recupera Max Van Manen (2003) en relación a Hans-George Gadamer (2001). “Interpretar es el acto de “indicar algo, pero también es el acto de “señalar” el significado de algo” (...) De una forma u otra, siempre intentamos interpretar lo que al mismo tiempo se oculta” (p.68). Así, pues, este sentido de la interpretación se encuentra estrechamente vinculado a la noción de Husserl y Heidegger de la descripción fenomenológica. (...) Etimológicamente “interpretación” significa explicar en el sentido de mediar entre dos partes (Klein, 1971, p. 383). Media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación” (p. 44). Por otro lado, Luisa Muraro (2007), parafraseando a Joan Scott (1991, p. 797), comenta que “la experiencia es siempre, al mismo tiempo, ya una interpretación y algo que necesita ser interpretado” (p. 45).

<sup>220</sup> Más adelante planteo ampliamente estas tres nociones, expuestas a través de extractos del diario de campo y del diario de reflexión. Aun así, me parece importante resaltar algunos elementos al respecto. Como he comentado anteriormente, el primer momento en el proceso hermenéutico es la mirada –el autor la denomina *mirada autoreflexiva*–. A través de ella podemos descubrir desde dónde leemos aquello que estamos observando, tratando así de poder reconocer propósitos y preconcepciones personales. Dicha mirada, nunca es auténticamente limpia, libre, o ajena a los modos de percibir de quien observa y a la tradición epistemológica en la que cada uno se ha

revisar quehaceres educativos del pasado –actuantes en el presente– si no se hace desde una mirada crítica que permita pensarse y transformarse<sup>217</sup>.

De todas maneras, la intención de contar nuevamente historias, de renarrarlas, de escribirlas una vez han sido escuchadas y puestas en palabra por Francesc y Marta, no es poder fijar respuestas a través de ellas. Se trata de poder ir más allá de la respuesta y del final feliz o satisfactorio; es decir, que lo interesante es poder trascenderlas y quedarnos conmovidos por las cuestiones que las mismas generan. Porque, como sostiene Janice Huber (2000) la narrativa ofrece “to look deeper, more expansively at our landscapes; to wonder, understand, to imagine alternatives to our told stories (...) places and voices-awakening to shifting”<sup>218</sup>.

Al encontrarme conversando en relación a lo que trato de describir y comprender, me vivo ante una investigación poliédrica y, por ende, atrayente. En este sentido lo vivo como un narrar que se apega a la realidad, con el propósito de ver lo que se están dando y de poder dejarme ver a mí con todo ello –con mis preguntas y mis cuestionamientos que me trasladan a mi ser maestra en la universidad–. Porque, si bien el camino realizado se ha visto regido por experiencias, incertidumbres y pensamientos, cabe añadir que la importancia de rescatar todo ello se ha visto también inspirada por la hermenéutica. Una hermenéutica en el sentido que la articula Hans-George Gadamer (1995), es decir, como un arte de interpretar<sup>219</sup> y comprender la realidad viva con la pretensión de comentar, argumentar, preguntar, contestar y refutar un discurso no unívoco. Y es en dicho proceso de *interpretación comprensiva*, donde puedo nombrar tres momentos que para mí han son relevantes en la indagación: la mirada, la escucha y la conversación<sup>220</sup>.

<sup>217</sup> Max Van Manen (2003) recupera la importancia de las historias para el conjunto de ciencias humanas. Los argumentos que ofrece para ello, me ayudan a continuar pensando en lo que trato de ir configurando a lo largo de este estudio. “1) Las historias nos proporcionan “experiencias humanas posibles”; 2) las historias nos permiten experimentar situaciones, sentimientos, emociones y acontecimientos de la vida “que normalmente no experimentaríamos”; 3) las historias nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando “mundos posibles”; 4) las historias suelen atraernos e involucrarnos de “un modo personal”; 5) las historias son un mecanismo artístico que nos permite volver a la “vida vivida”, ya sea ficticia o real; 6) las historias evocan la calidad de la viveza al detallar aspectos únicos y particulares de una vida» que podría ser la nuestra; 7) y, sin embargo, las grandes novelas o historias “trascienden la particularidad de sus argumentos” y protagonistas, que las convierte en objetos de análisis y críticas temáticas” (p. 88).

<sup>218</sup> La noción de *paisaje* –se hace presente a lo largo del estudio– ha sido desarrollada por Leslie Marmon Silko (1996). “The term landscape, as it has entered the English language, is misleading. “A portion of territory the eye can comprehend in a single view” does not correctly describe the relationship between the human being and his or her surroundings. This assumes the viewer is somehow outside or separate from the territory she or he surveys. Viewers are much a part of the landscape as the boulders they stand on” (p. 26).

<sup>219</sup> Tomo las resonancias de interpretación que recupera Max Van Manen (2003) en relación a Hans-George Gadamer (2001). “Interpretar es el acto de “indicar algo, pero también es el acto de “señalar” el significado de algo” (...) De una forma u otra, siempre intentamos interpretar lo que al mismo tiempo se oculta” (p.68). Así, pues, este sentido de la interpretación se encuentra estrechamente vinculado a la noción de Husserl y Heidegger de la descripción fenomenológica. (...) Etimológicamente “interpretación” significa explicar en el sentido de mediar entre dos partes (Klein, 1971, p. 383). Media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación” (p. 44). Por otro lado, Luisa Muraro (2007), parafraseando a Joan Scott (1991, p. 797), comenta que “la experiencia es siempre, al mismo tiempo, ya una interpretación y algo que necesita ser interpretado” (p. 45).

<sup>220</sup> Más adelante planteo ampliamente estas tres nociones, expuestas a través de extractos del diario de campo y del diario de reflexión. Aun así, me parece importante resaltar algunos elementos al respecto. Como he comentado anteriormente, el primer momento en el proceso hermenéutico es la mirada –el autor la denomina *mirada autoreflexiva*–. A través de ella podemos descubrir desde dónde leemos aquello que estamos observando, tratando así de poder reconocer propósitos y preconcepciones personales. Dicha mirada, nunca es auténticamente limpia, libre, o ajena a los modos de percibir de quien observa y a la tradición epistemológica en la que cada uno se ha

### 1.3 El lugar y la trama de la pregunta

Para vislumbrar uno de los puntos de partida de este estudio, necesito volver a atrás y recuperar algunas de las casi inaugurales anotaciones del diario: “Cuando pienso en los propósitos, algo me aparece con mucha claridad. Quiero buscar un saber que nazca de lo vivido, de lo concreto, pero que me suponga reflexión y, sobre todo, *nuevo pensamiento*”<sup>221</sup>. Así, apegada al deseo de descubrir la realidad con ojos de niña<sup>222</sup>, y de atender como adulta a las diversas preocupaciones que ya iban emergiendo, la escritura de esas palabras me posibilitó la creación de un espacio al que volver y en el que poder recordar cuál era el sostén que, desde un comienzo, esbozo y dibujo. De hecho, tomando distancia, considero que poseer ese diario repleto de palabras y resonancias –habitadas como cobijo–, ha sido muy fructífero; porque en los momentos de pérdida o desánimo, lo he asumido como un conjunto de hojas propias, en gestación, y originales, que me iluminaban una parte del camino. Aunque eran más que eso: se trataba de una escritura que estaba colocando ante mí la experiencia de una relación de cuidado conmigo misma. Algunas de las cualidades que destacaba en ello eran la protección, la seguridad, ser el punto al que llegar al tiempo que un momento desde el que partir, sentir el tono con el que mirar, con el que conversar, y percibir el límite investigativo. Todo ello enmarcado en una posibilidad de crecimiento y experimentación importante. De ahí que –meses más tarde– cuando releí lo descrito, sintiera la necesidad de ampliar y matizar algunas de aquellas expresiones más primerizas<sup>223</sup>:

*“En cuanto a la intención de la tesis, sé que necesito hallar un modo en el que pueda desplegar otras–formas de decir que me dejen hacer ver, despertar y empujar a pensar las relaciones de cuidado, de tacto, de sensibilidad... también con lo curricular, con los contenidos culturales que cruzan la relación educativa. Aunque, lo que ahora me*

---

venido formando. De ahí la importancia de no ocultar la subjetividad en la que nos vivimos, sino más bien aprender a hacernos cargo de ella. Además, la mirada responsable y honesta se da en contextos cuya intersubjetividad permita que la conversación tenga lugar; una conversación que cuenta también con un conjunto de principios y puntos de vista previos desde los cuales se da sentido al discurso. En esta línea, Jesús Conill (2003), expone la necesidad de un punto intermedio entre aquellos investigadores que renuncian a todo criterio normativo y quienes mantienen una pretensión fundamentadora. Precisamente, dicha posición intermedia es la que también ha propuesto Hans-George Gadamer (1995).

<sup>221</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2010. En esta misma línea, me parece interesante retomar una cita de Max Van Manen (2003) que recojo también en otro de los apartados del estudio, pero que aquí me resuena con fuerza. Y es que “investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y dado que “conocer”, es esencialmente “estar en el mundo de una determinada manera”, el acto de investigar –cuestionar– teorizar, es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo” (p. 23-24).

<sup>222</sup> Este modo de percibir y observar la realidad queda ampliamente desarrollado en *Voz, cuerpo y mirada*, apartado de este mismo paisaje.

<sup>223</sup> Me interesa emplear la noción vinculándolo a ese saber naciente que tienen las madres que, por primera vez, lo son. Y pienso en el saber que Marta despliega al tiempo que yo venía tratando de balbucear con mis saberes e intuiciones en el desarrollo de la tesis doctoral. Este punto tiene que ver con lo que plantea Núria Beitia (2014) “a veces sentía que me perdía, que arriesgaba demasiado, temía no saber encontrar, de nuevo, un lugar en el mundo (...) Y un día me sorprendí al darme cuenta de que la crianza de mi hija había sido muchas cosas... y una de ellas resultó una formación exquisita en mi profesión, la psicología, cuya base está en la escucha y la presencia” (p. 13). Y así, entre pérdida, riesgo, sorpresa y gestación, continué escribiendo y releiendo lo ya escrito, sintiendo que, por primera vez, se estaba dando un cambio que actuaba en sentido inverso: de mí hacia fuera. Es decir, que al matizar las anotaciones iniciales, estaba cambiando mi modo de ser y estar en Ciudad Jardín y en Alda, porque algo del sentido también se estaba movilizándolo.

### 1.3 El lugar y la trama de la pregunta

Para vislumbrar uno de los puntos de partida de este estudio, necesito volver a atrás y recuperar algunas de las casi inaugurales anotaciones del diario: “Cuando pienso en los propósitos, algo me aparece con mucha claridad. Quiero buscar un saber que nazca de lo vivido, de lo concreto, pero que me suponga reflexión y, sobre todo, *nuevo pensamiento*”<sup>221</sup>. Así, apegada al deseo de descubrir la realidad con ojos de niña<sup>222</sup>, y de atender como adulta a las diversas preocupaciones que ya iban emergiendo, la escritura de esas palabras me posibilitó la creación de un espacio al que volver y en el que poder recordar cuál era el sostén que, desde un comienzo, esbozo y dibujo. De hecho, tomando distancia, considero que poseer ese diario repleto de palabras y resonancias –habitadas como cobijo–, ha sido muy fructífero; porque en los momentos de pérdida o desánimo, lo he asumido como un conjunto de hojas propias, en gestación, y originales, que me iluminaban una parte del camino. Aunque eran más que eso: se trataba de una escritura que estaba colocando ante mí la experiencia de una relación de cuidado conmigo misma. Algunas de las cualidades que destacaba en ello eran la protección, la seguridad, ser el punto al que llegar al tiempo que un momento desde el que partir, sentir el tono con el que mirar, con el que conversar, y percibir el límite investigativo. Todo ello enmarcado en una posibilidad de crecimiento y experimentación importante. De ahí que –meses más tarde– cuando releí lo descrito, sintiera la necesidad de ampliar y matizar algunas de aquellas expresiones más primerizas<sup>223</sup>:

*“En cuanto a la intención de la tesis, sé que necesito hallar un modo en el que pueda desplegar otras–formas de decir que me dejen hacer ver, despertar y empujar a pensar las relaciones de cuidado, de tacto, de sensibilidad... también con lo curricular, con los contenidos culturales que cruzan la relación educativa. Aunque, lo que ahora me*

---

venido formando. De ahí la importancia de no ocultar la subjetividad en la que nos vivimos, sino más bien aprender a hacernos cargo de ella. Además, la mirada responsable y honesta se da en contextos cuya intersubjetividad permita que la conversación tenga lugar; una conversación que cuenta también con un conjunto de principios y puntos de vista previos desde los cuales se da sentido al discurso. En esta línea, Jesús Conill (2003), expone la necesidad de un punto intermedio entre aquellos investigadores que renuncian a todo criterio normativo y quienes mantienen una pretensión fundamentadora. Precisamente, dicha posición intermedia es la que también ha propuesto Hans-George Gadamer (1995).

<sup>221</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2010. En esta misma línea, me parece interesante retomar una cita de Max Van Manen (2003) que recojo también en otro de los apartados del estudio, pero que aquí me resuena con fuerza. Y es que “investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y dado que “conocer”, es esencialmente “estar en el mundo de una determinada manera”, el acto de investigar –cuestionar– teorizar, es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo” (p. 23-24).

<sup>222</sup> Este modo de percibir y observar la realidad queda ampliamente desarrollado en *Voz, cuerpo y mirada*, apartado de este mismo paisaje.

<sup>223</sup> Me interesa emplear la noción vinculándolo a ese saber naciente que tienen las madres que, por primera vez, lo son. Y pienso en el saber que Marta despliega al tiempo que yo venía tratando de balbucear con mis saberes e intuiciones en el desarrollo de la tesis doctoral. Este punto tiene que ver con lo que plantea Núria Beitia (2014) “a veces sentía que me perdía, que arriesgaba demasiado, temía no saber encontrar, de nuevo, un lugar en el mundo (...) Y un día me sorprendí al darme cuenta de que la crianza de mi hija había sido muchas cosas... y una de ellas resultó una formación exquisita en mi profesión, la psicología, cuya base está en la escucha y la presencia” (p. 13). Y así, entre pérdida, riesgo, sorpresa y gestación, continué escribiendo y releiendo lo ya escrito, sintiendo que, por primera vez, se estaba dando un cambio que actuaba en sentido inverso: de mí hacia fuera. Es decir, que al matizar las anotaciones iniciales, estaba cambiando mi modo de ser y estar en Ciudad Jardín y en Alda, porque algo del sentido también se estaba movilizándolo.



*aparece como importante, es el deseo de que al final del estudio, pueda observar mi trayectoria en un documento que no compila información, sino que describe diversas realidades desde las que he podido confrontarme, en las que es posible ofrecer orientaciones para que, quien las lea, pueda realizar su propio camino en relación a ellas (...) Me interesa sostenerme en la pregunta de **quién es esa criatura, ese maestro, esa educadora, esa madre, ese padre...., qué me dice, qué hace en mí esa relación, qué significan cada uno de nuestros encuentros**. Porque sólo así podré –d–escribir el nacimiento de los hechos, el propio acontecer”<sup>224</sup>.*

Pero, para ello, es evidente que necesito estar en relación con otros, en una relación desde la que ha sido importante rescatar aquello que me ha puesto en crisis, aquello que me ha colocado en el lugar de un no–saber, de no–entendimiento, porque ese ha sido uno de los movimientos que más me ha permitido pensarme, mirar nuevamente mi práctica docente, aprender. En este punto ha sido fundamental asumirme en una actitud de exposición y de dejarme dar. Y es que, como plantean José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010), “dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra, o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona” (p. 69). Pero, para acoger ese reconocimiento hacia el otro y esa carencia propia, he requerido de unos tiempos de silencio y soledad desde los que poder tomar conciencia de aquello que me falta, de lo que puedo ofrecer, del modo en que la curiosidad me empuja a descubrir y de lo que cada uno de esos otros y otras está situando simbólicamente frente a mí. Este hecho me ha permitido dar forma al camino que voy elaborando –o que se va dando y para el que estoy disponible–, al tiempo que me recuerda la importancia de ir acotando la investigación. Un acotar que siempre he tratado de sostener no como algo reduccionista, sino como un modo de significar desde un *más*: delimito para ver con más profundidad, defino temas a los que deseo dedicarles más tiempo, demarco asuntos que me conmueven para crearles más espacio y desarrollo –habitando el más en estrecha relación con el menos–. En esta línea, Dolo Molina (2015) apunta que “en el contexto escolar se conjuga con el “menos”. La paradoja es que declina como reducción en lugar de apertura o posibilidad”. De esta manera, la ardua tarea de la demarcación investigativa, pasa a ocupar un espacio más placentero y repleto de deseo y asombro. Un asombro que me lleva a querer descubrir lo que acontece, porque lo vivo como un estímulo natural que me provoca un movimiento en lo continuo, en lo que se está dando en el presente, pero también en lo que puede darse en el mañana con la cosecha de este hoy. Y, por otro lado, un deseo que viene empujado por las ganas de seguir lo que mi intuición y mi sensibilidad me señala. Porque en este recorrido, ambas me hacen de *despertador*, dejándome ver la importancia en detalles que otra persona podría pasar por alto<sup>225</sup>. Asimismo, el acto de investigar posee una parte de pericia, es decir,

<sup>224</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, agosto de 2013. Es interesante destacar que estos pensamientos provienen de una de las conversaciones que mantuve con mis compañeras y compañeros de doctorado en el espacio formativo *Huerting* (curso académico 2013-2014). En él, tanteábamos qué era aquello que daba sentido a nuestros estudios investigativos, al tiempo que pensábamos en las cualidades y planteamientos que se podrían ir desprendiendo de los mismos.

<sup>225</sup> En esta línea, Guy Claxton (2010) considera que “puede que esos indicios no sean registrados de manera consciente por el “intuidor”, pero aun así contribuyen a formar una sensación de saber bastante precisa. Esa capacidad para prestar atención a los detalles, proporciona una explicación nada mística del famoso sexto sentido que algunas personas parecen poner en juego” (p.57). Por otro lado, y yendo más allá del periodo de investigación, cabe añadir que esta sensibilidad para ver y percibir, es una cualidad que poseo y que me han hecho saber diversas

*aparece como importante, es el deseo de que al final del estudio, pueda observar mi trayectoria en un documento que no compila información, sino que describe diversas realidades desde las que he podido confrontarme, en las que es posible ofrecer orientaciones para que, quien las lea, pueda realizar su propio camino en relación a ellas (...) Me interesa sostenerme en la pregunta de **quién es esa criatura, ese maestro, esa educadora, esa madre, ese padre...., qué me dice, qué hace en mí esa relación, qué significan cada uno de nuestros encuentros**. Porque sólo así podré –d–escribir el nacimiento de los hechos, el propio acontecer”<sup>224</sup>.*

Pero, para ello, es evidente que necesito estar en relación con otros, en una relación desde la que ha sido importante rescatar aquello que me ha puesto en crisis, aquello que me ha colocado en el lugar de un no–saber, de no–entendimiento, porque ese ha sido uno de los movimientos que más me ha permitido pensarme, mirar nuevamente mi práctica docente, aprender. En este punto ha sido fundamental asumirme en una actitud de exposición y de dejarme dar. Y es que, como plantean José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010), “dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra, o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona” (p. 69). Pero, para acoger ese reconocimiento hacia el otro y esa carencia propia, he requerido de unos tiempos de silencio y soledad desde los que poder tomar conciencia de aquello que me falta, de lo que puedo ofrecer, del modo en que la curiosidad me empuja a descubrir y de lo que cada uno de esos otros y otras está situando simbólicamente frente a mí. Este hecho me ha permitido dar forma al camino que voy elaborando –o que se va dando y para el que estoy disponible–, al tiempo que me recuerda la importancia de ir acotando la investigación. Un acotar que siempre he tratado de sostener no como algo reduccionista, sino como un modo de significar desde un *más*: delimito para ver con más profundidad, defino temas a los que deseo dedicarles más tiempo, demarco asuntos que me conmueven para crearles más espacio y desarrollo –habitando el más en estrecha relación con el menos–. En esta línea, Dolo Molina (2015) apunta que “en el contexto escolar se conjuga con el “menos”. La paradoja es que declina como reducción en lugar de apertura o posibilidad”. De esta manera, la ardua tarea de la demarcación investigativa, pasa a ocupar un espacio más placentero y repleto de deseo y asombro. Un asombro que me lleva a querer descubrir lo que acontece, porque lo vivo como un estímulo natural que me provoca un movimiento en lo continuo, en lo que se está dando en el presente, pero también en lo que puede darse en el mañana con la cosecha de este hoy. Y, por otro lado, un deseo que viene empujado por las ganas de seguir lo que mi intuición y mi sensibilidad me señala. Porque en este recorrido, ambas me hacen de *despertador*, dejándome ver la importancia en detalles que otra persona podría pasar por alto<sup>225</sup>. Asimismo, el acto de investigar posee una parte de pericia, es decir,

<sup>224</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, agosto de 2013. Es interesante destacar que estos pensamientos provienen de una de las conversaciones que mantuve con mis compañeras y compañeros de doctorado en el espacio formativo *Huerting* (curso académico 2013-2014). En él, tanteábamos qué era aquello que daba sentido a nuestros estudios investigativos, al tiempo que pensábamos en las cualidades y planteamientos que se podrían ir desprendiendo de los mismos.

<sup>225</sup> En esta línea, Guy Claxton (2010) considera que “puede que esos indicios no sean registrados de manera consciente por el “intuidor”, pero aun así contribuyen a formar una sensación de saber bastante precisa. Esa capacidad para prestar atención a los detalles, proporciona una explicación nada mística del famoso sexto sentido que algunas personas parecen poner en juego” (p.57). Por otro lado, y yendo más allá del periodo de investigación, cabe añadir que esta sensibilidad para ver y percibir, es una cualidad que poseo y que me han hecho saber diversas

de manejo espontáneo y fluido de aquello que se está dando, de lo que se abre y de lo que formo parte. Dicha destreza es considerada por Antonio Damasio (1994) como un tipo de pegamento que cohesiona el intelecto consciente con las acciones inteligentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, los asuntos que me interpelan tienen que ver con el modo en que poder sostener –y sostenerme con– todas estas cualidades y particularidades investigativas, y bajo qué registros o premisas puedo ir elaborando y recreando lo que emane del proceso. Es aquí donde me alumbran las palabras de María Zambrano (2008), en tanto que

*“se hace necesario hoy el rescatar formas olvidadas, oscurecidas por el brillo de las últimamente dominantes. La forma sistemática ha vencido a las demás y ha arrojado sobre ellas una especie de descalificadora sombra (...) En la restauración del hombre, que se hace necesaria, no podrán tener la exclusividad estas formas triunfadoras, sino que tendrán que venir en su ayuda otras más humildes, menos ambiciosas en cuanto al descubrimiento dialéctico, pero portadoras de alguna acción específica y necesaria (...) formas más 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” (p. 72-74).*

Asimismo, entre este devenir y esta búsqueda –no me atrevo a describirlo como hallazgo– nace el título del estudio: *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Un modo de nombrar que ha llegado al final del proceso, pues ha requerido de un tiempo de resonancias, esperas y gestos. Sin embargo, me parece importante destacar que es un título gestado en relación y en conversación junto a mi director, cuya premisa es que tras él se pueda intuir no sólo el fenómeno a estudiar, sino el modo en que lo vengo trabajando. Por ello, las ideas subyacentes del mismo son tres. La primera, tiene que ver con prácticas pedagógicas en las que **el cuidado hacia el otro, hacia la otra y hacia lo otro, resulta ser el eje central de la experiencia**. Una experiencia que se ve atravesada por el amor, la disponibilidad, la palabra, la acogida, la autoridad y la relación. En esta línea, Remei Arnaus (2010) comenta que –en ese *con* que denota lo relacional– ocupamos un lugar simbólico que “se abre desde un movimiento interior que requiere de atención, receptividad, pasividad activa para desencadenar un vacío. Un vacío que (...) es apertura para (...) un descentramiento del yo” (p.164-165)<sup>226</sup>. Es un lugar en el que no lo ocupamos todo, sino que se deja sitio al reconocimiento y a la subjetividad que el otro trae –como distinto de una–, haciendo que emerja la apertura de todo ello en cada uno.

La segunda idea, responde al **sentido del quehacer educativo**, que no es más que una pregunta abierta acerca de lo educativo y de la experiencia que se da en esta empresa relacional sin fin (Rivera, 2012). Un sentido que se busca en la experiencia de cuidar la relación. Se trata de vivir dichas cuestiones como una posibilidad de esclarecer y dilucidar *algo* de lo que éstas mismas

---

personas cercanas a mí. Yo, en cambio, que no lo vivo como una particularidad especial, creo que tiene que ver con que todavía sigo apegada a mi parte más de niña, desde la que me muevo, juego y me pregunto con facilidad. Aun así, siento que ese cuidado en la mirada y en el detalle, lo vengo aprendiendo en mi convivencia junto a Ale –mi pareja–, quien me muestra cómo bailan las hojas de los árboles al llegar el otoño, quien ve el gesto del padre al recoger a su hija a la escuela, quien intuye que la cajera del supermercado no tiene un buen día y le pregunta cómo está, etc.

<sup>226</sup> Cabe añadir que esta manera de experimentar la educación queda desplegada en los diversos relatos e historias que componen dos de los paisajes contiguos al presente.

de manejo espontáneo y fluido de aquello que se está dando, de lo que se abre y de lo que formo parte. Dicha destreza es considerada por Antonio Damasio (1994) como un tipo de pegamento que cohesiona el intelecto consciente con las acciones inteligentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, los asuntos que me interpelan tienen que ver con el modo en que poder sostener –y sostenerme con– todas estas cualidades y particularidades investigativas, y bajo qué registros o premisas puedo ir elaborando y recreando lo que emane del proceso. Es aquí donde me alumbran las palabras de María Zambrano (2008), en tanto que

*“se hace necesario hoy el rescatar formas olvidadas, oscurecidas por el brillo de las últimamente dominantes. La forma sistemática ha vencido a las demás y ha arrojado sobre ellas una especie de descalificadora sombra (...) En la restauración del hombre, que se hace necesaria, no podrán tener la exclusividad estas formas triunfadoras, sino que tendrán que venir en su ayuda otras más humildes, menos ambiciosas en cuanto al descubrimiento dialéctico, pero portadoras de alguna acción específica y necesaria (...) formas más 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” (p. 72-74).*

Asimismo, entre este devenir y esta búsqueda –no me atrevo a describirlo como hallazgo– nace el título del estudio: *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Un modo de nombrar que ha llegado al final del proceso, pues ha requerido de un tiempo de resonancias, esperas y gestos. Sin embargo, me parece importante destacar que es un título gestado en relación y en conversación junto a mi director, cuya premisa es que tras él se pueda intuir no sólo el fenómeno a estudiar, sino el modo en que lo vengo trabajando. Por ello, las ideas subyacentes del mismo son tres. La primera, tiene que ver con prácticas pedagógicas en las que **el cuidado hacia el otro, hacia la otra y hacia lo otro, resulta ser el eje central de la experiencia**. Una experiencia que se ve atravesada por el amor, la disponibilidad, la palabra, la acogida, la autoridad y la relación. En esta línea, Remei Arnaus (2010) comenta que –en ese *con* que denota lo relacional– ocupamos un lugar simbólico que “se abre desde un movimiento interior que requiere de atención, receptividad, pasividad activa para desencadenar un vacío. Un vacío que (...) es apertura para (...) un descentramiento del yo” (p.164-165)<sup>226</sup>. Es un lugar en el que no lo ocupamos todo, sino que se deja sitio al reconocimiento y a la subjetividad que el otro trae –como distinto de una–, haciendo que emerja la apertura de todo ello en cada uno.

La segunda idea, responde al **sentido del quehacer educativo**, que no es más que una pregunta abierta acerca de lo educativo y de la experiencia que se da en esta empresa relacional sin fin (Rivera, 2012). Un sentido que se busca en la experiencia de cuidar la relación. Se trata de vivir dichas cuestiones como una posibilidad de esclarecer y dilucidar *algo* de lo que éstas mismas

---

personas cercanas a mí. Yo, en cambio, que no lo vivo como una particularidad especial, creo que tiene que ver con que todavía sigo apegada a mi parte más de niña, desde la que me muevo, juego y me pregunto con facilidad. Aun así, siento que ese cuidado en la mirada y en el detalle, lo vengo aprendiendo en mi convivencia junto a Ale –mi pareja–, quien me muestra cómo bailan las hojas de los árboles al llegar el otoño, quien ve el gesto del padre al recoger a su hija a la escuela, quien intuye que la cajera del supermercado no tiene un buen día y le pregunta cómo está, etc.

<sup>226</sup> Cabe añadir que esta manera de experimentar la educación queda desplegada en los diversos relatos e historias que componen dos de los paisajes contiguos al presente.

suponen. Por ello, no son interrogantes cuya respuesta emerja de manera abstracta, sino que nacen de situaciones concretas y apegadas a quienes forman –formamos– parte de las mismas. Y es que, tal y como desarrollan José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010)

*“la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de poner en relación acontecimientos y sentido educativo. Y la esperanza es que, al hacer eso, podamos ir avanzando en un argumento, en una posibilidad, en una orientación, esto es, definiendo posibles caminos pedagógicos. Lo cual es tanto como decir que el saber pedagógico es un saber que muestra miradas, aproximaciones, orientaciones, posibilidades, pero que no tiene certezas. Y por ello, para evitar la tentación de ofrecer como certezas lo que no son sino relaciones despertadas entre acontecimientos y significaciones, entre prácticas y posibilidades educativas, la investigación necesita mostrar siempre el entramado en el que se mueve” (p. 43).*

La tercera, hace referencia a la manera en la que vengo llevando a cabo el estudio. Y es que, la elección de **investigar narrativamente**, proviene del deseo de búsqueda y profundización acerca de las relaciones de cuidado. Relaciones que he experimentado en primera persona y cuya significatividad despliego al tener en cuenta las cualidades que caracterizan a las mismas. Es la narrativa la que me posibilita mostrar y dar cuenta de la experiencia investigativa, del devenir de la trama, de los acontecimientos, de las vidas que van componiéndose en el proceso del estudio, del modo en que todo ello se va configurando, etc. Todo ello como una descripción que me permite un mejor acceso a la significatividad educativa vivida, al tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia –dando a pensar, inspirando otras posibilidades de dicha experiencia, etc.–<sup>227</sup>. En él, se sostienen los matices, las incertidumbres y las certezas de lo que viene ocurriendo, haciendo así que la acción de relatar se convierta en sí misma en un modo de búsqueda. Además, la escritura narrativa que se deriva de ella –mediante historias o relatos–, es de gran riqueza porque, tal y como expresa Paul Ricoeur (1999)

*“el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de este modo, en una historia contada” (p. 216).*

De esta forma, la investigación se inscribe como búsqueda para cada una de las personas que participamos en ella porque, si bien las criaturas se han podido cuestionar y crear un lugar –

<sup>227</sup> Vale la pena recordar que la actitud fenomenológica resulta ser un aspecto fundamental en todo este proceso. Porque, como desarrolla Max Van Manen (2003) “tiene presente la facilidad con que tendemos a confiar en una lógica reconstruida en nuestros esfuerzos profesionales. Leemos teorías sobre cualquier cosa. Y una vez se ha concebido el modelo teórico, tendemos a buscar los principios (nomos) que pareen organizar la vida a la cual se aplicaba la teoría. En nuestros esfuerzos por dar sentido a nuestras experiencias vividas con teorías y marcos hipotéticos, olvidamos que son los seres humanos vivos los que dan vida a estos modelos y estos marcos teóricos, y no al contrario. Hay quien declara que la fenomenología no tiene ningún valor práctico porque “no se puede hacer nada con el conocimiento fenomenológico” (...) pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es “¿podemos hacer algo con la fenomenología?”, sino que, en cambio, lo que deberíamos planteamos es: si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros? La actitud fenomenológica hacia las preocupaciones de nuestras actividades diarias nos impulsa a plantear continuamente la pregunta: ¿en qué consiste ser educador? ¿En qué consiste ser profesor? Y, para poder plantear de forma correcta la pregunta sobre qué es lo que hace posible que pensemos y hablemos principalmente sobre pedagogía, lo que debemos preguntamos realmente es: ¿qué ocurre con esa forma de vida, es decir, “ser educador”, que hace que una existencia pedagógica sea distinta de cualquier otra ocupación profesional?” (p. 65).

suponen. Por ello, no son interrogantes cuya respuesta emerja de manera abstracta, sino que nacen de situaciones concretas y apegadas a quienes forman –formamos– parte de las mismas. Y es que, tal y como desarrollan José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010)

*“la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de poner en relación acontecimientos y sentido educativo. Y la esperanza es que, al hacer eso, podamos ir avanzando en un argumento, en una posibilidad, en una orientación, esto es, definiendo posibles caminos pedagógicos. Lo cual es tanto como decir que el saber pedagógico es un saber que muestra miradas, aproximaciones, orientaciones, posibilidades, pero que no tiene certezas. Y por ello, para evitar la tentación de ofrecer como certezas lo que no son sino relaciones despertadas entre acontecimientos y significaciones, entre prácticas y posibilidades educativas, la investigación necesita mostrar siempre el entramado en el que se mueve” (p. 43).*

La tercera, hace referencia a la manera en la que vengo llevando a cabo el estudio. Y es que, la elección de **investigar narrativamente**, proviene del deseo de búsqueda y profundización acerca de las relaciones de cuidado. Relaciones que he experimentado en primera persona y cuya significatividad despliego al tener en cuenta las cualidades que caracterizan a las mismas. Es la narrativa la que me posibilita mostrar y dar cuenta de la experiencia investigativa, del devenir de la trama, de los acontecimientos, de las vidas que van componiéndose en el proceso del estudio, del modo en que todo ello se va configurando, etc. Todo ello como una descripción que me permite un mejor acceso a la significatividad educativa vivida, al tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia –dando a pensar, inspirando otras posibilidades de dicha experiencia, etc.–<sup>227</sup>. En él, se sostienen los matices, las incertidumbres y las certezas de lo que viene ocurriendo, haciendo así que la acción de relatar se convierta en sí misma en un modo de búsqueda. Además, la escritura narrativa que se deriva de ella –mediante historias o relatos–, es de gran riqueza porque, tal y como expresa Paul Ricoeur (1999)

*“el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de este modo, en una historia contada” (p. 216).*

De esta forma, la investigación se inscribe como búsqueda para cada una de las personas que participamos en ella porque, si bien las criaturas se han podido cuestionar y crear un lugar –

<sup>227</sup> Vale la pena recordar que la actitud fenomenológica resulta ser un aspecto fundamental en todo este proceso. Porque, como desarrolla Max Van Manen (2003) “tiene presente la facilidad con que tendemos a confiar en una lógica reconstruida en nuestros esfuerzos profesionales. Leemos teorías sobre cualquier cosa. Y una vez se ha concebido el modelo teórico, tendemos a buscar los principios (nomos) que pareen organizar la vida a la cual se aplicaba la teoría. En nuestros esfuerzos por dar sentido a nuestras experiencias vividas con teorías y marcos hipotéticos, olvidamos que son los seres humanos vivos los que dan vida a estos modelos y estos marcos teóricos, y no al contrario. Hay quien declara que la fenomenología no tiene ningún valor práctico porque “no se puede hacer nada con el conocimiento fenomenológico” (...) pero, parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es “¿podemos hacer algo con la fenomenología?”, sino que, en cambio, lo que deberíamos planteamos es: si nos interesamos profundamente en la fenomenología, ¿puede ella hacer algo con nosotros? La actitud fenomenológica hacia las preocupaciones de nuestras actividades diarias nos impulsa a plantear continuamente la pregunta: ¿en qué consiste ser educador? ¿En qué consiste ser profesor? Y, para poder plantear de forma correcta la pregunta sobre qué es lo que hace posible que pensemos y hablemos principalmente sobre pedagogía, lo que debemos preguntamos realmente es: ¿qué ocurre con esa forma de vida, es decir, “ser educador”, que hace que una existencia pedagógica sea distinta de cualquier otra ocupación profesional?” (p. 65).

queriendo ser nombradas en mi libreta, preguntándome acerca del devenir del estudio, ofreciéndome conversaciones inéditas vinculadas a sus procesos de aprendizaje, compartiendo experiencias vitales, etc.–, los adultos también las han tenido en cuenta para percibir el movimiento que estas experiencias ejercen sobre su sí como educadores. Al mismo tiempo, mi labor se centra en rescatar el saber que se halla tras las prácticas educativas de Francesc y Marta. Un saber que ambos me han ofrecido desde la vivencia del presente y cuyo reto queda enmarcado con la ascensión del mismo hacia *un saber más sabio*; es decir, hacia un saber doblemente pensado, doblemente conversado, doblemente escrito y, por ende, doblemente experimentado. Un saber que ha permitido ampliar la conciencia acerca de lo que son y de cómo lo están haciendo, de las bases teóricas que sostienen su práctica, y de los límites y contingencias que poseen. Para, de esta manera, acompañarnos en este camino investigativo, asumiendo que juntos estamos creciendo, nos estamos transformando y nos estamos mostrando e indicando senderos<sup>228</sup>.

Paralelamente a lo esbozado con anterioridad, empecé a percibir cómo iban emergiendo algunos asuntos que podía ir reubicando en diversos temas –identidad del maestro y de la educadora, prácticas educativas, infancia, institución y tarea como investigadora–. De hecho, a través de ellos brota la forma de los interrogantes que he sostenido desde el nacimiento de este trabajo. Interrogantes que en un primer momento llegaron más estructurados, ordenados, lineales e incluso sin la contemplación del devenir de los tiempos ni de la vida educativa, pero que, precisamente por esa naturaleza que traían, me permitieron diversas colocaciones en la mirada y en la búsqueda de nociones afines a la sensibilidad con la que me disponía a investigar. Aun así, la exposición de estos cuestionamientos no exigía –necesariamente– un abordaje de orden jerárquico, ni tampoco pretendían abarcar un conjunto de respuestas a modo de manual o guía pedagógica. Trataban de ofrecer una posibilidad que contuviera algo vivido<sup>229</sup>. Pero, debido al proceso investigativo, de todo el conjunto de propósitos que presento a continuación, únicamente han quedado respondidos aquellos que más me han interesado y que he podido abordar –porque no todos me han sido posibles–. La escritura de los que presento a continuación, responden a un esquema más cognitivo, donde el modo en que se ven ordenados pertenece a la manera en que inicialmente he necesitado darles cabida. Si bien en un momento más avanzado del estudio me he podido recrear en ellos y leerlos desde las resonancias que hacían en mí, en el comienzo tuve que apegarme a lo que me generaba una mayor seguridad, porque eran muchos los estímulos y las situaciones que requerían ponerme en juego y atender el acontecimiento, lo que resultaba ser novedad para una *investigadora naciente* (Hormazábal, 2016).

#### a) Sobre la identidad del maestro y de la educadora

- ¿Cómo sus modos de estar con las criaturas dan cuenta de una parte de sus propias historias de vida?

<sup>228</sup> Es aquí cuando recuerdo las palabras de Heráclito, en tanto que “el sabio no dice ni oculta: indica” (Zambrano, 2008, p. 85).

<sup>229</sup> Me interesa tomar una cita de Goethe que recupera Hans-George (2001) en relación a la importancia de preguntarnos acerca de lo vivido, de lo experimentado y de la realidad que se queda aglutinada en lo escrito, en lo expresado, en lo conversado. “Preguntaos en cada poema si contiene algo vivido” (p. 99). Es esto lo que tengo presente en cada uno de los días que acudo a Ciudad Jardín o a Alda. Trato de hallar algo vivido para poder nombrar desde ese lugar en el que se encuentra el corazón de la experiencia.

queriendo ser nombradas en mi libreta, preguntándome acerca del devenir del estudio, ofreciéndome conversaciones inéditas vinculadas a sus procesos de aprendizaje, compartiendo experiencias vitales, etc.–, los adultos también las han tenido en cuenta para percibir el movimiento que estas experiencias ejercen sobre su sí como educadores. Al mismo tiempo, mi labor se centra en rescatar el saber que se halla tras las prácticas educativas de Francesc y Marta. Un saber que ambos me han ofrecido desde la vivencia del presente y cuyo reto queda enmarcado con la ascensión del mismo hacia *un saber más sabio*; es decir, hacia un saber doblemente pensado, doblemente conversado, doblemente escrito y, por ende, doblemente experimentado. Un saber que ha permitido ampliar la conciencia acerca de lo que son y de cómo lo están haciendo, de las bases teóricas que sostienen su práctica, y de los límites y contingencias que poseen. Para, de esta manera, acompañarnos en este camino investigativo, asumiendo que juntos estamos creciendo, nos estamos transformando y nos estamos mostrando e indicando senderos<sup>228</sup>.

Paralelamente a lo esbozado con anterioridad, empecé a percibir cómo iban emergiendo algunos asuntos que podía ir reubicando en diversos temas –identidad del maestro y de la educadora, prácticas educativas, infancia, institución y tarea como investigadora–. De hecho, a través de ellos brota la forma de los interrogantes que he sostenido desde el nacimiento de este trabajo. Interrogantes que en un primer momento llegaron más estructurados, ordenados, lineales e incluso sin la contemplación del devenir de los tiempos ni de la vida educativa, pero que, precisamente por esa naturaleza que traían, me permitieron diversas colocaciones en la mirada y en la búsqueda de nociones afines a la sensibilidad con la que me disponía a investigar. Aun así, la exposición de estos cuestionamientos no exigía –necesariamente– un abordaje de orden jerárquico, ni tampoco pretendían abarcar un conjunto de respuestas a modo de manual o guía pedagógica. Trataban de ofrecer una posibilidad que contuviera algo vivido<sup>229</sup>. Pero, debido al proceso investigativo, de todo el conjunto de propósitos que presento a continuación, únicamente han quedado respondidos aquellos que más me han interesado y que he podido abordar –porque no todos me han sido posibles–. La escritura de los que presento a continuación, responden a un esquema más cognitivo, donde el modo en que se ven ordenados pertenece a la manera en que inicialmente he necesitado darles cabida. Si bien en un momento más avanzado del estudio me he podido recrear en ellos y leerlos desde las resonancias que hacían en mí, en el comienzo tuve que apegarme a lo que me generaba una mayor seguridad, porque eran muchos los estímulos y las situaciones que requerían ponerme en juego y atender el acontecimiento, lo que resultaba ser novedad para una *investigadora naciente* (Hormazábal, 2016).

#### a) Sobre la identidad del maestro y de la educadora

- ¿Cómo sus modos de estar con las criaturas dan cuenta de una parte de sus propias historias de vida?

<sup>228</sup> Es aquí cuando recuerdo las palabras de Heráclito, en tanto que “el sabio no dice ni oculta: indica” (Zambrano, 2008, p. 85).

<sup>229</sup> Me interesa tomar una cita de Goethe que recupera Hans-George (2001) en relación a la importancia de preguntarnos acerca de lo vivido, de lo experimentado y de la realidad que se queda aglutinada en lo escrito, en lo expresado, en lo conversado. “Preguntaos en cada poema si contiene algo vivido” (p. 99). Es esto lo que tengo presente en cada uno de los días que acudo a Ciudad Jardín o a Alda. Trato de hallar algo vivido para poder nombrar desde ese lugar en el que se encuentra el corazón de la experiencia.

- ¿Qué tensiones y desconciertos consideran que aparecen por su modo particular de percibir lo educativo –y cómo se aparecen y reconducen–?
- b) Sobre la práctica educativa –del maestro y de la educadora–**
- ¿A través de qué experiencias se hace presente el cuidado *en y por* la relación?
  - ¿Cómo piensan, sienten y viven la relación con las criaturas y la noción de infancia que habita tras ellas?
  - ¿De qué modo cuidan y procuran espacios en los que la mirada hacia la infancia deja de ser un control, para convertirse en una posibilidad desde la que ser?
- c) Acerca de la infancia**
- ¿Qué ponen en juego los niños y niñas en las relaciones de autoridad y reconocimiento con sus educadores?
  - ¿De qué modo las conversaciones entre criaturas son vividas como un encuentro educativo, cultural, social y personal?
  - ¿De qué manera el acto de jugar ofrece posibilidades para comprender y percibir la realidad?
- d) En relación a la institución educativa y a las prácticas educativas de cuidado**
- ¿Cómo, desde lo simbólico, la institución se hace presente en el desarrollo singularizado y necesario de cada una de las criaturas?
  - ¿De qué manera la institución educativa se preocupa por crear espacios de cuidado hacia las familias, las criaturas o los propios educadores?
  - ¿Qué acompañamiento se ofrece a las criaturas desde la Educación Primaria y Educación Social en el que se manifieste el cuidado?
- e) En cuanto a mi tarea de observación en el escenario educativo**
- ¿De qué manera mi presencia en el espacio educativo influye en las relaciones de cuidado?
  - ¿Cómo la observación y vivencia en dos espacios de formación nuevos me permite repensar mi propio quehacer en el aula universitaria?

En la línea de lo anteriormente citado, estas interpelaciones las vivo como una especie de *preguntas–trampolín* (Duran, 2012), es decir, como cuestiones que posibilitan el tejido de la investigación y la puesta en movimiento de las diversas ideas y saberes que en ella se desarrollan. Movimientos que quedan corporeizados desde lo personal, lo relacional, lo didáctico, lo institucional, lo social y lo cultural, haciendo que el cuidado se visibilice como realidad que da sentido y expresión a los **cuatro propósitos finales** que me han guiado.

a) Explorar las relaciones de cuidado, en tanto que experiencias de sentido, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Comprender las cualidades y matices de las prácticas educativas que sostienen el maestro y la educadora con las criaturas, y que quedan estrechamente vinculadas al acto de cuidar.

- ¿Qué tensiones y desconciertos consideran que aparecen por su modo particular de percibir lo educativo –y cómo se aparecen y reconducen–?
- b) Sobre la práctica educativa –del maestro y de la educadora–**
- ¿A través de qué experiencias se hace presente el cuidado *en y por* la relación?
  - ¿Cómo piensan, sienten y viven la relación con las criaturas y la noción de infancia que habita tras ellas?
  - ¿De qué modo cuidan y procuran espacios en los que la mirada hacia la infancia deja de ser un control, para convertirse en una posibilidad desde la que ser?
- c) Acerca de la infancia**
- ¿Qué ponen en juego los niños y niñas en las relaciones de autoridad y reconocimiento con sus educadores?
  - ¿De qué modo las conversaciones entre criaturas son vividas como un encuentro educativo, cultural, social y personal?
  - ¿De qué manera el acto de jugar ofrece posibilidades para comprender y percibir la realidad?
- d) En relación a la institución educativa y a las prácticas educativas de cuidado**
- ¿Cómo, desde lo simbólico, la institución se hace presente en el desarrollo singularizado y necesario de cada una de las criaturas?
  - ¿De qué manera la institución educativa se preocupa por crear espacios de cuidado hacia las familias, las criaturas o los propios educadores?
  - ¿Qué acompañamiento se ofrece a las criaturas desde la Educación Primaria y Educación Social en el que se manifieste el cuidado?
- e) En cuanto a mi tarea de observación en el escenario educativo**
- ¿De qué manera mi presencia en el espacio educativo influye en las relaciones de cuidado?
  - ¿Cómo la observación y vivencia en dos espacios de formación nuevos me permite repensar mi propio quehacer en el aula universitaria?

En la línea de lo anteriormente citado, estas interpelaciones las vivo como una especie de *preguntas–trampolín* (Duran, 2012), es decir, como cuestiones que posibilitan el tejido de la investigación y la puesta en movimiento de las diversas ideas y saberes que en ella se desarrollan. Movimientos que quedan corporeizados desde lo personal, lo relacional, lo didáctico, lo institucional, lo social y lo cultural, haciendo que el cuidado se visibilice como realidad que da sentido y expresión a los **cuatro propósitos finales** que me han guiado.

a) Explorar las relaciones de cuidado, en tanto que experiencias de sentido, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Comprender las cualidades y matices de las prácticas educativas que sostienen el maestro y la educadora con las criaturas, y que quedan estrechamente vinculadas al acto de cuidar.

c) Estudiar cómo el juego y la conversación pueden manifestarse como momentos educativos posibilitadores de una comprensión y de un cuidado educativo hacia y en las criaturas.

d) Reconstruir narrativamente –describir– algunas de las historias acaecidas, haciendo explícitas aquellas cualidades que caracterizan sus prácticas y deteniéndome especialmente en el saber que ponen en juego en la cotidianeidad.

El motivo por el que se han reconstruido y ahora son cuatro, es porque los he convertido en preguntas significativas, que se vuelven hacia mí, que me envuelven y me retornan, que me resuenan y que también vivo con determinada persistencia. Y es que resulta imprescindible que las cuestiones se vivan acompañadas de sosiego –e incluso de encandilamiento– porque así se prestan un recorrido de las mismas, una trayectoria, un proceso y un crecimiento (Van Manen, 2003)<sup>230</sup>. Pero no sólo eso, sino que tratan de poder desplegar aquello que voy descubriendo como proceso investigativo –lo que me llevo de él– y aquello que pongo en juego y en conversación con lo que el mismo me permite pensar –lo que traigo a él–.

Como es bien sabido, existen muchos espacios en los que la relación de cuidado puede hacerse presente, pero mi actual deseo es colocar el foco en lo que se abre en las conversaciones entre criaturas y junto a sus educadores, al tiempo que en los momentos donde el juego pasa a ser el pretexto de un interesante aprendizaje. No obstante, esta decisión ha llegado de manera tardía, pues realmente se me reveló tras releer el diario de campo realizado en Ciudad Jardín. Por otro lado, me parece importante remarcar que esta ha sido la manera desde la que yo me he sentido cómoda para describir y dar cuenta de lo que significa ese *cuidar la relación*, aun sabiendo que existen diversos prismas desde los que mirarla y comprenderla. Ha resultado ser una manera que me ha posibilitado buscar el sentido de esa experiencia de cuidado junto a las personas que me han acompañado y han sido protagonistas del estudio. Y, quizá, ese modo de estar y ser en la investigación –habitado desde la actitud de querer aprender *de* y *desde* ellos– ha sido el que ha nutrido la manera de investigar.

---

<sup>230</sup> Por otro lado, al revisar la escritura de este apartado, es cuando realmente aparece ante mí la idea de que las conversaciones mantenidas a lo largo de estos años, son las que me han procurado cuestionamientos y recreado respuestas. Y todo ello, bajo la premisa de que “la realidad está por describir, no por construir o constituir” (Merleau-Ponty, 1994, p. 10).

c) Estudiar cómo el juego y la conversación pueden manifestarse como momentos educativos posibilitadores de una comprensión y de un cuidado educativo hacia y en las criaturas.

d) Reconstruir narrativamente –describir– algunas de las historias acaecidas, haciendo explícitas aquellas cualidades que caracterizan sus prácticas y deteniéndome especialmente en el saber que ponen en juego en la cotidianeidad.

El motivo por el que se han reconstruido y ahora son cuatro, es porque los he convertido en preguntas significativas, que se vuelven hacia mí, que me envuelven y me retornan, que me resuenan y que también vivo con determinada persistencia. Y es que resulta imprescindible que las cuestiones se vivan acompañadas de sosiego –e incluso de encandilamiento– porque así se prestan un recorrido de las mismas, una trayectoria, un proceso y un crecimiento (Van Manen, 2003)<sup>230</sup>. Pero no sólo eso, sino que tratan de poder desplegar aquello que voy descubriendo como proceso investigativo –lo que me llevo de él– y aquello que pongo en juego y en conversación con lo que el mismo me permite pensar –lo que traigo a él–.

Como es bien sabido, existen muchos espacios en los que la relación de cuidado puede hacerse presente, pero mi actual deseo es colocar el foco en lo que se abre en las conversaciones entre criaturas y junto a sus educadores, al tiempo que en los momentos donde el juego pasa a ser el pretexto de un interesante aprendizaje. No obstante, esta decisión ha llegado de manera tardía, pues realmente se me reveló tras releer el diario de campo realizado en Ciudad Jardín. Por otro lado, me parece importante remarcar que esta ha sido la manera desde la que yo me he sentido cómoda para describir y dar cuenta de lo que significa ese *cuidar la relación*, aun sabiendo que existen diversos prismas desde los que mirarla y comprenderla. Ha resultado ser una manera que me ha posibilitado buscar el sentido de esa experiencia de cuidado junto a las personas que me han acompañado y han sido protagonistas del estudio. Y, quizá, ese modo de estar y ser en la investigación –habitado desde la actitud de querer aprender *de* y *desde* ellos– ha sido el que ha nutrido la manera de investigar.

---

<sup>230</sup> Por otro lado, al revisar la escritura de este apartado, es cuando realmente aparece ante mí la idea de que las conversaciones mantenidas a lo largo de estos años, son las que me han procurado cuestionamientos y recreado respuestas. Y todo ello, bajo la premisa de que “la realidad está por describir, no por construir o constituir” (Merleau-Ponty, 1994, p. 10).

## 2. Tránsitos que parten del *sí*—y del *nosotros*—

*El otro es la compañía que todo ser necesita. Nadie va solo —eso es una abstracción—,  
va acompañado del otro, sin el cual no podría hablar (...)  
este otro que acompaña al sujeto es la ausencia de un dueño perdido.  
Sin el otro se siente descarrado: de ahí su error interminable  
y su incapacidad de verdadero movimiento  
María Zambrano (1989, p. 62-63)*

Considerar que esta —o cualquier otra— tesis doctoral es llevada a cabo desde la soledad, es desatender a aquellos otros que, de una manera u otra, están presentes en una y dan sentido a la relación y a la compañía que necesitamos en los procesos investigativos, en tanto que procesos vitales. Ese otro y esa otra, son quienes nos ayudan a mediar la realidad que se nos abre, ofreciéndonos también una medida para la misma. Una medida que pasa por el saber, por la palabra, por lo poético y por lo estético del quehacer que nos convoca<sup>231</sup>. De esta manera, se crean y recrean las condiciones del encuentro investigativo. Y, aunque es cierto que esos encuentros no siempre son fructíferos, lo interesante es el reconocimiento del otro como tal. De hecho, ese es el camino que me lleva a concebir la investigación como experiencia común —junto a—. Una experiencia que trae consigo el descubrimiento de cómo ese otro cuida y piensa lo educativo desde el lugar en el que se sitúa y desde el que se coloca. En este sentido, Lluís Duch y Joan—Carles Mèlich (2003) consideran que “la situació és el sòl ineludible, sobre i a partir del qual pensem, sentim, vivim, actuem, ens relacionem i ens experimentem a nosaltres mateixos com a esperits encarnats” (p. 243). Porque, como seres humanos, nos encontramos situados en un espacio y en un tiempo correspondientes a nuestra corporeidad. Pensamos las cosas experimentándolas de manera relacional —corpórea, en situación—, las comprendemos a través de nuestros cuerpos —de las relaciones establecidas en el mundo habitado—, y empleamos el lenguaje como un medio para llegar al otro y a lo otro<sup>232</sup>. Desde ahí, pienso en cómo nace la mediación con el otro y en cómo ésta vincula cosas que antes, o no lo estaban, o eran inexistentes. Y esto lo puedo pensar tras la experiencia de estar en Ciudad Jardín.

*“¿Qué ha sucedido para que el estudio se convierta en un espacio habitado desde el “nosotros”? ¿De qué manera Francesc me ha ido dando un lugar desde el que poder establecer una relación cómplice? (...) Hace un mes que me he marchado, pero es ahora cuando me aparecen estas cuestiones (...) sé que más tarde voy a tener que iniciar otro proceso similar y, pensar en ello, me ayuda a estar más consciente y segura de mí (...) lo que hemos llegado a crear existe gracias a una mediación favorecida por*

<sup>231</sup> En este punto, rescato los planteamientos de María Zambrano (1989) en los que el saber propio de las cosas nos llega “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 (...) Puede brotar también y debería no dejar de brotar nunca, de la alegría y de la felicidad. Y se dice esto porque extrañamente se deja pasar la alegría, la felicidad, el instante de dicha y de revelación de la belleza sin extraer de ellos la debida experiencia; ese grano de saber que fecundaría toda una vida” (p. 107-108).

<sup>232</sup> Me parece interesante tomar los planteamientos de Neus Campillo (2013) en cuanto a que “la comprensión sólo es posible a través de un aprendizaje, y si bien un sujeto puede compartir varios mundos posibles, se mantendrá cada vez dentro de uno de ellos y no atravesando varios. Comprender implica estar dentro de un marco conceptual o cultural más general, que encuentra su singularidad en el repliegue que efectúa sobre sí”.

## 2. Tránsitos que parten del *sí*—y del *nosotros*—

*El otro es la compañía que todo ser necesita. Nadie va solo —eso es una abstracción—,  
va acompañado del otro, sin el cual no podría hablar (...)  
este otro que acompaña al sujeto es la ausencia de un dueño perdido.  
Sin el otro se siente descarrado: de ahí su error interminable  
y su incapacidad de verdadero movimiento  
María Zambrano (1989, p. 62-63)*

Considerar que esta —o cualquier otra— tesis doctoral es llevada a cabo desde la soledad, es desatender a aquellos otros que, de una manera u otra, están presentes en una y dan sentido a la relación y a la compañía que necesitamos en los procesos investigativos, en tanto que procesos vitales. Ese otro y esa otra, son quienes nos ayudan a mediar la realidad que se nos abre, ofreciéndonos también una medida para la misma. Una medida que pasa por el saber, por la palabra, por lo poético y por lo estético del quehacer que nos convoca<sup>231</sup>. De esta manera, se crean y recrean las condiciones del encuentro investigativo. Y, aunque es cierto que esos encuentros no siempre son fructíferos, lo interesante es el reconocimiento del otro como tal. De hecho, ese es el camino que me lleva a concebir la investigación como experiencia común —junto a—. Una experiencia que trae consigo el descubrimiento de cómo ese otro cuida y piensa lo educativo desde el lugar en el que se sitúa y desde el que se coloca. En este sentido, Lluís Duch y Joan—Carles Mèlich (2003) consideran que “la situació és el sòl ineludible, sobre i a partir del qual pensem, sentim, vivim, actuem, ens relacionem i ens experimentem a nosaltres mateixos com a esperits encarnats” (p. 243). Porque, como seres humanos, nos encontramos situados en un espacio y en un tiempo correspondientes a nuestra corporeidad. Pensamos las cosas experimentándolas de manera relacional —corpórea, en situación—, las comprendemos a través de nuestros cuerpos —de las relaciones establecidas en el mundo habitado—, y empleamos el lenguaje como un medio para llegar al otro y a lo otro<sup>232</sup>. Desde ahí, pienso en cómo nace la mediación con el otro y en cómo ésta vincula cosas que antes, o no lo estaban, o eran inexistentes. Y esto lo puedo pensar tras la experiencia de estar en Ciudad Jardín.

*“¿Qué ha sucedido para que el estudio se convierta en un espacio habitado desde el “nosotros”? ¿De qué manera Francesc me ha ido dando un lugar desde el que poder establecer una relación cómplice? (...) Hace un mes que me he marchado, pero es ahora cuando me aparecen estas cuestiones (...) sé que más tarde voy a tener que iniciar otro proceso similar y, pensar en ello, me ayuda a estar más consciente y segura de mí (...) lo que hemos llegado a crear existe gracias a una mediación favorecida por*

<sup>231</sup> En este punto, rescato los planteamientos de María Zambrano (1989) en los que el saber propio de las cosas nos llega “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 (...) Puede brotar también y debería no dejar de brotar nunca, de la alegría y de la felicidad. Y se dice esto porque extrañamente se deja pasar la alegría, la felicidad, el instante de dicha y de revelación de la belleza sin extraer de ellos la debida experiencia; ese grano de saber que fecundaría toda una vida” (p. 107-108).

<sup>232</sup> Me parece interesante tomar los planteamientos de Neus Campillo (2013) en cuanto a que “la comprensión sólo es posible a través de un aprendizaje, y si bien un sujeto puede compartir varios mundos posibles, se mantendrá cada vez dentro de uno de ellos y no atravesando varios. Comprender implica estar dentro de un marco conceptual o cultural más general, que encuentra su singularidad en el repliegue que efectúa sobre sí”.

*el tono de las conversaciones, por la acogida que me han demostrado sus gestos, por el reconocimiento delante de los niños y niñas, y, también, por ese último día de clase en el que han repartido las camisetas de sexto de Educación Primaria y, viendo que yo no tenía, me regala la suya. Creo que todo esto es lo que ha hecho posible la **invención de una relación nueva** que ha llegado al mundo –a mi mundo–, a partir de la que estudio el cuidado en lo educativo y las experiencias sensibles que dan cuenta de él”<sup>233</sup>.*

Con esta distancia temporal, percibo cómo aquello que el maestro pone en juego con las criaturas, se convierte también en una mediación posible para mí misma. Es más, cuando estoy en mis clases de la universidad, siento que Francesc y Marta, están en mí, que median en mí, que vuelven a mí una y otra vez dibujando el mismo movimiento circular que describe la relación investigativa –y mediadora–. Porque, ante todo, ellos son **mediadores de los seres con los que trabajan**: de las criaturas, de las familias, de sus compañeros, etc., así como también lo son de mí. Eso sí, requieren de un dejar entrar al otro en uno, y de un volcarse en lo que aparece como realidad conjunta. Todo ello desde un amor no ciego y una *simpatía pedagógica*, en la que, como plantea Max Van Manen (1998), es necesaria la “comprensión (en un sentido afectivo) de la situación del otro” y un “entendimiento inmediato de lo que ocurre (con el otro)” (p. 110)–. De esta forma, la mediación se convierte en una comprensión comprometida. Asimismo, investigar teniendo en cuenta al otro –el *nosotros*– es una manera de comprometerse y de acercarse atentamente a los procesos que emanan (Weil, 1995).

Por otro lado, esta mediación educativa me obliga a pensar en el modo en el cómo cuidamos y nos ocupamos de lo humano, tomando ese cuidado como un principio de afectación para el encuentro con el otro (Rivera, 2005)<sup>234</sup>. Y ahí, en la acción de repensar las mediaciones, se me hace necesario volver atrás para recuperar lo que la mediación materna ha hecho –y hace– en mí. Porque, igual que la educativa, es una mediación que llega desde el amor y desde la sensibilidad, y se erige, como sostiene Silvia Caporale–Bizzini (2004), “en un vínculo absolutamente necesario, lugar original de enraizamiento y de enunciación” (p. 170). Esto hace que ambas se acaben constituyendo como mediaciones de vida que todo ser necesita para el desarrollo y crecimiento: precisamos de una madre que nos sostenga y acompañe en nuestro llegar y estar en el mundo, así como un maestro, a través del –y junto al– que interpelarnos<sup>235</sup>. En este punto, percibo con claridad que madre y maestro llegan a uno desde el *sí* relacional, desde la apertura y la disponibilidad. En la investigación, ese *sí* toma sentido

<sup>233</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio de 2012.

<sup>234</sup> Si bien es cierto que existen otras mediaciones en las esferas de la vida, pongo el foco en las educativas y en la materna porque las políticas, las artísticas, las poéticas, etc., se vinculan a lo humano a través de una obra –que presentan como acabada– en la que transmiten orden, verdad, belleza o ciencia. En lo referente a la mediación materna, la autora hace referencia a dos asuntos que me parecen interesantes –también para trasladarlos a la educación–: la capacidad de hablar y el amor como verdad. “No es la independencia lo que nos da libertad de pensamiento y de palabra en el mundo, sino la dependencia de la madre, mediadora con la capacidad de hablar. El eslabón que une la relación con la madre y la configuración de orden simbólico es la palabra (...) Cuando Luisa Muraro habla de la madre, habla en primer término de la madre particular y concreta de cada una de nosotras. Dice que habla realista y también simbólicamente de la madre, pero no metafóricamente. Esta distinción es muy importante: se trata de una madre de verdad a la que hay que saber amar. Saber amar a la madre daría menos que el sentido del ser” (p. 59-60).

<sup>235</sup> Una vez más me parece interesante la consideración de María Zambrano (2002) en relación a la figura del maestro o maestra. “No tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Sin preguntas y sin maestro, estamos perdidos, porque preguntar es la expresión misma de la libertad” (p. 113).

*el tono de las conversaciones, por la acogida que me han demostrado sus gestos, por el reconocimiento delante de los niños y niñas, y, también, por ese último día de clase en el que han repartido las camisetas de sexto de Educación Primaria y, viendo que yo no tenía, me regala la suya. Creo que todo esto es lo que ha hecho posible la **invención de una relación nueva** que ha llegado al mundo –a mi mundo–, a partir de la que estudio el cuidado en lo educativo y las experiencias sensibles que dan cuenta de él”<sup>233</sup>.*

Con esta distancia temporal, percibo cómo aquello que el maestro pone en juego con las criaturas, se convierte también en una mediación posible para mí misma. Es más, cuando estoy en mis clases de la universidad, siento que Francesc y Marta, están en mí, que median en mí, que vuelven a mí una y otra vez dibujando el mismo movimiento circular que describe la relación investigativa –y mediadora–. Porque, ante todo, ellos son **mediadores de los seres con los que trabajan**: de las criaturas, de las familias, de sus compañeros, etc., así como también lo son de mí. Eso sí, requieren de un dejar entrar al otro en uno, y de un volcarse en lo que aparece como realidad conjunta. Todo ello desde un amor no ciego y una *simpatía pedagógica*, en la que, como plantea Max Van Manen (1998), es necesaria la “comprensión (en un sentido afectivo) de la situación del otro” y un “entendimiento inmediato de lo que ocurre (con el otro)” (p. 110)–. De esta forma, la mediación se convierte en una comprensión comprometida. Asimismo, investigar teniendo en cuenta al otro –el *nosotros*– es una manera de comprometerse y de acercarse atentamente a los procesos que emanan (Weil, 1995).

Por otro lado, esta mediación educativa me obliga a pensar en el modo en el cómo cuidamos y nos ocupamos de lo humano, tomando ese cuidado como un principio de afectación para el encuentro con el otro (Rivera, 2005)<sup>234</sup>. Y ahí, en la acción de repensar las mediaciones, se me hace necesario volver atrás para recuperar lo que la mediación materna ha hecho –y hace– en mí. Porque, igual que la educativa, es una mediación que llega desde el amor y desde la sensibilidad, y se erige, como sostiene Silvia Caporale–Bizzini (2004), “en un vínculo absolutamente necesario, lugar original de enraizamiento y de enunciación” (p. 170). Esto hace que ambas se acaben constituyendo como mediaciones de vida que todo ser necesita para el desarrollo y crecimiento: precisamos de una madre que nos sostenga y acompañe en nuestro llegar y estar en el mundo, así como un maestro, a través del –y junto al– que interpelarnos<sup>235</sup>. En este punto, percibo con claridad que madre y maestro llegan a uno desde el *sí* relacional, desde la apertura y la disponibilidad. En la investigación, ese *sí* toma sentido

<sup>233</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio de 2012.

<sup>234</sup> Si bien es cierto que existen otras mediaciones en las esferas de la vida, pongo el foco en las educativas y en la materna porque las políticas, las artísticas, las poéticas, etc., se vinculan a lo humano a través de una obra –que presentan como acabada– en la que transmiten orden, verdad, belleza o ciencia. En lo referente a la mediación materna, la autora hace referencia a dos asuntos que me parecen interesantes –también para trasladarlos a la educación–: la capacidad de hablar y el amor como verdad. “No es la independencia lo que nos da libertad de pensamiento y de palabra en el mundo, sino la dependencia de la madre, mediadora con la capacidad de hablar. El eslabón que une la relación con la madre y la configuración de orden simbólico es la palabra (...) Cuando Luisa Muraro habla de la madre, habla en primer término de la madre particular y concreta de cada una de nosotras. Dice que habla realista y también simbólicamente de la madre, pero no metafóricamente. Esta distinción es muy importante: se trata de una madre de verdad a la que hay que saber amar. Saber amar a la madre daría menos que el sentido del ser” (p. 59-60).

<sup>235</sup> Una vez más me parece interesante la consideración de María Zambrano (2002) en relación a la figura del maestro o maestra. “No tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Sin preguntas y sin maestro, estamos perdidos, porque preguntar es la expresión misma de la libertad” (p. 113).



desde y en la relación, por lo que requiero del otro y de la otra. Además, nombrar junto a ese otro el *sí*, es pronunciar más que una afirmación, es una aceptación a algo que se expande y que necesita de gestos y de reconocimiento mutuo. En este sentido, Remei Arnaus (2013) sostiene que

*“si no hay ese **Sí de aceptación y acogida previa a toda relación naciente** que se dé, le pueden seguir a ese comienzo otras negaciones (...) Negaciones como es el no permitirse la palabra viva en relación a su propio sentir y en su propio hacer en el contexto educativo” (p. 3).*

En mis clases, vivo la negación a la que hace referencia la autora, porque año tras año, mis estudiantes me desvelan la importancia de la aceptación y del reconocimiento desde el inicio de curso. Es más, siento que me convocan a habitar ese *sí* desde el presente pero con la mirada en aquello que está por llegar. “Tot molt maco i tot preciós! Com tots ho feu sempre, però... i després?”; “Tú nos recuerdas la importancia de los inicios y yo quiero poner en el círculo que formamos la importancia de los durante”; “La teva pregunta és si ens atrevim a aquesta relació, i jo dic *sí*; i tu, com a professora, com t’ho faràs amb tots els nostres *sí*?”<sup>236</sup>. Sus observaciones manifiestan que no es suficiente con que les escuche o les piense, sino que debo hallar maneras singulares a través de las que hacerles vivir, notar y sentir dicho reconocimiento. Aunque, honestamente, no siempre logro encontrarlas; ni en la docencia, ni tampoco en la investigación. A veces trampeo hasta que me siento segura en el espacio de intimidad creado, y otras veces olvido que sus experiencias son irreductibles, tratando de asemejarlas o acortarlas. Por eso me resulta tan importante pensar el reconocimiento desde la práctica cotidiana o, como sostienen Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2008), desde la hospitalidad –cualidad constante en el encuentro con el otro–, en tanto que se trata de

*“recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición (...) se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación” (p. 180).*

En esta línea, Jacques Derrida (2001) comenta que

*“la hospitalidad (...) no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy acogida –por retomar el término de Lévinas– a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, **la hospitalidad es primera** (...) Dicho de otro modo, no puedo tener relación conmigo mismo, con mi estar en casa, más que en la medida en que la irrupción del otro ha precedido a mi propia ipseidad (...) Cuando digo heme aquí, soy responsable ante el otro (...) Se trata de una relación de tensión: esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena” (p. 35).*

Una hospitalidad que hago presente en la investigación a modo de convite. Me agrada la noción de convite, porque es un nombre que encierra dos verbos: convidar e invitar. Mientras que convidar tiene que ver con ofrecer a alguien que haga cierta cosa que se supone grata para él –generalmente juntos–, invitar hace referencia a obsequiar a alguien llevándolo a un

<sup>236</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, septiembre de 2014; noviembre de 2014 y septiembre de 2015, respectivamente.

desde y en la relación, por lo que requiero del otro y de la otra. Además, nombrar junto a ese otro el *sí*, es pronunciar más que una afirmación, es una aceptación a algo que se expande y que necesita de gestos y de reconocimiento mutuo. En este sentido, Remei Arnaus (2013) sostiene que

*“si no hay ese **Sí de aceptación y acogida previa a toda relación naciente** que se dé, le pueden seguir a ese comienzo otras negaciones (...) Negaciones como es el no permitirse la palabra viva en relación a su propio sentir y en su propio hacer en el contexto educativo” (p. 3).*

En mis clases, vivo la negación a la que hace referencia la autora, porque año tras año, mis estudiantes me desvelan la importancia de la aceptación y del reconocimiento desde el inicio de curso. Es más, siento que me convocan a habitar ese *sí* desde el presente pero con la mirada en aquello que está por llegar. “Tot molt maco i tot preciós! Com tots ho feu sempre, però... i després?”; “Tú nos recuerdas la importancia de los inicios y yo quiero poner en el círculo que formamos la importancia de los durante”; “La teva pregunta és si ens atrevim a aquesta relació, i jo dic *sí*; i tu, com a professora, com t’ho faràs amb tots els nostres *sí*?”<sup>236</sup>. Sus observaciones manifiestan que no es suficiente con que les escuche o les piense, sino que debo hallar maneras singulares a través de las que hacerles vivir, notar y sentir dicho reconocimiento. Aunque, honestamente, no siempre logro encontrarlas; ni en la docencia, ni tampoco en la investigación. A veces trampeo hasta que me siento segura en el espacio de intimidad creado, y otras veces olvido que sus experiencias son irreductibles, tratando de asemejarlas o acortarlas. Por eso me resulta tan importante pensar el reconocimiento desde la práctica cotidiana o, como sostienen Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2008), desde la hospitalidad –cualidad constante en el encuentro con el otro–, en tanto que se trata de

*“recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición (...) se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación” (p. 180).*

En esta línea, Jacques Derrida (2001) comenta que

*“la hospitalidad (...) no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy acogida –por retomar el término de Lévinas– a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, **la hospitalidad es primera** (...) Dicho de otro modo, no puedo tener relación conmigo mismo, con mi estar en casa, más que en la medida en que la irrupción del otro ha precedido a mi propia ipseidad (...) Cuando digo heme aquí, soy responsable ante el otro (...) Se trata de una relación de tensión: esta hospitalidad es cualquier cosa menos fácil y serena” (p. 35).*

Una hospitalidad que hago presente en la investigación a modo de convite. Me agrada la noción de convite, porque es un nombre que encierra dos verbos: convidar e invitar. Mientras que convidar tiene que ver con ofrecer a alguien que haga cierta cosa que se supone grata para él –generalmente juntos–, invitar hace referencia a obsequiar a alguien llevándolo a un

<sup>236</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, septiembre de 2014; noviembre de 2014 y septiembre de 2015, respectivamente.

sitio agradable, poniendo en movimiento algo con ese otro<sup>237</sup>. Además, la resonancia de este sustantivo me hace pensar cómo vengo desplegando el convite en los diversos *síes* del estudio y el aprendizaje que de los mismos se desprende. La relación con mi director de tesis –el acompañamiento vivo–, el trabajo junto al maestro y la educadora –autorizar al otro–, la generada en el espacio formativo *Huerting* –elaborar pensamiento en común–, la vivida en el grupo de investigación ESFERA<sup>238</sup> –investigar con experiencia–, y la fundamentada en la lectura de autores y autoras –rescatar lo dicho–. Si bien son relaciones diferentes entre sí, todas ellas me procuran aprendizajes para el quehacer investigativo y docente.

La primera, trae consigo la experiencia de **vivir la investigación desde el acompañamiento vivo**<sup>239</sup>, y llega como un estar desde la orientación, la escucha, el respeto y, sobre todo, desde un cuidado por los tiempos. Es un *sí* decisivo y arriesgado que responde a un cierto acto de rebeldía. Porque es un *sí* que va a contracorriente –no se da por la inmediatez ni tampoco por la obtención de unos resultados a corto plazo–, es asumido desde lo que se abre en el hoy, y se encuentra en la vibración de la vida. Sin embargo, no es un acompañamiento sencillo; solicita de estar, estar, estar y volver a estar de nuevo. Justamente eso es lo que lo hace más complejo –y mágico–. Y justamente es eso mismo por lo que, a menudo, me preguntan mis estudiantes.

*“Al salir de clase, Elisa –una exalumna– se me ha acercado para saber cómo va todo. En medio de nuestra charla, me dice “Pero Emma, esto de director de tesis, ¿de qué va?, ¿qué significa?”. Xavi, que se ha sumado a mitad de conversación, se anticipa a mi respuesta: “Mira, mi novia está haciendo la tesis en la Facultad de Biología y es un rollo eso del director, porque al final es él quien te dice lo que más le interesa que investigues y la manera en que lo has de hacer”. Recibo sus palabras como un golpe brusco y violento. Y, aunque sé que habla desde su experiencia, no puedo evitar tomármelo así. Por eso, sólo agrego que: “Es una lástima. Lo bueno de esto es que – por fin– una puede elegir junto a quién desea aprender”<sup>240</sup>.*

El comentario de Xavi me lleva a reflexionar acerca de lo que a veces nos tensiona y nos coloca en una posición de defensa –aun cuando no existe ataque–. Se trata de la importancia personal que otorgamos a las palabras de ese otro. Palabras que no dejamos que nos confronten, porque las llevamos en seguida al terreno de lo personal<sup>241</sup>. También en el vínculo

<sup>237</sup> Estas palabras pertenecen a los apuntes que tomo en el taller que imparte Laura Duschatzky (2013), bajo el título *La propia voz*, en la Universidad de Barcelona.

<sup>238</sup> Las siglas del grupo de investigación consolidado corresponden a Experiència, Saber i Formació d'Educadors i Educadors – Recerca i Acció.

<sup>239</sup> Lo denomino *acompañamiento vivo* porque deseo enfatizar que está en contacto con la esencia que somos, en tanto que seres vivos. Me inspira la explicación que, desde el CRAEV se da a la noción de *vida*. “Tot organisme viu té una estructura interna creada a partir d'uns patrons genètics. I és aquesta estructura interna la que ha de guiar les interaccions amb l'entorn (...) Tot organisme viu no tan sols té l'objectiu d'esdevenir allò que en potència ja és, sinó que també té una tendència a existir dins d'uns paràmetres de benestar i equilibri. I per aconseguir aquest benestar, cal que trobi satisfacció a les seves necessitats internes. Si les pressions externes no permeten això, aleshores l'organisme pot desequilibrar-se a molts nivells: somàtic, emocional, cognitiu, etc.”. Extraído el 2 de febrero de 2013, de <http://www.educacionviva.com/educacionviva.htm>

<sup>240</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, enero de 2014.

<sup>241</sup> En este sentido, Miguel Ruiz (1998) considera que “tomarse las cosas personalmente, es la expresión máxima del egoísmo, porque consideramos que todo gira a nuestro alrededor. Durante el periodo de nuestra educación – o de nuestra domesticación–, aprendimos a tomarnos todas las cosas de forma personal (...) La mente ve con los

sitio agradable, poniendo en movimiento algo con ese otro<sup>237</sup>. Además, la resonancia de este sustantivo me hace pensar cómo vengo desplegando el convite en los diversos *síes* del estudio y el aprendizaje que de los mismos se desprende. La relación con mi director de tesis –el acompañamiento vivo–, el trabajo junto al maestro y la educadora –autorizar al otro–, la generada en el espacio formativo *Huerting* –elaborar pensamiento en común–, la vivida en el grupo de investigación ESFERA<sup>238</sup> –investigar con experiencia–, y la fundamentada en la lectura de autores y autoras –rescatar lo dicho–. Si bien son relaciones diferentes entre sí, todas ellas me procuran aprendizajes para el quehacer investigativo y docente.

La primera, trae consigo la experiencia de **vivir la investigación desde el acompañamiento vivo**<sup>239</sup>, y llega como un estar desde la orientación, la escucha, el respeto y, sobre todo, desde un cuidado por los tiempos. Es un *sí* decisivo y arriesgado que responde a un cierto acto de rebeldía. Porque es un *sí* que va a contracorriente –no se da por la inmediatez ni tampoco por la obtención de unos resultados a corto plazo–, es asumido desde lo que se abre en el hoy, y se encuentra en la vibración de la vida. Sin embargo, no es un acompañamiento sencillo; solicita de estar, estar, estar y volver a estar de nuevo. Justamente eso es lo que lo hace más complejo –y mágico–. Y justamente es eso mismo por lo que, a menudo, me preguntan mis estudiantes.

*“Al salir de clase, Elisa –una exalumna– se me ha acercado para saber cómo va todo. En medio de nuestra charla, me dice “Pero Emma, esto de director de tesis, ¿de qué va?, ¿qué significa?”. Xavi, que se ha sumado a mitad de conversación, se anticipa a mi respuesta: “Mira, mi novia está haciendo la tesis en la Facultad de Biología y es un rollo eso del director, porque al final es él quien te dice lo que más le interesa que investigues y la manera en que lo has de hacer”. Recibo sus palabras como un golpe brusco y violento. Y, aunque sé que habla desde su experiencia, no puedo evitar tomármelo así. Por eso, sólo agrego que: “Es una lástima. Lo bueno de esto es que – por fin– una puede elegir junto a quién desea aprender”<sup>240</sup>.*

El comentario de Xavi me lleva a reflexionar acerca de lo que a veces nos tensiona y nos coloca en una posición de defensa –aun cuando no existe ataque–. Se trata de la importancia personal que otorgamos a las palabras de ese otro. Palabras que no dejamos que nos confronten, porque las llevamos en seguida al terreno de lo personal<sup>241</sup>. También en el vínculo

<sup>237</sup> Estas palabras pertenecen a los apuntes que tomo en el taller que imparte Laura Duschatzky (2013), bajo el título *La propia voz*, en la Universidad de Barcelona.

<sup>238</sup> Las siglas del grupo de investigación consolidado corresponden a Experiència, Saber i Formació d'Educadors i Educadors – Recerca i Acció.

<sup>239</sup> Lo denomino *acompañamiento vivo* porque deseo enfatizar que está en contacto con la esencia que somos, en tanto que seres vivos. Me inspira la explicación que, desde el CRAEV se da a la noción de *vida*. “Tot organisme viu té una estructura interna creada a partir d'uns patrons genètics. I és aquesta estructura interna la que ha de guiar les interaccions amb l'entorn (...) Tot organisme viu no tan sols té l'objectiu d'esdevenir allò que en potència ja és, sinó que també té una tendència a existir dins d'uns paràmetres de benestar i equilibri. I per aconseguir aquest benestar, cal que trobi satisfacció a les seves necessitats internes. Si les pressions externes no permeten això, aleshores l'organisme pot desequilibrar-se a molts nivells: somàtic, emocional, cognitiu, etc.”. Extraído el 2 de febrero de 2013, de <http://www.educacionviva.com/educacionviva.htm>

<sup>240</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, enero de 2014.

<sup>241</sup> En este sentido, Miguel Ruiz (1998) considera que “tomarse las cosas personalmente, es la expresión máxima del egoísmo, porque consideramos que todo gira a nuestro alrededor. Durante el periodo de nuestra educación – o de nuestra domesticación–, aprendimos a tomarnos todas las cosas de forma personal (...) La mente ve con los

con mi director, hay momentos en los que se da la confrontación, pero tal vez mi reacción ante las palabras de Xavi tienen que ver con que yo no recuerdo haber tenido la sensación de ser dirigida –constreñida–, sino más bien acompañada en un tránsito que libremente he asumido y en el que he venido haciéndome. Un tránsito cuyo origen –o cuyo sí– se remonta a unos ocho años atrás, en el comienzo de la relación educativa junto a José Contreras.

Estando en el último curso de la carrera, me inscribo a la asignatura *Currículum en la Educación Primaria*, de la que él era profesor. La materia era nueva y optativa, por lo que el interés de estar en el aula era algo compartido con mis compañeros –o, al menos, quien acudía era porque no deseaba hacer otra asignatura–. Lo que no sabía era que se me haría obligatorio tener que abandonar el *no sé qué es lo quiere el otro*, para empezar a experimentar el proceso formativo desde lo que me conmovía, haciéndome cargo del mismo y, por ende, singularizándolo<sup>242</sup>. En ese tránsito, me siento vulnerable, porque mi esquema de supervivencia universitaria se desmorona. Una evidencia de ello, aflora cuando los textos y documentales trabajados en clase empiezan a nutrir y a ampliar desmesuradamente la noción de currículum. Así, incapaz de contener en mi libreta una única definición, me siento frustrada e insegura, preguntándome cómo aprendería a partir de ese momento o, mejor dicho, de qué manera me sostendría ante todo lo que venía apareciendo como novedad. Por eso, al cruzarme con él en el pasillo –mientras iba amontonando sus apuntes en el maletín– decido expresarle mi desconcierto. Observo cómo se detiene y crea un instante de silencio. Un instante que precede a su palabra, como si primero necesitara estar presente para, más tarde, responder; mostrándome que la palabra es aquello que se da después del acto, pues es el silencio la matriz del decir<sup>243</sup>. “La verdad es que yo tampoco os entiendo a vosotros, no sé lo que os pasa o lo que buscáis; yo también salgo así de clase”<sup>244</sup> –señala. Me quedo sin palabras, porque es ahí donde se me revela la manera en la que se está dando la relación educativa, con confianza, distancia –perspectiva–, honestidad y, sobre todo, vinculada al sentir. Continuamos conversando a fin de atender los interrogantes del *y ahora qué*, y del *de qué modo*. Y es ahí donde percibo que mi necesidad por compartir dicha desorientación, era un movimiento inconsciente a través del cual esperaba recibir del otro una solución inmediata –y externa–. ¿De qué manera estar ante aquello que uno no puede encorsetar o colocar bajo etiquetas prefijadas aun cuando ese es su anhelo? Aprendo de Katie Whyte (2009) el gesto de apertura ante el saber que se va dando, sin necesidad de aprisionarlo o encorsetarlo, sino simplemente dejando que entre en una, habitándolo y encarnándolo; nombrando el *sí* desde lo propio. De hecho, la autora, toma a Paulo Coelho (2006) y suscribe las claves que para ella conforman el devenir de su estudio. “Doors had only been closed before because I hadn’t realized that I was

---

ojos y percibe la realidad de cuando estamos despiertos. Pero también ve y percibe sin los ojos, aunque la razón apenas es consciente de esta percepción. La mente vive en más de una dimensión. Es posible que en ocasiones tengas ideas que no se originan en tu mente, pero las percibes con ella. Tienes derecho a creer o no lo que estas voces te dicen y a no tomártelo personalmente. Tenemos la opción de creer o no las voces que oímos en nuestra propia mente, del modo en que decidimos qué creer y qué acuerdos tomar en el sueño del planeta” (p. 70-76).

<sup>242</sup> Carlos Skliar recupera en su documento inédito *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*, la noción del no–conocimiento, y argumenta que “esa expresión de “no sé”, no debería ser considerada, como nos dice Derrida, en términos de ignorancia sino, más bien, como un punto de partida necesario para la asunción de la responsabilidad, para la toma de decisiones y, más importante todavía, para que el acontecimiento tome lugar, allí donde no había lugar para el acontecimiento” (p. 10).

<sup>243</sup> Sin embargo, a veces es la misma palabra la que viene como acto, pero llega justo después de que se haga un silencio en el cuerpo. Un silencio desde el que éste pueda escuchar su propia sensibilidad y las sensaciones que en él habitan (Formentí, 2005).

<sup>244</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, diciembre de 2010.

con mi director, hay momentos en los que se da la confrontación, pero tal vez mi reacción ante las palabras de Xavi tienen que ver con que yo no recuerdo haber tenido la sensación de ser dirigida –constreñida–, sino más bien acompañada en un tránsito que libremente he asumido y en el que he venido haciéndome. Un tránsito cuyo origen –o cuyo sí– se remonta a unos ocho años atrás, en el comienzo de la relación educativa junto a José Contreras.

Estando en el último curso de la carrera, me inscribo a la asignatura *Currículum en la Educación Primaria*, de la que él era profesor. La materia era nueva y optativa, por lo que el interés de estar en el aula era algo compartido con mis compañeros –o, al menos, quien acudía era porque no deseaba hacer otra asignatura–. Lo que no sabía era que se me haría obligatorio tener que abandonar el *no sé qué es lo quiere el otro*, para empezar a experimentar el proceso formativo desde lo que me conmovía, haciéndome cargo del mismo y, por ende, singularizándolo<sup>242</sup>. En ese tránsito, me siento vulnerable, porque mi esquema de supervivencia universitaria se desmorona. Una evidencia de ello, aflora cuando los textos y documentales trabajados en clase empiezan a nutrir y a ampliar desmesuradamente la noción de currículum. Así, incapaz de contener en mi libreta una única definición, me siento frustrada e insegura, preguntándome cómo aprendería a partir de ese momento o, mejor dicho, de qué manera me sostendría ante todo lo que venía apareciendo como novedad. Por eso, al cruzarme con él en el pasillo –mientras iba amontonando sus apuntes en el maletín– decido expresarle mi desconcierto. Observo cómo se detiene y crea un instante de silencio. Un instante que precede a su palabra, como si primero necesitara estar presente para, más tarde, responder; mostrándome que la palabra es aquello que se da después del acto, pues es el silencio la matriz del decir<sup>243</sup>. “La verdad es que yo tampoco os entiendo a vosotros, no sé lo que os pasa o lo que buscáis; yo también salgo así de clase”<sup>244</sup> –señala. Me quedo sin palabras, porque es ahí donde se me revela la manera en la que se está dando la relación educativa, con confianza, distancia –perspectiva–, honestidad y, sobre todo, vinculada al sentir. Continuamos conversando a fin de atender los interrogantes del *y ahora qué*, y del *de qué modo*. Y es ahí donde percibo que mi necesidad por compartir dicha desorientación, era un movimiento inconsciente a través del cual esperaba recibir del otro una solución inmediata –y externa–. ¿De qué manera estar ante aquello que uno no puede encorsetar o colocar bajo etiquetas prefijadas aun cuando ese es su anhelo? Aprendo de Katie Whyte (2009) el gesto de apertura ante el saber que se va dando, sin necesidad de aprisionarlo o encorsetarlo, sino simplemente dejando que entre en una, habitándolo y encarnándolo; nombrando el *sí* desde lo propio. De hecho, la autora, toma a Paulo Coelho (2006) y suscribe las claves que para ella conforman el devenir de su estudio. “Doors had only been closed before because I hadn’t realized that I was

---

ojos y percibe la realidad de cuando estamos despiertos. Pero también ve y percibe sin los ojos, aunque la razón apenas es consciente de esta percepción. La mente vive en más de una dimensión. Es posible que en ocasiones tengas ideas que no se originan en tu mente, pero las percibes con ella. Tienes derecho a creer o no lo que estas voces te dicen y a no tomártelo personalmente. Tenemos la opción de creer o no las voces que oímos en nuestra propia mente, del modo en que decidimos qué creer y qué acuerdos tomar en el sueño del planeta” (p. 70-76).

<sup>242</sup> Carlos Skliar recupera en su documento inédito *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*, la noción del no–conocimiento, y argumenta que “esa expresión de “no sé”, no debería ser considerada, como nos dice Derrida, en términos de ignorancia sino, más bien, como un punto de partida necesario para la asunción de la responsabilidad, para la toma de decisiones y, más importante todavía, para que el acontecimiento tome lugar, allí donde no había lugar para el acontecimiento” (p. 10).

<sup>243</sup> Sin embargo, a veces es la misma palabra la que viene como acto, pero llega justo después de que se haga un silencio en el cuerpo. Un silencio desde el que éste pueda escuchar su propia sensibilidad y las sensaciones que en él habitan (Formentí, 2005).

<sup>244</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, diciembre de 2010.

the one person in the world with the authority to open them” (p. 72). Abrir las puertas y confiar en ese saber que circulaba ya en el aula, me ayuda a autorizar otros modos de aprender y de enseñar.

Esta escena, me permite dar luz a lo que venimos cultivando como maestro y estudiante. De hecho, con el paso de estos años, reconozco que esta relación me permite ver cuán importante es desvanecer la figura agigantada del *yo*, que a veces emerge en la educación y, por ende, en la indagación. Quebrar ese *yo* que explica, sabe e instruye en lo investigativo. Y es que, la experiencia de investigar –igual que la de enseñar–, solicita una renuncia de todo aquello que el *yo* posee como impostura (Frigerio, 2006), instando así a aprender de aquello que cada uno ubica en el centro de la relación.

Tratando de abandonar dichas imposturas, invito a Francesc y a Marta a participar en el estudio. Así, como *investigadora naciente*<sup>245</sup>, veo la manera en la que el acto de **investigar autoriza la presencia del otro** al espacio íntimo y de convivencia con las criaturas. Descubro que lo interesante no es que uno pueda ser investigador desde el mérito o desde el oficio, sino desde el corazón y la autoridad otorgada. Pero para ello, se necesita de un tiempo relacional en el que poco a poco va emergiendo la confianza<sup>246</sup>. El *sí* de Francesc y de Marta se traduce en un compromiso con lo educativo, como una manera de compartir su quehacer, como un modo de estar sin esperar. Todo esto me posibilita pensar acerca del sentido y del saber que van recreando en su día a día. Un saber que, como expresa Luigina Mortari (2002) “construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella” (p. 24).

Precisamente, atender a la mirada del otro es un modo de estar junto a, de establecer un nosotros. De este modo, la investigación desde el *nosotros* viene muy definida por mi experiencia en *Huerting*, un espacio de transformación y creación social, que me aporta muchas claves en cuanto al acto de **investigar a partir de la elaboración de pensamiento**<sup>247</sup>.

<sup>245</sup> Este concepto lo plantea Roxana Hormazábal (2016) en su tesis doctoral, inspirada en José Contreras, Milagros Rivera y Antonia de Vita. En una de las conversaciones, me hace saber que esta noción trata de ser una invitación más en la que poder recrear el lenguaje que habita las investigaciones –o mejor dicho, *nuestras* investigaciones–. Considera que “la palabra *novel* siempre la he sentido como una palabra ajena a mí, pero sobre todo porque creo que la academia se la ha apropiado para señalar a los nuevos eruditos o intelectuales”. Y, si bien es cierto que el origen del término significa precisamente eso, nuevo, “nacientes, viene a representar para mí el modo de habitar la universidad como doctoranda en un espacio cuidado y convocado por un maestro que no pretende “iniciarnos” como novatas, sino que ha partido desde nuestra experiencia para hacernos crecer. Y es un cuidado que por supuesto no ha hecho solo –porque no puede y porque no quiere que así sea–, porque hay cosas que no están bajo su control. Por eso ha dependido también de la energía que cada una le ha puesto a su propio camino, a su *gestación* en esta nueva forma de vivir lo educativo (...) creo que tiene que ver con ese giro hacia dar (a) luz a un saber más que a un conocimiento (...) en el fondo es eso, naciente como el comienzo de una *nueva* forma de vivir la misma vida que ya teníamos y no el final de un trabajo o una etapa que hay que cumplir”.

<sup>246</sup> Todas estas relaciones de aproximación y reconocimiento junto a Francesc, Marta y los diversos niños y niñas, quedan ampliadas en el siguiente apartado de este mismo paisaje.

<sup>247</sup> Antonia de Vita (2007), sostiene que “la creación social expresa el deseo y la necesidad de que las relaciones intercepten fuertemente, pero con libertad, las condiciones que pone la realidad. En este sentido, de los contextos que habitamos o elegimos frecuentar, deriva una medida concreta. Los contextos muestran y precisan cuáles son las condiciones con las que tiene que medirse nuestro deseo de creación y de no adaptación integradora. Deshecho desde hace unas décadas lo que en otro tiempo podíamos genéricamente llamar el contexto social, los contextos son especialmente importantes para quien quiera no solo ser actor o actriz en la escena pública recitando su parte, sino autor o autora de contextos, estar en la posición de crearlos con potenciales creativos y políticos, es decir, con-textos (...) **Crear con-textos, hacer creación social, significa, entre otras cosas, proponer ese movimiento de continuidad y discontinuidad, de nuevo inicio de esos gestos** fundadores de las mujeres que en los años setenta

the one person in the world with the authority to open them” (p. 72). Abrir las puertas y confiar en ese saber que circulaba ya en el aula, me ayuda a autorizar otros modos de aprender y de enseñar.

Esta escena, me permite dar luz a lo que venimos cultivando como maestro y estudiante. De hecho, con el paso de estos años, reconozco que esta relación me permite ver cuán importante es desvanecer la figura agigantada del *yo*, que a veces emerge en la educación y, por ende, en la indagación. Quebrar ese *yo* que explica, sabe e instruye en lo investigativo. Y es que, la experiencia de investigar –igual que la de enseñar–, solicita una renuncia de todo aquello que el *yo* posee como impostura (Frigerio, 2006), instando así a aprender de aquello que cada uno ubica en el centro de la relación.

Tratando de abandonar dichas imposturas, invito a Francesc y a Marta a participar en el estudio. Así, como *investigadora naciente*<sup>245</sup>, veo la manera en la que el acto de **investigar autoriza la presencia del otro** al espacio íntimo y de convivencia con las criaturas. Descubro que lo interesante no es que uno pueda ser investigador desde el mérito o desde el oficio, sino desde el corazón y la autoridad otorgada. Pero para ello, se necesita de un tiempo relacional en el que poco a poco va emergiendo la confianza<sup>246</sup>. El *sí* de Francesc y de Marta se traduce en un compromiso con lo educativo, como una manera de compartir su quehacer, como un modo de estar sin esperar. Todo esto me posibilita pensar acerca del sentido y del saber que van recreando en su día a día. Un saber que, como expresa Luigina Mortari (2002) “construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella” (p. 24).

Precisamente, atender a la mirada del otro es un modo de estar junto a, de establecer un nosotros. De este modo, la investigación desde el *nosotros* viene muy definida por mi experiencia en *Huerting*, un espacio de transformación y creación social, que me aporta muchas claves en cuanto al acto de **investigar a partir de la elaboración de pensamiento**<sup>247</sup>.

<sup>245</sup> Este concepto lo plantea Roxana Hormazábal (2016) en su tesis doctoral, inspirada en José Contreras, Milagros Rivera y Antonia de Vita. En una de las conversaciones, me hace saber que esta noción trata de ser una invitación más en la que poder recrear el lenguaje que habita las investigaciones –o mejor dicho, *nuestras* investigaciones–. Considera que “la palabra *novel* siempre la he sentido como una palabra ajena a mí, pero sobre todo porque creo que la academia se la ha apropiado para señalar a los nuevos eruditos o intelectuales”. Y, si bien es cierto que el origen del término significa precisamente eso, nuevo, “nacientes, viene a representar para mí el modo de habitar la universidad como doctoranda en un espacio cuidado y convocado por un maestro que no pretende “iniciarnos” como novatas, sino que ha partido desde nuestra experiencia para hacernos crecer. Y es un cuidado que por supuesto no ha hecho solo –porque no puede y porque no quiere que así sea–, porque hay cosas que no están bajo su control. Por eso ha dependido también de la energía que cada una le ha puesto a su propio camino, a su *gestación* en esta nueva forma de vivir lo educativo (...) creo que tiene que ver con ese giro hacia dar (a) luz a un saber más que a un conocimiento (...) en el fondo es eso, naciente como el comienzo de una *nueva* forma de vivir la misma vida que ya teníamos y no el final de un trabajo o una etapa que hay que cumplir”.

<sup>246</sup> Todas estas relaciones de aproximación y reconocimiento junto a Francesc, Marta y los diversos niños y niñas, quedan ampliadas en el siguiente apartado de este mismo paisaje.

<sup>247</sup> Antonia de Vita (2007), sostiene que “la creación social expresa el deseo y la necesidad de que las relaciones intercepten fuertemente, pero con libertad, las condiciones que pone la realidad. En este sentido, de los contextos que habitamos o elegimos frecuentar, deriva una medida concreta. Los contextos muestran y precisan cuáles son las condiciones con las que tiene que medirse nuestro deseo de creación y de no adaptación integradora. Deshecho desde hace unas décadas lo que en otro tiempo podíamos genéricamente llamar el contexto social, los contextos son especialmente importantes para quien quiera no solo ser actor o actriz en la escena pública recitando su parte, sino autor o autora de contextos, estar en la posición de crearlos con potenciales creativos y políticos, es decir, con-textos (...) **Crear con-textos, hacer creación social, significa, entre otras cosas, proponer ese movimiento de continuidad y discontinuidad, de nuevo inicio de esos gestos** fundadores de las mujeres que en los años setenta

Propuesto por mi director de tesis, y de la mano de otros investigadores nacientes, establecemos un lugar desde el que conversar y pensar acerca de nuestros estudios. Asimismo lo expresa José Contreras (2014)

*“mi motivación para este seminario de doctorado era favorecer un espacio de relación e intercambio, frente al sentimiento de soledad que suele acompañar el proceso de realización de la tesis. Un espacio de encuentro que no sólo permitiera compartir temas y dudas, sino sobre todo (esa era mi idea, porque eso es lo que siempre he valorado y buscado) que despertara esa chispa que incita a la curiosidad, a una nueva lectura, a un nuevo punto de vista; o una interrogación que te pone en marcha, que te aviva el deseo. Como también esperaba que de aquí pudieran nacer nuevas relaciones y complicidades que alentaran vuestras búsquedas y desarrollos, más allá de este espacio formal compartido (...) la idea desde el inicio es que fuera el propio grupo quien fuera marcando su camino” (2014, p. 3)<sup>248</sup>.*

De esta manera, nos reunimos –mensualmente– con el reclamo de compartir nuestras exploraciones y realizar una búsqueda en torno a los gestos de una política investigativa que dé cuenta de las prácticas, lenguajes y movimientos significativos que inspiran nuestro quehacer. Para ello, ponemos a disposición del grupo aquello que venimos observando y reflexionando acerca de la realidad investigada, a fin de que cada uno encuentre en ella una relación propia y única que se va dilatando a medida que avanza la conversación. Así, la escucha y la palabra nos permiten comprender algo más de los contextos educativos y sociales. Además, los encuentros son fructíferos porque “nos place estar entre nosotras, nos gusta estar dentro del simbólico que estamos construyendo o que hemos ya construido, creado” (Piussi 2004, p. 66-67). Y es ahí, en ese placer por estar, donde somos tocados al tiempo que tocamos al otro, experimentamos un contacto de afección que trae consigo la irrupción de lo inesperado sobre lo esperado, del choque sobre la quietud, de la existencia del otro en la presencia de uno. En esta línea, Jean-Luc Nancy (2007) alude a que “el *contacto* –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto” (p. 51).

Es ahí donde percibo con claridad la trascendencia de salir hacia el exterior –al encuentro del otro– no para descubrir su secreto, sino para ahondar en el propio. Porque tener presente a ese otro genera un movimiento interior que posibilita una gestación de las condiciones adecuadas que no ahogan la alteridad, sino que le dan un lugar en el que la relación educativa es provechosa y fértil (Montoya, 2007). Esas condiciones son las que pasan por un cuidado en el lenguaje y en la escucha, llegando a la creación de este espacio íntimo y de confianza –*Huerting*<sup>249</sup>–. Me iluminan las palabras de Julio Hizmeri (2016) en tanto que

---

desplazaron el umbral de la dimensión pública poniendo en circulación subjetividad a través de la masiva producción de escrituras, iniciativas y prácticas: o sea, textos sociales” (p. 98-101).

<sup>248</sup> Extracto de Contreras, J. (2014). *El óvulo de Huerting* (Documento inédito).

<sup>249</sup> En determinado momento de nuestro recorrido, surge la necesidad de darnos un nombre como grupo. Un nombre a través del cual reconocernos y denominarnos, ofreciéndonos así un lugar singular dentro de la comunidad educativa. Nos denominábamos *grupo de seminario* porque, si bien esta noción define nuestro quehacer, observamos no recogía el sentido y el cuidado que caracteriza nuestros encuentros. De este modo, Gonzalo Urra –uno de los compañeros– propone el actual nombre, que nace tras leer el etiquetado de un refresco que está sobre la mesa. De manera unánime lo hacemos nuestro, porque percibimos que lleva consigo el gesto de cultivar, labrar, regar y dar tiempo a la siembra.

Propuesto por mi director de tesis, y de la mano de otros investigadores nacientes, establecemos un lugar desde el que conversar y pensar acerca de nuestros estudios. Asimismo lo expresa José Contreras (2014)

*“mi motivación para este seminario de doctorado era favorecer un espacio de relación e intercambio, frente al sentimiento de soledad que suele acompañar el proceso de realización de la tesis. Un espacio de encuentro que no sólo permitiera compartir temas y dudas, sino sobre todo (esa era mi idea, porque eso es lo que siempre he valorado y buscado) que despertara esa chispa que incita a la curiosidad, a una nueva lectura, a un nuevo punto de vista; o una interrogación que te pone en marcha, que te aviva el deseo. Como también esperaba que de aquí pudieran nacer nuevas relaciones y complicidades que alentaran vuestras búsquedas y desarrollos, más allá de este espacio formal compartido (...) la idea desde el inicio es que fuera el propio grupo quien fuera marcando su camino” (2014, p. 3)<sup>248</sup>.*

De esta manera, nos reunimos –mensualmente– con el reclamo de compartir nuestras exploraciones y realizar una búsqueda en torno a los gestos de una política investigativa que dé cuenta de las prácticas, lenguajes y movimientos significativos que inspiran nuestro quehacer. Para ello, ponemos a disposición del grupo aquello que venimos observando y reflexionando acerca de la realidad investigada, a fin de que cada uno encuentre en ella una relación propia y única que se va dilatando a medida que avanza la conversación. Así, la escucha y la palabra nos permiten comprender algo más de los contextos educativos y sociales. Además, los encuentros son fructíferos porque “nos place estar entre nosotras, nos gusta estar dentro del simbólico que estamos construyendo o que hemos ya construido, creado” (Piussi 2004, p. 66-67). Y es ahí, en ese placer por estar, donde somos tocados al tiempo que tocamos al otro, experimentamos un contacto de afección que trae consigo la irrupción de lo inesperado sobre lo esperado, del choque sobre la quietud, de la existencia del otro en la presencia de uno. En esta línea, Jean-Luc Nancy (2007) alude a que “el *contacto* –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto” (p. 51).

Es ahí donde percibo con claridad la trascendencia de salir hacia el exterior –al encuentro del otro– no para descubrir su secreto, sino para ahondar en el propio. Porque tener presente a ese otro genera un movimiento interior que posibilita una gestación de las condiciones adecuadas que no ahogan la alteridad, sino que le dan un lugar en el que la relación educativa es provechosa y fértil (Montoya, 2007). Esas condiciones son las que pasan por un cuidado en el lenguaje y en la escucha, llegando a la creación de este espacio íntimo y de confianza –*Huerting*<sup>249</sup>–. Me iluminan las palabras de Julio Hizmeri (2016) en tanto que

---

desplazaron el umbral de la dimensión pública poniendo en circulación subjetividad a través de la masiva producción de escrituras, iniciativas y prácticas: o sea, textos sociales” (p. 98-101).

<sup>248</sup> Extracto de Contreras, J. (2014). *El óvulo de Huerting* (Documento inédito).

<sup>249</sup> En determinado momento de nuestro recorrido, surge la necesidad de darnos un nombre como grupo. Un nombre a través del cual reconocernos y denominarnos, ofreciéndonos así un lugar singular dentro de la comunidad educativa. Nos denominábamos *grupo de seminario* porque, si bien esta noción define nuestro quehacer, observamos no recogía el sentido y el cuidado que caracteriza nuestros encuentros. De este modo, Gonzalo Urra –uno de los compañeros– propone el actual nombre, que nace tras leer el etiquetado de un refresco que está sobre la mesa. De manera unánime lo hacemos nuestro, porque percibimos que lleva consigo el gesto de cultivar, labrar, regar y dar tiempo a la siembra.

*“allí he sentido esa conversación que nos acerca y que parte de la escucha y no de la palabra; del lugar personal de la escucha, del lugar relacional de la resonancia o del encuentro de una verdad ligada a la experiencia que hace crecer una verdad por similitud (verosímil: similar, no identificable) en el ejercicio de recobrar nuevas vivencias y nuevos sentidos que nos da una nueva medida de verdad” (p. 59).*

Partir de la escucha y no de la palabra resulta una experiencia fundante, porque es ir al encuentro de lo que acontece, de lo que se –nos– abre; es retirarse de lo particular para llegar a lo común, es atender a lo simbólico, es habitar los silencios como instantes fértiles en los que lo otro te atraviesa; es poder hablar desde sí asumiendo que lo narrado emana de una verdad que se arraiga a la experiencia. Partir de la escucha es –también– poner en juego lo íntimo y lo interno. Y aceptar que, a veces, lo que nos llega como verdad escuchada es un acto de resonancia, es decir, que la verdad queda configurada por algo que un–otro coloca ante a nosotros y nos toca, convirtiéndose así en una posibilidad más desde la que continuar meditando. En este sentido, Joan–Carles Mèlich (2008) retoma a Gilles Deleuze (1972), para recordarnos que *“la verdad depende de un encuentro con algo que nos fuerza a pensar, a buscar lo verdadero” (p. 254)*. Por tanto, más allá de la verdad –como proceso de formación– está aquello que la misma nos mueve: una búsqueda que depende de la contingencia del encuentro y del acontecer de la relación. Igualmente, dicha búsqueda ha conllevado el aprendizaje de que investigar es no estar siempre seguro de lo que uno hace –sin anticipo a lo que surge–; es poder vivir el *no sé* desde la calma –conociendo que se está en esa indagación, en esa búsqueda de algo que pide una exposición sin remedio<sup>250</sup>; advertir con tiempo y paciencia; escribir con calma –y dolor–; llevar en la mochila libros y cuadernos; cazar instantes, y disponerse al encuentro con una *escucha benévola* (Zamboni, 1999). También es admitir que no poseemos fórmulas, técnicas, protocolos o instrumentos de medida para explorar aquello que está en juego en la relación educativa. De ahí que tratemos de desvelarla mediante autores que nos inspiran, textos que nos ilustran y tanteos de escritura fecundos. Esto último lo llevamos a cabo con especial cuidado y sensibilidad, porque sabemos de la dificultad que supone el hecho de dejarse leer<sup>251</sup>.

Encuentro en Hans–George Gadamer (2001) una descripción del método de trabajo que propone a sus estudiantes en formación en la que valora el trinomio *oír–ver–leer* y del que la práctica del leer es aquello que atraviesa a lo anterior, porque en la lectura hay una atención puesta en lo suscitado, en aquello que no se da con facilidad a los oídos, pero que se desvela en medio de la concentración. Leer es *“hacer de sí un escenario interior (...) un oír interior en el hacerse sonido del lenguaje” (p. 74)*. De esta manera, es la experiencia de lectura la que nos convoca –como investigadores– a descubrir las voces de quienes escriben, y a apropiarnos del

<sup>250</sup> Tomo aquí un fragmento del diario que permite dar cuenta de la similitud de las cualidades que también emanan en ESFERA, todas ellas como parte del proceso formativo e investigador. “Es como si me viviera más livianamente al poder asumir el no–saber, pero no sólo desde lo vinculado al estudio, sino también en mis clases y en otros contextos de mi vida personal y profesional. Este *no sé* queda vacío de castigo al humanizar la relación, al recrearla desde la honestidad y desde la horizontalidad, al aceptar lo que tengo y lo que todavía está por aparecer ante mí, iluminándome”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2013.

<sup>251</sup> La lectura trae consigo un asunto que concierne a la libertad del sujeto que lee, porque leer es una elección, y una lección, es decir, una tarea que exige e implica dedicación. Además, leer es re–leer, e incluso a veces releerse, pues trae consigo el gesto de volver al texto y sumergirse en él como si fuera nuevo. Hans–George Gadamer (2001) añade que *“leer es una actividad lenta y minuciosa” (p. 69)* en la que el sujeto narrador ha de estar comprometido con el texto, porque *“lo que importa es que llegue al destinatario” (p. 69)*.

*“allí he sentido esa conversación que nos acerca y que parte de la escucha y no de la palabra; del lugar personal de la escucha, del lugar relacional de la resonancia o del encuentro de una verdad ligada a la experiencia que hace crecer una verdad por similitud (verosímil: similar, no identificable) en el ejercicio de recobrar nuevas vivencias y nuevos sentidos que nos da una nueva medida de verdad” (p. 59).*

Partir de la escucha y no de la palabra resulta una experiencia fundante, porque es ir al encuentro de lo que acontece, de lo que se –nos– abre; es retirarse de lo particular para llegar a lo común, es atender a lo simbólico, es habitar los silencios como instantes fértiles en los que lo otro te atraviesa; es poder hablar desde sí asumiendo que lo narrado emana de una verdad que se arraiga a la experiencia. Partir de la escucha es –también– poner en juego lo íntimo y lo interno. Y aceptar que, a veces, lo que nos llega como verdad escuchada es un acto de resonancia, es decir, que la verdad queda configurada por algo que un–otro coloca ante a nosotros y nos toca, convirtiéndose así en una posibilidad más desde la que continuar meditando. En este sentido, Joan–Carles Mèlich (2008) retoma a Gilles Deleuze (1972), para recordarnos que *“la verdad depende de un encuentro con algo que nos fuerza a pensar, a buscar lo verdadero” (p. 254)*. Por tanto, más allá de la verdad –como proceso de formación– está aquello que la misma nos mueve: una búsqueda que depende de la contingencia del encuentro y del acontecer de la relación. Igualmente, dicha búsqueda ha conllevado el aprendizaje de que investigar es no estar siempre seguro de lo que uno hace –sin anticipo a lo que surge–; es poder vivir el *no sé* desde la calma –conociendo que se está en esa indagación, en esa búsqueda de algo que pide una exposición sin remedio<sup>250</sup>; advertir con tiempo y paciencia; escribir con calma –y dolor–; llevar en la mochila libros y cuadernos; cazar instantes, y disponerse al encuentro con una *escucha benévola* (Zamboni, 1999). También es admitir que no poseemos fórmulas, técnicas, protocolos o instrumentos de medida para explorar aquello que está en juego en la relación educativa. De ahí que tratemos de desvelarla mediante autores que nos inspiran, textos que nos ilustran y tanteos de escritura fecundos. Esto último lo llevamos a cabo con especial cuidado y sensibilidad, porque sabemos de la dificultad que supone el hecho de dejarse leer<sup>251</sup>.

Encuentro en Hans–George Gadamer (2001) una descripción del método de trabajo que propone a sus estudiantes en formación en la que valora el trinomio *oír–ver–leer* y del que la práctica del leer es aquello que atraviesa a lo anterior, porque en la lectura hay una atención puesta en lo suscitado, en aquello que no se da con facilidad a los oídos, pero que se desvela en medio de la concentración. Leer es *“hacer de sí un escenario interior (...) un oír interior en el hacerse sonido del lenguaje” (p. 74)*. De esta manera, es la experiencia de lectura la que nos convoca –como investigadores– a descubrir las voces de quienes escriben, y a apropiarnos del

<sup>250</sup> Tomo aquí un fragmento del diario que permite dar cuenta de la similitud de las cualidades que también emanan en ESFERA, todas ellas como parte del proceso formativo e investigador. “Es como si me viviera más livianamente al poder asumir el no–saber, pero no sólo desde lo vinculado al estudio, sino también en mis clases y en otros contextos de mi vida personal y profesional. Este *no sé* queda vacío de castigo al humanizar la relación, al recrearla desde la honestidad y desde la horizontalidad, al aceptar lo que tengo y lo que todavía está por aparecer ante mí, iluminándome”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2013.

<sup>251</sup> La lectura trae consigo un asunto que concierne a la libertad del sujeto que lee, porque leer es una elección, y una lección, es decir, una tarea que exige e implica dedicación. Además, leer es re–leer, e incluso a veces releerse, pues trae consigo el gesto de volver al texto y sumergirse en él como si fuera nuevo. Hans–George Gadamer (2001) añade que *“leer es una actividad lenta y minuciosa” (p. 69)* en la que el sujeto narrador ha de estar comprometido con el texto, porque *“lo que importa es que llegue al destinatario” (p. 69)*.

sentido y del sonido que dejan entrever. Sin embargo, teniendo en cuenta mi experiencia en *Huerting*, considero más provechoso el movimiento del *leer–escuchar–comprender*; en el que la acción de leer equivale al estar atento para capturar el sentido de la realidad, el acto de escuchar trata de un dejar que el otro nos hable –y nos interpele–, y la experiencia del comprender como capacidad de relacionar los sentidos de lo que se presenta frente a nosotros. Pero, a pesar de que cada uno posee una relevancia particular, todos ellos requieren de un *disponerse a dar cuenta de sí* (Bárcena, 2011), es decir, de un mostrar vinculado a lo que se está investigando.

Por otro lado, formar parte de ESFERA me posibilita **pensar la investigación desde la experiencia –de otros y otras–**. Una *experiencia* que no es entendida desde la arrogancia, ni desde algo que marca diferencias respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad investigativa; y mucho menos desde la figura emblemática del *experto en*. Se trata, más bien, de una experiencia pone en conocimiento lo acaecido en sus respectivas trayectorias investigativas, desde un lenguaje atravesado de pasión y, desde el lugar en que, como sostiene Michel Foucault (2000), intenta “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (p. 12). Si bien intuyo cómo las profesoras conversan poniendo en juego su experiencia, yo siento que estoy en el grupo desde el cuerpo, amparando los vértigos que me generan lo que venimos investigando. Así lo recojo en mis anotaciones.

*“A veces me resulta fatigoso acudir; parece que no tenga nada más que aportar, como si todo estuviera dicho o, más bien, como si no hubiera hallado todavía el silencio que necesito para conversar. A menudo me pregunto de qué modo estoy en el grupo de investigación, porque siento que no soy capaz de habitarlo desde la palabra. ¿Y si sencillamente– estoy aquí desde mi cuerpo, es decir, desde la presencia corporal que trae consigo esa conmoción ante la palabra del otro y de la otra? Seguramente sea eso, aunque tampoco me atrevo a tomarlo como absoluto. Lo que sé es que sus palabras se convierten en movimientos y en saberes circundantes (...) de todas maneras, permanecer en ese silencio es vivirme con la posibilidad de asumir que lo inefable está más allá de las fronteras de la palabra”<sup>252</sup>.*

Esto me lleva a pensar que hay razones del ser que también se encuentran enraizadas en el silencio. Y son razones de las que nos cuesta hablar, porque las palabras se quedan cortas o, simplemente, porque no las hallamos<sup>253</sup>. En esta línea, George Steiner (2000) añade que

<sup>252</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2014.

<sup>253</sup> Justamente, hoy, una estudiante me pide si le puedo narrar la importancia del silencio en el encuentro educativo. Y es ahí cuando decido abrir un espacio en clase para tratar de dar respuesta a lo que inquieta a Emilie. Porque, ¿de qué manera describimos el silencio –haciendo justicia a la vitalidad y a la forma en la que llega–? Ciertamente vivimos dentro del acto del discurso, pero cabe reconocer que existen modalidades de la realidad intelectual y sensorial que no se fundamentan en el lenguaje, sino en otras fuerzas comunicativas. Además, así lo sostiene también George Steiner (2000) al comentar que “la primacía de la palabra, de lo que puede decirse y comunicarse en el discurso, es característica del genio griego y judío y llegó hasta el cristianismo. El sentido clásico y el sentido cristiano del mundo se esfuerzan para ordenar la realidad bajo el régimen del lenguaje. La literatura, la filosofía, la teología, el derecho, el arte de la historia, son empresas para encerrar dentro de los límites del discurso racional el total de la experiencia humana, el registro de su pasado, su condición actual y sus expectativas futuras. El código de Justiniano, la *Summa* de santo Tomás, las crónicas del mundo y los compendios de la literatura medieval, la Divina Comedia, son intentos de abarcar la totalidad. Son testimonios solemnes de la creencia en que

sentido y del sonido que dejan entrever. Sin embargo, teniendo en cuenta mi experiencia en *Huerting*, considero más provechoso el movimiento del *leer–escuchar–comprender*; en el que la acción de leer equivale al estar atento para capturar el sentido de la realidad, el acto de escuchar trata de un dejar que el otro nos hable –y nos interpele–, y la experiencia del comprender como capacidad de relacionar los sentidos de lo que se presenta frente a nosotros. Pero, a pesar de que cada uno posee una relevancia particular, todos ellos requieren de un *disponerse a dar cuenta de sí* (Bárcena, 2011), es decir, de un mostrar vinculado a lo que se está investigando.

Por otro lado, formar parte de ESFERA me posibilita **pensar la investigación desde la experiencia –de otros y otras–**. Una *experiencia* que no es entendida desde la arrogancia, ni desde algo que marca diferencias respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad investigativa; y mucho menos desde la figura emblemática del *experto en*. Se trata, más bien, de una experiencia pone en conocimiento lo acaecido en sus respectivas trayectorias investigativas, desde un lenguaje atravesado de pasión y, desde el lugar en que, como sostiene Michel Foucault (2000), intenta “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (p. 12). Si bien intuyo cómo las profesoras conversan poniendo en juego su experiencia, yo siento que estoy en el grupo desde el cuerpo, amparando los vértigos que me generan lo que venimos investigando. Así lo recojo en mis anotaciones.

*“A veces me resulta fatigoso acudir; parece que no tenga nada más que aportar, como si todo estuviera dicho o, más bien, como si no hubiera hallado todavía el silencio que necesito para conversar. A menudo me pregunto de qué modo estoy en el grupo de investigación, porque siento que no soy capaz de habitarlo desde la palabra. ¿Y si sencillamente– estoy aquí desde mi cuerpo, es decir, desde la presencia corporal que trae consigo esa conmoción ante la palabra del otro y de la otra? Seguramente sea eso, aunque tampoco me atrevo a tomarlo como absoluto. Lo que sé es que sus palabras se convierten en movimientos y en saberes circundantes (...) de todas maneras, permanecer en ese silencio es vivirme con la posibilidad de asumir que lo inefable está más allá de las fronteras de la palabra”<sup>252</sup>.*

Esto me lleva a pensar que hay razones del ser que también se encuentran enraizadas en el silencio. Y son razones de las que nos cuesta hablar, porque las palabras se quedan cortas o, simplemente, porque no las hallamos<sup>253</sup>. En esta línea, George Steiner (2000) añade que

<sup>252</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2014.

<sup>253</sup> Justamente, hoy, una estudiante me pide si le puedo narrar la importancia del silencio en el encuentro educativo. Y es ahí cuando decido abrir un espacio en clase para tratar de dar respuesta a lo que inquieta a Emilie. Porque, ¿de qué manera describimos el silencio –haciendo justicia a la vitalidad y a la forma en la que llega–? Ciertamente vivimos dentro del acto del discurso, pero cabe reconocer que existen modalidades de la realidad intelectual y sensorial que no se fundamentan en el lenguaje, sino en otras fuerzas comunicativas. Además, así lo sostiene también George Steiner (2000) al comentar que “la primacía de la palabra, de lo que puede decirse y comunicarse en el discurso, es característica del genio griego y judío y llegó hasta el cristianismo. El sentido clásico y el sentido cristiano del mundo se esfuerzan para ordenar la realidad bajo el régimen del lenguaje. La literatura, la filosofía, la teología, el derecho, el arte de la historia, son empresas para encerrar dentro de los límites del discurso racional el total de la experiencia humana, el registro de su pasado, su condición actual y sus expectativas futuras. El código de Justiniano, la *Summa* de santo Tomás, las crónicas del mundo y los compendios de la literatura medieval, la Divina Comedia, son intentos de abarcar la totalidad. Son testimonios solemnes de la creencia en que

“vivimos dentro del discurso, pero no podemos presumir que la matriz verbal sea la única donde concebir la articulación y la conducta del intelecto” (p. 28). Asimismo, el vivir y el vivir con otros, requiere acoger lo que no se puede explicitar mediante palabras pero sí a través del cuerpo. Y, en esta medida, siento que el grupo, me acompaña desde el gesto; un mismo gesto que más tarde trato de poner en juego en mi relación con Francesc y con Marta. Y, reconocer que ese es el lugar desde el que habito este espacio formativo, me posibilita disfrutar más de nuestros encuentros. También esto me hace pensar en las palabras de Charles Taylor (1996), quien hace referencia a la condición adverbial del ser humano –entendida sobre todo en términos de identidad–

*“Yo defino quién soy yo al definir el lugar desde el que hablo, ya sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y de las funciones sociales, y también, esencialmente, en el espacio de la orientación moral y espiritual en el interior del cual existen mis relaciones definitorias más importantes” (p. 52).*

Es decir, que el yo nunca se define sin las referencias que lo rodean. Porque aunque la situación no es algo exterior a mí, alieno a mi presencia en el mundo, sino que se trata de alguna cosa que, de arriba abajo, interior y exteriormente, concierne a todas y cada una de las parcelas de mi ser, precede, determina y sigue todos mis comportamientos y decisiones. Al mismo tiempo, comprender el lugar que cada uno ocupa en ESFERA –con sus cuestionamientos, cualidades y discursos– me permite sentir ese posicionamiento global y educativo que tenemos como grupo; que no es más que un posicionamiento político. Es más, percibo cómo a partir de él hacemos política, en concreto, una política de lo elemental, de la esencia. Porque, como menciona Antonia de Vita (2002) “la política más elemental se esconde en sitios donde huele a bueno” (p. 94). No entraré a hablar de ese olor a bueno que indica la autora, pero sí que me parece interesante explicitar que cuando nos reunimos, percibo una atmósfera de confianza; incluso a veces me da la sensación de estar inmersa en dos realidades al mismo tiempo: la que propone la Academia, en tanto que realidad de fuerza y pensamiento academicista, y la que tratamos de recrear en nuestro proyectos de investigación, apegada a la pasión y a la libertad<sup>254</sup>.

En último lugar, deseo destacar la presencia de las diversas autoras y autores con quienes aprendo que **investigar es amar el saber**. Y es que, el *sí* que ellos pronuncian tiene que ver con el amor que colocan en ese saber que nos dejan. Un saber que da sentido a nuestra vida cotidiana, que constituye nuestra herencia cultural, que nos ayuda a entender el mundo en el que vivimos, y que media entre lo viejo y lo nuevo, por lo que nos exige de un respeto extraordinario hacia el pasado (Blanco, 2006). Por eso, siento que el saber que ponen en juego,

---

toda la verdad y todo lo real –con excepción de una zona reducida y curiosa en la cumbre misma– pueden alojarse dentro de las paredes del lenguaje” (p. 30). Cabe añadir que el lenguaje existe porque existe ese otro

<sup>254</sup> En este punto deseo destacar dos asuntos. El primero tiene que ver con que lo que sostiene Joan Scott (1999) en cuanto a la experiencia y a lo político. “La experiencia ya es de por sí una interpretación y al mismo tiempo algo que requiere ser interpretado. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni sencillo: es algo siempre cuestionado, y por consiguiente, siempre político” (p. 112); mientras que el segundo, responde a un escrito de Remei Arnaus y Anna Maria Piussi (2009) que me resuena en la relectura de este apartado. Las autoras comentan que “el amor por la investigación y la enseñanza ha encontrado para algunas de nosotras vías imprevistas e inéditas de realización, conjugándose felizmente con el amor por la libertad” (p. 145). Para mí, investigar con libertad es ir trazando un camino que me permite llegar a un lugar en el que me siento cómoda, feliz y en calma. Aunque también es un lugar que me está costando mucho encontrar, porque no siempre me resulta sencillo lidiar con el peso de la Academia.

“vivimos dentro del discurso, pero no podemos presumir que la matriz verbal sea la única donde concebir la articulación y la conducta del intelecto” (p. 28). Asimismo, el vivir y el vivir con otros, requiere acoger lo que no se puede explicitar mediante palabras pero sí a través del cuerpo. Y, en esta medida, siento que el grupo, me acompaña desde el gesto; un mismo gesto que más tarde trato de poner en juego en mi relación con Francesc y con Marta. Y, reconocer que ese es el lugar desde el que habito este espacio formativo, me posibilita disfrutar más de nuestros encuentros. También esto me hace pensar en las palabras de Charles Taylor (1996), quien hace referencia a la condición adverbial del ser humano –entendida sobre todo en términos de identidad–

*“Yo defino quién soy yo al definir el lugar desde el que hablo, ya sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y de las funciones sociales, y también, esencialmente, en el espacio de la orientación moral y espiritual en el interior del cual existen mis relaciones definitorias más importantes” (p. 52).*

Es decir, que el yo nunca se define sin las referencias que lo rodean. Porque aunque la situación no es algo exterior a mí, alieno a mi presencia en el mundo, sino que se trata de alguna cosa que, de arriba abajo, interior y exteriormente, concierne a todas y cada una de las parcelas de mi ser, precede, determina y sigue todos mis comportamientos y decisiones. Al mismo tiempo, comprender el lugar que cada uno ocupa en ESFERA –con sus cuestionamientos, cualidades y discursos– me permite sentir ese posicionamiento global y educativo que tenemos como grupo; que no es más que un posicionamiento político. Es más, percibo cómo a partir de él hacemos política, en concreto, una política de lo elemental, de la esencia. Porque, como menciona Antonia de Vita (2002) “la política más elemental se esconde en sitios donde huele a bueno” (p. 94). No entraré a hablar de ese olor a bueno que indica la autora, pero sí que me parece interesante explicitar que cuando nos reunimos, percibo una atmósfera de confianza; incluso a veces me da la sensación de estar inmersa en dos realidades al mismo tiempo: la que propone la Academia, en tanto que realidad de fuerza y pensamiento academicista, y la que tratamos de recrear en nuestro proyectos de investigación, apegada a la pasión y a la libertad<sup>254</sup>.

En último lugar, deseo destacar la presencia de las diversas autoras y autores con quienes aprendo que **investigar es amar el saber**. Y es que, el *sí* que ellos pronuncian tiene que ver con el amor que colocan en ese saber que nos dejan. Un saber que da sentido a nuestra vida cotidiana, que constituye nuestra herencia cultural, que nos ayuda a entender el mundo en el que vivimos, y que media entre lo viejo y lo nuevo, por lo que nos exige de un respeto extraordinario hacia el pasado (Blanco, 2006). Por eso, siento que el saber que ponen en juego,

---

toda la verdad y todo lo real –con excepción de una zona reducida y curiosa en la cumbre misma– pueden alojarse dentro de las paredes del lenguaje” (p. 30). Cabe añadir que el lenguaje existe porque existe ese otro

<sup>254</sup> En este punto deseo destacar dos asuntos. El primero tiene que ver con que lo que sostiene Joan Scott (1999) en cuanto a la experiencia y a lo político. “La experiencia ya es de por sí una interpretación y al mismo tiempo algo que requiere ser interpretado. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni sencillo: es algo siempre cuestionado, y por consiguiente, siempre político” (p. 112); mientras que el segundo, responde a un escrito de Remei Arnaus y Anna Maria Piussi (2009) que me resuena en la relectura de este apartado. Las autoras comentan que “el amor por la investigación y la enseñanza ha encontrado para algunas de nosotras vías imprevistas e inéditas de realización, conjugándose felizmente con el amor por la libertad” (p. 145). Para mí, investigar con libertad es ir trazando un camino que me permite llegar a un lugar en el que me siento cómoda, feliz y en calma. Aunque también es un lugar que me está costando mucho encontrar, porque no siempre me resulta sencillo lidiar con el peso de la Academia.



es el que me permite conocer el mundo, así como hacerme capaz de darlo a conocer a otros y otras. Sé que también ellos, desde sus obras, me piden que realice un acto de humildad importante, porque mucha sabiduría ya está puesta en palabras. Es ahí cuando la cuestión acerca de *qué más aportar* se hace evidente. Quizá no se trate de aportar más, sino de componer un paisaje propio. Un paisaje que va más allá de un tránsito o de un recorrido, pues en él se visibiliza el horizonte y se sienten los rayos del sol. Es un paisaje que se deja tocar. Pero, para poder narrar dicho paisaje, he necesitado esquivar durante muchos meses la experiencia de lectura. Así describo lo que me ocurre al finalizar una tutoría con mi director:

*“No alcanzo a hacerle saber lo que me remueve esto del leer (...) cuando sienta la necesidad de tomar un libro, lo haré; pero no lo leeré desde el imperativo, o desde el deber de hacerlo, sino desde ese ir a buscarlo conectada con mi deseo de buscar (...) es el recuerdo de cuando era niña aquello que me viene a la cabeza. Mis padres me han leído mucho, de hecho, recuerdo cómo me acompañaban en esa abstracción del mundo que conllevan los cuentos y sus historias. Nos las imaginábamos, nos preguntábamos, creábamos así universos, haciendo que todo aquello resultara mágico. Según me explican, parece que tenía prisa por saber leer, porque me pasaba todo el día leyendo matrículas de coches, letreros de tiendas... Quizá quería descubrir el mundo, desvelar sus palabras, conocer todavía más historias, o ampliar significados. Pero, aquella prisa finaliza cuando en la escuela empiezo a vivir la lectura desde el imperativo –¡lee!– y con el miedo a no comprender (...) es en la Universidad donde experimento de nuevo el gesto de leer, recreándome en él (...) aquí me resisto de nuevo a leer porque primero necesito comprender lo que se abre ante mí –y desde mí– como realidad, pudiendo nombrar junto con otros autores y autoras el camino. Necesito una relación sólida conmigo misma, para más tarde poder ir al encuentro de otros”<sup>255</sup>.*

Escribir acerca de mi negación a la lectura me permite esclarecer algunos acontecimientos de mi historia educativa, llegando al fin a comprender que la lectura únicamente “trata de mantener un diálogo con los que estuvieron antes para poder pensar en los que están por llegar y aún no están aquí... o los que están aquí no del todo” (Frigerio, 2014, p. 4). Y esto se hace respondiendo a un ritmo propio. Porque, como considera Daniel Pennac (2005) la lectura conlleva “sus aceleraciones y sus bruscas regresiones, sus períodos de bulimia y sus largas siestas digestivas, su sed de progresar y su miedo a decepcionar” (p. 46–47). Este ritmo, es algo que intento respetar en todo el proceso de la investigación, especialmente en lo que vengo componiendo y reelaborando como historia narrativa, como historia que es escrita, leída y revivida a cada momento. Una historia para la que la escucha de dichos ritmos es imprescindible.

Cabe añadir que, para ir en busca de esos otros, es decir, para establecer las seis relaciones que narro, he necesitado decirme a mí misma *sí*. He necesitado estar convencida del camino que iniciaba y, a pesar de la complejidad y los desánimos que también caracterizan al mismo, ese *sí* es el que me ha ayudado a levantarme y a disciplinarme. Porque este *sí*, me ha permitido volverme a enamorar de lo que trae consigo el estudio y la investigación: **he vuelto a leer y a**

<sup>255</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

es el que me permite conocer el mundo, así como hacerme capaz de darlo a conocer a otros y otras. Sé que también ellos, desde sus obras, me piden que realice un acto de humildad importante, porque mucha sabiduría ya está puesta en palabras. Es ahí cuando la cuestión acerca de *qué más aportar* se hace evidente. Quizá no se trate de aportar más, sino de componer un paisaje propio. Un paisaje que va más allá de un tránsito o de un recorrido, pues en él se visibiliza el horizonte y se sienten los rayos del sol. Es un paisaje que se deja tocar. Pero, para poder narrar dicho paisaje, he necesitado esquivar durante muchos meses la experiencia de lectura. Así describo lo que me ocurre al finalizar una tutoría con mi director:

*“No alcanzo a hacerle saber lo que me remueve esto del leer (...) cuando sienta la necesidad de tomar un libro, lo haré; pero no lo leeré desde el imperativo, o desde el deber de hacerlo, sino desde ese ir a buscarlo conectada con mi deseo de buscar (...) es el recuerdo de cuando era niña aquello que me viene a la cabeza. Mis padres me han leído mucho, de hecho, recuerdo cómo me acompañaban en esa abstracción del mundo que conllevan los cuentos y sus historias. Nos las imaginábamos, nos preguntábamos, creábamos así universos, haciendo que todo aquello resultara mágico. Según me explican, parece que tenía prisa por saber leer, porque me pasaba todo el día leyendo matrículas de coches, letreros de tiendas... Quizá quería descubrir el mundo, desvelar sus palabras, conocer todavía más historias, o ampliar significados. Pero, aquella prisa finaliza cuando en la escuela empiezo a vivir la lectura desde el imperativo –¡lee!– y con el miedo a no comprender (...) es en la Universidad donde experimento de nuevo el gesto de leer, recreándome en él (...) aquí me resisto de nuevo a leer porque primero necesito comprender lo que se abre ante mí –y desde mí– como realidad, pudiendo nombrar junto con otros autores y autoras el camino. Necesito una relación sólida conmigo misma, para más tarde poder ir al encuentro de otros”<sup>255</sup>.*

Escribir acerca de mi negación a la lectura me permite esclarecer algunos acontecimientos de mi historia educativa, llegando al fin a comprender que la lectura únicamente “trata de mantener un diálogo con los que estuvieron antes para poder pensar en los que están por llegar y aún no están aquí... o los que están aquí no del todo” (Frigerio, 2014, p. 4). Y esto se hace respondiendo a un ritmo propio. Porque, como considera Daniel Pennac (2005) la lectura conlleva “sus aceleraciones y sus bruscas regresiones, sus períodos de bulimia y sus largas siestas digestivas, su sed de progresar y su miedo a decepcionar” (p. 46–47). Este ritmo, es algo que intento respetar en todo el proceso de la investigación, especialmente en lo que vengo componiendo y reelaborando como historia narrativa, como historia que es escrita, leída y revivida a cada momento. Una historia para la que la escucha de dichos ritmos es imprescindible.

Cabe añadir que, para ir en busca de esos otros, es decir, para establecer las seis relaciones que narro, he necesitado decirme a mí misma *sí*. He necesitado estar convencida del camino que iniciaba y, a pesar de la complejidad y los desánimos que también caracterizan al mismo, ese *sí* es el que me ha ayudado a levantarme y a disciplinarme. Porque este *sí*, me ha permitido volverme a enamorar de lo que trae consigo el estudio y la investigación: **he vuelto a leer y a**

<sup>255</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

**escribir conectada conmigo misma.** Seguramente, sólo por eso, ya ha valido la pena la actual tesis doctoral. Por eso, coincido con Caroline Wilson (1998) en que “yo no puedo partir nada más que de mis propios demonios porque no conozco otros. Sólo puedes ir al otro y a lo otro partiendo de ti mismo” (p. 73). Un partir de sí que se me hace evidente ante la libertad sentida durante estos años de estudio: libertad de –re–creación y libertad, sobre todo, de ser y estar<sup>256</sup>. Como le sucede a Marta Caramés (2004), esa libertad me ha obligado a recordar la importancia y la grandeza de la relación, de los encuentros y del modo en que la autoridad – una autoridad hecha sí– es otorgada. Además, esa libertad solicita un movimiento hacia adentro y otro hacia afuera, como el baile de una pieza de danza clásica. Y es que uno ha de poder alzar la mirada para recuperar el equilibrio, así como descenderla para volver a su centro. En esta línea, José Contreras (2012) sostiene que

*“estar enfrascado en el estudio y estar tan concentrado en el libro que pierdes la perspectiva de lo que te rodea. Y el peligro de la vida intelectual puede ser éste si no nos vivimos en conexión con las cosas. Alzar la mirada era una manera de decirme “levanta la cara del papel y estate atento a lo que te rodea, a lo que pasa a tu alrededor y la manera en que estás vivo y viviendo en este mundo” (...) Me preocupa que esa mirada sobre el mundo nos impida ver los granos de arena. Que el infinito nos haga olvidar que de lo que se trataba era de poner tu palma de la mano en contacto con las cosas, de vivirse en el tiempo, en el cuerpo, en las relaciones. Para sentir el infinito, la eternidad. Pero en el cuerpo, en las relaciones, en las horas, en las manos” (p. 1).*

Estas consideraciones permiten vivir más apegados a la realidad y a lo que acontece en la misma. Aunque para mí también han sido muy beneficiosos esos otros tiempos –de escritura o lectura– que apelan a un descenso de la mirada, a una abstracción y a una concentración. Porque ellos son los que me ayudan a perder la perspectiva de lo que me rodea para así profundizar más en aquello que me interesa indagar. Precisamente, algo similar le ocurre a Alessandro Delia (2016) cuando me explica algunas de las problemáticas que le emergen a la hora de realizar fotografías en Cinque Terre.

*“Con questo obiettivo si restringe il campo visivo e migliora la percezione del dettaglio, però questo significa perdere l’ampiezza del campo visivo, ossia, vedi meglio il dettaglio che tu decidi di vedere, però devi accettare di perdere la capacità di ampiezza del campo visivo”<sup>257</sup>.*

Observar de cerca, mirar de lejos, reconocer al otro, autorizar a la otra, atender al sí y habitar el *nosotros*, etc. En el fondo, todo ello son disposiciones o cualidades del investigar que tienen que ver con el cuidado en la relación.

<sup>256</sup> En este punto, me parece interesante retomar lo que se plantea en Sofías (2002), en tanto que “lo que quiero es vivir mi libertad como algo que no puede quedar reducido ni a un recurso de salvación, ni a una inclusión. Yo quiero que mi deseo, que es la matriz de la libertad, sea un deseo que no cabe en ningún mundo, quiero que no sea reducible. La libertad es un deseo que no se puede contener. Interpretar nuestro protagonismo en términos de libertad es hacer que nuestro deseo sea irreductible. Un deseo sin objeto preciso, sin una finalidad, que se relanza continuamente, hay que llevar más allá de nuestro deseo, más allá de lo que podamos conquistar” (p. 32).

<sup>257</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril 2015. Barcelona, marzo de 2015.

**escribir conectada conmigo misma.** Seguramente, sólo por eso, ya ha valido la pena la actual tesis doctoral. Por eso, coincido con Caroline Wilson (1998) en que “yo no puedo partir nada más que de mis propios demonios porque no conozco otros. Sólo puedes ir al otro y a lo otro partiendo de ti mismo” (p. 73). Un partir de sí que se me hace evidente ante la libertad sentida durante estos años de estudio: libertad de –re–creación y libertad, sobre todo, de ser y estar<sup>256</sup>. Como le sucede a Marta Caramés (2004), esa libertad me ha obligado a recordar la importancia y la grandeza de la relación, de los encuentros y del modo en que la autoridad – una autoridad hecha sí– es otorgada. Además, esa libertad solicita un movimiento hacia adentro y otro hacia afuera, como el baile de una pieza de danza clásica. Y es que uno ha de poder alzar la mirada para recuperar el equilibrio, así como descenderla para volver a su centro. En esta línea, José Contreras (2012) sostiene que

*“estar enfrascado en el estudio y estar tan concentrado en el libro que pierdes la perspectiva de lo que te rodea. Y el peligro de la vida intelectual puede ser éste si no nos vivimos en conexión con las cosas. Alzar la mirada era una manera de decirme “levanta la cara del papel y estate atento a lo que te rodea, a lo que pasa a tu alrededor y la manera en que estás vivo y viviendo en este mundo” (...) Me preocupa que esa mirada sobre el mundo nos impida ver los granos de arena. Que el infinito nos haga olvidar que de lo que se trataba era de poner tu palma de la mano en contacto con las cosas, de vivirse en el tiempo, en el cuerpo, en las relaciones. Para sentir el infinito, la eternidad. Pero en el cuerpo, en las relaciones, en las horas, en las manos” (p. 1).*

Estas consideraciones permiten vivir más apegados a la realidad y a lo que acontece en la misma. Aunque para mí también han sido muy beneficiosos esos otros tiempos –de escritura o lectura– que apelan a un descenso de la mirada, a una abstracción y a una concentración. Porque ellos son los que me ayudan a perder la perspectiva de lo que me rodea para así profundizar más en aquello que me interesa indagar. Precisamente, algo similar le ocurre a Alessandro Delia (2016) cuando me explica algunas de las problemáticas que le emergen a la hora de realizar fotografías en Cinque Terre.

*“Con questo obiettivo si restringe il campo visivo e migliora la percezione del dettaglio, però questo significa perdere l’ampiezza del campo visivo, ossia, vedi meglio il dettaglio che tu decidi di vedere, però devi accettare di perdere la capacità di ampiezza del campo visivo”<sup>257</sup>.*

Observar de cerca, mirar de lejos, reconocer al otro, autorizar a la otra, atender al sí y habitar el *nosotros*, etc. En el fondo, todo ello son disposiciones o cualidades del investigar que tienen que ver con el cuidado en la relación.

<sup>256</sup> En este punto, me parece interesante retomar lo que se plantea en Sofías (2002), en tanto que “lo que quiero es vivir mi libertad como algo que no puede quedar reducido ni a un recurso de salvación, ni a una inclusión. Yo quiero que mi deseo, que es la matriz de la libertad, sea un deseo que no cabe en ningún mundo, quiero que no sea reducible. La libertad es un deseo que no se puede contener. Interpretar nuestro protagonismo en términos de libertad es hacer que nuestro deseo sea irreductible. Un deseo sin objeto preciso, sin una finalidad, que se relanza continuamente, hay que llevar más allá de nuestro deseo, más allá de lo que podamos conquistar” (p. 32).

<sup>257</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril 2015. Barcelona, marzo de 2015.

### 3. Lugares y rostros

*Sueño y vigilia no son dos partes de la vida, que ella,  
la vida, no tiene partes, sino lugares y rostros.*

María Zambrano (1986, p. 21)

Me he permitido reabrir la escritura de este apartado a fin de incorporar esta cita, porque las palabras de la filósofa me llegan como un punto de luz frente al oscuro desconcierto en el que me hallaba durante la revisión de las páginas contiguas. Percibía que algo de lo narrado quedaba roto, con grietas, quebrado; es más, mi intuición me indicaba que no era una ruptura interna en el cuerpo del texto, sino más bien lo que dicha segregación le suponía a la significatividad de este segundo paisaje. Fue mi director de tesis quien, conversando acerca del modo en que esta escritura trata de situar y describir lo que vengo cultivando en la relación con Francesc y Marta, me hace saber que “quizás te interese recuperar lo que María Zambrano sostiene en relación a que la vida está formada por rostros y lugares”<sup>258</sup>. Había leído diversos libros de ella, es más, aquella frase la conocía, pero anteriormente no me había llamado tanto la atención como hasta el momento. Necesité detenerme para volver a ella de nuevo, con las resonancias que me ofrecía en el presente. Ahí estaba. Siento en ella la sencillez con la que consigue nombrar una realidad para la que a mí me faltaban palabras. No hay partes, sino personas y contextos. Había puesto mucho esmero en narrar el *cómo* de la relación investigativa, es decir, el modo que había encontrado junto al maestro y a la educadora de hacer, ser y estar en el estudio. Sin embargo, aquellas palabras me permitían reconocer los rostros y los lugares como la esencia y el corazón de los aspectos metodológicos, del recorrido investigativo, de las cualidades nacidas, e incluso de la actitud fenomenológica y narrativa. Y, ese reconocer y dar un lugar a lo que realmente conforma la investigación –y la vida en la misma– me requería saber que, como sostiene María Luisa Maillard (2002),

*“hay rostros y lugares que aparecen en un determinado momento y que luego se quedan siempre ahí, dando pie a múltiples ramificaciones, incluso a “reencuentros” con verdades olvidadas. Lugares con los que se han topado nuestros ojos al abrirse a la vida y lugares más hondos que hemos acabado reconociendo como la matriz de nuestro pensamiento: lugares de tradición o cultura. Rostros próximos que han guiado nuestros primeros pasos y rostros míticos cuya huella encontramos en algún desván de nuestra alma, rostros de la literatura y rostros entrevistados en algún lienzo genial” (p. 236).*

Ahora, dichos lugares –originarios y hondos–, los puedo recrear acompañada del rostro del maestro y de la educadora, como compendio de toda la vida que habita esta tesis<sup>259</sup>. Pero no sólo eso, sino que a través de ellos rescato los espacios vivos desde los que trabajan y los depósitos de historias con los que conviven. Cabe añadir que la invitación de formar parte del estudio no pasa por un interés respecto a su lugar de trabajo, sino por el modo en que anidan y comprenden la educación y los procesos que derivan de la misma. En otras palabras, les realizo una propuesta por cómo son, están y hacen, de la relación educativa, una relación de

<sup>258</sup> Extracto de anotaciones de tutorías. Barcelona, diciembre de 2015.

<sup>259</sup> Me resulta interesante el modo en que Maurice Merleau-Ponty (1994) concibe el *rostro*. Y es que se trata de “un nudo de significaciones vivientes” (p. 170) a través de las que podemos acoger, retener y contemplar el mundo. Esta contemplación es entendida como un darse a ver y dejarse ver, y es la que permite que escudriñemos, interroguemos, representemos e incluso transformemos el mundo en el que habitamos.

### 3. Lugares y rostros

*Sueño y vigilia no son dos partes de la vida, que ella,  
la vida, no tiene partes, sino lugares y rostros.*

María Zambrano (1986, p. 21)

Me he permitido reabrir la escritura de este apartado a fin de incorporar esta cita, porque las palabras de la filósofa me llegan como un punto de luz frente al oscuro desconcierto en el que me hallaba durante la revisión de las páginas contiguas. Percibía que algo de lo narrado quedaba roto, con grietas, quebrado; es más, mi intuición me indicaba que no era una ruptura interna en el cuerpo del texto, sino más bien lo que dicha segregación le suponía a la significatividad de este segundo paisaje. Fue mi director de tesis quien, conversando acerca del modo en que esta escritura trata de situar y describir lo que vengo cultivando en la relación con Francesc y Marta, me hace saber que “quizás te interese recuperar lo que María Zambrano sostiene en relación a que la vida está formada por rostros y lugares”<sup>258</sup>. Había leído diversos libros de ella, es más, aquella frase la conocía, pero anteriormente no me había llamado tanto la atención como hasta el momento. Necesité detenerme para volver a ella de nuevo, con las resonancias que me ofrecía en el presente. Ahí estaba. Siento en ella la sencillez con la que consigue nombrar una realidad para la que a mí me faltaban palabras. No hay partes, sino personas y contextos. Había puesto mucho esmero en narrar el *cómo* de la relación investigativa, es decir, el modo que había encontrado junto al maestro y a la educadora de hacer, ser y estar en el estudio. Sin embargo, aquellas palabras me permitían reconocer los rostros y los lugares como la esencia y el corazón de los aspectos metodológicos, del recorrido investigativo, de las cualidades nacidas, e incluso de la actitud fenomenológica y narrativa. Y, ese reconocer y dar un lugar a lo que realmente conforma la investigación –y la vida en la misma– me requería saber que, como sostiene María Luisa Maillard (2002),

*“hay rostros y lugares que aparecen en un determinado momento y que luego se quedan siempre ahí, dando pie a múltiples ramificaciones, incluso a “reencuentros” con verdades olvidadas. Lugares con los que se han topado nuestros ojos al abrirse a la vida y lugares más hondos que hemos acabado reconociendo como la matriz de nuestro pensamiento: lugares de tradición o cultura. Rostros próximos que han guiado nuestros primeros pasos y rostros míticos cuya huella encontramos en algún desván de nuestra alma, rostros de la literatura y rostros entrevistados en algún lienzo genial” (p. 236).*

Ahora, dichos lugares –originarios y hondos–, los puedo recrear acompañada del rostro del maestro y de la educadora, como compendio de toda la vida que habita esta tesis<sup>259</sup>. Pero no sólo eso, sino que a través de ellos rescato los espacios vivos desde los que trabajan y los depósitos de historias con los que conviven. Cabe añadir que la invitación de formar parte del estudio no pasa por un interés respecto a su lugar de trabajo, sino por el modo en que anidan y comprenden la educación y los procesos que derivan de la misma. En otras palabras, les realizo una propuesta por cómo son, están y hacen, de la relación educativa, una relación de

<sup>258</sup> Extracto de anotaciones de tutorías. Barcelona, diciembre de 2015.

<sup>259</sup> Me resulta interesante el modo en que Maurice Merleau-Ponty (1994) concibe el *rostro*. Y es que se trata de “un nudo de significaciones vivientes” (p. 170) a través de las que podemos acoger, retener y contemplar el mundo. Esta contemplación es entendida como un darse a ver y dejarse ver, y es la que permite que escudriñemos, interroguemos, representemos e incluso transformemos el mundo en el que habitamos.

cuidado. Porque sé que *sus* preguntas, *sus* gestos, *sus* seguridades y *sus* incertidumbres, son las que me posibilitan continuar indagando en *mis* preguntas, *mis* gestos, *mis* seguridades y *mis* incertidumbres. Este movimiento circular hace que los tres nos convirtamos en espejos<sup>260</sup>, en un rostro de confrontación que brinda la oportunidad de observar aquello que todavía no somos capaces de percibir, de describir, o incluso, de apreciar.

Por todo ello, los rostros y los lugares a los que la filósofa hace referencia, para mí son palabras mediadoras que traen consigo el cuidado de las hendiduras creadas. De esta manera, puedo mostrar una vivencia propia de lo que ellos han ido ofreciéndome en el recorrido de nuestra relación investigativa –qué cualidades han puesto en juego, de qué modo han ido emergiendo y nos hemos recreado en ellas, etc.–, dejando entrever aquello que es importante y sensible en el oficio de educar, en la acción de cuidar, en los procesos de enseñanza, y en la relación con el saber que manifiestan desde su cotidianeidad. Todo ello encarnado y habitado en nombre propio, es decir, con la singularidad con la que cada uno de ellos se ocupa de su quehacer. De hecho, el proceso investigativo manifiesta las particularidades que nutren lo recreado junto a Francesc y junto a Marta. Atenta a lo que el camino –método– me ha venido ofreciendo, he podido dedicarme a observar durante un periodo de tiempo muy extenso en Ciudad Jardín, mientras que en Alda, habiendo sido mi lugar de trabajo, he disfrutado del número y de la intensidad de las conversaciones mantenidas con la educadora. Prueba de ello es que las notas de campo con las que cuento para el estudio son las siguientes<sup>261</sup>:

#### Francesc

- \* 5 conversaciones de corta duración –momentos de patio, viajes en coche, paseos–.
- \* 1 conversación de larga duración –dos horas–.
- \* 66 observaciones en aula con registro en diario de campo –semanales–

#### Marta

- \* 7 conversaciones de larga duración –de dos a cuatro horas–.
- \* 15 observaciones en el centro con registro en diario de campo –cada tres semanas–.

La experiencia con uno no supe a la experiencia con el otro, sino que son sumativas, o mejor dicho: fructíferas de por sí. No necesito compararlas porque las he vivido de manera diferenciada, aun siendo consciente que yo, como investigadora, era la que estaba haciendo un puente entre un lugar y otro, entre un rostro y otro<sup>262</sup>.

<sup>260</sup> En este punto me resuena la metáfora del espejo con la que Noemí Duran (2013) describe su acercamiento a la realidad educativa en el estudio de su tesis doctoral. “Inicialmente miraba en un espejo que me devolvía una imagen nítida de mí misma, reconociéndome dentro de un rol estable y fijo (...) La convivencia me obliga a pensarme dentro de un entramado de relaciones personales y a darme cuenta de que mi subjetividad es algo movedizo (...) Poco a poco aprendo a mirarme en un espejo roto, con fisuras que me abren al imprevisto. Y voy descubriendo el valor educativo de la mirada, de entender la subjetividad como experimentación y de aventurarme a ello”.

<sup>261</sup> Véase anexo para conocer las temáticas recogidas de cada uno de los encuentros, así como el día y lugar en que fueron llevadas a cabo. En cuanto al registro escrito, se observará que no se adjunta el diario de campo completo pero sí algunos extractos del mismo. De todas maneras, las escenas pedagógicas que se presentan en los dos paisajes siguientes, toman como base la escritura de dichas anotaciones de campo.

<sup>262</sup> Por otro lado, deseo remarcar que en este proceso de repensar lo que propone María Zambrano, he aprendido que no miramos la vida únicamente con los ojos, sino que la observamos con todo el rostro al descubierto, porque

cuidado. Porque sé que *sus* preguntas, *sus* gestos, *sus* seguridades y *sus* incertidumbres, son las que me posibilitan continuar indagando en *mis* preguntas, *mis* gestos, *mis* seguridades y *mis* incertidumbres. Este movimiento circular hace que los tres nos convirtamos en espejos<sup>260</sup>, en un rostro de confrontación que brinda la oportunidad de observar aquello que todavía no somos capaces de percibir, de describir, o incluso, de apreciar.

Por todo ello, los rostros y los lugares a los que la filósofa hace referencia, para mí son palabras mediadoras que traen consigo el cuidado de las hendiduras creadas. De esta manera, puedo mostrar una vivencia propia de lo que ellos han ido ofreciéndome en el recorrido de nuestra relación investigativa –qué cualidades han puesto en juego, de qué modo han ido emergiendo y nos hemos recreado en ellas, etc.–, dejando entrever aquello que es importante y sensible en el oficio de educar, en la acción de cuidar, en los procesos de enseñanza, y en la relación con el saber que manifiestan desde su cotidianeidad. Todo ello encarnado y habitado en nombre propio, es decir, con la singularidad con la que cada uno de ellos se ocupa de su quehacer. De hecho, el proceso investigativo manifiesta las particularidades que nutren lo recreado junto a Francesc y junto a Marta. Atenta a lo que el camino –método– me ha venido ofreciendo, he podido dedicarme a observar durante un periodo de tiempo muy extenso en Ciudad Jardín, mientras que en Alda, habiendo sido mi lugar de trabajo, he disfrutado del número y de la intensidad de las conversaciones mantenidas con la educadora. Prueba de ello es que las notas de campo con las que cuento para el estudio son las siguientes<sup>261</sup>:

#### Francesc

- \* 5 conversaciones de corta duración –momentos de patio, viajes en coche, paseos–.
- \* 1 conversación de larga duración –dos horas–.
- \* 66 observaciones en aula con registro en diario de campo –semanales–

#### Marta

- \* 7 conversaciones de larga duración –de dos a cuatro horas–.
- \* 15 observaciones en el centro con registro en diario de campo –cada tres semanas–.

La experiencia con uno no supe a la experiencia con el otro, sino que son sumativas, o mejor dicho: fructíferas de por sí. No necesito compararlas porque las he vivido de manera diferenciada, aun siendo consciente que yo, como investigadora, era la que estaba haciendo un puente entre un lugar y otro, entre un rostro y otro<sup>262</sup>.

<sup>260</sup> En este punto me resuena la metáfora del espejo con la que Noemí Duran (2013) describe su acercamiento a la realidad educativa en el estudio de su tesis doctoral. “Inicialmente miraba en un espejo que me devolvía una imagen nítida de mí misma, reconociéndome dentro de un rol estable y fijo (...) La convivencia me obliga a pensarme dentro de un entramado de relaciones personales y a darme cuenta de que mi subjetividad es algo movedizo (...) Poco a poco aprendo a mirarme en un espejo roto, con fisuras que me abren al imprevisto. Y voy descubriendo el valor educativo de la mirada, de entender la subjetividad como experimentación y de aventurarme a ello”.

<sup>261</sup> Véase anexo para conocer las temáticas recogidas de cada uno de los encuentros, así como el día y lugar en que fueron llevadas a cabo. En cuanto al registro escrito, se observará que no se adjunta el diario de campo completo pero sí algunos extractos del mismo. De todas maneras, las escenas pedagógicas que se presentan en los dos paisajes siguientes, toman como base la escritura de dichas anotaciones de campo.

<sup>262</sup> Por otro lado, deseo remarcar que en este proceso de repensar lo que propone María Zambrano, he aprendido que no miramos la vida únicamente con los ojos, sino que la observamos con todo el rostro al descubierto, porque

### 3.1 Regresar a la escuela: el aprendizaje con Francesc

*El camí de la vida pot ser ric i bell, però l'hem perdut.  
La cobdícia ha enverinat les ànimes, ha aixecat barreres d'odi,  
ens ha empès cap a la misèria i les matances.  
Hem progressat molt de pressa però ens hem empresonat a nosaltres.  
El maquinisme, que crea abundància, ens deixa en la necessitat.  
El nostre coneixement ens ha fet cíncics; la intel·ligència, durs i secs.  
Pensem massa i sentim molt poc.*  
Charles Chaplin (1940)<sup>263</sup>

Retomar un fragmento de *El gran dictador*, no es algo casual, sino que me posibilita incorporar en el discurso uno de los asuntos que el maestro coloca ante mí problematizando una parte del quehacer educativo: “ens hem encarregat de centrar-nos en la raó i ara resulta que hem descobert que tenim cos i emocions!”<sup>264</sup>. Y es que, si bien durante años en la escuela ha dominado el concepto cartesiano de la razón, en la actualidad muchas son las aportaciones – especialmente las provenientes de la neurociencia– que reclaman la necesidad de acoger todos los componentes sociales, emocionales y éticos de las personas que viven en ella<sup>265</sup>. “La pregunta és què estem fent a les escoles per trencar amb la dualitat... Bé, i què estic fent jo a la classe, és clar”<sup>266</sup> –continúa. Recuerdo que fui incapaz de proseguir con su planteamiento, porque me situó ante otro interrogante. Una pregunta que trascendía la respuesta de lo dual para poner en el centro **el significado de escuela**. Ahora bien, acoger dicho significado no era una pregunta acerca del *qué*, sino que se trataba de hallar la propia voz, el registro y la tonalidad adecuados para expresar –y no simplemente comunicar– mi sentido de escuela. Y era también una cuestión que requería de compromiso.

Encontré en el pensamiento de Hannah Arendt (1995) alguna inspiración para comprender la realidad vivida. “*La palabra casa es algo semejante a un pensamiento congelado que el pensar debe descongelar*, deshelar, por así decirlo, siempre que quiera averiguar su sentido original” (p. 122). De este modo, tomo su invitación y la traslado a mi cuestión inicial: qué es una escuela y qué vale la pena cuidar en ella. El planteamiento de la autora me lleva a pensar que las posibles respuestas no serán ni definiciones, ni tampoco resultados finales, sino más bien meditaciones reflexivas. El hecho de crear un vacío –un vacío de *sí*– para dar lugar a pensar, a descongelar, a deshelar el concepto, es un movimiento interesante. Porque en el ejercicio de

---

sólo así logramos sentir el rostro propio al tiempo que el de las personas con quienes compartimos la vida, la investigación, y los lugares que habitamos conjuntamente.

<sup>263</sup> Recupero esta cita del discurso final de la película *El gran dictador*, un texto trabajado en clase con los niños y niñas. Para esta actividad, leyeron y estudiaron el texto junto a sus respectivos compañeros de sexto de Educación Primaria. El interés acerca de la primera y segunda guerra mundial, trajo a relucir dicho discurso como un modo de satirizar el fascismo de la época. Barcelona, junio de 2010.

<sup>264</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2011.

<sup>265</sup> A esto mismo, Otto Friedrich Bollnow (1974) señala que el conocimiento, en tanto que comprensión, es *geistig* –una cuestión de la profundidad del alma, es decir, la expresión del saber y del ser–. Veo en sus planteamientos un reflejo de las palabras del maestro, en tanto que somos saber y el ser, y éstos habitan en nuestra totalidad del yo, no únicamente en la cognición. Además, Max Van Manen (2003) sostiene que “el ser humano es visto y estudiado como “persona”, en el sentido más pleno de esta palabra” (p. 32). Y, si ciertamente somos vistos y estudiados de dicho modo, ¿no es la escuela un lugar idóneo –a la par que maravilloso– donde concebir a las criaturas bajo todas las dimensiones del ser? (Traveset, 2009).

<sup>266</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2011.

### 3.1 Regresar a la escuela: el aprendizaje con Francesc

*El camí de la vida pot ser ric i bell, però l'hem perdut.  
La cobdícia ha enverinat les ànimes, ha aixecat barreres d'odi,  
ens ha empès cap a la misèria i les matances.  
Hem progressat molt de pressa però ens hem empresonat a nosaltres.  
El maquinisme, que crea abundància, ens deixa en la necessitat.  
El nostre coneixement ens ha fet cíncics; la intel·ligència, durs i secs.  
Pensem massa i sentim molt poc.*  
Charles Chaplin (1940)<sup>263</sup>

Retomar un fragmento de *El gran dictador*, no es algo casual, sino que me posibilita incorporar en el discurso uno de los asuntos que el maestro coloca ante mí problematizando una parte del quehacer educativo: “ens hem encarregat de centrar-nos en la raó i ara resulta que hem descobert que tenim cos i emocions!”<sup>264</sup>. Y es que, si bien durante años en la escuela ha dominado el concepto cartesiano de la razón, en la actualidad muchas son las aportaciones – especialmente las provenientes de la neurociencia– que reclaman la necesidad de acoger todos los componentes sociales, emocionales y éticos de las personas que viven en ella<sup>265</sup>. “La pregunta és què estem fent a les escoles per trencar amb la dualitat... Bé, i què estic fent jo a la classe, és clar”<sup>266</sup> –continúa. Recuerdo que fui incapaz de proseguir con su planteamiento, porque me situó ante otro interrogante. Una pregunta que trascendía la respuesta de lo dual para poner en el centro **el significado de escuela**. Ahora bien, acoger dicho significado no era una pregunta acerca del *qué*, sino que se trataba de hallar la propia voz, el registro y la tonalidad adecuados para expresar –y no simplemente comunicar– mi sentido de escuela. Y era también una cuestión que requería de compromiso.

Encontré en el pensamiento de Hannah Arendt (1995) alguna inspiración para comprender la realidad vivida. “*La palabra casa es algo semejante a un pensamiento congelado que el pensar debe descongelar*, deshelar, por así decirlo, siempre que quiera averiguar su sentido original” (p. 122). De este modo, tomo su invitación y la traslado a mi cuestión inicial: qué es una escuela y qué vale la pena cuidar en ella. El planteamiento de la autora me lleva a pensar que las posibles respuestas no serán ni definiciones, ni tampoco resultados finales, sino más bien meditaciones reflexivas. El hecho de crear un vacío –un vacío de *sí*– para dar lugar a pensar, a descongelar, a deshelar el concepto, es un movimiento interesante. Porque en el ejercicio de

---

sólo así logramos sentir el rostro propio al tiempo que el de las personas con quienes compartimos la vida, la investigación, y los lugares que habitamos conjuntamente.

<sup>263</sup> Recupero esta cita del discurso final de la película *El gran dictador*, un texto trabajado en clase con los niños y niñas. Para esta actividad, leyeron y estudiaron el texto junto a sus respectivos compañeros de sexto de Educación Primaria. El interés acerca de la primera y segunda guerra mundial, trajo a relucir dicho discurso como un modo de satirizar el fascismo de la época. Barcelona, junio de 2010.

<sup>264</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2011.

<sup>265</sup> A esto mismo, Otto Friedrich Bollnow (1974) señala que el conocimiento, en tanto que comprensión, es *geistig* –una cuestión de la profundidad del alma, es decir, la expresión del saber y del ser–. Veo en sus planteamientos un reflejo de las palabras del maestro, en tanto que somos saber y el ser, y éstos habitan en nuestra totalidad del yo, no únicamente en la cognición. Además, Max Van Manen (2003) sostiene que “el ser humano es visto y estudiado como “persona”, en el sentido más pleno de esta palabra” (p. 32). Y, si ciertamente somos vistos y estudiados de dicho modo, ¿no es la escuela un lugar idóneo –a la par que maravilloso– donde concebir a las criaturas bajo todas las dimensiones del ser? (Traveset, 2009).

<sup>266</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2011.

rehacer la noción de escuela subyace el nacimiento y la renovación del acontecimiento de ser y habitar en la misma.

Si me dejo llevar por la escuela que mi mente ha recreado –compilando no sólo recuerdos e historias de mi paso por la misma, sino también algunos propósitos implícitos en ese *deber de*–, apuntaría que se trata de un ser vivo que se reinventa, arraigado al deseo de ofrecer un entorno de aprendizaje respetuoso –al tiempo que exigente– con las leyes de la vida. Además, forma parte de un sistema más amplio y complejo, que genera preguntas –y ofrece algunas respuestas– acerca de –y *en*– la cotidianeidad (Bonàs, 2012)<sup>267</sup>. Pero, si me interpeleo tomando en cuenta la experiencia vivida en Ciudad Jardín, para mí ha resultado ser un hogar que te reserva una experiencia particular y que tiene que ver con la propia existencia. Un lugar en el que especialmente las criaturas pueden ser lo que son, porque se trata de un espacio donde intimidad, tacto y protección están muy presentes en el día a día (Heidegger, 2009).

Aun así, es cierto que, a veces, este lugar llamado escuela, se convierte en un espacio donde se piensa demasiado y se siente en escasez, o donde ni siquiera se piensa aquello que se está sintiendo en el acontecer del ahora. Pero no se puede olvidar que la infancia requiere de abrazo, de detenimiento, de cuidado, de acompañamiento, de un nombrar el sentir. O quizás no sea la infancia, sino cada una de las criaturas. Porque, como comenta Carlos Skliar (2014)

*“la infancia es un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños en la infancia, algo –mucho– se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos, encajar o desencajar la niñez de la infancia, nos da un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia”*<sup>268</sup>.

Precisamente este modo de comprender a las criaturas es la que se me aparece como confrontación, porque me siento cuestionada por mi propia concepción de infancia. Lo que Carlos Skliar está poniendo en juego es que las ocupaciones y preocupaciones de un maestro poseen nombres e historias singulares; es decir, no tratan de un genérico, sino que se hallan vinculadas a las particularidades de lo que cada uno de los niños y niñas del grupo–clase vive. Por eso, la experiencia escolar puede ser –para cada uno– una **experiencia de punto de partida**, la experiencia de ser y sentirse capaz de hacer algo –y de hacerlo apegados a un deseo por descubrir, por aprender– (Blanco, 2006). Además, dicha experiencia y aprendizaje quedan atravesados por la relación, el *eje nuclear* de lo educativo –aquello que media con el saber–. Porque, como apunta Nieves Blanco (2006),

<sup>267</sup> Con la intención de ampliar un poco las aportaciones de Meritxell Bonàs (2012) retomo lo que referencia en cuanto a los cambios en los centros escolares. “Los cambios “en la forma” deben conllevar un debate en aspectos como el acompañamiento (...); la construcción del aprendizaje por parte del niño o niña; los materiales, recursos, vivencias o ambiente que necesita el alumnado para aprender. Si no es así, si no se produce este debate, los cambios pasan a diluirse en las incomodidades que se generan entre los maestros y maestras, y entre los niños y niñas, y acaban fracasando o se quedan simplemente en un cambio de forma que es muy probable que no se ajuste a aquello que uno cree. Y esto convierte al mismo cambio en un contrasentido”. Ciertamente, todo lo anterior es relevante, pero para mí, el foco queda en otro lugar. Un lugar que sostiene aquello que ella misma desarrolla: el lugar de la relación. Porque las –trans– formaciones que ahí se dan –con el otro, con la otra, con lo otro–, son las que crean puentes representativos y ejes de significatividad para la institución en la que se habita. Y no sólo serán vividos en el hoy, sino en un presente que ya ha acogido todo aquello que lo ha formado anteriormente, es decir, en un presente con memoria. Porque, la escuela también es un espacio de memoria.

<sup>268</sup> Ciclo de charlas *Filosofía con chicos: tradiciones, trayectorias y experiencias*. Extraído el 10 de diciembre de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=FjQCHaAcFCI>

rehacer la noción de escuela subyace el nacimiento y la renovación del acontecimiento de ser y habitar en la misma.

Si me dejo llevar por la escuela que mi mente ha recreado –compilando no sólo recuerdos e historias de mi paso por la misma, sino también algunos propósitos implícitos en ese *deber de*–, apuntaría que se trata de un ser vivo que se reinventa, arraigado al deseo de ofrecer un entorno de aprendizaje respetuoso –al tiempo que exigente– con las leyes de la vida. Además, forma parte de un sistema más amplio y complejo, que genera preguntas –y ofrece algunas respuestas– acerca de –y *en*– la cotidianeidad (Bonàs, 2012)<sup>267</sup>. Pero, si me interpeleo tomando en cuenta la experiencia vivida en Ciudad Jardín, para mí ha resultado ser un hogar que te reserva una experiencia particular y que tiene que ver con la propia existencia. Un lugar en el que especialmente las criaturas pueden ser lo que son, porque se trata de un espacio donde intimidad, tacto y protección están muy presentes en el día a día (Heidegger, 2009).

Aun así, es cierto que, a veces, este lugar llamado escuela, se convierte en un espacio donde se piensa demasiado y se siente en escasez, o donde ni siquiera se piensa aquello que se está sintiendo en el acontecer del ahora. Pero no se puede olvidar que la infancia requiere de abrazo, de detenimiento, de cuidado, de acompañamiento, de un nombrar el sentir. O quizás no sea la infancia, sino cada una de las criaturas. Porque, como comenta Carlos Skliar (2014)

*“la infancia es un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños en la infancia, algo –mucho– se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos, encajar o desencajar la niñez de la infancia, nos da un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia”*<sup>268</sup>.

Precisamente este modo de comprender a las criaturas es la que se me aparece como confrontación, porque me siento cuestionada por mi propia concepción de infancia. Lo que Carlos Skliar está poniendo en juego es que las ocupaciones y preocupaciones de un maestro poseen nombres e historias singulares; es decir, no tratan de un genérico, sino que se hallan vinculadas a las particularidades de lo que cada uno de los niños y niñas del grupo–clase vive. Por eso, la experiencia escolar puede ser –para cada uno– una **experiencia de punto de partida**, la experiencia de ser y sentirse capaz de hacer algo –y de hacerlo apegados a un deseo por descubrir, por aprender– (Blanco, 2006). Además, dicha experiencia y aprendizaje quedan atravesados por la relación, el *eje nuclear* de lo educativo –aquello que media con el saber–. Porque, como apunta Nieves Blanco (2006),

<sup>267</sup> Con la intención de ampliar un poco las aportaciones de Meritxell Bonàs (2012) retomo lo que referencia en cuanto a los cambios en los centros escolares. “Los cambios “en la forma” deben conllevar un debate en aspectos como el acompañamiento (...); la construcción del aprendizaje por parte del niño o niña; los materiales, recursos, vivencias o ambiente que necesita el alumnado para aprender. Si no es así, si no se produce este debate, los cambios pasan a diluirse en las incomodidades que se generan entre los maestros y maestras, y entre los niños y niñas, y acaban fracasando o se quedan simplemente en un cambio de forma que es muy probable que no se ajuste a aquello que uno cree. Y esto convierte al mismo cambio en un contrasentido”. Ciertamente, todo lo anterior es relevante, pero para mí, el foco queda en otro lugar. Un lugar que sostiene aquello que ella misma desarrolla: el lugar de la relación. Porque las –trans– formaciones que ahí se dan –con el otro, con la otra, con lo otro–, son las que crean puentes representativos y ejes de significatividad para la institución en la que se habita. Y no sólo serán vividos en el hoy, sino en un presente que ya ha acogido todo aquello que lo ha formado anteriormente, es decir, en un presente con memoria. Porque, la escuela también es un espacio de memoria.

<sup>268</sup> Ciclo de charlas *Filosofía con chicos: tradiciones, trayectorias y experiencias*. Extraído el 10 de diciembre de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=FjQCHaAcFCI>

*“no hay saber fuera de la relación, no hay posibilidad de que el conocimiento enriquezca la experiencia viva de cada alumna y de cada alumno si no es a través de la relación, más concretamente, de la relación de autoridad con su maestra o su maestro. No hay posibilidad de que el conocimiento quede enriquecido y sea renovado si no está atento y permite la incorporación del saber de la experiencia” (p. 180-181).*

De ahí que la escuela tenga la posibilidad de ser un espacio de crecimiento para cada uno de los niños y niñas, tomando en cuenta su singularidad y valorándolos a través de la misma. En este sentido, la escuela posee la posibilidad de una interesante particularidad: la práctica de mediación que se da en ella. Tanto maestros como niños realizan cotidianamente mediaciones y, para ello, se ponen en juego en primera persona, con lo que son, con lo que saben y con aquello que desean. Y ese es el camino para abrirse a relaciones significativas con el otro, con la otra, con lo otro. Además, dichas mediaciones conllevan tener que asumir la incertidumbre, el riesgo y el vértigo del encuentro, al tiempo que aportan todas aquellas posibilidades que la relación en sí ofrece. Y es que, como apunta Anna Maria Piussi (2006), “enseñar y educar piden mediación viva, entrar y hacer entrar en relación, encontrar y hacer que se encuentren los saberes en *un tiempo naciente* como el alba del día” (p. 43). Quizá retomar el **tiempo naciente** –como posición simbólica– permita regresar al origen, atender a la infancia desde el lugar de la creación, desde la significatividad que ello comporta.

De este modo, estaba ya en el origen, mi deseo de estudiar la relación viva entre criaturas y maestros, así que le pregunto a José Contreras –mi director de tesis– si conoce a alguien involucrado en alguna escuela de Educación Primaria. “Te puedo ofrecer el contacto sin problemas, pero no sé si él estará disponible para esto” –me anticipó. De hecho, el propósito no respondía sólo a un posible comienzo del estudio, sino también a un deseo por descubrir en alguien un acompañamiento mutuo e inspirador en el que poder ir colocando –que no volcando– algunos asuntos educativos que me venían resonando con fuerza. Además, mi pretensión era poder recoger, a través de la escritura, aquellos pensamientos, conversaciones, miradas, silencios, acuerdos y desacuerdos que se dieran a lo largo del proceso, todos ellos sostenidos en tres preocupaciones: **la relación con las niñas y los niños** –arraigando dicha relación a una escuela concreta–, **el cuidado del otro** –lo que éste abre y posibilita como sentido educativo–, y **el modo en que el maestro hace circular un saber necesario para la infancia** –la manera en que la escucha del deseo de aprender está ahí, presente–. Con todo ello, he venido tejiendo la primera parte de este tapiz, sostenida también en una confianza que hemos venido re–creando en el quehacer de la escuela, y en la que he sentido el despertar de aquello que me constituye como persona: “el ser promesa, una promesa de realización creadora” (Zambrano, 2002, p. 91). Y, es precisamente este sentimiento, el que me ha posibilitado percibirme más abierta al mundo y, sobre todo, más cercana a lo que emergía como parte de la vida escolar.

La primera llamada telefónica que realizo a Francesc es en el mes de octubre de 2010. Habíamos intercambiado algún correo electrónico pero, para facilitar el contacto, me facilita su número y acordamos un día y un posible horario para coincidir<sup>269</sup>. Recuerdo que, al volver a casa después del trabajo, empecé a escribir en el diario de campo.

<sup>269</sup> La llamada telefónica con Francesc me ayuda a comprender que, para ingresar en la cultura escolar, necesito, a parte del deseo, un *espíritu de aventura* (Woods, 1987, p.31).

*“no hay saber fuera de la relación, no hay posibilidad de que el conocimiento enriquezca la experiencia viva de cada alumna y de cada alumno si no es a través de la relación, más concretamente, de la relación de autoridad con su maestra o su maestro. No hay posibilidad de que el conocimiento quede enriquecido y sea renovado si no está atento y permite la incorporación del saber de la experiencia” (p. 180-181).*

De ahí que la escuela tenga la posibilidad de ser un espacio de crecimiento para cada uno de los niños y niñas, tomando en cuenta su singularidad y valorándolos a través de la misma. En este sentido, la escuela posee la posibilidad de una interesante particularidad: la práctica de mediación que se da en ella. Tanto maestros como niños realizan cotidianamente mediaciones y, para ello, se ponen en juego en primera persona, con lo que son, con lo que saben y con aquello que desean. Y ese es el camino para abrirse a relaciones significativas con el otro, con la otra, con lo otro. Además, dichas mediaciones conllevan tener que asumir la incertidumbre, el riesgo y el vértigo del encuentro, al tiempo que aportan todas aquellas posibilidades que la relación en sí ofrece. Y es que, como apunta Anna Maria Piussi (2006), “enseñar y educar piden mediación viva, entrar y hacer entrar en relación, encontrar y hacer que se encuentren los saberes en *un tiempo naciente* como el alba del día” (p. 43). Quizá retomar el **tiempo naciente** –como posición simbólica– permita regresar al origen, atender a la infancia desde el lugar de la creación, desde la significatividad que ello comporta.

De este modo, estaba ya en el origen, mi deseo de estudiar la relación viva entre criaturas y maestros, así que le pregunto a José Contreras –mi director de tesis– si conoce a alguien involucrado en alguna escuela de Educación Primaria. “Te puedo ofrecer el contacto sin problemas, pero no sé si él estará disponible para esto” –me anticipó. De hecho, el propósito no respondía sólo a un posible comienzo del estudio, sino también a un deseo por descubrir en alguien un acompañamiento mutuo e inspirador en el que poder ir colocando –que no volcando– algunos asuntos educativos que me venían resonando con fuerza. Además, mi pretensión era poder recoger, a través de la escritura, aquellos pensamientos, conversaciones, miradas, silencios, acuerdos y desacuerdos que se dieran a lo largo del proceso, todos ellos sostenidos en tres preocupaciones: **la relación con las niñas y los niños** –arraigando dicha relación a una escuela concreta–, **el cuidado del otro** –lo que éste abre y posibilita como sentido educativo–, y **el modo en que el maestro hace circular un saber necesario para la infancia** –la manera en que la escucha del deseo de aprender está ahí, presente–. Con todo ello, he venido tejiendo la primera parte de este tapiz, sostenida también en una confianza que hemos venido re–creando en el quehacer de la escuela, y en la que he sentido el despertar de aquello que me constituye como persona: “el ser promesa, una promesa de realización creadora” (Zambrano, 2002, p. 91). Y, es precisamente este sentimiento, el que me ha posibilitado percibirme más abierta al mundo y, sobre todo, más cercana a lo que emergía como parte de la vida escolar.

La primera llamada telefónica que realizo a Francesc es en el mes de octubre de 2010. Habíamos intercambiado algún correo electrónico pero, para facilitar el contacto, me facilita su número y acordamos un día y un posible horario para coincidir<sup>269</sup>. Recuerdo que, al volver a casa después del trabajo, empecé a escribir en el diario de campo.

<sup>269</sup> La llamada telefónica con Francesc me ayuda a comprender que, para ingresar en la cultura escolar, necesito, a parte del deseo, un *espíritu de aventura* (Woods, 1987, p.31).

*“La inquietud por la llamada me ha tenido toda la tarde con frío. ¿Será que mi cuerpo sabe que va a llegar un momento importante? Sea como sea, esta realidad –que es también cuerpo– me aboca a la idea que no es posible conocerme sin una escucha atenta hacia el mismo, porque en él habita una sabiduría innata que a veces me da por ignorar. Y es que, con él amo, vivo, respiro, camino, siento, soy. ¿De qué modo estará el cuerpo presente en mi recorrido investigativo?”<sup>270</sup>.*

La conversación, a pesar de las señales de agitación y conmoción que me enviaba mi cuerpo, concurrió de manera muy agradable. Podría ser que, debido a la relación de amistad que unía a Francesc con mi director porque habían compartido aventuras educativas, el maestro me ofreciera una acogida acompañada. Aun así, el modo en que transcurrió la charla resultó ser revelador para comprender que aquella naturalidad no se debía únicamente a la relación previa –o mejor dicho, mediación inicial– que cruzaba nuestros caminos, sino a una respuesta de cómo es él y del modo en que recrea las relaciones con las personas con las que se rodea. Ciertamente estas son las sensaciones que corroboro cada vez que releo las anotaciones de mi cuaderno<sup>271</sup>:

*“Per a mi no hi ha cap problema en que vinguis. Mira, temps enrere t’hagués dit que no, perquè no estava tan segur del que feia, però ara ja no t’ho puc dir això. (...) No sé si trobaràs allò que busques, però les portes, pel que fa a mi, estan obertes (...) Ciudad Jardín és una escola pública, i **com a pública, crec que ha d’estar oberta a totes les persones** que hi vulguin venir a mirar, a aquelles que tinguin curiositat o desig d’aprendre (...) És com si alguna de les famílies dels nanos de cinquè em digués si pot venir a la classe a mirar, a observar. Què li puc dir jo? Clar que sí! Endavant! Aquesta escola és un espai públic que, a més a més, paguem entre tots”<sup>272</sup>.*

<sup>270</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2010. En relación al cuerpo y al pensamiento, retomo los apuntes de Tania Rodríguez y Gemma del Olmo (2006), al afirmar que “la división entre cuerpo y alma está hecha para privilegiar un aspecto en detrimento del otro. El cuerpo ha sido relegado por gran parte del pensamiento por creer que es la parte más vulnerable de los seres humanos, la que de forma más palpable está sujeta a los cambios y transformaciones, algo que parece ser un recuerdo molesto de nuestra finitud y dependencia” (p.78). Continúan añadiendo que “si le prestamos atención nos proporciona muchas “pistas”, lo único que hay que hacer es escucharlo y confiar en lo que sentimos. No obstante muchas veces llegamos a dudar de ello pensando que quizá sean imaginaciones” (p. 79). Por otro lado, deseo recuperar una de las conversaciones que mantuve con Francesc en la que me resuenan mucho las palabras de las autoras. El maestro me explica que su mujer no se ha encontrado muy bien durante el fin de semana y que, finalmente, decidieron ir al médico. Algo le había sentado mal y había estado empeorando con el paso de los días. El doctor le preguntó si no sabía qué podía ser aquello que la hacía sentirse de aquel modo. Le hizo saber que ella era la que vivía con su cuerpo todos estos años y que era quien mejor lo conocía. Al salir de la visita, ella se mostró enfadada y, el comentario de Francesc era que le parecía un muy buen médico: “A veure, és que si no escoltem el que ens passa al cos... que vivim nosaltres amb ell!”. Yo, ante su convicción enérgica, no pude evitar la risa. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>271</sup> Para aquél entonces, considerando que debía ocupar un lugar de investigadora, andaba a cualquier lugar con mi libreta roja. Por ello, antes de realizar la llamada telefónica, preparé el bolígrafo y abrí el cuaderno. Pensaba que cuanto más tuviera anotado, mejor estaría investigando – porque tendría más material fiel a la realidad estudiada–. Ahora, cuando releo las anotaciones de campo, veo en mí un cambio de colocación, y comprendo que la investigación no siempre tiene por qué pasar por una escritura tan fiel y apegada a la realidad. Y es que, por ejemplo, las grabaciones de aquello conversado con el maestro y la educadora ya por sí solas poseen un valor inaudito y referencian continuamente aquello acaecido en la relación educativa. En la investigación, como en lo educativo, todo es cuestión de medida. Ana Mañeru (2002) me continúa inspirando con sus poéticas palabras: “Medir no es recortar, ni huir ni reservarse, es avanzar despacio y con gozo por donde ves la luz” (p. 121).

<sup>272</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2010.

*“La inquietud por la llamada me ha tenido toda la tarde con frío. ¿Será que mi cuerpo sabe que va a llegar un momento importante? Sea como sea, esta realidad –que es también cuerpo– me aboca a la idea que no es posible conocerme sin una escucha atenta hacia el mismo, porque en él habita una sabiduría innata que a veces me da por ignorar. Y es que, con él amo, vivo, respiro, camino, siento, soy. ¿De qué modo estará el cuerpo presente en mi recorrido investigativo?”<sup>270</sup>.*

La conversación, a pesar de las señales de agitación y conmoción que me enviaba mi cuerpo, concurrió de manera muy agradable. Podría ser que, debido a la relación de amistad que unía a Francesc con mi director porque habían compartido aventuras educativas, el maestro me ofreciera una acogida acompañada. Aun así, el modo en que transcurrió la charla resultó ser revelador para comprender que aquella naturalidad no se debía únicamente a la relación previa –o mejor dicho, mediación inicial– que cruzaba nuestros caminos, sino a una respuesta de cómo es él y del modo en que recrea las relaciones con las personas con las que se rodea. Ciertamente estas son las sensaciones que corroboro cada vez que releo las anotaciones de mi cuaderno<sup>271</sup>:

*“Per a mi no hi ha cap problema en que vinguis. Mira, temps enrere t’hagués dit que no, perquè no estava tan segur del que feia, però ara ja no t’ho puc dir això. (...) No sé si trobaràs allò que busques, però les portes, pel que fa a mi, estan obertes (...) Ciudad Jardín és una escola pública, i **com a pública, crec que ha d’estar oberta a totes les persones** que hi vulguin venir a mirar, a aquelles que tinguin curiositat o desig d’aprendre (...) És com si alguna de les famílies dels nanos de cinquè em digués si pot venir a la classe a mirar, a observar. Què li puc dir jo? Clar que sí! Endavant! Aquesta escola és un espai públic que, a més a més, paguem entre tots”<sup>272</sup>.*

<sup>270</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2010. En relación al cuerpo y al pensamiento, retomo los apuntes de Tania Rodríguez y Gemma del Olmo (2006), al afirmar que “la división entre cuerpo y alma está hecha para privilegiar un aspecto en detrimento del otro. El cuerpo ha sido relegado por gran parte del pensamiento por creer que es la parte más vulnerable de los seres humanos, la que de forma más palpable está sujeta a los cambios y transformaciones, algo que parece ser un recuerdo molesto de nuestra finitud y dependencia” (p.78). Continúan añadiendo que “si le prestamos atención nos proporciona muchas “pistas”, lo único que hay que hacer es escucharlo y confiar en lo que sentimos. No obstante muchas veces llegamos a dudar de ello pensando que quizá sean imaginaciones” (p. 79). Por otro lado, deseo recuperar una de las conversaciones que mantuve con Francesc en la que me resuenan mucho las palabras de las autoras. El maestro me explica que su mujer no se ha encontrado muy bien durante el fin de semana y que, finalmente, decidieron ir al médico. Algo le había sentado mal y había estado empeorando con el paso de los días. El doctor le preguntó si no sabía qué podía ser aquello que la hacía sentirse de aquel modo. Le hizo saber que ella era la que vivía con su cuerpo todos estos años y que era quien mejor lo conocía. Al salir de la visita, ella se mostró enfadada y, el comentario de Francesc era que le parecía un muy buen médico: “A veure, és que si no escoltem el que ens passa al cos... que vivim nosaltres amb ell!”. Yo, ante su convicción enérgica, no pude evitar la risa. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>271</sup> Para aquél entonces, considerando que debía ocupar un lugar de investigadora, andaba a cualquier lugar con mi libreta roja. Por ello, antes de realizar la llamada telefónica, preparé el bolígrafo y abrí el cuaderno. Pensaba que cuanto más tuviera anotado, mejor estaría investigando – porque tendría más material fiel a la realidad estudiada–. Ahora, cuando releo las anotaciones de campo, veo en mí un cambio de colocación, y comprendo que la investigación no siempre tiene por qué pasar por una escritura tan fiel y apegada a la realidad. Y es que, por ejemplo, las grabaciones de aquello conversado con el maestro y la educadora ya por sí solas poseen un valor inaudito y referencian continuamente aquello acaecido en la relación educativa. En la investigación, como en lo educativo, todo es cuestión de medida. Ana Mañeru (2002) me continúa inspirando con sus poéticas palabras: “Medir no es recortar, ni huir ni reservarse, es avanzar despacio y con gozo por donde ves la luz” (p. 121).

<sup>272</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2010.



Percibir la escuela como lugar público, más allá de considerarla un espacio de encuentro y apertura al mundo, me obligó a pensar el comienzo de la investigación como un estudio que transitaría claramente un lugar muy concreto: el lugar de lo político<sup>273</sup>. Pero ¿qué significaría para el maestro trabajar en una institución pública? Quizá tratara de dar respuesta a que Ciudad Jardín pertenece al mundo común y, en consecuencia, a la visibilidad que se le exige en relación a lo que en ella se realiza (Arendt, 1993; Di Pego, 2005). Chiara Zamboni (1995) clarifica que “por público se entiende lo que es definido por leyes escritas y filtrado por órganos colegiados en los que se toman decisiones” (p. 122). También apunta que es posible ir más allá de esto, pues si bien las normas y los resultados de la administración forman parte de dicha dimensión pública, hay algo más que a ella concierne. Se trata de la capacidad de hacer visible y perdurable el quehacer educativo como tal. De hecho, lo *público* —que hace referencia al propio mundo— preexiste a nuestro nacimiento y continúa existiendo aun cuando morimos; y es dicha permanencia la que trasciende nuestras vidas y gracias a la cual el ámbito de los asuntos humanos goza de cierta estabilidad. Así lo sostiene Hannah Arendt (1993)

*“Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca al público. La publicidad de la esfera pública es lo que puede absorber y hacer brillar a través de los siglos cualquier cosa que los hombres quisieran salvar de la natural ruina del tiempo” (p. 64).*

Asimismo, la escuela donde trabaja Francesc, en tanto que espacio público, es un mundo que reúne —y a veces desune— a las criaturas, y cuya particularidad es que lo que en ella acaece puede ser visto y oído por todos<sup>274</sup>. De aquí que podamos afirmar que la escuela no pertenece únicamente al Estado, ni tampoco a los maestros y maestras, sino a la comunidad.

Por otro lado, Francesc me hace saber que “**estic en crisi**, no sé si trobaràs res que t’interessi, però si penses que et pot anar bé venir, vine”<sup>275</sup>. La vivencia de sus palabras no resultaron un

<sup>273</sup> Retomo aquí los planteamientos de Antonia de Vita (2008) en los que siento que vincula la cuestión escolar con lo político. “En mi búsqueda de espacios y lugares donde hay alegría, donde el desencanto es desconocido — espacios y lugares de reorientación para el obrar político y educativo—, me he encontrado, como una principiante felizmente acompañada por una maestra, cerca de la infancia. En un parvulario, como observadora durante unos días, en ese jardín de infancia con niños de cuatro y cinco años y sus maestras y bedelas, vi y sentí alegría, producción de humanidad, lengua materna y de la experiencia. Vi en acción una política más elemental” (p. 89). Y continúa añadiendo “he percibido qué significa estar en la línea materna del aprendizaje y por qué la política más elemental se esconde en sitios donde huele a bueno (...) ¿Por qué llamarla política y no sólo obra de civilización? Porque, en el tiempo presente, quien hace esa obra de civilización que consiste en producir humanidad realiza sin saberlo una política elemental, comprometida con lo humano, con la esencial significación de lo vivo, garantizando que siga existiendo una verticalidad que no sea sólo jerárquica entre el sentido y su sabor, entre lo que está arriba y lo que está abajo, entre teoría y práctica, entre inmaterial y material” (p. 94).

<sup>274</sup> Me parece interesante resaltar aquí —más específicamente— el modo en que Hannah Arendt (1997) traza una clara distinción entre lo público y lo político. “Si bien en el mundo que se abre a los valientes, los aventureros y los emprendedores surge ciertamente una especie de espacio público, éste no es todavía político en sentido propio. Evidentemente este ámbito en que irrumpen los emprendedores surge porque están entre iguales y cada uno de ellos puede ver y oír y admirar las gestas de todo el resto, gestas con cuyas leyendas el poeta y el narrador de historias podrán después asegurarles la gloria para la posteridad (...) Este espacio público sólo llega a ser político cuando se establece en una ciudad, cuando se liga a un sitio concreto que sobreviva tanto a las gestas memorables como a los nombres de sus autores, y los trasmite a la posteridad en la sucesión de generaciones. Esta ciudad, que ofrece un lugar permanente a los mortales y a sus actos y palabras fugaces, es la polis, políticamente distinta de otros asentamientos en que sólo ella se construye en torno al espacio público, la plaza del mercado, donde en adelante los libres e iguales pueden siempre encontrarse” (p. 74).

<sup>275</sup> El modo en que nombra su *crisis*, me traslada a cómo Carme Vidal (2012) describe una parte de su trabajo en la Administración Pública: “Es cierto que yo sigo también en este lugar de trabajo porque intuyo que existe algún

Percibir la escuela como lugar público, más allá de considerarla un espacio de encuentro y apertura al mundo, me obligó a pensar el comienzo de la investigación como un estudio que transitaría claramente un lugar muy concreto: el lugar de lo político<sup>273</sup>. Pero ¿qué significaría para el maestro trabajar en una institución pública? Quizá tratara de dar respuesta a que Ciudad Jardín pertenece al mundo común y, en consecuencia, a la visibilidad que se le exige en relación a lo que en ella se realiza (Arendt, 1993; Di Pego, 2005). Chiara Zamboni (1995) clarifica que “por público se entiende lo que es definido por leyes escritas y filtrado por órganos colegiados en los que se toman decisiones” (p. 122). También apunta que es posible ir más allá de esto, pues si bien las normas y los resultados de la administración forman parte de dicha dimensión pública, hay algo más que a ella concierne. Se trata de la capacidad de hacer visible y perdurable el quehacer educativo como tal. De hecho, lo *público* —que hace referencia al propio mundo— preexiste a nuestro nacimiento y continúa existiendo aun cuando morimos; y es dicha permanencia la que trasciende nuestras vidas y gracias a la cual el ámbito de los asuntos humanos goza de cierta estabilidad. Así lo sostiene Hannah Arendt (1993)

*“Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca al público. La publicidad de la esfera pública es lo que puede absorber y hacer brillar a través de los siglos cualquier cosa que los hombres quisieran salvar de la natural ruina del tiempo” (p. 64).*

Asimismo, la escuela donde trabaja Francesc, en tanto que espacio público, es un mundo que reúne —y a veces desune— a las criaturas, y cuya particularidad es que lo que en ella acaece puede ser visto y oído por todos<sup>274</sup>. De aquí que podamos afirmar que la escuela no pertenece únicamente al Estado, ni tampoco a los maestros y maestras, sino a la comunidad.

Por otro lado, Francesc me hace saber que “**estic en crisi**, no sé si trobaràs res que t’interessi, però si penses que et pot anar bé venir, vine”<sup>275</sup>. La vivencia de sus palabras no resultaron un

<sup>273</sup> Retomo aquí los planteamientos de Antonia de Vita (2008) en los que siento que vincula la cuestión escolar con lo político. “En mi búsqueda de espacios y lugares donde hay alegría, donde el desencanto es desconocido — espacios y lugares de reorientación para el obrar político y educativo—, me he encontrado, como una principiante felizmente acompañada por una maestra, cerca de la infancia. En un parvulario, como observadora durante unos días, en ese jardín de infancia con niños de cuatro y cinco años y sus maestras y bedelas, vi y sentí alegría, producción de humanidad, lengua materna y de la experiencia. Vi en acción una política más elemental” (p. 89). Y continúa añadiendo “he percibido qué significa estar en la línea materna del aprendizaje y por qué la política más elemental se esconde en sitios donde huele a bueno (...) ¿Por qué llamarla política y no sólo obra de civilización? Porque, en el tiempo presente, quien hace esa obra de civilización que consiste en producir humanidad realiza sin saberlo una política elemental, comprometida con lo humano, con la esencial significación de lo vivo, garantizando que siga existiendo una verticalidad que no sea sólo jerárquica entre el sentido y su sabor, entre lo que está arriba y lo que está abajo, entre teoría y práctica, entre inmaterial y material” (p. 94).

<sup>274</sup> Me parece interesante resaltar aquí —más específicamente— el modo en que Hannah Arendt (1997) traza una clara distinción entre lo público y lo político. “Si bien en el mundo que se abre a los valientes, los aventureros y los emprendedores surge ciertamente una especie de espacio público, éste no es todavía político en sentido propio. Evidentemente este ámbito en que irrumpen los emprendedores surge porque están entre iguales y cada uno de ellos puede ver y oír y admirar las gestas de todo el resto, gestas con cuyas leyendas el poeta y el narrador de historias podrán después asegurarles la gloria para la posteridad (...) Este espacio público sólo llega a ser político cuando se establece en una ciudad, cuando se liga a un sitio concreto que sobreviva tanto a las gestas memorables como a los nombres de sus autores, y los trasmite a la posteridad en la sucesión de generaciones. Esta ciudad, que ofrece un lugar permanente a los mortales y a sus actos y palabras fugaces, es la polis, políticamente distinta de otros asentamientos en que sólo ella se construye en torno al espacio público, la plaza del mercado, donde en adelante los libres e iguales pueden siempre encontrarse” (p. 74).

<sup>275</sup> El modo en que nombra su *crisis*, me traslada a cómo Carme Vidal (2012) describe una parte de su trabajo en la Administración Pública: “Es cierto que yo sigo también en este lugar de trabajo porque intuyo que existe algún

inconveniente, pues la esperanza de un posible encuentro hizo que colocara la energía en la posibilidad de saber que él me podía ofrecer –y también en el camino abierto–. De hecho, su planteamiento me recordó a lo que propone Jorge Larrosa (2003) en tanto que “solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras, y, por tanto, no las da” (p. 26). Y fue esta reflexión la que me alivió y me reafirmó en la petición y el deseo de poder acceder a sus clases. Aun así, la contundencia con la que me hizo llegar su *crisis*, me tuvo pensativa unos días, sobre todo en el modo en que es acogido por él y en aquello que simboliza para su quehacer educativo. Si bien no tuve la oportunidad de clarificar sus palabras en la conversación telefónica, más adelante aproveché para devolverle mi inquietud.

*“Em preguntava què volies dir exactament amb “estic en crisi”... –le comento. Deia crisi perquè així ho sento, i ja sé que això de crisi pot ser un moment ple de coses interessants. De fet, la crisi és la que t’ajuda a que et puguis plantejar altres històries. Després el pas està en pensar: “Què t’has plantejat?, què has volgut fer i no has fet?, o què has format i què no has transformat? Perquè també és veritat que tens la sensació d’haver perdut la possibilitat de configurar l’escola d’una altra manera. Anys enrere quan em sentia així, marxava. Ara, veig que hi ha alguna cosa que no va, i és que ja hem començat amb cinquè i són nanos amb unes dificultats molt grans (...) Necessiten una estabilitat per poder aprendre el que se suposa que hauran de saber, almenys, abans de marxar a l’institut. Pensa que han fet unes proves i a la majoria encara li costa la resta i la multiplicació. I dic: “ostres tu, com pot ser?” (...) és això el que em fa ser-hi. Ara no puc marxar. Però tot i així, m’agradaria respirar un altre aire, i... qui ho sap... tornar més endavant?”<sup>276</sup>.*

Sus palabras me colocan en ese *dar y dejarse dar* que nace de la relación con las criaturas, un modo de estar en la escuela que Mara Sánchez (2004) también problematiza. “Ser maestra no representa sólo una manera como otra cualquiera de ganarme la vida, sino que lo siento como una parte muy importante de mí, que me da vida y disfruto con ello dejándome ir y dejándome penetrar por las relaciones y situaciones que se establecen en torno a ello” (p. 46). La responsabilidad que subyace de ese dejarse penetrar, emerge de una pasión por el oficio educativo, al tiempo que responde de un modo particular de cuidado. Precisamente, esto se da porque atraviesa la dimensión del saber y coloca como centro la preocupación por la criatura en tanto que ser humano (Migliavacca, 2004). Además, atento a la escucha de aquello que aflora como necesidad para los niños y las niñas, intuyo que Francesc se siente reclamado por la situación concreta del grupo-clase. Una llamada que se da en relación a lo que les sucede a las criaturas. Max Van Manen (2004) denomina a esto *comprensión pedagógica*<sup>277</sup>.

---

residuo del sentido que ha sido mi camino hasta ahí, un sentido señalado de orden, de algo que pide ser ordenado, del mismo modo en el que ordeno mi casa: encuentro el lugar de cada cosa y sé qué cosas no tienen lugar en ella” (p. 21).

<sup>276</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>277</sup> Max Van Manen (2004) desarrolla así la noción. “Un niño me pide ayuda y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. “Sentirse reclamado” es lo más importante, el significado más profundo de ser educador, padre o pedagogo. Probablemente ninguna cualidad es más esencial para la práctica de la comprensión pedagógica que nuestra capacidad de sincera simpatía. La comprensión pedagógica es como un entendimiento

inconveniente, pues la esperanza de un posible encuentro hizo que colocara la energía en la posibilidad de saber que él me podía ofrecer –y también en el camino abierto–. De hecho, su planteamiento me recordó a lo que propone Jorge Larrosa (2003) en tanto que “solamente el que no tiene puede dar. El que da como propietario de las palabras y de su sentido, el que da como dueño de aquello que da... ese da al mismo tiempo las palabras y el control sobre el sentido de las palabras, y, por tanto, no las da” (p. 26). Y fue esta reflexión la que me alivió y me reafirmó en la petición y el deseo de poder acceder a sus clases. Aun así, la contundencia con la que me hizo llegar su *crisis*, me tuvo pensativa unos días, sobre todo en el modo en que es acogido por él y en aquello que simboliza para su quehacer educativo. Si bien no tuve la oportunidad de clarificar sus palabras en la conversación telefónica, más adelante aproveché para devolverle mi inquietud.

*“Em preguntava què volies dir exactament amb “estic en crisi”... –le comento. Deia crisi perquè així ho sento, i ja sé que això de crisi pot ser un moment ple de coses interessants. De fet, la crisi és la que t’ajuda a que et puguis plantejar altres històries. Després el pas està en pensar: “Què t’has plantejat?, què has volgut fer i no has fet?, o què has format i què no has transformat? Perquè també és veritat que tens la sensació d’haver perdut la possibilitat de configurar l’escola d’una altra manera. Anys enrere quan em sentia així, marxava. Ara, veig que hi ha alguna cosa que no va, i és que ja hem començat amb cinquè i són nanos amb unes dificultats molt grans (...) Necessiten una estabilitat per poder aprendre el que se suposa que hauran de saber, almenys, abans de marxar a l’institut. Pensa que han fet unes proves i a la majoria encara li costa la resta i la multiplicació. I dic: “ostres tu, com pot ser?” (...) és això el que em fa ser-hi. Ara no puc marxar. Però tot i així, m’agradaria respirar un altre aire, i... qui ho sap... tornar més endavant?”<sup>276</sup>.*

Sus palabras me colocan en ese *dar y dejarse dar* que nace de la relación con las criaturas, un modo de estar en la escuela que Mara Sánchez (2004) también problematiza. “Ser maestra no representa sólo una manera como otra cualquiera de ganarme la vida, sino que lo siento como una parte muy importante de mí, que me da vida y disfruto con ello dejándome ir y dejándome penetrar por las relaciones y situaciones que se establecen en torno a ello” (p. 46). La responsabilidad que subyace de ese dejarse penetrar, emerge de una pasión por el oficio educativo, al tiempo que responde de un modo particular de cuidado. Precisamente, esto se da porque atraviesa la dimensión del saber y coloca como centro la preocupación por la criatura en tanto que ser humano (Migliavacca, 2004). Además, atento a la escucha de aquello que aflora como necesidad para los niños y las niñas, intuyo que Francesc se siente reclamado por la situación concreta del grupo-clase. Una llamada que se da en relación a lo que les sucede a las criaturas. Max Van Manen (2004) denomina a esto *comprensión pedagógica*<sup>277</sup>.

---

residuo del sentido que ha sido mi camino hasta ahí, un sentido señalado de orden, de algo que pide ser ordenado, del mismo modo en el que ordeno mi casa: encuentro el lugar de cada cosa y sé qué cosas no tienen lugar en ella” (p. 21).

<sup>276</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>277</sup> Max Van Manen (2004) desarrolla así la noción. “Un niño me pide ayuda y siento que debo actuar de forma receptiva y responsable con él. “Sentirse reclamado” es lo más importante, el significado más profundo de ser educador, padre o pedagogo. Probablemente ninguna cualidad es más esencial para la práctica de la comprensión pedagógica que nuestra capacidad de sincera simpatía. La comprensión pedagógica es como un entendimiento

Regresando a la conversación inicial con el maestro, me parece interesante resaltar otra de sus expresiones en las que muestra la manera en que mira la infancia y el lugar que crea para ella –aparte del cómo va tejiendo las relaciones singularmente–. “Bé abans d’acabar, m’agradaria dir-te que jo com a mestre t’he dit sí, però ho he de parlar amb els nanos de cinquè. No sé ells com ho veuran. Els hi explicaré i, quan ho parlem a la classe, llavors et dic”. Asumí lo narrado por Francesc y colgué el teléfono bastante sorprendida. Semanas atrás, había estado revisando algunos libros –que, por cierto, ya he dejado de leer– en los que se planteaba la importancia de una negociación con el maestro y con el equipo directivo. Sin embargo, ninguno de los dos pronunciamos una futura reunión con la directora como respuesta a la solicitud de permiso para entrar en la escuela. En cambio, al referenciarme la futura charla con los niños y niñas, apareció ante mí una nueva necesidad de escucha: la nacida en mis adentros en relación a lo que me hacía sentir la presencia de sus voces<sup>278</sup>. ¿Qué surgiría cuando conversaran sobre mi deseo y propuesta?, ¿de qué modo irían configurando sus discursos y en base a qué se estarían dando? Y, si yo estuviera en el lugar de Francesc, ¿cómo crearía un espacio para poder hablar acerca de ello y de las inquietudes que se abren? Nunca llegué a conocer lo que aconteció, pero la importancia de percibir que el maestro **no se ponía en el lugar de las criaturas, sino que les daba lugar** para tomar conjuntamente la decisión, me pareció que era ya una forma de cuidado –además de recordarme el valor que tiene el pensar la experiencia de relación tomando en cuenta los modos de ser, de expresarse, de sonreír, de mirar, de oír, etc. del otro y de la otra–. En esta línea, Núria Pérez de Lara (2006) sostiene que “ponerse en el lugar de la infancia es un falso desplazamiento (...) el pensamiento derivado de ello resulta ser una fantasía” (p. 201). Quizá se trate de poder escuchar dentro de sí aquello que –nos– nace de dichas relaciones. De ahí que me pregunte, ¿de qué modo escucho dentro de mí aquello que nace en las relaciones con mis estudiantes en el aula universitaria? ¿Cómo voy creando –o acompañando a crear– ese lugar desde el que pensarse, pensarnos, y pensarme?

A la semana, recibo un correo electrónico en el que me propone un día y una hora para encontrarnos<sup>279</sup>. Tomo el autobús equivocado y es el conductor quien me indica que me convendría bajar, retroceder y *esperar* al número 109. Aun así, alcancé a tener tiempo para sentarme en un peldaño cercano a la escuela y escribir en el cuaderno<sup>280</sup>. Me abre la puerta

---

inmediato de lo que ocurre con el niño. Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento” (p. 109).

<sup>278</sup> Releyendo estas líneas, vuelvo a mirar el diario de reflexión. “El comentario final de Francesc me desconcierta por momentos, aunque la sorpresa es muy grata: escuchar auténticamente a los niños y niñas. Y claro, ¿cómo invitar a alguien a clase sin conversarlo con las criaturas que habitan el aula? Es como traer a una desconocida a un espacio íntimo y sensible. Qué pronto se me ha olvidado lo que yo cuido en mi trabajo. Me asusta pensar que el deseo de empezar la investigación supere la no–acogida de sus palabras. ¿Qué me ocurre? (...) y también es como si el modo de permanecer en una realidad propia, en un lugar propio, posibilite atender a lo que se desplaza dentro de mí, lo que me conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde...”. Barcelona, octubre y noviembre de 2010.

<sup>279</sup> Vale la pena destacar que en los siguientes párrafos planteo ideas que han quedado ya recogidas en la publicación que realicé: Quiles, E. (2014). El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria. En Osuna, C. y Mata-Benito, P. (coords). *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*. (pp. 13-18). Madrid: Traficantes de sueños.

<sup>280</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010. “Sí, tal y como había descrito: la escuela es un edificio azul y naranja. Llega a mí, ahora, aquello que leí de Simone Weil: el mañana está hecho de la misma sustancia del presente. Así, teniendo en cuenta cómo me siento ahora, estoy segura que cuando regrese a casa –

Regresando a la conversación inicial con el maestro, me parece interesante resaltar otra de sus expresiones en las que muestra la manera en que mira la infancia y el lugar que crea para ella –aparte del cómo va tejiendo las relaciones singularmente–. “Bé abans d’acabar, m’agradaria dir-te que jo com a mestre t’he dit sí, però ho he de parlar amb els nanos de cinquè. No sé ells com ho veuran. Els hi explicaré i, quan ho parlem a la classe, llavors et dic”. Asumí lo narrado por Francesc y colgué el teléfono bastante sorprendida. Semanas atrás, había estado revisando algunos libros –que, por cierto, ya he dejado de leer– en los que se planteaba la importancia de una negociación con el maestro y con el equipo directivo. Sin embargo, ninguno de los dos pronunciamos una futura reunión con la directora como respuesta a la solicitud de permiso para entrar en la escuela. En cambio, al referenciarme la futura charla con los niños y niñas, apareció ante mí una nueva necesidad de escucha: la nacida en mis adentros en relación a lo que me hacía sentir la presencia de sus voces<sup>278</sup>. ¿Qué surgiría cuando conversaran sobre mi deseo y propuesta?, ¿de qué modo irían configurando sus discursos y en base a qué se estarían dando? Y, si yo estuviera en el lugar de Francesc, ¿cómo crearía un espacio para poder hablar acerca de ello y de las inquietudes que se abren? Nunca llegué a conocer lo que aconteció, pero la importancia de percibir que el maestro **no se ponía en el lugar de las criaturas, sino que les daba lugar** para tomar conjuntamente la decisión, me pareció que era ya una forma de cuidado –además de recordarme el valor que tiene el pensar la experiencia de relación tomando en cuenta los modos de ser, de expresarse, de sonreír, de mirar, de oír, etc. del otro y de la otra–. En esta línea, Núria Pérez de Lara (2006) sostiene que “ponerse en el lugar de la infancia es un falso desplazamiento (...) el pensamiento derivado de ello resulta ser una fantasía” (p. 201). Quizá se trate de poder escuchar dentro de sí aquello que –nos– nace de dichas relaciones. De ahí que me pregunte, ¿de qué modo escucho dentro de mí aquello que nace en las relaciones con mis estudiantes en el aula universitaria? ¿Cómo voy creando –o acompañando a crear– ese lugar desde el que pensarse, pensarnos, y pensarme?

A la semana, recibo un correo electrónico en el que me propone un día y una hora para encontrarnos<sup>279</sup>. Tomo el autobús equivocado y es el conductor quien me indica que me convendría bajar, retroceder y *esperar* al número 109. Aun así, alcancé a tener tiempo para sentarme en un peldaño cercano a la escuela y escribir en el cuaderno<sup>280</sup>. Me abre la puerta

---

inmediato de lo que ocurre con el niño. Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento” (p. 109).

<sup>278</sup> Releyendo estas líneas, vuelvo a mirar el diario de reflexión. “El comentario final de Francesc me desconcierta por momentos, aunque la sorpresa es muy grata: escuchar auténticamente a los niños y niñas. Y claro, ¿cómo invitar a alguien a clase sin conversarlo con las criaturas que habitan el aula? Es como traer a una desconocida a un espacio íntimo y sensible. Qué pronto se me ha olvidado lo que yo cuido en mi trabajo. Me asusta pensar que el deseo de empezar la investigación supere la no–acogida de sus palabras. ¿Qué me ocurre? (...) y también es como si el modo de permanecer en una realidad propia, en un lugar propio, posibilite atender a lo que se desplaza dentro de mí, lo que me conmueve, lo que me da sentido y lo que no, lo que me ilumina y lo que me confunde...”. Barcelona, octubre y noviembre de 2010.

<sup>279</sup> Vale la pena destacar que en los siguientes párrafos planteo ideas que han quedado ya recogidas en la publicación que realicé: Quiles, E. (2014). El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria. En Osuna, C. y Mata-Benito, P. (coords). *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*. (pp. 13-18). Madrid: Traficantes de sueños.

<sup>280</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010. “Sí, tal y como había descrito: la escuela es un edificio azul y naranja. Llega a mí, ahora, aquello que leí de Simone Weil: el mañana está hecho de la misma sustancia del presente. Así, teniendo en cuenta cómo me siento ahora, estoy segura que cuando regrese a casa –

María –bedel de Ciudad Jardín–. “Sí, yo te acompaño arriba y ya le digo que estás aquí, porque él te *espera*” –me indica. Por segunda vez, aparece ante mí una cualidad que sería representativa para el desarrollo del estudio con Francesc: la espera. Pero esta espera a la que me refiero –y que desarrollo más ampliamente en los siguientes apartados– no responde únicamente a lo temporal, sino a la apertura de realidad. Porque **esperar es creer en posibilidades**.

En cuestión de minutos aparece Francesc y me invita a entrar a una sala para conversar acerca de mi propuesta<sup>281</sup>. Percibo que no siente la necesidad de solicitarme demasiadas explicaciones en relación a mi interés y trabajo, sino que se muestra a disposición de lo que venga aconteciendo. “Per mi no hi ha cap problema, i pel que fa a la direcció tampoc, perquè això és una cosa entre nosaltres: entre el grup-classe, tu i jo”<sup>282</sup>. Y es precisamente esto lo que me remite a dos aspectos: la apertura favorecedora y en concordancia con el presente –sin desbordarse del momento, sino coincidiendo con el mismo–, y la manera en la que crea una relación de a dos –atendiendo a una confianza en el otro, en la otra–. En esta línea, Alfred Porres (2012) afirma que “es necesario proporcionar una atmósfera respetuosa y colaborativa donde llevar a cabo las actividades de investigación con “seguridad”” (p. 35). Seguridad que emerge a través de la charla, y en la que gradualmente van surgiendo temas de significatividad pedagógica para ambos. Es ahí donde –ahora– visibilizo que se trataba de una mediación amorosa en la que el actuar no necesita ser autorizado por otra cosa que no sea estar habitada por un deseo en el que es posible reconocerse y hacerse reconocible; a esto yo lo llamo libertad (Muraro, 2007).

Además, me llama la atención el modo en que el maestro habla de los niños y niñas del grupo-clase. En mi trabajo como educadora, los maestros con quienes tenía relación, me narraban los hechos ocurridos desde la dificultad en el trato y las complejas historias familiares de las criaturas. Y, en cierto modo, era evidente que aquellos rasgos correspondían a la realidad pero, al anteponer las carencias a las posibilidades, sentía que la mirada de acercamiento a la infancia resultaba ser poco esperanzadora<sup>283</sup>. Sobre todo, si los profesionales finalizaban nuestras reuniones con “necesita refuerzo de...” –alguna materia o materias–, “parece que no va a cambiar”, o “siempre ha sido así y ya lo sabemos”<sup>284</sup>.

---

*que ya será un mañana–, tendré la necesidad de contar aquello que tanto me está movilizándolo en el presente. Veamos qué acontece...”.*

<sup>281</sup> Algunas de las frases que me comenta son: “No sé si has fet bé de triar-me a mi per venir a observar”; “No m’agraden especialment aquestes coses de la universitat, però si a tu et pot servir, endavant!”; “Crec que és positiu que els adults també puguin compartir coses interessants amb el grup”. Es interesante tomarlas en cuenta, porque ellas contienen claves de sentido relacionadas con los modos de ser, estar y hacer en lo educativo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>282</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>283</sup> Tomo aquí los aportes de Max Van Manen (2003) en relación al término *esperanza*. “Normalmente afirmamos que ser padre o profesor consiste en tener expectativas y esperanzas puestas en un niño. Pero “esperanza” es sólo una palabra, y a una palabra muy pronto se le hace trabajar demasiado, se desgasta y se olvida su relación original con nuestra experiencia de vida básica. Por ello, debemos examinar cómo se experimenta el hecho de vivir con niños en casa o en la escuela, para que podamos llamarlo “esperanza” o “tener esperanzas para los niños”. El acto de esperar, de tener esperanzas para un niño no es tanto un modo de actuar como una manera de estar presente para el niño. La esperanza, para el padre y el profesor, es su forma de existir” (p. 114).

<sup>284</sup> En el momento en que inicio la investigación (2010) me encuentro trabajando como educadora en el centro educativo Alda –institución en la que conozco a Marta, directora de uno otro de los proyectos de la entidad–. No es hasta el 2012 cuando me incorporo a la docencia universitaria en respuesta a la resolución positiva de una beca

María –bedel de Ciudad Jardín–. “Sí, yo te acompaño arriba y ya le digo que estás aquí, porque él te *espera*” –me indica. Por segunda vez, aparece ante mí una cualidad que sería representativa para el desarrollo del estudio con Francesc: la espera. Pero esta espera a la que me refiero –y que desarrollo más ampliamente en los siguientes apartados– no responde únicamente a lo temporal, sino a la apertura de realidad. Porque **esperar es creer en posibilidades**.

En cuestión de minutos aparece Francesc y me invita a entrar a una sala para conversar acerca de mi propuesta<sup>281</sup>. Percibo que no siente la necesidad de solicitarme demasiadas explicaciones en relación a mi interés y trabajo, sino que se muestra a disposición de lo que venga aconteciendo. “Per mi no hi ha cap problema, i pel que fa a la direcció tampoc, perquè això és una cosa entre nosaltres: entre el grup-classe, tu i jo”<sup>282</sup>. Y es precisamente esto lo que me remite a dos aspectos: la apertura favorecedora y en concordancia con el presente –sin desbordarse del momento, sino coincidiendo con el mismo–, y la manera en la que crea una relación de a dos –atendiendo a una confianza en el otro, en la otra–. En esta línea, Alfred Porres (2012) afirma que “es necesario proporcionar una atmósfera respetuosa y colaborativa donde llevar a cabo las actividades de investigación con “seguridad”” (p. 35). Seguridad que emerge a través de la charla, y en la que gradualmente van surgiendo temas de significatividad pedagógica para ambos. Es ahí donde –ahora– visibilizo que se trataba de una mediación amorosa en la que el actuar no necesita ser autorizado por otra cosa que no sea estar habitada por un deseo en el que es posible reconocerse y hacerse reconocible; a esto yo lo llamo libertad (Muraro, 2007).

Además, me llama la atención el modo en que el maestro habla de los niños y niñas del grupo-clase. En mi trabajo como educadora, los maestros con quienes tenía relación, me narraban los hechos ocurridos desde la dificultad en el trato y las complejas historias familiares de las criaturas. Y, en cierto modo, era evidente que aquellos rasgos correspondían a la realidad pero, al anteponer las carencias a las posibilidades, sentía que la mirada de acercamiento a la infancia resultaba ser poco esperanzadora<sup>283</sup>. Sobre todo, si los profesionales finalizaban nuestras reuniones con “necesita refuerzo de...” –alguna materia o materias–, “parece que no va a cambiar”, o “siempre ha sido así y ya lo sabemos”<sup>284</sup>.

---

*que ya será un mañana–, tendré la necesidad de contar aquello que tanto me está movilizándolo en el presente. Veamos qué acontece...”.*

<sup>281</sup> Algunas de las frases que me comenta son: “No sé si has fet bé de triar-me a mi per venir a observar”; “No m’agraden especialment aquestes coses de la universitat, però si a tu et pot servir, endavant!”; “Crec que és positiu que els adults també puguin compartir coses interessants amb el grup”. Es interesante tomarlas en cuenta, porque ellas contienen claves de sentido relacionadas con los modos de ser, estar y hacer en lo educativo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>282</sup> Extracto de conversación. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>283</sup> Tomo aquí los aportes de Max Van Manen (2003) en relación al término *esperanza*. “Normalmente afirmamos que ser padre o profesor consiste en tener expectativas y esperanzas puestas en un niño. Pero “esperanza” es sólo una palabra, y a una palabra muy pronto se le hace trabajar demasiado, se desgasta y se olvida su relación original con nuestra experiencia de vida básica. Por ello, debemos examinar cómo se experimenta el hecho de vivir con niños en casa o en la escuela, para que podamos llamarlo “esperanza” o “tener esperanzas para los niños”. El acto de esperar, de tener esperanzas para un niño no es tanto un modo de actuar como una manera de estar presente para el niño. La esperanza, para el padre y el profesor, es su forma de existir” (p. 114).

<sup>284</sup> En el momento en que inicio la investigación (2010) me encuentro trabajando como educadora en el centro educativo Alda –institución en la que conozco a Marta, directora de uno otro de los proyectos de la entidad–. No es hasta el 2012 cuando me incorporo a la docencia universitaria en respuesta a la resolución positiva de una beca

*“Francesc no me ha comentado nada de las características de los niños y niñas, sino que su discurso tenía el foco en aquello relacionado con el desarrollo como grupo-clase. Lo único que me ha hecho saber es que la escuela ha cambiado bastante a lo largo de su historia, y que la mayoría de las criaturas provienen –también en el pasado– de familias de economía baja. De repente, ha aparecido Anna, la maestra de sexto de Primaria, que me ha saludado muy sonriente. “Mira Anna, ve per estar a cinquè, amb nosaltres, per tafanejar una miqueta, a veure què troba!” –ha expresado Francesc. Por lo poco que han estado charlando, parece que ambos tienen una manera de estar y comprender la educación bastante en sintonía”<sup>285</sup>.*

La sensibilidad con la que me explica los acontecimientos que han venido marcando históricamente el centro, me ayuda a comprender el lugar en el que me adentro.

*“Cuando estábamos despidiéndonos, tenía ganas de darle un abrazo, porque ha hecho que me sintiera como en casa, cómoda y calmada. Quizá, el impulso por abrazarle, respondía a una inquietud y espontaneidad de niña. Por otro lado, me ha parecido muy seguro de sí, convencido –y orgulloso– de aquello que hace en la escuela, y eso me mantiene en una tensión: ¿de qué modo podré aportarle algo con el estudio? Tendré que pensarlo en este tiempo... De todas maneras, me ha gustado que diera a entender que yo sé acerca de algunos asuntos y que, por eso, él y los niños y niñas de quinto, pueden aprender. He sentido que él ve en mí un más”<sup>286</sup>.*

Es así como me doy cuenta de que cuando alguien ve en mí *algo* –no sé el qué, y no tiene que ser dicho de forma explícita, ya que puede ir más allá de la palabra dándose a modo de gesto– siento que la relación con ese otro u otra, hace que mi manera de colocarme sea diferente, relajada y, por ende, que de ello se den en mí un conjunto de aprendizajes que dejen una huella particular. Además, sentir que el otro te percibe como una *posibilidad de algo* –como un portador de un saber y de una experiencia– invita a eliminar los prejuicios desplegados para el encuentro, haciendo que el presente sea acogido con los brazos abiertos. Abiertos a una espera de lo que podamos dar, a una espera de lo que está por llegar y, sobre todo, a un deseo de que el acontecimiento ocurra.

Para darme la bienvenida a la clase – porque antes únicamente había acudido a la escuela a conversar con el maestro–, Francesc destina un tiempo con las criaturas para escribirme un correo. Me emociono al leerlo, porque percibo que están ya creando un lugar singular para mí.

---

predoctoral. Por otro lado, y revisando ahora el texto, conecto con una experiencia que Max Van Manen (2003) presenta acerca de su hijo y del cómo la esperanza que siente como padre hacia la criatura, no resulta ser algo sencillo, sino que también requiere de un trabajo personal continuado. “Ayer miré el historial académico de Robbie. Me sentí en cierto modo culpable por recurrir a ello, sobre todo porque esas calificaciones dicen, en realidad, muy poco sobre una persona. Y mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente y no dependen de sus notas o su coeficiente intelectual. Pero las cifras no estaban ahí para decirme si Rob es especial o no, se suponía que estaban ahí para decirme qué hacer: si tenía que atormentarlo, obligarlo o engatusado con los deberes” (p. 83).

<sup>285</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>286</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

*“Francesc no me ha comentado nada de las características de los niños y niñas, sino que su discurso tenía el foco en aquello relacionado con el desarrollo como grupo-clase. Lo único que me ha hecho saber es que la escuela ha cambiado bastante a lo largo de su historia, y que la mayoría de las criaturas provienen –también en el pasado– de familias de economía baja. De repente, ha aparecido Anna, la maestra de sexto de Primaria, que me ha saludado muy sonriente. “Mira Anna, ve per estar a cinquè, amb nosaltres, per tafanejar una miqueta, a veure què troba!” –ha expresado Francesc. Por lo poco que han estado charlando, parece que ambos tienen una manera de estar y comprender la educación bastante en sintonía”<sup>285</sup>.*

La sensibilidad con la que me explica los acontecimientos que han venido marcando históricamente el centro, me ayuda a comprender el lugar en el que me adentro.

*“Cuando estábamos despidiéndonos, tenía ganas de darle un abrazo, porque ha hecho que me sintiera como en casa, cómoda y calmada. Quizá, el impulso por abrazarle, respondía a una inquietud y espontaneidad de niña. Por otro lado, me ha parecido muy seguro de sí, convencido –y orgulloso– de aquello que hace en la escuela, y eso me mantiene en una tensión: ¿de qué modo podré aportarle algo con el estudio? Tendré que pensarlo en este tiempo... De todas maneras, me ha gustado que diera a entender que yo sé acerca de algunos asuntos y que, por eso, él y los niños y niñas de quinto, pueden aprender. He sentido que él ve en mí un más”<sup>286</sup>.*

Es así como me doy cuenta de que cuando alguien ve en mí *algo* –no sé el qué, y no tiene que ser dicho de forma explícita, ya que puede ir más allá de la palabra dándose a modo de gesto– siento que la relación con ese otro u otra, hace que mi manera de colocarme sea diferente, relajada y, por ende, que de ello se den en mí un conjunto de aprendizajes que dejen una huella particular. Además, sentir que el otro te percibe como una *posibilidad de algo* –como un portador de un saber y de una experiencia– invita a eliminar los prejuicios desplegados para el encuentro, haciendo que el presente sea acogido con los brazos abiertos. Abiertos a una espera de lo que podamos dar, a una espera de lo que está por llegar y, sobre todo, a un deseo de que el acontecimiento ocurra.

Para darme la bienvenida a la clase – porque antes únicamente había acudido a la escuela a conversar con el maestro–, Francesc destina un tiempo con las criaturas para escribirme un correo. Me emociono al leerlo, porque percibo que están ya creando un lugar singular para mí.

---

predoctoral. Por otro lado, y revisando ahora el texto, conecto con una experiencia que Max Van Manen (2003) presenta acerca de su hijo y del cómo la esperanza que siente como padre hacia la criatura, no resulta ser algo sencillo, sino que también requiere de un trabajo personal continuado. “Ayer miré el historial académico de Robbie. Me sentí en cierto modo culpable por recurrir a ello, sobre todo porque esas calificaciones dicen, en realidad, muy poco sobre una persona. Y mi amor y mis esperanzas hacia él son incondicionales, evidentemente y no dependen de sus notas o su coeficiente intelectual. Pero las cifras no estaban ahí para decirme si Rob es especial o no, se suponía que estaban ahí para decirme qué hacer: si tenía que atormentarlo, obligarlo o engatusado con los deberes” (p. 83).

<sup>285</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>286</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

*Bon dia, Emma.*

*Tot just acabem d'entrar a classe i hem parlat de la teva presència a l'aula a partir de demà. Tots i totes estem d'acord en què vinguis i esperem que et serveixi d'alguna cosa.*

*Fins demà, a partir de l'hora que a tu et sembli,*

*Una abraçada de la Vinnie, la Marianne, en Walter, la Marie, la Lilly, l'Eddie, la Rosa, en Kevin, l'Anita, el Reeny, la Irene, l'Àlex, l'Arnnie, la Lisa, en Manuel, en Trish, en Tim, en Paul, l'Abby, la Thea, la Lucy, i el Francesc.*

*Falta l'abraçada del Jason que no ha vingut<sup>287</sup>.*

Siento cálidamente cada uno de los abrazos de las niñas y niños. Incluso echo de menos a Jason que, aun sin conocerle, ya es importante para mí. Y así le contesté, pues vivo este primer gesto de cuidado como un modo de procurar un espacio relacional. Porque al nombrar a las criaturas estamos convocando su ser y su presencia (Rivera, 2012, p. 59). Y es ese *dar importancia* a percibir su singularidad, lo que promueve un deseo de apertura a lo que está por venir, a lo real en su finitud. Intuyo que el maestro ocupa un lugar en el que se relaciona con los niños y niñas de *tú a tú*, no como sujeto–objeto, sino asumiendo la responsabilidad de relacionarse con ellos, de sujeto a sujeto, y creando puentes que les permita ver más allá de los objetos de la educación –contenidos, normativa, etc.—<sup>288</sup>.

No obstante, regresar a la escuela me genera extrañeza y, tal vez por esa razón, en los inicios me siento fuera de ella. Porque, como indica Alfredo Rocha (2009) “somos simultáneamente extraños en lo que a su vez es extraño para nosotros. Esta experiencia del habitar fuera de casa no es fácil de explicar ni de comprender” (p. 666). Y prosigue añadiendo que “se entrecruzan experiencias que a primera vista pueden parecer contradictorias, cuando en realidad están profundamente integradas unas con otras (...) La confrontación de lo propio con lo ajeno llega hasta el ámbito del cuerpo, ya que incluso miramos y caminamos como extraños” (p. 666). A pesar de ello, siento que yo **estoy ahí para ellos, y ellos están allí para mí**<sup>289</sup>. En otras palabras, sentía la apertura a una relación no instrumental –como sostiene Lia

---

<sup>287</sup> Correo electrónico enviado por Francesc. Barcelona, noviembre de 2010. Tal y como queda expuesto en el primer paisaje, los niños tienen la capacidad de experimentar formas posibles de ser (Van Manen, 2012), pero siento la concepción predominante de llegar a ser adultos como un proyecto conclusivo. Asimismo, la invitación del maestro –y del autor– a romper dicha tendencia, me hace pensar en los modos en los que Francesc incita a las criaturas a explorar distintas maneras de estar y compartir la realidad, no sólo aquella habitada en el aula, sino tomando la misma desde un sentido más amplio.

<sup>288</sup> En mis clases en la universidad, los estudiantes se sorprenden cuando nuestro mi preocupación por acordarme de sus nombres, del lugar en el que trabajan, de la zona en la que viven. Sin embargo, mientras que a ellos les resulta sorprendente que “a la universitat ens relacionem així” –comenta Juan, a mí me genera confusión que debamos restringir la práctica de nombrarnos a nuestro periodo de escolarización. Recuerdo que en el curso académico 2013-2014, una estudiante me hizo saber que “et saps els noms perquè ets jove i tens memòria”. No considero que se trate de memoria, sino de actitud. De eso mismo a lo que nos referimos cuando hablamos de la relación sin fin, de la importancia de cuidar la relación, de la disponibilidad. El nombrar, tiene un reflejo de todo ello, vive con ello. Quizá, si tuviera grupos de estudiantes más numerosos, me resultaría más complejo recordarlos, pero no sé si estaría dispuesta a renunciar a ese re–conocer que tanto posibilita y media nuestros encuentros en la clase.

<sup>289</sup> “La clase es grande, muy luminosa, y la distribución de las mesas tiene forma de anfiteatro. Al final de la sala, justo entre los pupitres y el perchero, hay un espacio grande que parece un lugar desde el que investigar. Seis son las mesas que contienen cajitas de plástico repletas de animales y plantas. A pesar de que las sillas miren hacia la pizarra –la tradicional y la digital–, muchas de las sillas están medianamente giradas, dándome la sensación como si, en cualquier momento, algunos de los niños y niñas, se levantarán a curiosear (...) este primer día no sólo yo “me estreno” en la clase de quinto, sino que es algo conjunto, porque tenemos que ir viendo cómo vamos a ir

*Bon dia, Emma.*

*Tot just acabem d'entrar a classe i hem parlat de la teva presència a l'aula a partir de demà. Tots i totes estem d'acord en què vinguis i esperem que et serveixi d'alguna cosa.*

*Fins demà, a partir de l'hora que a tu et sembli,*

*Una abraçada de la Vinnie, la Marianne, en Walter, la Marie, la Lilly, l'Eddie, la Rosa, en Kevin, l'Anita, el Reeny, la Irene, l'Àlex, l'Arnnie, la Lisa, en Manuel, en Trish, en Tim, en Paul, l'Abby, la Thea, la Lucy, i el Francesc.*

*Falta l'abraçada del Jason que no ha vingut<sup>287</sup>.*

Siento cálidamente cada uno de los abrazos de las niñas y niños. Incluso echo de menos a Jason que, aun sin conocerle, ya es importante para mí. Y así le contesté, pues vivo este primer gesto de cuidado como un modo de procurar un espacio relacional. Porque al nombrar a las criaturas estamos convocando su ser y su presencia (Rivera, 2012, p. 59). Y es ese *dar importancia* a percibir su singularidad, lo que promueve un deseo de apertura a lo que está por venir, a lo real en su finitud. Intuyo que el maestro ocupa un lugar en el que se relaciona con los niños y niñas de *tú a tú*, no como sujeto–objeto, sino asumiendo la responsabilidad de relacionarse con ellos, de sujeto a sujeto, y creando puentes que les permita ver más allá de los objetos de la educación –contenidos, normativa, etc.—<sup>288</sup>.

No obstante, regresar a la escuela me genera extrañeza y, tal vez por esa razón, en los inicios me siento fuera de ella. Porque, como indica Alfredo Rocha (2009) “somos simultáneamente extraños en lo que a su vez es extraño para nosotros. Esta experiencia del habitar fuera de casa no es fácil de explicar ni de comprender” (p. 666). Y prosigue añadiendo que “se entrecruzan experiencias que a primera vista pueden parecer contradictorias, cuando en realidad están profundamente integradas unas con otras (...) La confrontación de lo propio con lo ajeno llega hasta el ámbito del cuerpo, ya que incluso miramos y caminamos como extraños” (p. 666). A pesar de ello, siento que yo **estoy ahí para ellos, y ellos están allí para mí**<sup>289</sup>. En otras palabras, sentía la apertura a una relación no instrumental –como sostiene Lia

---

<sup>287</sup> Correo electrónico enviado por Francesc. Barcelona, noviembre de 2010. Tal y como queda expuesto en el primer paisaje, los niños tienen la capacidad de experimentar formas posibles de ser (Van Manen, 2012), pero siento la concepción predominante de llegar a ser adultos como un proyecto conclusivo. Asimismo, la invitación del maestro –y del autor– a romper dicha tendencia, me hace pensar en los modos en los que Francesc incita a las criaturas a explorar distintas maneras de estar y compartir la realidad, no sólo aquella habitada en el aula, sino tomando la misma desde un sentido más amplio.

<sup>288</sup> En mis clases en la universidad, los estudiantes se sorprenden cuando nuestro mi preocupación por acordarme de sus nombres, del lugar en el que trabajan, de la zona en la que viven. Sin embargo, mientras que a ellos les resulta sorprendente que “a la universitat ens relacionem així” –comenta Juan, a mí me genera confusión que debamos restringir la práctica de nombrarnos a nuestro periodo de escolarización. Recuerdo que en el curso académico 2013-2014, una estudiante me hizo saber que “et saps els noms perquè ets jove i tens memòria”. No considero que se trate de memoria, sino de actitud. De eso mismo a lo que nos referimos cuando hablamos de la relación sin fin, de la importancia de cuidar la relación, de la disponibilidad. El nombrar, tiene un reflejo de todo ello, vive con ello. Quizá, si tuviera grupos de estudiantes más numerosos, me resultaría más complejo recordarlos, pero no sé si estaría dispuesta a renunciar a ese re–conocer que tanto posibilita y media nuestros encuentros en la clase.

<sup>289</sup> “La clase es grande, muy luminosa, y la distribución de las mesas tiene forma de anfiteatro. Al final de la sala, justo entre los pupitres y el perchero, hay un espacio grande que parece un lugar desde el que investigar. Seis son las mesas que contienen cajitas de plástico repletas de animales y plantas. A pesar de que las sillas miren hacia la pizarra –la tradicional y la digital–, muchas de las sillas están medianamente giradas, dándome la sensación como si, en cualquier momento, algunos de los niños y niñas, se levantarán a curiosear (...) este primer día no sólo yo “me estreno” en la clase de quinto, sino que es algo conjunto, porque tenemos que ir viendo cómo vamos a ir

Cigarini (1996)– y con deleite; no respondiendo a un *estar por estar*, sino a un *estar gustosamente*, en un ahí y ahora, asumiendo ese *sin fin* que pertenece a la propia relación de a dos. Son precisamente esas relaciones de convivencia con las criaturas las que me sitúan en la obligación de pensarme dentro de un entramado de relaciones personales, al tiempo que a darme cuenta de que mi propia subjetividad resulta ser movediza. Lo inicialmente extraño, pasa a ser conocido; lo conocido, se convierte en agradable y, desde ese placer por estar en la escuela, empiezo a ver el sentido educativo que sostiene Francesc. Desde ese lugar, aprendo a mirarme, a observarme tratando de percibirme como *un–otro–yo*, a fin de lograr comprender el modo en que habito –o mejor dicho, “me hago cargo de” u “ocupo”– las relaciones emergidas del acto indagativo (Eisner, 1998; Duran, 2012). Sin duda, unas relaciones que tanto niñas como niños, alcanzan a clarificar –incluso– antes que yo misma<sup>290</sup>. Al llegar a clase, hay quien me realiza consultas en relación a sus tareas, otros toman una silla y la colocan a su lado para que me acomode junto a ellos, etc. Pero también es cierto que algunos continúan inmersos en lo que están haciendo y no se percatan de mi presencia. Poco a poco, son los niños quienes me dan nombre, instituyendo el paso de *un lugar cualquiera, al lugar de Emma*. La complejidad de poner en *palabras–propias* este acontecimiento es la misma que me permite mostrarlo mediante algunas escenas. Porque a veces, “lo que puede ser mostrado, no puede ser dicho” (Wittgenstein, 2003<sup>291</sup>).

*“En el pasillo me he encontrado con un niño que nunca antes había visto. Me ha preguntado quién soy pero, cuando estaba por responder, han aparecido Lisa y Vinnie, quienes han comentado que “mira, ella aprèn de nosaltres, dels de cinquè, i per això ve a observar-nos a la classe” “i també apunta a una llibreta vermella. Oi que sí Lisa?”<sup>292</sup>.*

*““Mira, t’agrada aquell arbre?” –me pregunta Kevin. “Quin arbre?” –le respondo. De repente se levanta de la silla y deja de hacer la actividad en la que los demás están involucrados. Me acerca el árbol de papel y me dice que lo hizo hace algunas semanas. “Potser el pots posar a la teva llibreta, no? Te’l regalo”. Y se vuelve a sentar en su silla. Francesc nos ha visto, pero no ha dicho nada. ¿Estaré causando interrupciones en la clase?”<sup>293</sup>.*

---

creando y recreando nuestra relación. Es la primera vez que ellos están ahí para mí, pero también es el primer día que yo estoy allí para ellos”. Extracto del diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>290</sup> Cabe destacar que, si bien es cierto que todos me dan permiso para entrar en el aula, cada uno de ellos me autoriza en un tiempo diferente; un tiempo que responde a los tiempos de la relación. En este sentido, recupero las aportaciones de Dolo Molina (2013), al pensar –y escribir– en relación a lo que ha vivido en la escuela donde acude a investigar. “La cuestión es que al empañarse la mirada se abre una brecha que me hace ver con claridad la diferencia y la distancia que existe entre dar permiso y autorizar. Entre dejarme “entrar en su aula” y “entrar en relación”. Porque en esta diferencia lo que está en juego es aquello de lo que no se habla, que es la fragilidad de la relación (...) Entrar en relación, pues, tiene que ver con ese pasaje transitable que me conecta con la otra, sin reducirla; porque nunca la otra, el otro es aquel que esperamos Y además, que me conecta a la otra sin repetirme en ella (p. 151).

<sup>291</sup> Citado en Mèlich, J. C., 2009, p. 127.

<sup>292</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2010.

<sup>293</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

Cigarini (1996)– y con deleite; no respondiendo a un *estar por estar*, sino a un *estar gustosamente*, en un ahí y ahora, asumiendo ese *sin fin* que pertenece a la propia relación de a dos. Son precisamente esas relaciones de convivencia con las criaturas las que me sitúan en la obligación de pensarme dentro de un entramado de relaciones personales, al tiempo que a darme cuenta de que mi propia subjetividad resulta ser movediza. Lo inicialmente extraño, pasa a ser conocido; lo conocido, se convierte en agradable y, desde ese placer por estar en la escuela, empiezo a ver el sentido educativo que sostiene Francesc. Desde ese lugar, aprendo a mirarme, a observarme tratando de percibirme como *un–otro–yo*, a fin de lograr comprender el modo en que habito –o mejor dicho, “me hago cargo de” u “ocupo”– las relaciones emergidas del acto indagativo (Eisner, 1998; Duran, 2012). Sin duda, unas relaciones que tanto niñas como niños, alcanzan a clarificar –incluso– antes que yo misma<sup>290</sup>. Al llegar a clase, hay quien me realiza consultas en relación a sus tareas, otros toman una silla y la colocan a su lado para que me acomode junto a ellos, etc. Pero también es cierto que algunos continúan inmersos en lo que están haciendo y no se percatan de mi presencia. Poco a poco, son los niños quienes me dan nombre, instituyendo el paso de *un lugar cualquiera, al lugar de Emma*. La complejidad de poner en *palabras–propias* este acontecimiento es la misma que me permite mostrarlo mediante algunas escenas. Porque a veces, “lo que puede ser mostrado, no puede ser dicho” (Wittgenstein, 2003<sup>291</sup>).

*“En el pasillo me he encontrado con un niño que nunca antes había visto. Me ha preguntado quién soy pero, cuando estaba por responder, han aparecido Lisa y Vinnie, quienes han comentado que “mira, ella aprèn de nosaltres, dels de cinquè, i per això ve a observar-nos a la classe” “i també apunta a una llibreta vermella. Oi que sí Lisa?”<sup>292</sup>.*

*““Mira, t’agrada aquell arbre?” –me pregunta Kevin. “Quin arbre?” –le respondo. De repente se levanta de la silla y deja de hacer la actividad en la que los demás están involucrados. Me acerca el árbol de papel y me dice que lo hizo hace algunas semanas. “Potser el pots posar a la teva llibreta, no? Te’l regalo”. Y se vuelve a sentar en su silla. Francesc nos ha visto, pero no ha dicho nada. ¿Estaré causando interrupciones en la clase?”<sup>293</sup>.*

---

creando y recreando nuestra relación. Es la primera vez que ellos están ahí para mí, pero también es el primer día que yo estoy allí para ellos”. Extracto del diario de campo. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>290</sup> Cabe destacar que, si bien es cierto que todos me dan permiso para entrar en el aula, cada uno de ellos me autoriza en un tiempo diferente; un tiempo que responde a los tiempos de la relación. En este sentido, recupero las aportaciones de Dolo Molina (2013), al pensar –y escribir– en relación a lo que ha vivido en la escuela donde acude a investigar. “La cuestión es que al empañarse la mirada se abre una brecha que me hace ver con claridad la diferencia y la distancia que existe entre dar permiso y autorizar. Entre dejarme “entrar en su aula” y “entrar en relación”. Porque en esta diferencia lo que está en juego es aquello de lo que no se habla, que es la fragilidad de la relación (...) Entrar en relación, pues, tiene que ver con ese pasaje transitable que me conecta con la otra, sin reducirla; porque nunca la otra, el otro es aquel que esperamos Y además, que me conecta a la otra sin repetirme en ella (p. 151).

<sup>291</sup> Citado en Mèlich, J. C., 2009, p. 127.

<sup>292</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2010.

<sup>293</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

“Tim: “Emma, què fas?”, “Copiar el problema que estem fent” –respondo. “Tot?” – vuelve a preguntar. “Sí, clar”. “Però, perquè? Si aquesta és la nostra feina. La teva és... la teva és... Una altra! **No escrius el que t’estic dient?**” – añade sonriendo”<sup>294</sup>.

“Muchas de las mañanas, cuando están por entrar a la clase los niños y niñas, siento que Francesc me hace formar parte de la escena. En repetidas ocasiones expresa: “Podríem explicar-li què estem fent avui?”, o “**algú podria dir-li a l’Emma què hem estat fent aquests dies?**”, o “qui vot posar un títol al que vam fer ahir a la classe, per a què l’Emma sàpiga en què estem treballant?”<sup>295</sup>.

“Llevamos dos semanas trabajando los modos de representación con porcentajes. Veo que, muchas mañanas, Francesc trae a clase unos recortes de periódico que muestran estadísticas locales. Las coloca en una cajita para que, quien quiera, las pueda mirar. Uno de los días en los que yo no he estado, se han planteado cómo harían un gráfico con las personas que forman parte de la clase. “Hem tingut un dilema de quin nom donar-te, perquè clar, si pensàvem en nens, nenes i equip de mestres, Jason preguntava que a on estaves tu, i llavors, Lilly deia que tu ets com una espia, però una **espia bona**. Vam estar donant-li voltes fins que Vinnie ha dit que tu ets la nostra observadora del grup-classe” –me comenta Francesc”<sup>296</sup>.

“Els nens i les nenes de l’escola no perdonen. Cada vegada que els hi dic que tinc una bona notícia, em diuen immediatament: “Avui vindrà l’Emma!”. Així que ja **no fa falta que em demanis permís: ells t’hi esperen i jo també**” –me responde Francesc en relación a uno de mis correos electrónicos donde le preguntaba si, habiendo iniciado sexto de primaria, podía volver a ir a la clase”<sup>297</sup>.

“Muy a menudo, Jason, Marianne, Paul y Trish me preguntan: “Emma, no et fa mal la mà de tant escriure? Pero lo que me causa más risa es cuando **se acercan tratando de ver si he anotado algo en relación a ellos**. De hecho, a veces me lo preguntan, y sé que otras veces, cuando dejo el cuaderno encima de la mesa, intentan acercarse a él disimuladamente para ojear lo que hay escrito. Trish me ha dicho que tengo letra de médico, que no se puede leer nada porque no se entiende y que “si el Francesc ho veiés... no sé què et diria!”. “Ho deixem com si fos un secret entre nosaltres?” –le he respondido. Él ha afirmado mientras hacía el gesto de cerrar con cremallera sus labios”<sup>298</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior, me parece importante remarcar que estas relaciones –con las criaturas y con el maestro–, han requerido más de un proceso que de un tránsito. Alfred Porres (2012) señala que

<sup>294</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>295</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>296</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, junio de 2011.

<sup>297</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, octubre de 2011.

<sup>298</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2011.

“Tim: “Emma, què fas?”, “Copiar el problema que estem fent” –respondo. “Tot?” – vuelve a preguntar. “Sí, clar”. “Però, perquè? Si aquesta és la nostra feina. La teva és... la teva és... Una altra! **No escrius el que t’estic dient?**” – añade sonriendo”<sup>294</sup>.

“Muchas de las mañanas, cuando están por entrar a la clase los niños y niñas, siento que Francesc me hace formar parte de la escena. En repetidas ocasiones expresa: “Podríem explicar-li què estem fent avui?”, o “**algú podria dir-li a l’Emma què hem estat fent aquests dies?**”, o “qui vot posar un títol al que vam fer ahir a la classe, per a què l’Emma sàpiga en què estem treballant?”<sup>295</sup>.

“Llevamos dos semanas trabajando los modos de representación con porcentajes. Veo que, muchas mañanas, Francesc trae a clase unos recortes de periódico que muestran estadísticas locales. Las coloca en una cajita para que, quien quiera, las pueda mirar. Uno de los días en los que yo no he estado, se han planteado cómo harían un gráfico con las personas que forman parte de la clase. “Hem tingut un dilema de quin nom donar-te, perquè clar, si pensàvem en nens, nenes i equip de mestres, Jason preguntava que a on estaves tu, i llavors, Lilly deia que tu ets com una espia, però una **espia bona**. Vam estar donant-li voltes fins que Vinnie ha dit que tu ets la nostra observadora del grup-classe” –me comenta Francesc”<sup>296</sup>.

“Els nens i les nenes de l’escola no perdonen. Cada vegada que els hi dic que tinc una bona notícia, em diuen immediatament: “Avui vindrà l’Emma!”. Així que ja **no fa falta que em demanis permís: ells t’hi esperen i jo també**” –me responde Francesc en relación a uno de mis correos electrónicos donde le preguntaba si, habiendo iniciado sexto de primaria, podía volver a ir a la clase”<sup>297</sup>.

“Muy a menudo, Jason, Marianne, Paul y Trish me preguntan: “Emma, no et fa mal la mà de tant escriure? Pero lo que me causa más risa es cuando **se acercan tratando de ver si he anotado algo en relación a ellos**. De hecho, a veces me lo preguntan, y sé que otras veces, cuando dejo el cuaderno encima de la mesa, intentan acercarse a él disimuladamente para ojear lo que hay escrito. Trish me ha dicho que tengo letra de médico, que no se puede leer nada porque no se entiende y que “si el Francesc ho veiés... no sé què et diria!”. “Ho deixem com si fos un secret entre nosaltres?” –le he respondido. Él ha afirmado mientras hacía el gesto de cerrar con cremallera sus labios”<sup>298</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior, me parece importante remarcar que estas relaciones –con las criaturas y con el maestro–, han requerido más de un proceso que de un tránsito. Alfred Porres (2012) señala que

<sup>294</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>295</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2011.

<sup>296</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, junio de 2011.

<sup>297</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, octubre de 2011.

<sup>298</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2011.



*“el proceso sigue una secuencia preestablecida, el tránsito no. El proceso apunta en una dirección fija y persigue la consecución de un propósito certero, el tránsito no. En ambos hay un desplazamiento pero, en el tránsito, el desplazamiento no se asocia a ninguna noción de progreso” (p. 67).*

Sin embargo, considero que las explicaciones del autor dejan escapar la idea de que es posible que en los procesos haya algo de tránsito, algo de apertura, de incertidumbre, e incluso algo de fragilidad. Por eso, ante la llegada de lo imprevisto, he necesitado continuar buscando en otros, en lo otro, siendo otra. Una búsqueda que he tratado de sostener con una apertura a la experiencia de lo nuevo y una atención a las grietas emergidas. Precisamente esa actitud es la que me ha ofrecido un descubrimiento para la práctica indagativa –y para mi propio quehacer como profesora–: aunque no pueda afirmar que he aprendido a saber cómo comenzar tras cada una de las pérdidas, de algún modo me he sentido preparada para cada uno de los renacimientos. Es decir, para tomar lo aparentemente nuevo de la realidad y continuar el estudio en un *otro-camino*<sup>299</sup>.

Por otro lado, mi presencia en Ciudad Jardín no se limita únicamente a estar en el aula –ni a ocuparla corporalmente–. Los paseos realizados y los juegos compartidos en el recreo, se convierten en instantes que me ofrecen nuevas preguntas, nuevos cuestionamientos. Asimismo, aquello que podría considerarse *tiempo muerto*, ha resultado ser un *tiempo más vivo que nunca*.

*“En la salida al patio, me invitan a jugar con los círculos pintados en el suelo (...) De repente, empiezan a aparecer otros niños y niñas, y siento cómo nos van rodeando. Me paro y les pregunto si quieren jugar con nosotros. Un niño muy pequeño –quizá tiene cinco o seis años– me pregunta quién soy. Otra niña de tercero de Primaria con la que hemos coincidido en algún juego del recreo, añade: “ella juga molt, sempre, i ja porta aquí uns anys”. “Alaaaa! Què dius! No és nova, però tampoc és tan vella!” – agrega Irene. “Quants anys tens?” –escucho a alguien que me pregunta. “Hola Emma, sóc Rubén” –me hace saber otro niño mientras alza su mano para saludarme. “Encantada, Rubén” –respondo. “I tu per què jugues?” –continúa diciendo. Y no sé qué responder... “Crec que és perquè m’agrada” –añado. “Ah, vale, és que diuen que escrius coses...” –expresa mientras me toma de la mano para seguir jugando”. Viendo mi sorprendido rostro, Irene le hace saber que en clase “ens ajuda i ens somriu també!”. Y, mientras continuamos saltando por los círculos de colores, me cuentan cosas preciosas relacionadas de por qué a ellos les gusta jugar<sup>300</sup>.*

¿Por qué juegas?... Nunca se me había ocurrido preguntarme aquello. Por eso me paralicé. ¿Será que cuando realizaba algo que me generase placer –y no por ello sin esfuerzo– había dejado de interrogarme acerca de ese sentido, de ese porqué que se hallaba en el trasfondo de la propia acción? Habitualmente, cuando bajaba al patio, curioseaba sobre *a qué jugaban*, a la espera de una explicación racional de aquello en lo que estaban imbuidos. Olvidaba la

<sup>299</sup> Intuyo que no puedo aprender a comenzar, porque vivo el comienzo como aquello que remite al acto creador, y por tanto, se trata de algo que está en el seguir, en el continuar, en el no decaer en la fatiga que a veces siento como investigadora.

<sup>300</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2010.

*“el proceso sigue una secuencia preestablecida, el tránsito no. El proceso apunta en una dirección fija y persigue la consecución de un propósito certero, el tránsito no. En ambos hay un desplazamiento pero, en el tránsito, el desplazamiento no se asocia a ninguna noción de progreso” (p. 67).*

Sin embargo, considero que las explicaciones del autor dejan escapar la idea de que es posible que en los procesos haya algo de tránsito, algo de apertura, de incertidumbre, e incluso algo de fragilidad. Por eso, ante la llegada de lo imprevisto, he necesitado continuar buscando en otros, en lo otro, siendo otra. Una búsqueda que he tratado de sostener con una apertura a la experiencia de lo nuevo y una atención a las grietas emergidas. Precisamente esa actitud es la que me ha ofrecido un descubrimiento para la práctica indagativa –y para mi propio quehacer como profesora–: aunque no pueda afirmar que he aprendido a saber cómo comenzar tras cada una de las pérdidas, de algún modo me he sentido preparada para cada uno de los renacimientos. Es decir, para tomar lo aparentemente nuevo de la realidad y continuar el estudio en un *otro-camino*<sup>299</sup>.

Por otro lado, mi presencia en Ciudad Jardín no se limita únicamente a estar en el aula –ni a ocuparla corporalmente–. Los paseos realizados y los juegos compartidos en el recreo, se convierten en instantes que me ofrecen nuevas preguntas, nuevos cuestionamientos. Asimismo, aquello que podría considerarse *tiempo muerto*, ha resultado ser un *tiempo más vivo que nunca*.

*“En la salida al patio, me invitan a jugar con los círculos pintados en el suelo (...) De repente, empiezan a aparecer otros niños y niñas, y siento cómo nos van rodeando. Me paro y les pregunto si quieren jugar con nosotros. Un niño muy pequeño –quizá tiene cinco o seis años– me pregunta quién soy. Otra niña de tercero de Primaria con la que hemos coincidido en algún juego del recreo, añade: “ella juga molt, sempre, i ja porta aquí uns anys”. “Alaaaa! Què dius! No és nova, però tampoc és tan vella!” – agrega Irene. “Quants anys tens?” –escucho a alguien que me pregunta. “Hola Emma, sóc Rubén” –me hace saber otro niño mientras alza su mano para saludarme. “Encantada, Rubén” –respondo. “I tu per què jugues?” –continúa diciendo. Y no sé qué responder... “Crec que és perquè m’agrada” –añado. “Ah, vale, és que diuen que escrius coses...” –expresa mientras me toma de la mano para seguir jugando”. Viendo mi sorprendido rostro, Irene le hace saber que en clase “ens ajuda i ens somriu també!”. Y, mientras continuamos saltando por los círculos de colores, me cuentan cosas preciosas relacionadas de por qué a ellos les gusta jugar<sup>300</sup>.*

¿Por qué juegas?... Nunca se me había ocurrido preguntarme aquello. Por eso me paralicé. ¿Será que cuando realizaba algo que me generase placer –y no por ello sin esfuerzo– había dejado de interrogarme acerca de ese sentido, de ese porqué que se hallaba en el trasfondo de la propia acción? Habitualmente, cuando bajaba al patio, curioseaba sobre *a qué jugaban*, a la espera de una explicación racional de aquello en lo que estaban imbuidos. Olvidaba la

<sup>299</sup> Intuyo que no puedo aprender a comenzar, porque vivo el comienzo como aquello que remite al acto creador, y por tanto, se trata de algo que está en el seguir, en el continuar, en el no decaer en la fatiga que a veces siento como investigadora.

<sup>300</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2010.

importancia de volver a nombrar la satisfacción, el goce. Me movía poniendo atención –una atención amorosa– a los movimientos, los gestos, las posturas, las sensaciones, la comodidad e incomodidad de lo que acaecía. Y desvelaba así que jugar con ellos era entrar en contacto con mi alma para volverme nuevamente niña. Pero, apegada a la *teoría del investigar*, a menudo me sobresaltaba la duda de si aquello era lo que debía estar haciendo, de si debía ser *la mosca en la pared* de la que Peter Woods (1987) tanto habló, o si realmente –aunque fuera jugando– estaba despierta ante la realidad que me estaban narrando y que se hallaba plena de sentido (Caballero, 2001).

*“Ya ha pasado un año en la escuela y, ahora que es verano, me da por preguntarme ¿para qué estás aquí, en la escuela? Quizás, haya regresado para vivirla, para aprender de lo que se da aquí, para recuperar la curiosidad, para reconocerla. E incluso podría añadir que he vuelto para habitarme y sentirme nuevamente en ella (...) el deseo de romper con la documentación –con todo lo que la oficializa– y de jugar, me arrastró en un primer tiempo, y me pregunto si estar con las criaturas, si jugar con ellas, si preguntarle a Francesc aquello que me sorprende de su quehacer –y aprender de él–, si estar observando, es investigar. Porque si no lo es, ¿de qué trata, entonces, una indagación?”<sup>301</sup>.*

Es curioso el vuelco que ha dado –en el tiempo– esta pregunta. En un primer momento sentí una angustia por la imposibilidad de procurar una posible respuesta. Porque, al no saber nombrar, decía otras cosas que, si bien tenían relación, no coincidían plenamente con aquello que interiormente sabía, que se hallaba en mí. Y, en esta falta del lenguaje encontré el cuerpo como símbolo de lo indecible (Gadamer, 2006). Fue una de las conversaciones que mantuve con Francesc lo que me hizo pensar más profundamente sobre ello. Acababa de ser abuelo recientemente y, charlando acerca de las criaturas, me dijo que “el nano és molt despert. Tot el dia se’l passa mirant-ho tot! Com tots, ell mira i veu abans de poder parlar”<sup>302</sup>. Aquello era justamente lo que me estaba ocurriendo a mí: necesitaba observar y dejar que mi cuerpo asumiera aquella realidad de la escuela, de la clase, para que más tarde ocurriera el hallazgo de palabras. Pero, en la espera de aquella llegada, disfrutaba de la magia que se daba en cada uno de los encuentros. Una magia que me movía, me posicionaba, me acercaba, me hacía caminar y continuar en una búsqueda de la que aún hoy no he escapado: la búsqueda por el cuidado, por la relación, y por todo lo que la educación tiene de ellos.

Más tarde, pude escribir que:

*“investigo como experiencia de vida que me permite aflorar reflexiones –pedagógicas– en torno a manera de entender cómo habitamos la relación con las criaturas, con nosotros como maestros, y con el mundo. Y juego para poder así acceder a la experiencia de los niños. Pero no sólo eso, sino que la experiencia de investigar establece puentes entre espacio y tiempo, entre causa y fin, entre sujeto y mundo, volviéndose símbolo. Por eso, son imborrables los recuerdos u olores que me acompañaban en mi llegada a la escuela. Aquello es ya un **símbolo del estar investigando**. Y, como apunta Umberto Galimberti (1994) “el símbolo ofrece una*

<sup>301</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio 2011.

<sup>302</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, junio 2011.

importancia de volver a nombrar la satisfacción, el goce. Me movía poniendo atención –una atención amorosa– a los movimientos, los gestos, las posturas, las sensaciones, la comodidad e incomodidad de lo que acaecía. Y desvelaba así que jugar con ellos era entrar en contacto con mi alma para volverme nuevamente niña. Pero, apegada a la *teoría del investigar*, a menudo me sobresaltaba la duda de si aquello era lo que debía estar haciendo, de si debía ser *la mosca en la pared* de la que Peter Woods (1987) tanto habló, o si realmente –aunque fuera jugando– estaba despierta ante la realidad que me estaban narrando y que se hallaba plena de sentido (Caballero, 2001).

*“Ya ha pasado un año en la escuela y, ahora que es verano, me da por preguntarme ¿para qué estás aquí, en la escuela? Quizás, haya regresado para vivirla, para aprender de lo que se da aquí, para recuperar la curiosidad, para reconocerla. E incluso podría añadir que he vuelto para habitarme y sentirme nuevamente en ella (...) el deseo de romper con la documentación –con todo lo que la oficializa– y de jugar, me arrastró en un primer tiempo, y me pregunto si estar con las criaturas, si jugar con ellas, si preguntarle a Francesc aquello que me sorprende de su quehacer –y aprender de él–, si estar observando, es investigar. Porque si no lo es, ¿de qué trata, entonces, una indagación?”<sup>301</sup>.*

Es curioso el vuelco que ha dado –en el tiempo– esta pregunta. En un primer momento sentí una angustia por la imposibilidad de procurar una posible respuesta. Porque, al no saber nombrar, decía otras cosas que, si bien tenían relación, no coincidían plenamente con aquello que interiormente sabía, que se hallaba en mí. Y, en esta falta del lenguaje encontré el cuerpo como símbolo de lo indecible (Gadamer, 2006). Fue una de las conversaciones que mantuve con Francesc lo que me hizo pensar más profundamente sobre ello. Acababa de ser abuelo recientemente y, charlando acerca de las criaturas, me dijo que “el nano és molt despert. Tot el dia se’l passa mirant-ho tot! Com tots, ell mira i veu abans de poder parlar”<sup>302</sup>. Aquello era justamente lo que me estaba ocurriendo a mí: necesitaba observar y dejar que mi cuerpo asumiera aquella realidad de la escuela, de la clase, para que más tarde ocurriera el hallazgo de palabras. Pero, en la espera de aquella llegada, disfrutaba de la magia que se daba en cada uno de los encuentros. Una magia que me movía, me posicionaba, me acercaba, me hacía caminar y continuar en una búsqueda de la que aún hoy no he escapado: la búsqueda por el cuidado, por la relación, y por todo lo que la educación tiene de ellos.

Más tarde, pude escribir que:

*“investigo como experiencia de vida que me permite aflorar reflexiones –pedagógicas– en torno a manera de entender cómo habitamos la relación con las criaturas, con nosotros como maestros, y con el mundo. Y juego para poder así acceder a la experiencia de los niños. Pero no sólo eso, sino que la experiencia de investigar establece puentes entre espacio y tiempo, entre causa y fin, entre sujeto y mundo, volviéndose símbolo. Por eso, son imborrables los recuerdos u olores que me acompañaban en mi llegada a la escuela. Aquello es ya un **símbolo del estar investigando**. Y, como apunta Umberto Galimberti (1994) “el símbolo ofrece una*

<sup>301</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio 2011.

<sup>302</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, junio 2011.

*dirección que no se conoce; su acceder es un evento aparentemente infundado” (p. 64)<sup>303</sup>.*

Anterior a esta escritura pensada, y cuando llevaba casi un curso escolar en Ciudad Jardín, me planteo si existe en mí la necesidad de compartir con el claustro de profesores lo que vengo conversando con Francesc, no tanto como modo de dar cuenta, sino de sentido, de abrir y pensar juntos ese cuidado que el maestro pone en juego. Pero fue sólo una ilusión, porque nunca lo llegué a plantear. Quizás buscaba una *validación relacional* (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996)<sup>304</sup>.

*“A lo largo de estos dos años no he tenido nunca ninguna reunión con el equipo docente, a pesar de que “todos” saben que estoy con Francesc y aprendo de su experiencia y de las relaciones que se abren en el aula (...) se me hace extraño no haber generado ningún encuentro donde “transparentar” más aquello que venimos haciendo, o quizá se trate de sensaciones que llegan de mi inseguridad al compararme con otras personas que también se encuentran en procesos paralelos de indagación. (...) Por otro lado, el lugar en el que estoy hace que me sienta liberada, sin presiones, sin tener que poner la energía en qué tendría que explicar o de qué tendría que dar cuenta. Esta oportunidad que me ofrece el maestro es única: **vivir la escuela**. Vivirla como nueva, **como acontecimiento, como revelación**. Y comprender cómo las criaturas dentro de ella se van desarrollando y creciendo, pero a partir de poner la mirada en la relación y en el cuidado<sup>305</sup>.*

Dentro de ese *vivir*, me maravilla cómo las agujas del reloj no marcan las tareas, sino que la apertura de las actividades quedan sostenidas por las exigencias de las mismas, por los deseos de los niños y niñas en el desarrollo de éstas, y por el planteamiento del maestro para alargar o acortar los tiempos en relación a todo lo que habían venido desplegando como grupo-clase. Estar en el aula, sea la hora que sea, sea el día que sea, sea cual sea la materia a trabajar, me hace pensar en el modo en que están dispuestos los contenidos curriculares, porque éstos no parecen ser ni una pretensión que escape de la vida cotidiana –sino que se anclan en ella–, ni tampoco una cuestión de horarios –sino más bien de sentido–. Aun así, cada vez que tenemos que ir al patio y no suena el timbre, en mí se quiebra algo, y empiezo a sentir cómo lo significativo de la educación está en un lugar diverso al que solían señalarme –y al que yo

<sup>303</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, junio de 2014.

<sup>304</sup> Releyendo esto recuerdo el momento en que la directora se acercó a mí para ofrecerme dicha *validación relacional* a la que hablaba. “Subiendo las escaleras para regresar a la clase, me he encontrado con Isabel. Me ha comentado que podemos revisar juntas el Proyecto Educativo de Centro, o bien alguna otra normativa o documento de la escuela. Le he agradecido su interés que, en cierto sentido, creo que responde a un modo de acogerme y validarme desde el lugar que ella ocupa en la institución. Aun así, en mi interior ha resonado un “NO”, una gran negación a lo que me estaba proponiendo. No sé si ella lo ha percibido. (...) me ha comentado: “Clar, **estàs amb en Francesc perquè... ja sabem que ell és un mestre una mica especial**, no?” Y se ha echado a reír. Yo no he sabido cómo interpretar sus palabras porque, como seguramente él diría “especials ho som tots”, pero sí, “estic a la seva classe perquè vull aprendre d’ell i dels nens i nenes de cinquè” –le he respondido”. Extracto de diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>305</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio 2012.

*dirección que no se conoce; su acceder es un evento aparentemente infundado” (p. 64)<sup>303</sup>.*

Anterior a esta escritura pensada, y cuando llevaba casi un curso escolar en Ciudad Jardín, me planteo si existe en mí la necesidad de compartir con el claustro de profesores lo que vengo conversando con Francesc, no tanto como modo de dar cuenta, sino de sentido, de abrir y pensar juntos ese cuidado que el maestro pone en juego. Pero fue sólo una ilusión, porque nunca lo llegué a plantear. Quizás buscaba una *validación relacional* (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996)<sup>304</sup>.

*“A lo largo de estos dos años no he tenido nunca ninguna reunión con el equipo docente, a pesar de que “todos” saben que estoy con Francesc y aprendo de su experiencia y de las relaciones que se abren en el aula (...) se me hace extraño no haber generado ningún encuentro donde “transparentar” más aquello que venimos haciendo, o quizá se trate de sensaciones que llegan de mi inseguridad al compararme con otras personas que también se encuentran en procesos paralelos de indagación. (...) Por otro lado, el lugar en el que estoy hace que me sienta liberada, sin presiones, sin tener que poner la energía en qué tendría que explicar o de qué tendría que dar cuenta. Esta oportunidad que me ofrece el maestro es única: **vivir la escuela**. Vivirla como nueva, **como acontecimiento, como revelación**. Y comprender cómo las criaturas dentro de ella se van desarrollando y creciendo, pero a partir de poner la mirada en la relación y en el cuidado<sup>305</sup>.*

Dentro de ese *vivir*, me maravilla cómo las agujas del reloj no marcan las tareas, sino que la apertura de las actividades quedan sostenidas por las exigencias de las mismas, por los deseos de los niños y niñas en el desarrollo de éstas, y por el planteamiento del maestro para alargar o acortar los tiempos en relación a todo lo que habían venido desplegando como grupo-clase. Estar en el aula, sea la hora que sea, sea el día que sea, sea cual sea la materia a trabajar, me hace pensar en el modo en que están dispuestos los contenidos curriculares, porque éstos no parecen ser ni una pretensión que escape de la vida cotidiana –sino que se anclan en ella–, ni tampoco una cuestión de horarios –sino más bien de sentido–. Aun así, cada vez que tenemos que ir al patio y no suena el timbre, en mí se quiebra algo, y empiezo a sentir cómo lo significativo de la educación está en un lugar diverso al que solían señalarme –y al que yo

<sup>303</sup> Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, junio de 2014.

<sup>304</sup> Releyendo esto recuerdo el momento en que la directora se acercó a mí para ofrecerme dicha *validación relacional* a la que hablaba. “Subiendo las escaleras para regresar a la clase, me he encontrado con Isabel. Me ha comentado que podemos revisar juntas el Proyecto Educativo de Centro, o bien alguna otra normativa o documento de la escuela. Le he agradecido su interés que, en cierto sentido, creo que responde a un modo de acogerme y validarme desde el lugar que ella ocupa en la institución. Aun así, en mi interior ha resonado un “NO”, una gran negación a lo que me estaba proponiendo. No sé si ella lo ha percibido. (...) me ha comentado: “Clar, **estàs amb en Francesc perquè... ja sabem que ell és un mestre una mica especial**, no?” Y se ha echado a reír. Yo no he sabido cómo interpretar sus palabras porque, como seguramente él diría “especials ho som tots”, pero sí, “estic a la seva classe perquè vull aprendre d’ell i dels nens i nenes de cinquè” –le he respondido”. Extracto de diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>305</sup> Extracto de diario de reflexión. Barcelona, julio 2012.

apuntaba también—. Otro elemento que me confirma esto son las clases de Jordi Mateu<sup>306</sup>, en las que leo con mayor profundidad a autores como Rebeca Wild, Maria Montessori y Vivian Gussin Paley. A través de ellas, problematizo aquello que me ocurre con ese tiempo que, durante tantos años, he vivido como un elemento marcado y formalizado. “La experiencia del tiempo me requiere de pausa” –anoté en mis apuntes de dichas clases. Y es que, mi estancia en Ciudad Jardín, tiene que ver con lo que también José Contreras (2002) presenta al narrar su experiencia en la escuela O’Pelouro. “La armonía que se siente refleja que aquí el tiempo funciona de otra manera: se dilata o se contrae, se para o se acelera en función de la situación, de la necesidad, del placer, de la oportunidad o de la posibilidad” (p. 52).

Al regreso de las vacaciones de verano deseaba volver a la escuela. Tardé un poco más en incorporarme a sus ritmos porque me hallé preparando lecturas para realizar con mi grupo de estudiantes de la universidad. Aun así, les hice llegar algunas imágenes del que había sido mi viaje de verano a Tailandia. Debido a que tuve la oportunidad de visitar algunas escuelas y vivir con un par de familias, me dediqué a fotografiar la cotidianeidad de aquella tierra y les envié por correo electrónico una carta y un conjunto de retratos significativos de escuelas y criaturas –véase anexo–.

Precisamente, dicha armonía es la que las criaturas expresan un par de semanas antes de dejar la escuela para, el próximo curso acudir al instituto. “Jo no vull marxar perquè aquí estic molt bé”, “Ai, hem après molt i rigut molt més!”, “Jo sempre que pugui tornaré per veure’t Francesc!”, “Ha passat tot molt ràpid”, “A mi la meva mare em diu que el primer dia que vaig venir aquí plorava molt perquè no volia estar, i ara mira... no vull marxar”. En este último curso –en sexto– se han ido dando charlas acerca del crecimiento, de la significatividad de *hacerse mayores*, pero lo que Francesc siempre ha sostenido es “el plaer de poder fer-nos grans” y “saber que assumiréu algunes responsabilitats diferents i interessants”. Y así les acompañaba. Sin decirles de manera autoritaria lo que podrían o no sostener en ese cambio de etapa, posibilitando que elaborasen ese gran acontecimiento en sus respectivas vidas. Etty Hilesum (2000) me recuerda que es importante “dejar completamente libre a una persona a la que se ama, dejarle toda la libertad de hacer su vida es la cosa más difícil que existe” (p. 147). Y es este amor –o mejor dicho, este *saber del amor*– el que contiene lo que muchos maestros, maestras, madres y padres saben. Se trata de aceptar al otro junto a sí, de acoger la diferencia y el misterio de ese otro, sosteniéndolo al mismo tiempo en su proceso de partida. Porque no es un hacerlos nuestros, propios, sino ayudarles a vivir en el mundo siendo ellos, siendo ellas, dándoles al mundo y ofreciéndoles los medios para comprenderlo y poder habitar en él. Así, educación va de la mano de libertad y de amor, cualidades de ese cuidado que vengo esbozando en la tesis. En esta línea, María Milagros Montoya (2004) añade que “educar es un oficio de mediaciones para hacer que cada alumna y alumno trascienda y llegue a su situación singular en el mundo” (p. 42).

<sup>306</sup> Las clases a las que hago referencia pertenecen a un curso de introducción a la Educación Viva, impartidas en la escuela pública *Els Encants*, de la ciudad de Barcelona. Los contenidos de las sesiones posibilitan ampliar la experiencia en los contextos del aprendizaje autónomo y vivencial, la educación y el acompañamiento emocional, y la mirada sistémica en las relaciones.

apuntaba también—. Otro elemento que me confirma esto son las clases de Jordi Mateu<sup>306</sup>, en las que leo con mayor profundidad a autores como Rebeca Wild, Maria Montessori y Vivian Gussin Paley. A través de ellas, problematizo aquello que me ocurre con ese tiempo que, durante tantos años, he vivido como un elemento marcado y formalizado. “La experiencia del tiempo me requiere de pausa” –anoté en mis apuntes de dichas clases. Y es que, mi estancia en Ciudad Jardín, tiene que ver con lo que también José Contreras (2002) presenta al narrar su experiencia en la escuela O’Pelouro. “La armonía que se siente refleja que aquí el tiempo funciona de otra manera: se dilata o se contrae, se para o se acelera en función de la situación, de la necesidad, del placer, de la oportunidad o de la posibilidad” (p. 52).

Al regreso de las vacaciones de verano deseaba volver a la escuela. Tardé un poco más en incorporarme a sus ritmos porque me hallé preparando lecturas para realizar con mi grupo de estudiantes de la universidad. Aun así, les hice llegar algunas imágenes del que había sido mi viaje de verano a Tailandia. Debido a que tuve la oportunidad de visitar algunas escuelas y vivir con un par de familias, me dediqué a fotografiar la cotidianeidad de aquella tierra y les envié por correo electrónico una carta y un conjunto de retratos significativos de escuelas y criaturas –véase anexo–.

Precisamente, dicha armonía es la que las criaturas expresan un par de semanas antes de dejar la escuela para, el próximo curso acudir al instituto. “Jo no vull marxar perquè aquí estic molt bé”, “Ai, hem après molt i rigut molt més!”, “Jo sempre que pugui tornaré per veure’t Francesc!”, “Ha passat tot molt ràpid”, “A mi la meva mare em diu que el primer dia que vaig venir aquí plorava molt perquè no volia estar, i ara mira... no vull marxar”. En este último curso –en sexto– se han ido dando charlas acerca del crecimiento, de la significatividad de *hacerse mayores*, pero lo que Francesc siempre ha sostenido es “el plaer de poder fer-nos grans” y “saber que assumiréu algunes responsabilitats diferents i interessants”. Y así les acompañaba. Sin decirles de manera autoritaria lo que podrían o no sostener en ese cambio de etapa, posibilitando que elaborasen ese gran acontecimiento en sus respectivas vidas. Etty Hilesum (2000) me recuerda que es importante “dejar completamente libre a una persona a la que se ama, dejarle toda la libertad de hacer su vida es la cosa más difícil que existe” (p. 147). Y es este amor –o mejor dicho, este *saber del amor*– el que contiene lo que muchos maestros, maestras, madres y padres saben. Se trata de aceptar al otro junto a sí, de acoger la diferencia y el misterio de ese otro, sosteniéndolo al mismo tiempo en su proceso de partida. Porque no es un hacerlos nuestros, propios, sino ayudarles a vivir en el mundo siendo ellos, siendo ellas, dándoles al mundo y ofreciéndoles los medios para comprenderlo y poder habitar en él. Así, educación va de la mano de libertad y de amor, cualidades de ese cuidado que vengo esbozando en la tesis. En esta línea, María Milagros Montoya (2004) añade que “educar es un oficio de mediaciones para hacer que cada alumna y alumno trascienda y llegue a su situación singular en el mundo” (p. 42).

<sup>306</sup> Las clases a las que hago referencia pertenecen a un curso de introducción a la Educación Viva, impartidas en la escuela pública *Els Encants*, de la ciudad de Barcelona. Los contenidos de las sesiones posibilitan ampliar la experiencia en los contextos del aprendizaje autónomo y vivencial, la educación y el acompañamiento emocional, y la mirada sistémica en las relaciones.

Retirarme de la escuela ha resultado ser un proceso que me ha requerido de una disposición particular, porque me ha colocado en un falso sentimiento de abandono, de despedida. Quizá precisamente por eso estuve tanto tiempo en la escuela, porque me unía a ellos no sólo una relación de saber y aprendizaje, sino una relación amorosa, educativa. Las criaturas cambiaban de escuela, entrarían en el instituto y *se harían grandes* –como muchos de ellos me repetían en los últimos meses–. Ansiaban esa libertad que tan bien describe Elías Canetti (1982). “Uno quiere siempre marcharse, y cuando el lugar al que uno quiere ir no tiene nombre, cuando es indeterminado y no se ven en él fronteras, lo llamamos libertad”<sup>307</sup>. Y en ese interludio de tiempo, me retiré a escribir. Elaboré una carta en la que nombraba aquél aprendizaje que me había traído la relación singular con cada una de ellas y ellos –ver anexo–. El último día de clase el maestro repartió las copias junto con unas semillas –respondiendo a la metáfora de todo aquello que ya habían sembrado en Ciudad Jardín y todo aquello que les quedaba por cultivar en adelante–. En aquél momento me pregunté por lo que había dejado de aprender al no haber sido una niña de aquella clase, de aquella escuela; aunque sólo ahora es posible agradecer lo aprendido desde la experiencia del maestro para que cada criatura tenga su espacio, cree su recorrido, se escuche a sí mismo<sup>308</sup>.

Leyendo nuevamente el apartado, me resuenan ahora las palabras que mi pareja –Alessandro Delia– pronunció tras aterrizar en Barcelona después de uno de sus viajes a Italia: “Sento che questa é la mia città, che il mio posto é questo. Non ha senso dire che ritorno, perché sempre sono stato qua”<sup>309</sup>. Precisamente, es esto lo que me hace pensar que **teóricamente, es cierto que regresé a la escuela, pero emocionalmente, nunca la abandoné**. De hecho, traspasar la puerta de Ciudad Jardín ha significado retornar a mi infancia, volver a un lugar donde lo naciente siempre está ahí, donde el presente es lo latente, donde el disfrute por aquello que se hace es lo primordial, donde el aprendizaje auténtico se halla encarnado, donde la preocupación por el tiempo responde sólo al mundo de los adultos. De esta experiencia con Francesc y los niños y niñas de quinto –más tarde de sexto– de Educación Primaria, destaco tres movimientos habitados en mí: de clasificar a escuchar, de conducir a acompañar, y de vivir un tiempo impuesto a la llegada de un tiempo propio. Estos movimientos, que han ido dándose al tiempo que la investigación se ha venido desplegando, quedan recogidos a lo largo de la escritura de tesis. Eso sí, de manera sutil y tenue, respetando el modo en que también a mí se me han ido haciendo evidentes<sup>310</sup>.

<sup>307</sup> Esta cita está extraída de Larrosa, J. (2010, p. 106).

<sup>308</sup> Me parece interesante tomar algunas de las anotaciones del diario de reflexión que narran esa despedida y ese agradecimiento: “Siento que estar en la escuela con Francesc es un regalo. De hecho, hoy estaba hablando con una amiga y me ha preguntado “por qué representa eso para ti”. Al escuchar el modo en que iba creando una –posible– respuesta, me he dado cuenta que era la primera vez que ponía en palabras este sentir. Primero, por todo lo que él abre en la relación con las criaturas, por lo que pone a disposición de ellos, porque coloca en el centro la relación. En segundo lugar, por todo lo que crean y recrean los niños y niñas junto a él, por la curiosidad y la apertura a la misma, por el amor –y también por el humor–. Y, en último lugar, porque todo esto lo hace de manera natural, sin forzar nada, sin la necesidad de generar espacios artificiales, sin ese “hacer ver que”, que tanto rompe, que tanto anula, que tanto bloquea la relación con el otro y con la otra”. Barcelona, enero de 2012.

<sup>309</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

<sup>310</sup> Todo ello se puede percibir con mayor claridad en la escritura de los relatos e historias que sostienen los dos paisajes contiguos a este.

Retirarme de la escuela ha resultado ser un proceso que me ha requerido de una disposición particular, porque me ha colocado en un falso sentimiento de abandono, de despedida. Quizá precisamente por eso estuve tanto tiempo en la escuela, porque me unía a ellos no sólo una relación de saber y aprendizaje, sino una relación amorosa, educativa. Las criaturas cambiaban de escuela, entrarían en el instituto y *se harían grandes* –como muchos de ellos me repetían en los últimos meses–. Ansiaban esa libertad que tan bien describe Elías Canetti (1982). “Uno quiere siempre marcharse, y cuando el lugar al que uno quiere ir no tiene nombre, cuando es indeterminado y no se ven en él fronteras, lo llamamos libertad”<sup>307</sup>. Y en ese interludio de tiempo, me retiré a escribir. Elaboré una carta en la que nombraba aquél aprendizaje que me había traído la relación singular con cada una de ellas y ellos –ver anexo–. El último día de clase el maestro repartió las copias junto con unas semillas –respondiendo a la metáfora de todo aquello que ya habían sembrado en Ciudad Jardín y todo aquello que les quedaba por cultivar en adelante–. En aquél momento me pregunté por lo que había dejado de aprender al no haber sido una niña de aquella clase, de aquella escuela; aunque sólo ahora es posible agradecer lo aprendido desde la experiencia del maestro para que cada criatura tenga su espacio, cree su recorrido, se escuche a sí mismo<sup>308</sup>.

Leyendo nuevamente el apartado, me resuenan ahora las palabras que mi pareja –Alessandro Delia– pronunció tras aterrizar en Barcelona después de uno de sus viajes a Italia: “Sento che questa é la mia città, che il mio posto é questo. Non ha senso dire che ritorno, perché sempre sono stato qua”<sup>309</sup>. Precisamente, es esto lo que me hace pensar que **teóricamente, es cierto que regresé a la escuela, pero emocionalmente, nunca la abandoné**. De hecho, traspasar la puerta de Ciudad Jardín ha significado retornar a mi infancia, volver a un lugar donde lo naciente siempre está ahí, donde el presente es lo latente, donde el disfrute por aquello que se hace es lo primordial, donde el aprendizaje auténtico se halla encarnado, donde la preocupación por el tiempo responde sólo al mundo de los adultos. De esta experiencia con Francesc y los niños y niñas de quinto –más tarde de sexto– de Educación Primaria, destaco tres movimientos habitados en mí: de clasificar a escuchar, de conducir a acompañar, y de vivir un tiempo impuesto a la llegada de un tiempo propio. Estos movimientos, que han ido dándose al tiempo que la investigación se ha venido desplegando, quedan recogidos a lo largo de la escritura de tesis. Eso sí, de manera sutil y tenue, respetando el modo en que también a mí se me han ido haciendo evidentes<sup>310</sup>.

<sup>307</sup> Esta cita está extraída de Larrosa, J. (2010, p. 106).

<sup>308</sup> Me parece interesante tomar algunas de las anotaciones del diario de reflexión que narran esa despedida y ese agradecimiento: “Siento que estar en la escuela con Francesc es un regalo. De hecho, hoy estaba hablando con una amiga y me ha preguntado “por qué representa eso para ti”. Al escuchar el modo en que iba creando una –posible– respuesta, me he dado cuenta que era la primera vez que ponía en palabras este sentir. Primero, por todo lo que él abre en la relación con las criaturas, por lo que pone a disposición de ellos, porque coloca en el centro la relación. En segundo lugar, por todo lo que crean y recrean los niños y niñas junto a él, por la curiosidad y la apertura a la misma, por el amor –y también por el humor–. Y, en último lugar, porque todo esto lo hace de manera natural, sin forzar nada, sin la necesidad de generar espacios artificiales, sin ese “hacer ver que”, que tanto rompe, que tanto anula, que tanto bloquea la relación con el otro y con la otra”. Barcelona, enero de 2012.

<sup>309</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

<sup>310</sup> Todo ello se puede percibir con mayor claridad en la escritura de los relatos e historias que sostienen los dos paisajes contiguos a este.

### 3.2. Volver al trabajo: el cultivo con Marta

*Se sabe, en el sentido habitual de la expresión,  
que saber una cosa es no tener necesidad de pensar en ella.*

Jacques Rànciere (1993, p. 10)

Regresar a un espacio educativo en el que se ha estado trabajando por un tiempo, puede ser visto como la empresa de un viaje hacia un lugar familiar, conocido, de dominio. Sin embargo, cuando el viaje es habitado como experiencia o como posibilidad de origen<sup>311</sup>, se llena de una significación que tiene que ver con una vuelta –con una *nueva* vuelta– que supone una confrontación con lo extraño. Esto es debido a que concebimos la anterior realidad como modificada, cambiada y –en parte– rota, a causa del crecimiento y desarrollo que encarnan las personas que la habitan en el presente. Pero, dichos cambios, traen consigo las mediaciones necesarias para que el *regresar* sea experimentado como un descubrimiento de otros saberes<sup>312</sup>, como una cierta liberación del pasado, y como una apertura al porvenir. Un porvenir, entendido como la relación con aquello que no podemos anticipar, prever, proyectar o prescribir. Y es que no se pueden tener expectativas con aquello que no se fabrica –sino que nace<sup>313</sup>–, con aquello que escapa a la medida de nuestro saber y de nuestra voluntad (Larrosa, 2001). Por ello, el regreso requiere de un atrevimiento que, como sostiene Peter Woods (1987), es posible habitarlo en tanto que “la investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión (...) se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura” (p. 31). Sin embargo, considero que las cualidades que rescata el autor, no resultan suficientes para la colocación que vengo trabajando en este estudio; porque no basta con prestar atención al cómo estar con aquello que va a darse o que va a llegar, sino que es necesario poder nombrar y acoger lo que ya llevamos y está en nosotros, lo que conocemos y lo que sabemos que todavía no alcanzamos a comprender respecto a esa realidad y ese acontecer. De esta forma, el reconocimiento hacia lo que traemos, hacia lo que nos falta, y el modo en que nos disponemos al encuentro, permite el gesto de salirse de sí para **colocarse en un lugar de extrañamiento**<sup>314</sup>. Este gesto simbólico ha sido muy relevante en la investigación, porque cuando las prácticas educativas son vistas

<sup>311</sup> Tomo aquí los planteamientos que Walter Benjamin (1995) realiza en torno a la noción de origen. “Origen (Ursprung), categoría cabalmente histórica que, sin embargo, no tiene nada que ver con los comienzos (...). El término origen no significa el proceso de llegar a ser a partir de aquello de dónde se ha emergido, sino mucho más, aquello que emerge del proceso de llegar a ser y desaparecer. El origen se yergue en el flujo del devenir como un remolino (...); su ritmo es evidente sólo para la doble mirada” (p. 23).

<sup>312</sup> Me parece importante recuperar que este primer párrafo quedó escrito en un trayecto de metro, al escuchar *Moving*, una composición de Macaco. La canción sostiene que “tiempos de pequeños movimientos, movimientos en reacción. Una gota junto a otra hace oleajes, luego mares... océanos. Nunca una ley fue tan simple y clara: acción, reacción... repercusión (...) Si en lo pequeño está la fuerza, si hacia lo simple anda la destreza. Volver al origen no es retroceder, quizás sea andar hacia el saber”.

<sup>313</sup> Comprendo el término nacer como lo que sostienen María Zambrano (1996) y Hannah Arendt (1993). La primera de ellas lo vive como aquello que va de lo imposible a lo verdadero, mientras la segunda otorga una forma concreta a dicho nacimiento: la forma de milagro.

<sup>314</sup> A menudo me cuestiono si se trata de un lugar de extrañamiento o de auténtico conocimiento. Mi experiencia en la investigación –y también la docente– me dice que olvidar lo que ya está en nosotros, es lo que nos distancia del origen –del cómo y del dónde empezó lo educativo–, es decir, de la madre. Dicho olvido es el que genera la sensación de desconocimiento ante las relaciones, ante las criaturas, ante la acción educativa que observamos... Pero, en realidad, son esas relaciones las que nutren el día a día que habitamos. ¿Qué se esconde detrás de ese olvido? ¿De qué manera el regreso al lugar de trabajo no es también un regreso hacia sí, un regreso que sólo la investigación permite como movimiento?

### 3.2. Volver al trabajo: el cultivo con Marta

*Se sabe, en el sentido habitual de la expresión,  
que saber una cosa es no tener necesidad de pensar en ella.*

Jacques Rànciere (1993, p. 10)

Regresar a un espacio educativo en el que se ha estado trabajando por un tiempo, puede ser visto como la empresa de un viaje hacia un lugar familiar, conocido, de dominio. Sin embargo, cuando el viaje es habitado como experiencia o como posibilidad de origen<sup>311</sup>, se llena de una significación que tiene que ver con una vuelta –con una *nueva* vuelta– que supone una confrontación con lo extraño. Esto es debido a que concebimos la anterior realidad como modificada, cambiada y –en parte– rota, a causa del crecimiento y desarrollo que encarnan las personas que la habitan en el presente. Pero, dichos cambios, traen consigo las mediaciones necesarias para que el *regresar* sea experimentado como un descubrimiento de otros saberes<sup>312</sup>, como una cierta liberación del pasado, y como una apertura al porvenir. Un porvenir, entendido como la relación con aquello que no podemos anticipar, prever, proyectar o prescribir. Y es que no se pueden tener expectativas con aquello que no se fabrica –sino que nace<sup>313</sup>–, con aquello que escapa a la medida de nuestro saber y de nuestra voluntad (Larrosa, 2001). Por ello, el regreso requiere de un atrevimiento que, como sostiene Peter Woods (1987), es posible habitarlo en tanto que “la investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión (...) se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura” (p. 31). Sin embargo, considero que las cualidades que rescata el autor, no resultan suficientes para la colocación que vengo trabajando en este estudio; porque no basta con prestar atención al cómo estar con aquello que va a darse o que va a llegar, sino que es necesario poder nombrar y acoger lo que ya llevamos y está en nosotros, lo que conocemos y lo que sabemos que todavía no alcanzamos a comprender respecto a esa realidad y ese acontecer. De esta forma, el reconocimiento hacia lo que traemos, hacia lo que nos falta, y el modo en que nos disponemos al encuentro, permite el gesto de salirse de sí para **colocarse en un lugar de extrañamiento**<sup>314</sup>. Este gesto simbólico ha sido muy relevante en la investigación, porque cuando las prácticas educativas son vistas

<sup>311</sup> Tomo aquí los planteamientos que Walter Benjamin (1995) realiza en torno a la noción de origen. “Origen (Ursprung), categoría cabalmente histórica que, sin embargo, no tiene nada que ver con los comienzos (...). El término origen no significa el proceso de llegar a ser a partir de aquello de dónde se ha emergido, sino mucho más, aquello que emerge del proceso de llegar a ser y desaparecer. El origen se yergue en el flujo del devenir como un remolino (...); su ritmo es evidente sólo para la doble mirada” (p. 23).

<sup>312</sup> Me parece importante recuperar que este primer párrafo quedó escrito en un trayecto de metro, al escuchar *Moving*, una composición de Macaco. La canción sostiene que “tiempos de pequeños movimientos, movimientos en reacción. Una gota junto a otra hace oleajes, luego mares... océanos. Nunca una ley fue tan simple y clara: acción, reacción... repercusión (...) Si en lo pequeño está la fuerza, si hacia lo simple anda la destreza. Volver al origen no es retroceder, quizás sea andar hacia el saber”.

<sup>313</sup> Comprendo el término nacer como lo que sostienen María Zambrano (1996) y Hannah Arendt (1993). La primera de ellas lo vive como aquello que va de lo imposible a lo verdadero, mientras la segunda otorga una forma concreta a dicho nacimiento: la forma de milagro.

<sup>314</sup> A menudo me cuestiono si se trata de un lugar de extrañamiento o de auténtico conocimiento. Mi experiencia en la investigación –y también la docente– me dice que olvidar lo que ya está en nosotros, es lo que nos distancia del origen –del cómo y del dónde empezó lo educativo–, es decir, de la madre. Dicho olvido es el que genera la sensación de desconocimiento ante las relaciones, ante las criaturas, ante la acción educativa que observamos... Pero, en realidad, son esas relaciones las que nutren el día a día que habitamos. ¿Qué se esconde detrás de ese olvido? ¿De qué manera el regreso al lugar de trabajo no es también un regreso hacia sí, un regreso que sólo la investigación permite como movimiento?

como realidad frecuentada y reiterativa, puede ser que el modo en que se miran y aprecian, responda a un automatismo inconsciente e irreflexivo (Quintana, 2007). De ahí que, regresar a Alda, me pida conciencia, detenimiento y restitución. Y es que, el intento de mirar el quehacer educativo como único y como original, tiene que ver con la sensación que experimenté cuando, por primera vez, tomé un lápiz para escribir, o cuando conseguí enlazar –también por primera vez– dos frases en una lengua extranjera<sup>315</sup>. Lo que emerge ahí, en tanto que comienzo, es pura apertura. Una apertura que se traduce en un arte para el que hay que ejercitarse día tras día. De hecho, hallo en las palabras de León Tolstói –citado en Tzvetan Todorov (1999)– una clara invitación a revisar el modo en que miro y la capacidad de extrañamiento que, desde mí, soy capaz de sostener.

*“Yo estaba limpiando la pieza, al dar la vuelta me acerqué al diván y no podía acordarme si lo había limpiado o no. Como esos movimientos son habituales e inconscientes no podía acordarme y tenía la impresión de que ya era imposible hacerlo. Por lo tanto si he limpiado y me he olvidado, es decir, **si he actuado inconscientemente, es exactamente como si no lo hubiera hecho**. Si alguien consciente me hubiera visto, se podría restituir el gesto. Pero si nadie lo ha visto conscientemente, si toda la vida compleja de tanta gente se desarrolla inconscientemente, es como si esta vida no hubiera existido” (p. 60).*

La restitución que nombra el autor es una parte fundamental del proceso que ayuda a poner conciencia al sentido pedagógico y a la práctica educativa vivida. Es ahí donde retomo las palabras que abren este apartado. Y es que, cuando creemos conocer una realidad, habitualmente tendemos a darla por supuesta, por completa o por finalizada, evitando la necesidad de pensar acerca de ella. Una necesidad que aparece con fuerza en el momento en que la ambivalencia entre proximidad y extrañeza son encarnadas en primera persona, porque es ahí cuando aparecen cuestiones que posibilitan la restitución. ¿De qué manera poder mirar aquella práctica educativa anteriormente considerada –quizá de forma errónea– ya constituida? ¿Cómo poder realizar ese salto cualitativo y empezar a percibirla como lo que es: un espacio de relación, sin renunciar a lo que trae, sin ceder sentido, sin aplacar la curiosidad por descubrir...?<sup>316</sup> Todo ello, me ha resultado fundamental en el desarrollo del estudio, aunque cuando dichas preguntas han venido emergiendo y calando en mí, he descubierto que el juego de distancias que trazo conmigo misma, junto al cultivo en la mirada y en el detalle, es lo que me permite restituir esa realidad y ese gesto, rescatando así *algo* de lo simbólico que sostiene la propia relación educativa –*algo* que no siempre he sido capaz de percibir, de ahí mi empeño por cultivar la disposición de observar y atender–. Además, el deseo de hallar

<sup>315</sup> Este proceso lo he vivido recientemente apegada al deseo de aprender la lengua italiana desde la escucha y la lectura. Nombrar las primeras palabras, el tono en las mismas y el cuidado en el decir, han sido ingredientes que también me han permitido pensar en mi colocación como investigadora. Porque, si bien el castellano es mi lengua materna –parte de un amor en la crianza cuya acción esencialmente ha sido llevada por mi madre y por mi padre– y el catalán mi lengua naciente –parte de un aprendizaje en la escuela junto a mi maestra de Educación Primaria–, el italiano es la lengua en la que más corazón, cuidado y deseo he puesto, porque ha llegado –como adulta– desde la curiosidad por saber y comunicar.

<sup>316</sup> Tomo en consideración la noción de *cualitativo*, como aquello que se vincula a la cualidad, al conjunto de cualidades de un fenómeno, a la calidad de vida educativa que desprenden determinadas prácticas. Me resulta interesante recuperar las sugerencias de Rebeca Wild (1996) en torno a que “nadie nos puede dar calidad de vida. Anhelarla es sólo el principio. Ahora bien, nosotros nos la podemos procurar paso a paso” (p. 9). Asimismo, los inicios en el centro educativo Alda se ven impregnados de esa búsqueda, de esa necesidad de procurarme no sólo una mirada, sino un lugar en la investigación que permita ir más allá de lo que había dado por supuesto tiempo atrás.

como realidad frecuentada y reiterativa, puede ser que el modo en que se miran y aprecian, responda a un automatismo inconsciente e irreflexivo (Quintana, 2007). De ahí que, regresar a Alda, me pida conciencia, detenimiento y restitución. Y es que, el intento de mirar el quehacer educativo como único y como original, tiene que ver con la sensación que experimenté cuando, por primera vez, tomé un lápiz para escribir, o cuando conseguí enlazar –también por primera vez– dos frases en una lengua extranjera<sup>315</sup>. Lo que emerge ahí, en tanto que comienzo, es pura apertura. Una apertura que se traduce en un arte para el que hay que ejercitarse día tras día. De hecho, hallo en las palabras de León Tolstói –citado en Tzvetan Todorov (1999)– una clara invitación a revisar el modo en que miro y la capacidad de extrañamiento que, desde mí, soy capaz de sostener.

*“Yo estaba limpiando la pieza, al dar la vuelta me acerqué al diván y no podía acordarme si lo había limpiado o no. Como esos movimientos son habituales e inconscientes no podía acordarme y tenía la impresión de que ya era imposible hacerlo. Por lo tanto si he limpiado y me he olvidado, es decir, **si he actuado inconscientemente, es exactamente como si no lo hubiera hecho**. Si alguien consciente me hubiera visto, se podría restituir el gesto. Pero si nadie lo ha visto conscientemente, si toda la vida compleja de tanta gente se desarrolla inconscientemente, es como si esta vida no hubiera existido” (p. 60).*

La restitución que nombra el autor es una parte fundamental del proceso que ayuda a poner conciencia al sentido pedagógico y a la práctica educativa vivida. Es ahí donde retomo las palabras que abren este apartado. Y es que, cuando creemos conocer una realidad, habitualmente tendemos a darla por supuesta, por completa o por finalizada, evitando la necesidad de pensar acerca de ella. Una necesidad que aparece con fuerza en el momento en que la ambivalencia entre proximidad y extrañeza son encarnadas en primera persona, porque es ahí cuando aparecen cuestiones que posibilitan la restitución. ¿De qué manera poder mirar aquella práctica educativa anteriormente considerada –quizá de forma errónea– ya constituida? ¿Cómo poder realizar ese salto cualitativo y empezar a percibirla como lo que es: un espacio de relación, sin renunciar a lo que trae, sin ceder sentido, sin aplacar la curiosidad por descubrir...?<sup>316</sup> Todo ello, me ha resultado fundamental en el desarrollo del estudio, aunque cuando dichas preguntas han venido emergiendo y calando en mí, he descubierto que el juego de distancias que trazo conmigo misma, junto al cultivo en la mirada y en el detalle, es lo que me permite restituir esa realidad y ese gesto, rescatando así *algo* de lo simbólico que sostiene la propia relación educativa –*algo* que no siempre he sido capaz de percibir, de ahí mi empeño por cultivar la disposición de observar y atender–. Además, el deseo de hallar

<sup>315</sup> Este proceso lo he vivido recientemente apegada al deseo de aprender la lengua italiana desde la escucha y la lectura. Nombrar las primeras palabras, el tono en las mismas y el cuidado en el decir, han sido ingredientes que también me han permitido pensar en mi colocación como investigadora. Porque, si bien el castellano es mi lengua materna –parte de un amor en la crianza cuya acción esencialmente ha sido llevada por mi madre y por mi padre– y el catalán mi lengua naciente –parte de un aprendizaje en la escuela junto a mi maestra de Educación Primaria–, el italiano es la lengua en la que más corazón, cuidado y deseo he puesto, porque ha llegado –como adulta– desde la curiosidad por saber y comunicar.

<sup>316</sup> Tomo en consideración la noción de *cualitativo*, como aquello que se vincula a la cualidad, al conjunto de cualidades de un fenómeno, a la calidad de vida educativa que desprenden determinadas prácticas. Me resulta interesante recuperar las sugerencias de Rebeca Wild (1996) en torno a que “nadie nos puede dar calidad de vida. Anhelarla es sólo el principio. Ahora bien, nosotros nos la podemos procurar paso a paso” (p. 9). Asimismo, los inicios en el centro educativo Alda se ven impregnados de esa búsqueda, de esa necesidad de procurarme no sólo una mirada, sino un lugar en la investigación que permita ir más allá de lo que había dado por supuesto tiempo atrás.

respuesta a las cuestiones anteriores, pasa por observar la transitividad que acompaña a la investigación y a la enseñanza, al tiempo que por poner conciencia en el modo en que nos acercamos al quehacer educativo, a su cuidado y a la responsabilidad que este conlleva. En esta línea, Dolo Molina (2015) –recuperando palabras de Núria Pérez de Lara (2013)– expone que “la relación educativa es una relación exigente (...) hay una buena relación cuando hay una responsabilidad y una exigencia siempre”<sup>317</sup>. Asimismo, disponerse a la relación precisa de la exigencia que comentan las autoras, porque se trata de una cualidad que es y está en uno, y que va más allá de la ocupación física, pues atañe a la vocación y al deseo que emergen en el compromiso hacia las criaturas. Por eso es un acto que no abandona la sensibilidad y que pone la mirada en la relación y en los vínculos –dándose como ocupación hacia el otro, hacia la otra, y hacia uno mismo–, siendo habitada con detenimiento, sin grietas. De esta manera, emerge la posibilidad de descubrir la realidad con una mirada amplia, percibiendo los rasgos que la caracterizan, la estructura espacial que la conforma y, sobre todo, la manera en que todo eso queda conectado entre sí y da lugar a una relación de cuidado y de alteridad<sup>318</sup>.

Con todo ello, y envuelta en esa *exigencia* –consecuencia de la pasión que siento hacia lo humano y hacia lo educativo–, nace el deseo de regresar a Alda. Y es que, como trabajadora, es un espacio que me ofreció un conjunto de experiencias mediadoras que todavía hoy continúo rescatando en mis clases, porque me permiten mostrar una parte de lo que trae consigo ese *estar en relación* y ese *vivirse junto a*, al tiempo que me otorgan la posibilidad de mostrar cómo, a través de nuestro oficio, podemos cuidar la vida. Una vida que se recrea en cuanto damos tiempo y espacio para entrar en relación con la cualidad humana que posee el aprender, el estudiar, el enseñar, el investigar, etc. o, como indica Patricia Hermosilla (2012) cuando vamos “con nuestra vida singular, concreta y al mismo tiempo, más allá de ella” (p.11). De ahí que las narraciones acerca de Alda constituyan ese movimiento de ir más allá, porque se sitúan en un entramado de relaciones y personas, en un–otro–lugar del que son originarias pero cuya potencialidad permite un desplazamiento. De hecho, esa sensación de **dar continuidad a un hilo de la vida** –ya creado–, es la que me empuja a imaginarme el regreso a Alda<sup>319</sup>. Una posibilidad que, desde mi trabajo como educadora en el centro educativo, se constituye como puente de dos realidades encarnadas en primera persona. La primera de ellas se caracteriza por el *tránsito vivido en el acto de investigar*. Y es que, ser educadora en Alda ha significado indagar junto a las criaturas un modo de acompañamiento afín a sus singularidades, mientras que acudir al centro educativo como investigadora –viviéndolo como

<sup>317</sup> Me parece importante remarcar la idea de fondo que sostiene la escritura de este párrafo, porque expresa una cualidad educativa pocas veces planteada: la exigencia –cualidad que responde a la práctica de cuidado de manera sustancial–. Lo que rescato de Dolo Molina y Núria Pérez de Lara tiene que ver con una exigencia que no genera rupturas, sino que aúna al deseo y a la curiosidad para que den lugar al aprendizaje y a la relación. En estos términos, es una exigencia que puede hablar de ocupación sin referirse a la conquista del otro o de la otra, sino viviéndolo como un preocuparse y un hacerse cargo de una parte de los procesos de enseñanza que son compartidos –en tanto que son habitados en relación–.

<sup>318</sup> Precisamente estas dos cualidades son contempladas por George Steiner (2005) con un enfoque particular que me agrada, porque ambas vienen a ser consideradas como un “poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano” (p. 26).

<sup>319</sup> En este punto me interesa recuperar una frase que anoté en una de las primeras hojas de las anotaciones de campo –la destinada al estudio junto a Marta–. Se trata de unas palabras de Caterina Lloret (2009) en las que ella hacía referencia a que “no es posible investigar sin imaginar”. Y es que las criaturas con las que trabajaba en Alda despertaron en mí procesos creativos que ya tenía adormecidos. Quizá esta sea otra de las razones de mi interés por estudiar lo que allí se estaba dando.

respuesta a las cuestiones anteriores, pasa por observar la transitividad que acompaña a la investigación y a la enseñanza, al tiempo que por poner conciencia en el modo en que nos acercamos al quehacer educativo, a su cuidado y a la responsabilidad que este conlleva. En esta línea, Dolo Molina (2015) –recuperando palabras de Núria Pérez de Lara (2013)– expone que “la relación educativa es una relación exigente (...) hay una buena relación cuando hay una responsabilidad y una exigencia siempre”<sup>317</sup>. Asimismo, disponerse a la relación precisa de la exigencia que comentan las autoras, porque se trata de una cualidad que es y está en uno, y que va más allá de la ocupación física, pues atañe a la vocación y al deseo que emergen en el compromiso hacia las criaturas. Por eso es un acto que no abandona la sensibilidad y que pone la mirada en la relación y en los vínculos –dándose como ocupación hacia el otro, hacia la otra, y hacia uno mismo–, siendo habitada con detenimiento, sin grietas. De esta manera, emerge la posibilidad de descubrir la realidad con una mirada amplia, percibiendo los rasgos que la caracterizan, la estructura espacial que la conforma y, sobre todo, la manera en que todo eso queda conectado entre sí y da lugar a una relación de cuidado y de alteridad<sup>318</sup>.

Con todo ello, y envuelta en esa *exigencia* –consecuencia de la pasión que siento hacia lo humano y hacia lo educativo–, nace el deseo de regresar a Alda. Y es que, como trabajadora, es un espacio que me ofreció un conjunto de experiencias mediadoras que todavía hoy continúo rescatando en mis clases, porque me permiten mostrar una parte de lo que trae consigo ese *estar en relación* y ese *vivirse junto a*, al tiempo que me otorgan la posibilidad de mostrar cómo, a través de nuestro oficio, podemos cuidar la vida. Una vida que se recrea en cuanto damos tiempo y espacio para entrar en relación con la cualidad humana que posee el aprender, el estudiar, el enseñar, el investigar, etc. o, como indica Patricia Hermosilla (2012) cuando vamos “con nuestra vida singular, concreta y al mismo tiempo, más allá de ella” (p.11). De ahí que las narraciones acerca de Alda constituyan ese movimiento de ir más allá, porque se sitúan en un entramado de relaciones y personas, en un–otro–lugar del que son originarias pero cuya potencialidad permite un desplazamiento. De hecho, esa sensación de **dar continuidad a un hilo de la vida** –ya creado–, es la que me empuja a imaginarme el regreso a Alda<sup>319</sup>. Una posibilidad que, desde mi trabajo como educadora en el centro educativo, se constituye como puente de dos realidades encarnadas en primera persona. La primera de ellas se caracteriza por el *tránsito vivido en el acto de investigar*. Y es que, ser educadora en Alda ha significado indagar junto a las criaturas un modo de acompañamiento afín a sus singularidades, mientras que acudir al centro educativo como investigadora –viviéndolo como

<sup>317</sup> Me parece importante remarcar la idea de fondo que sostiene la escritura de este párrafo, porque expresa una cualidad educativa pocas veces planteada: la exigencia –cualidad que responde a la práctica de cuidado de manera sustancial–. Lo que rescato de Dolo Molina y Núria Pérez de Lara tiene que ver con una exigencia que no genera rupturas, sino que aúna al deseo y a la curiosidad para que den lugar al aprendizaje y a la relación. En estos términos, es una exigencia que puede hablar de ocupación sin referirse a la conquista del otro o de la otra, sino viviéndolo como un preocuparse y un hacerse cargo de una parte de los procesos de enseñanza que son compartidos –en tanto que son habitados en relación–.

<sup>318</sup> Precisamente estas dos cualidades son contempladas por George Steiner (2005) con un enfoque particular que me agrada, porque ambas vienen a ser consideradas como un “poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano” (p. 26).

<sup>319</sup> En este punto me interesa recuperar una frase que anoté en una de las primeras hojas de las anotaciones de campo –la destinada al estudio junto a Marta–. Se trata de unas palabras de Caterina Lloret (2009) en las que ella hacía referencia a que “no es posible investigar sin imaginar”. Y es que las criaturas con las que trabajaba en Alda despertaron en mí procesos creativos que ya tenía adormecidos. Quizá esta sea otra de las razones de mi interés por estudiar lo que allí se estaba dando.



oficio propio— me insta a observar, interpelarme, describir y aprender, de los modos en que otros acompañan a dichas criaturas. En otras palabras: el foco, la intensidad y la responsabilidad de lo investigativo son diversos, pero ambas posiciones traen consigo un probar, un errar, un orientar, un dejarse llevar y, sobre todo, un vivir el acontecimiento en tanto que *experiencia de sentido* (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). Dicho tránsito es uno de los movimientos a los que más atención le he dedicado, porque me ha venido confrontando hasta el final del estudio.

La segunda realidad responde al modo en que Francesc se —me— hace presente en mi lugar de trabajo, pues observar su práctica educativa me lleva a *interiorizar las preguntas de la escuela y convertirlas en cuestiones propias*. Cuestiones que atraviesan el que era mi trabajo con las criaturas<sup>320</sup>; dudas e incertidumbres que viajaban en autobús, bicicleta y metro, hasta que actualmente han llegado a las clases de la universidad, donde vuelvo a hallarme frente a ellas conversando con los estudiantes. Igualmente, sentir a Francesc como parte de Alda se hace más explícito tras las dos ocasiones en las que él acude al centro educativo para aprender y observar de mi quehacer con los diversos grupos de niños y niñas<sup>321</sup>. Precisamente, es la conjunción de percibirme observada en un—lugar—propio e ir a observar a un—otro—lugar, lo que me da empuje para continuar allí el estudio<sup>322</sup>. Así lo recojo en mis anotaciones:

*“Hoy se han conocido Francesc y Marta. Les he presentado en la calle, justo cuando ella estaba cerrando la puerta para salir a buscar a los niños y niñas que todavía se resignaban a entrar. Ha sido un encuentro fugaz, pero me ha entusiasmado ver cómo se saludaban. Es ahí donde he descubierto que desde hace días se me viene imponiendo el gesto de búsqueda junto a Marta. Un gesto que no es únicamente un resultado de las conversaciones que compartimos dentro y fuera de nuestro trabajo, sino que me nace como una vivencia que, en el fondo, equivale al deseo de buscar a ese otro y a esa otra con quien entrar en relación. ¿Por qué tener que aterrizar en otra institución con otra educadora, si puedo continuar un camino de reflexión junto a Marta? Siento que con ella no me desconcierto ni me pierdo, pues la relación que tenemos me lleva a un encuentro —en equilibrio— conmigo misma y con un sentido propio de nuestro oficio”<sup>323</sup>.*

A pesar de ello, la decisión de encontrarme con Marta y proponerle ser parte del estudio, trae instalada una pregunta por el *antes* y por el *ahora*. Una cuestión que, sin poseer el foco en la comparación, aporta la contingencia de revisar la que había sido mi propia práctica en aquél

<sup>320</sup> Vale la pena recordar que, durante el primer curso académico de la realización de este estudio (2010-2011), acudía a la escuela por las mañanas mientras que por las tardes estaba trabajando como educadora en Alda. En septiembre de 2011 es cuando inicio mi etapa como docente universitaria, continuando la investigación en Ciudad Jardín —junto a Francesc—, y dejando mi trabajo en Alda —a pesar de que mantenía relación con algunas de las educadoras y educadores de la institución—.

<sup>321</sup> El puente creado entre la oscilación de *ir a observar* como investigadora y *ser observada* en mi trabajo, queda desarrollado en este mismo paisaje, concretamente en el apartado *Voz, cuerpo y mirada*.

<sup>322</sup> Cabe añadir que, en los días de observación, trato de estar sin preconcepciones, a pesar de que suspender el juicio me resulta una tarea tan compleja como fructífera. De hecho, Luisa Muraro (1994) describe —tomando las palabras de Edmund Husserl (1961) en *La crisis delle scienze eruopee*. Milán: Il Saggiatore— que dicha suspensión “descubre al filósofo un nuevo modo de experiencia, un nuevo modo de pensar, de teorizar, en el cuál él, alzado sobre su ser natural y por encima del mundo natural, no pierde nada de ser y de las verdades objetivas, nada de los resultados espirituales” (p.10).

<sup>323</sup> Extracto de anotaciones del diario de reflexión. Barcelona, enero 2011.

oficio propio— me insta a observar, interpelarme, describir y aprender, de los modos en que otros acompañan a dichas criaturas. En otras palabras: el foco, la intensidad y la responsabilidad de lo investigativo son diversos, pero ambas posiciones traen consigo un probar, un errar, un orientar, un dejarse llevar y, sobre todo, un vivir el acontecimiento en tanto que *experiencia de sentido* (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). Dicho tránsito es uno de los movimientos a los que más atención le he dedicado, porque me ha venido confrontando hasta el final del estudio.

La segunda realidad responde al modo en que Francesc se —me— hace presente en mi lugar de trabajo, pues observar su práctica educativa me lleva a *interiorizar las preguntas de la escuela y convertirlas en cuestiones propias*. Cuestiones que atraviesan el que era mi trabajo con las criaturas<sup>320</sup>; dudas e incertidumbres que viajaban en autobús, bicicleta y metro, hasta que actualmente han llegado a las clases de la universidad, donde vuelvo a hallarme frente a ellas conversando con los estudiantes. Igualmente, sentir a Francesc como parte de Alda se hace más explícito tras las dos ocasiones en las que él acude al centro educativo para aprender y observar de mi quehacer con los diversos grupos de niños y niñas<sup>321</sup>. Precisamente, es la conjunción de percibirme observada en un—lugar—propio e ir a observar a un—otro—lugar, lo que me da empuje para continuar allí el estudio<sup>322</sup>. Así lo recojo en mis anotaciones:

*“Hoy se han conocido Francesc y Marta. Les he presentado en la calle, justo cuando ella estaba cerrando la puerta para salir a buscar a los niños y niñas que todavía se resignaban a entrar. Ha sido un encuentro fugaz, pero me ha entusiasmado ver cómo se saludaban. Es ahí donde he descubierto que desde hace días se me viene imponiendo el gesto de búsqueda junto a Marta. Un gesto que no es únicamente un resultado de las conversaciones que compartimos dentro y fuera de nuestro trabajo, sino que me nace como una vivencia que, en el fondo, equivale al deseo de buscar a ese otro y a esa otra con quien entrar en relación. ¿Por qué tener que aterrizar en otra institución con otra educadora, si puedo continuar un camino de reflexión junto a Marta? Siento que con ella no me desconcierto ni me pierdo, pues la relación que tenemos me lleva a un encuentro —en equilibrio— conmigo misma y con un sentido propio de nuestro oficio”<sup>323</sup>.*

A pesar de ello, la decisión de encontrarme con Marta y proponerle ser parte del estudio, trae instalada una pregunta por el *antes* y por el *ahora*. Una cuestión que, sin poseer el foco en la comparación, aporta la contingencia de revisar la que había sido mi propia práctica en aquél

<sup>320</sup> Vale la pena recordar que, durante el primer curso académico de la realización de este estudio (2010-2011), acudía a la escuela por las mañanas mientras que por las tardes estaba trabajando como educadora en Alda. En septiembre de 2011 es cuando inicio mi etapa como docente universitaria, continuando la investigación en Ciudad Jardín —junto a Francesc—, y dejando mi trabajo en Alda —a pesar de que mantenía relación con algunas de las educadoras y educadores de la institución—.

<sup>321</sup> El puente creado entre la oscilación de *ir a observar* como investigadora y *ser observada* en mi trabajo, queda desarrollado en este mismo paisaje, concretamente en el apartado *Voz, cuerpo y mirada*.

<sup>322</sup> Cabe añadir que, en los días de observación, trato de estar sin preconcepciones, a pesar de que suspender el juicio me resulta una tarea tan compleja como fructífera. De hecho, Luisa Muraro (1994) describe —tomando las palabras de Edmund Husserl (1961) en *La crisis delle scienze eruopee*. Milán: Il Saggiatore— que dicha suspensión “descubre al filósofo un nuevo modo de experiencia, un nuevo modo de pensar, de teorizar, en el cuál él, alzado sobre su ser natural y por encima del mundo natural, no pierde nada de ser y de las verdades objetivas, nada de los resultados espirituales” (p.10).

<sup>323</sup> Extracto de anotaciones del diario de reflexión. Barcelona, enero 2011.

espacio educativo<sup>324</sup>. Pero no sólo eso, sino que me ayuda a percibir con mayor claridad los signos que aparecen ante mí y que me facilitan el camino hacia dicho aprendizaje<sup>325</sup>. Signos que, también para ella, son importantes.

*“A vegades em dóna per pensar en què necessito jo per aprendre de la meva feina. “Què m’agrada i què m’ajuda?”, em dic a mi mateixa (...) m’ajuda a aprendre com altres educadores estan amb els xavals (...) com són capaces d’estar amb ells i com saben controlar el seu impuls d’actuar; és a dir, si saben quedar-se enmig de tot, com retirades, com atentes—. Això és un senyal i un signe per a mi”<sup>326</sup> –comenta mientras coge la última patata del plato.*

A través de estos signos –*quedarse en medio, retirarse y atender*–, me pregunto acerca del sentido educativo con que ella los corporeiza y les da vida. ¿Qué significado otorga a esas tres cualidades pedagógicas? Quizá se refiere a habitar la práctica educativa desde la colocación de acompañar los procesos *simplemente* estando ahí<sup>327</sup>; o a lo mejor tiene que ver con una acción de retiro que no es experimentado como abandono, sino más bien como una presencia silenciosa que sostiene el vínculo sensible con el otro, con la otra y con lo otro; o, tal vez, se trata de habitar la atención desde la sensibilidad, como un posible canal que conduce la realidad hasta nosotros –una realidad de la que formamos parte pero para la que no siempre estamos conscientes– (Casado y Sánchez–Gey, 2007). Ahora bien, para que esta atención se dé, es importante que no exista anticipo, prisas o neutralización hacia lo que está por venir. Porque, como plantea María Zambrano (1964) **“la atención es un campo de claridad, de iluminación**. Es una tensión, un esfuerzo y como es natural, una fuente, quizás la más considerable de la fatiga. (...) es como la luz que se desprende de una íntima combustión” (p.

<sup>324</sup> Revisando la escritura de este apartado, me encuentro con unos apuntes de Luisa Muraro (2008) en los que ella define la noción de contingencia como algo que “puede ocurrir en este mundo” (p. 193). Me parece un modo muy sensible y cuidadoso que deseo recuperar porque siento que es acorde a la manera en la que trato de venir escribiendo y recreando la relación junto a Marta.

<sup>325</sup> En esta misma línea, Gilles Deleuze (1995) considera que “aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar (...) Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos” (p. 12). Signos que se despliegan en el plano de lo heterogéneo y de las relaciones –de ahí que se aprenda *junto* a alguien, y no *como* alguien–.

<sup>326</sup> Extracto de anotaciones del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2012. Estas anotaciones forman parte de una conversación previa a la invitación de la tesis doctoral, pero quedan recogidas en un papel medio arrugado mientras tomo el metro de regreso a casa. De hecho, las escribo en tanto que me interpelan y ponen en juego cualidades y rasgos que en ese momento me ayudan a pensar no sólo en su práctica educativa, sino en la mía propia y en el modo de vivirme en la investigación junto a Francesc. Porque también yo necesito tomar conciencia de los signos que me posibilitan aprender.

<sup>327</sup> Relacionado con lo que trato de sostener, me interesa retomar dos ideas: la de proceso y la de estar ahí. Teresa Punta (2013) desarrolla que entendemos por *proceso* el hecho de “dejarnos en los huecos, hacer espacio para lo que no teníamos ni idea de cómo encarar, pero hacer, de alguna forma, un poco nuestra cada situación, que cada cosa que pasa en la escuela nos pase por el cuerpo” (p. 11). En segundo lugar –y a pesar que en el anterior paisaje recojo ya las aportaciones de Ina Praetorius (2002)– me resuenan sus palabras en torno a la *filosofía del estar ahí*, porque considero que se vincula con lo que me expresa la educadora en una de nuestras conversaciones. “En el concepto de competencia del estar ahí encuentro exactamente esto: que los seres humanos, para actuar, necesitan una medida realista. Los seres humanos viven en relación, reaccionan ante los demás y ante las circunstancias de su vida, tienen sensaciones y sentimientos, llegan por caminos imprevistos, tienen necesidad de amor, tienen necesidades irrenunciables y deseo de sentido.” (p. 107). Pero no sólo eso sino que dicha filosofía acoge a todo “el conjunto de nuestra existencia, desde el nacimiento hasta la muerte, con todo lo que forma parte: infancia, juventud, edad adulta, enfermedad, decrepitud, crecimiento, libertad y necesidad, fuerza, debilidad, relaciones con otros y otras muchas cosas” (p. 104).

espacio educativo<sup>324</sup>. Pero no sólo eso, sino que me ayuda a percibir con mayor claridad los signos que aparecen ante mí y que me facilitan el camino hacia dicho aprendizaje<sup>325</sup>. Signos que, también para ella, son importantes.

*“A vegades em dóna per pensar en què necessito jo per aprendre de la meva feina. “Què m’agrada i què m’ajuda?”, em dic a mi mateixa (...) m’ajuda a aprendre com altres educadores estan amb els xavals (...) com són capaces d’estar amb ells i com saben controlar el seu impuls d’actuar; és a dir, si saben quedar-se enmig de tot, com retirades, com atentes—. Això és un senyal i un signe per a mi”<sup>326</sup> –comenta mientras coge la última patata del plato.*

A través de estos signos –*quedarse en medio, retirarse y atender*–, me pregunto acerca del sentido educativo con que ella los corporeiza y les da vida. ¿Qué significado otorga a esas tres cualidades pedagógicas? Quizá se refiere a habitar la práctica educativa desde la colocación de acompañar los procesos *simplemente* estando ahí<sup>327</sup>; o a lo mejor tiene que ver con una acción de retiro que no es experimentado como abandono, sino más bien como una presencia silenciosa que sostiene el vínculo sensible con el otro, con la otra y con lo otro; o, tal vez, se trata de habitar la atención desde la sensibilidad, como un posible canal que conduce la realidad hasta nosotros –una realidad de la que formamos parte pero para la que no siempre estamos conscientes– (Casado y Sánchez–Gey, 2007). Ahora bien, para que esta atención se dé, es importante que no exista anticipo, prisas o neutralización hacia lo que está por venir. Porque, como plantea María Zambrano (1964) **“la atención es un campo de claridad, de iluminación**. Es una tensión, un esfuerzo y como es natural, una fuente, quizás la más considerable de la fatiga. (...) es como la luz que se desprende de una íntima combustión” (p.

<sup>324</sup> Revisando la escritura de este apartado, me encuentro con unos apuntes de Luisa Muraro (2008) en los que ella define la noción de contingencia como algo que “puede ocurrir en este mundo” (p. 193). Me parece un modo muy sensible y cuidadoso que deseo recuperar porque siento que es acorde a la manera en la que trato de venir escribiendo y recreando la relación junto a Marta.

<sup>325</sup> En esta misma línea, Gilles Deleuze (1995) considera que “aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar (...) Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos” (p. 12). Signos que se despliegan en el plano de lo heterogéneo y de las relaciones –de ahí que se aprenda *junto* a alguien, y no *como* alguien–.

<sup>326</sup> Extracto de anotaciones del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2012. Estas anotaciones forman parte de una conversación previa a la invitación de la tesis doctoral, pero quedan recogidas en un papel medio arrugado mientras tomo el metro de regreso a casa. De hecho, las escribo en tanto que me interpelan y ponen en juego cualidades y rasgos que en ese momento me ayudan a pensar no sólo en su práctica educativa, sino en la mía propia y en el modo de vivirme en la investigación junto a Francesc. Porque también yo necesito tomar conciencia de los signos que me posibilitan aprender.

<sup>327</sup> Relacionado con lo que trato de sostener, me interesa retomar dos ideas: la de proceso y la de estar ahí. Teresa Punta (2013) desarrolla que entendemos por *proceso* el hecho de “dejarnos en los huecos, hacer espacio para lo que no teníamos ni idea de cómo encarar, pero hacer, de alguna forma, un poco nuestra cada situación, que cada cosa que pasa en la escuela nos pase por el cuerpo” (p. 11). En segundo lugar –y a pesar que en el anterior paisaje recojo ya las aportaciones de Ina Praetorius (2002)– me resuenan sus palabras en torno a la *filosofía del estar ahí*, porque considero que se vincula con lo que me expresa la educadora en una de nuestras conversaciones. “En el concepto de competencia del estar ahí encuentro exactamente esto: que los seres humanos, para actuar, necesitan una medida realista. Los seres humanos viven en relación, reaccionan ante los demás y ante las circunstancias de su vida, tienen sensaciones y sentimientos, llegan por caminos imprevistos, tienen necesidad de amor, tienen necesidades irrenunciables y deseo de sentido.” (p. 107). Pero no sólo eso sino que dicha filosofía acoge a todo “el conjunto de nuestra existencia, desde el nacimiento hasta la muerte, con todo lo que forma parte: infancia, juventud, edad adulta, enfermedad, decrepitud, crecimiento, libertad y necesidad, fuerza, debilidad, relaciones con otros y otras muchas cosas” (p. 104).

111)<sup>328</sup>. Una combustión que me recuerda que, iniciar el proceso investigativo con Marta, es también una experiencia de atención. Si bien ella y yo habíamos sido compañeras de trabajo y nos vivíamos desde una sintonía, mi vértigo aparece al pensar en la manera en que nuestra relación puede verse modificada si no me muestro atenta a lo que acontecerá. Desconocer lo que va a sucedernos y el modo en que lo encararíamos, eran aspectos que me asustaban, pero sabía que no podía estar con otra persona compartiendo el estudio; cambiar la decisión por temor a lo incierto me privaría de algo muy valioso que ella ya me estaba ofreciendo: la autenticidad y la cercanía de sus palabras.

Casi tres años después, empiezo a redactar el que sería nuestro primer correo electrónico. Es ahí donde visualizo que lo que acontece tiene que ver con un conjunto de dificultades vinculadas al *deber*: “¿Debería recuperar el tono de los inicios del estudio, o se trata de continuar el camino andado teniendo en cuenta la relación ya iniciada con Marta? ¿Debería dejar muy claro que lo que yo deseo es una relación con ella, por quien es ella, más que con la institución a la que pertenece? ¿Debería distanciarme para poder hallar –con mayor facilidad– mi lugar como investigadora? ¿Debería acudir en persona a Alda para dar a conocer mi propuesta en una reunión de equipo directivo?”<sup>329</sup>. Quizás, todas ellas son fruto de una inseguridad anclada en mí, pero el hecho de acoger el no saber que subyace de ellas, me ha permitido vivirme con una mayor fluidez y naturalidad. Es más, reafirmo la sensación de que la relación investigativa no se corresponde con la linealidad de lo planificado, de lo previsto, de lo anticipado o de lo prescrito, sino que más bien al contrario: en tanto que experiencia, trae en sí misma la magia de aquello que no se puede prever, predecir o prescribir. Porque, como sostienen Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan–Carles Mèlich (2006), “la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad” (p. 256). De esta manera, al quedar relacionada con el no saber –con el límite de lo que sabemos–, no puede resolverse en imperativos, sino que necesita de un–otro–lenguaje que incorpore la incertidumbre y se vea atravesado de pasión. Una pasión que rompe el muro creado entre la posibilidad y la acción, la potencia y el acto de investigar.

Con todo ello, me dispongo a escribirle pero, no es hasta casi un mes después, cuando hallamos un horario que se adecua a los tiempos de las dos. Y es que el tiempo ha sido uno de los rasgos que ha caracterizado mi relación con Marta. Un tiempo acaecido de manera dilatada y en el que lo transitorio se ha podido detener, en el que la mirada ha sido capaz de captar

<sup>328</sup> Rescato aquí parte del desarrollo que continúa presentando la autora porque, “paradójicamente se trata ante todo de quitar y no de poner. Se dirige la atención hacia un campo de la realidad para captarla, para obtener de ella el máximo de su manifestación. Entonces la primera acción será una especie de inhibición, paradójicamente, una retirada del propio sujeto para permitir que la realidad, ella, se manifieste. Y en ese punto la atención ha de hacer una especie de limpieza de la mente y del ánimo. Ha de vérselas con la imaginación. Con la imaginación y con el saber. (...) No atender es no vivir. Mas se trata de un ejercicio complejo, de toda una educación, de la educación de todo el organismo y del ser humano y no solamente de la mente ni de los sentidos” (p. 111-113).

<sup>329</sup> Estas cuestiones forman parte de diversos extractos del diario de reflexión. Barcelona, diciembre de 2012; Barcelona, enero de 2013; Barcelona, febrero de 2013. Vinculado a todo esto, encuentro en Ana Mañeru (2006) aportaciones que continúan esclareciéndome el camino investigativo: “me faltaba sosiego y placer en el hacer, y en lugar de guardarles sitio me ponía a buscar activamente, de modo que mi trabajo llevaba un esfuerzo sobreañadido al que es el propio trabajar. Para sobrellevar esa dificultad ponía en el hacer algo que era impostado, un cierto fingimiento de no ser sincera conmigo, un hacer como si no existiera ese malestar que sentía a menudo en el discurrir de la vida (...) ahora soy capaz de entenderlo porque he aprendido (...) a dejarme guiar por el deseo y no por el deber, que me llevaba a sufrir sin sentido, ni por el hacer “como si”, dos cosas que quiero desterrar de mi experiencia” (p. 67).

111)<sup>328</sup>. Una combustión que me recuerda que, iniciar el proceso investigativo con Marta, es también una experiencia de atención. Si bien ella y yo habíamos sido compañeras de trabajo y nos vivíamos desde una sintonía, mi vértigo aparece al pensar en la manera en que nuestra relación puede verse modificada si no me muestro atenta a lo que acontecerá. Desconocer lo que va a sucedernos y el modo en que lo encararíamos, eran aspectos que me asustaban, pero sabía que no podía estar con otra persona compartiendo el estudio; cambiar la decisión por temor a lo incierto me privaría de algo muy valioso que ella ya me estaba ofreciendo: la autenticidad y la cercanía de sus palabras.

Casi tres años después, empiezo a redactar el que sería nuestro primer correo electrónico. Es ahí donde visualizo que lo que acontece tiene que ver con un conjunto de dificultades vinculadas al *deber*: “¿Debería recuperar el tono de los inicios del estudio, o se trata de continuar el camino andado teniendo en cuenta la relación ya iniciada con Marta? ¿Debería dejar muy claro que lo que yo deseo es una relación con ella, por quien es ella, más que con la institución a la que pertenece? ¿Debería distanciarme para poder hallar –con mayor facilidad– mi lugar como investigadora? ¿Debería acudir en persona a Alda para dar a conocer mi propuesta en una reunión de equipo directivo?”<sup>329</sup>. Quizás, todas ellas son fruto de una inseguridad anclada en mí, pero el hecho de acoger el no saber que subyace de ellas, me ha permitido vivirme con una mayor fluidez y naturalidad. Es más, reafirmo la sensación de que la relación investigativa no se corresponde con la linealidad de lo planificado, de lo previsto, de lo anticipado o de lo prescrito, sino que más bien al contrario: en tanto que experiencia, trae en sí misma la magia de aquello que no se puede prever, predecir o prescribir. Porque, como sostienen Fernando Bárcena, Jorge Larrosa y Joan–Carles Mèlich (2006), “la experiencia siempre lo es de lo que no se sabe, de lo que no se puede, de lo que no se quiere, de lo que no depende de nuestro saber, ni de nuestro poder, ni de nuestra voluntad” (p. 256). De esta manera, al quedar relacionada con el no saber –con el límite de lo que sabemos–, no puede resolverse en imperativos, sino que necesita de un–otro–lenguaje que incorpore la incertidumbre y se vea atravesado de pasión. Una pasión que rompe el muro creado entre la posibilidad y la acción, la potencia y el acto de investigar.

Con todo ello, me dispongo a escribirle pero, no es hasta casi un mes después, cuando hallamos un horario que se adecua a los tiempos de las dos. Y es que el tiempo ha sido uno de los rasgos que ha caracterizado mi relación con Marta. Un tiempo acaecido de manera dilatada y en el que lo transitorio se ha podido detener, en el que la mirada ha sido capaz de captar

<sup>328</sup> Rescato aquí parte del desarrollo que continúa presentando la autora porque, “paradójicamente se trata ante todo de quitar y no de poner. Se dirige la atención hacia un campo de la realidad para captarla, para obtener de ella el máximo de su manifestación. Entonces la primera acción será una especie de inhibición, paradójicamente, una retirada del propio sujeto para permitir que la realidad, ella, se manifieste. Y en ese punto la atención ha de hacer una especie de limpieza de la mente y del ánimo. Ha de vérselas con la imaginación. Con la imaginación y con el saber. (...) No atender es no vivir. Mas se trata de un ejercicio complejo, de toda una educación, de la educación de todo el organismo y del ser humano y no solamente de la mente ni de los sentidos” (p. 111-113).

<sup>329</sup> Estas cuestiones forman parte de diversos extractos del diario de reflexión. Barcelona, diciembre de 2012; Barcelona, enero de 2013; Barcelona, febrero de 2013. Vinculado a todo esto, encuentro en Ana Mañeru (2006) aportaciones que continúan esclareciéndome el camino investigativo: “me faltaba sosiego y placer en el hacer, y en lugar de guardarles sitio me ponía a buscar activamente, de modo que mi trabajo llevaba un esfuerzo sobreañadido al que es el propio trabajar. Para sobrellevar esa dificultad ponía en el hacer algo que era impostado, un cierto fingimiento de no ser sincera conmigo, un hacer como si no existiera ese malestar que sentía a menudo en el discurrir de la vida (...) ahora soy capaz de entenderlo porque he aprendido (...) a dejarme guiar por el deseo y no por el deber, que me llevaba a sufrir sin sentido, ni por el hacer “como si”, dos cosas que quiero desterrar de mi experiencia” (p. 67).

aquello que fugazmente la ha sorprendido, y en el que el acto de indagar ha abandonado sus pretensiones por conducir la mirada del otro, de la otra, en una determinada dirección, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.

De esta forma, una fría tarde de diciembre de 2012, nos reunimos para iniciar el mismo camino que hoy me devuelve aquí, a esta escritura; a una escritura que trata de dar cuenta de los diversos puntos de llegada, al tiempo que está siempre recreándose en nuevos puntos de partida. En este punto, lo que me viene resonando –a modo de preocupación– es la atmósfera que habitaremos y, más especialmente, el modo en que mi mirada va a poder captar el cuidado y el tono que atraviesan a la misma, convirtiéndose en un espacio favorecedor para la conversación<sup>330</sup>. Por eso, solicito a la educadora que me haga saber el que será nuestro lugar de encuentro, a lo que me responde con un: “Metro Jaume I, sortida Plaça dels Àngels, va bé?”<sup>331</sup>. Anhelar que sea ella quien tome la decisión, tiene que ver con ese ir al encuentro acogiendo lo incierto, abriéndose a la confianza y, por ende, abrazando la fragilidad que pueda darse. En esta línea, Remei Arnaus (2010) expresa que dicha confianza

*“está en conexión con la fragilidad de los inicios (...) Es la experiencia de la fragilidad la que nos abre de nuevo un camino ya trillado que puede acunar lo indecible de ella y a la vez no apagar el fuego y la chispa que encienden el pensamiento, a la espera de las palabras justas que sí están por venir...”* (p. 172).

Para mí, esta fragilidad es la que brota cuando el amor y el movimiento de la vida son escuchados desde el comienzo, haciendo que lo frágil se convierta en un sentimiento de temblor ante uno mismo. Y es que, en ese *antes* donde la conversación todavía no ha llegado, en esos instantes previos a la toma de palabra junto al otro, el silencio se me hace inquebrantable: quedo a la espera de pronunciar una palabra–semilla que fructifique en el campo del silencio, haciendo que, el silencio se vea cultivado. Por eso necesito de tiempo –un tiempo que transita por el pensamiento y por la escritura–, porque siento la necesidad de tener que estar a la altura de la palabra que voy a poner en juego en nuestro encuentro<sup>332</sup>; una palabra que no puede ser cualquiera y que se manifiesta corporalmente a modo de estremecimiento. De esta forma lo menciono en mi cuaderno<sup>333</sup>:

*“Resulta paradójico que sienta este temblor. Y me digo: “¿cómo he podido olvidar aquello que nos vincula y que es la esencia o fundamento de nuestra relación: la estima*

<sup>330</sup> Dicha preocupación la vivo fuertemente en mis clases, ¿a qué nos lleva colocar las sillas en forma de círculo? ¿qué nos posibilita la conversación auténtica y tomada desde la horizontal? Desde ahí repito algunas de las consideraciones que realiza Max Van Manen (2003, p. 185) al respecto: es importante la atmósfera en tanto que espacio de tacto y cuidado; un cuidado que actúa también a través del discurso, de la mirada, del gesto y del silencio que quedan vivificados en el espacio del encuentro.

<sup>331</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>332</sup> La expresión *estar a la altura* proviene del compromiso que asumo con el otro, con la otra, en el que percibo todo aquello que ese otro u otra trae consigo. De ahí emerge la responsabilidad ante ese otro que, al mismo tiempo, es una responsabilidad hacia el modo de comprender el oficio educativo.

<sup>333</sup> Para aquél entonces, considerando que debía ocupar un lugar de investigadora, estrené mi libreta azul y empecé a anotar con la misma vitalidad con la que había iniciado el estudio junto a Francesc. De hecho, parecía que lo único que se diferenciaba era lo relativo a los rostros y a los lugares, aunque era consciente que el tiempo no sólo había dejado una gran huella en mi modo de ser, estar y hacer investigación, sino en la pasión que había empezado a sentir por la escritura. Una escritura que me recuerda a lo que Susan Sontag (2008) recupera de la descripción que la filósofa Hannah Arendt realiza sobre Walter Benjamin. Aclara que nada era más característico de él en los años treinta que las libretas de tapa negra que siempre llevaba consigo y donde infatigablemente consignaba en forma de citas la verdad de perlas y corales que le ofrecía la vida diaria y la lectura.

aquello que fugazmente la ha sorprendido, y en el que el acto de indagar ha abandonado sus pretensiones por conducir la mirada del otro, de la otra, en una determinada dirección, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.

De esta forma, una fría tarde de diciembre de 2012, nos reunimos para iniciar el mismo camino que hoy me devuelve aquí, a esta escritura; a una escritura que trata de dar cuenta de los diversos puntos de llegada, al tiempo que está siempre recreándose en nuevos puntos de partida. En este punto, lo que me viene resonando –a modo de preocupación– es la atmósfera que habitaremos y, más especialmente, el modo en que mi mirada va a poder captar el cuidado y el tono que atraviesan a la misma, convirtiéndose en un espacio favorecedor para la conversación<sup>330</sup>. Por eso, solicito a la educadora que me haga saber el que será nuestro lugar de encuentro, a lo que me responde con un: “Metro Jaume I, sortida Plaça dels Àngels, va bé?”<sup>331</sup>. Anhelar que sea ella quien tome la decisión, tiene que ver con ese ir al encuentro acogiendo lo incierto, abriéndose a la confianza y, por ende, abrazando la fragilidad que pueda darse. En esta línea, Remei Arnaus (2010) expresa que dicha confianza

*“está en conexión con la fragilidad de los inicios (...) Es la experiencia de la fragilidad la que nos abre de nuevo un camino ya trillado que puede acunar lo indecible de ella y a la vez no apagar el fuego y la chispa que encienden el pensamiento, a la espera de las palabras justas que sí están por venir...”* (p. 172).

Para mí, esta fragilidad es la que brota cuando el amor y el movimiento de la vida son escuchados desde el comienzo, haciendo que lo frágil se convierta en un sentimiento de temblor ante uno mismo. Y es que, en ese *antes* donde la conversación todavía no ha llegado, en esos instantes previos a la toma de palabra junto al otro, el silencio se me hace inquebrantable: quedo a la espera de pronunciar una palabra–semilla que fructifique en el campo del silencio, haciendo que, el silencio se vea cultivado. Por eso necesito de tiempo –un tiempo que transita por el pensamiento y por la escritura–, porque siento la necesidad de tener que estar a la altura de la palabra que voy a poner en juego en nuestro encuentro<sup>332</sup>; una palabra que no puede ser cualquiera y que se manifiesta corporalmente a modo de estremecimiento. De esta forma lo menciono en mi cuaderno<sup>333</sup>:

*“Resulta paradójico que sienta este temblor. Y me digo: “¿cómo he podido olvidar aquello que nos vincula y que es la esencia o fundamento de nuestra relación: la estima*

<sup>330</sup> Dicha preocupación la vivo fuertemente en mis clases, ¿a qué nos lleva colocar las sillas en forma de círculo? ¿qué nos posibilita la conversación auténtica y tomada desde la horizontal? Desde ahí repito algunas de las consideraciones que realiza Max Van Manen (2003, p. 185) al respecto: es importante la atmósfera en tanto que espacio de tacto y cuidado; un cuidado que actúa también a través del discurso, de la mirada, del gesto y del silencio que quedan vivificados en el espacio del encuentro.

<sup>331</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>332</sup> La expresión *estar a la altura* proviene del compromiso que asumo con el otro, con la otra, en el que percibo todo aquello que ese otro u otra trae consigo. De ahí emerge la responsabilidad ante ese otro que, al mismo tiempo, es una responsabilidad hacia el modo de comprender el oficio educativo.

<sup>333</sup> Para aquél entonces, considerando que debía ocupar un lugar de investigadora, estrené mi libreta azul y empecé a anotar con la misma vitalidad con la que había iniciado el estudio junto a Francesc. De hecho, parecía que lo único que se diferenciaba era lo relativo a los rostros y a los lugares, aunque era consciente que el tiempo no sólo había dejado una gran huella en mi modo de ser, estar y hacer investigación, sino en la pasión que había empezado a sentir por la escritura. Una escritura que me recuerda a lo que Susan Sontag (2008) recupera de la descripción que la filósofa Hannah Arendt realiza sobre Walter Benjamin. Aclara que nada era más característico de él en los años treinta que las libretas de tapa negra que siempre llevaba consigo y donde infatigablemente consignaba en forma de citas la verdad de perlas y corales que le ofrecía la vida diaria y la lectura.

*de la una hacia la otra?” (...) es una estima –un amor– que siento encarnada en ese reconocernos, confiarnos, autorizarnos y, precisamente por eso, creo que incluso podría intuir<sup>334</sup> el modo en que van a suceder algunos gestos en nuestro encuentro – porque la conozco y nos conozco–. Pero en este instante, la posibilidad de anticiparme se desvanece, es como si no existiera, haciendo que la misma posibilidad del conocer –o del saber– se vea reemplazada por una atención a lo naciente, a la novedad. Quizás el temblor proviene de ahí, de la responsabilidad que supone hallarme junto a Marta, con su presencia, con su atención a lo que se abra y con sus silencios e incertidumbres. O quizá es porque charlaremos acerca del estudio, que es íntimo y público al mismo tiempo pero que, en el fondo, es un estudio que me está traspasando y calando en cada uno de sus tiempos y procesos. O quién sabe; quizá es un **temblor que brota al verme hablando en nombre propio...**<sup>335</sup>*

Asimismo, el estremecimiento al que hago referencia nace entre los silencios de la distancia y los instantes previos a esa toma de palabra –al encuentro– y se disipa cuando saludo a Marta con un abrazo. Ese cálido abrazo es también un gesto simbólico que hago conmigo misma: abrazar aquello que hay y aquello que está por venir porque, como apunta Mireille Cifali (2005) se trata de “aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación (...) enfrentarse a lo desconocido, a reservar un lugar para el acontecimiento, a preservar la sorpresa y aceptar el riesgo de un nuevo trabajo” (p. 182). Por ello, es un abrazo que calma y da vida. Paseamos por la calle de *l’Argenteria* hasta llegar a la iglesia de Santa Maria del Mar. En ese corto recorrido, muchas son las ocasiones en que nos sonreímos, nos encogemos por el frío y nos golpeamos levemente el brazo como símbolo cariñoso mientras se está dando la conversación. Finalmente, llegamos al bar que propone y en el que “fan uns pintxos de truita de patates boníssims!”<sup>336</sup>. Justo antes de entrar en él me toma del brazo y me hace saber que: “Et dic que sí, que encantada, que és un autèntic plaer però... ja t’ho has pensat bé? **Jo no sóc mestra i, a més, ara em sento en crisi**”<sup>337</sup>. Sin responderle, nos quedamos en silencio y le hago un gesto para que entremos en el local. Es un local muy concurrido, con movimiento y activismo social: está repleto de carteles con ferias de comercio alternativo, calendarios de artistas que inician su carrera, revistas de actividades del distrito y panfletos de formaciones políticas minoritarias. La atmósfera es muy agradable y, el modo en que el camarero conversa con ella, me hace pensar que en algún otro momento habrán podido coincidir pero “què va, és que aquí la gent és així, per això mola”–me aclara. Iniciamos la conversación y le pregunto si puedo registrar nuestra charla, no para contabilizarla como evidencia, sino para volver a nuestras palabras cuando me sienta desorientada. Porque, del mismo modo que somos seres de palabras, también lo somos en palabras, por palabras, entre palabras, y sin palabras. Así,

<sup>334</sup> Tomo aquí el modo en que Richard Sennett (2009) habita la intuición, pues para el autor, ésta “comienza con la sensación de que algo que aún no es, podría llegar a ser” (p. 257). En otras palabras –tal y como sostiene María Zambrano (2008)– “la vida se ofrece en una visión, en una intuición, no en un sistema de razones”. De esta forma, en mi relación investigativa junto a la educadora, he sentido la fuerza de la intuición, de lo que coloquialmente denominados *presentimiento* o *corazonada*. Y la escucha de ello ha traído consigo un particular modo de estar junto a ella, posibilitando saberes que no esperaba y que, ni tan siquiera, podía imaginar o anticipar. Entre ellos, está el saber de la costura; un saber que, en medio las conversaciones pedagógicas, ha aportado una delicadeza y un tono singular al estudio.

<sup>335</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>336</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>337</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012.

*de la una hacia la otra?” (...) es una estima –un amor– que siento encarnada en ese reconocernos, confiarnos, autorizarnos y, precisamente por eso, creo que incluso podría intuir<sup>334</sup> el modo en que van a suceder algunos gestos en nuestro encuentro – porque la conozco y nos conozco–. Pero en este instante, la posibilidad de anticiparme se desvanece, es como si no existiera, haciendo que la misma posibilidad del conocer –o del saber– se vea reemplazada por una atención a lo naciente, a la novedad. Quizás el temblor proviene de ahí, de la responsabilidad que supone hallarme junto a Marta, con su presencia, con su atención a lo que se abra y con sus silencios e incertidumbres. O quizá es porque charlaremos acerca del estudio, que es íntimo y público al mismo tiempo pero que, en el fondo, es un estudio que me está traspasando y calando en cada uno de sus tiempos y procesos. O quién sabe; quizá es un **temblor que brota al verme hablando en nombre propio...**<sup>335</sup>*

Asimismo, el estremecimiento al que hago referencia nace entre los silencios de la distancia y los instantes previos a esa toma de palabra –al encuentro– y se disipa cuando saludo a Marta con un abrazo. Ese cálido abrazo es también un gesto simbólico que hago conmigo misma: abrazar aquello que hay y aquello que está por venir porque, como apunta Mireille Cifali (2005) se trata de “aprender de lo que surge y no dominarlo mediante una rápida explicación (...) enfrentarse a lo desconocido, a reservar un lugar para el acontecimiento, a preservar la sorpresa y aceptar el riesgo de un nuevo trabajo” (p. 182). Por ello, es un abrazo que calma y da vida. Paseamos por la calle de *l’Argenteria* hasta llegar a la iglesia de Santa Maria del Mar. En ese corto recorrido, muchas son las ocasiones en que nos sonreímos, nos encogemos por el frío y nos golpeamos levemente el brazo como símbolo cariñoso mientras se está dando la conversación. Finalmente, llegamos al bar que propone y en el que “fan uns pintxos de truita de patates boníssims!”<sup>336</sup>. Justo antes de entrar en él me toma del brazo y me hace saber que: “Et dic que sí, que encantada, que és un autèntic plaer però... ja t’ho has pensat bé? **Jo no sóc mestra i, a més, ara em sento en crisi**”<sup>337</sup>. Sin responderle, nos quedamos en silencio y le hago un gesto para que entremos en el local. Es un local muy concurrido, con movimiento y activismo social: está repleto de carteles con ferias de comercio alternativo, calendarios de artistas que inician su carrera, revistas de actividades del distrito y panfletos de formaciones políticas minoritarias. La atmósfera es muy agradable y, el modo en que el camarero conversa con ella, me hace pensar que en algún otro momento habrán podido coincidir pero “què va, és que aquí la gent és així, per això mola”–me aclara. Iniciamos la conversación y le pregunto si puedo registrar nuestra charla, no para contabilizarla como evidencia, sino para volver a nuestras palabras cuando me sienta desorientada. Porque, del mismo modo que somos seres de palabras, también lo somos en palabras, por palabras, entre palabras, y sin palabras. Así,

<sup>334</sup> Tomo aquí el modo en que Richard Sennett (2009) habita la intuición, pues para el autor, ésta “comienza con la sensación de que algo que aún no es, podría llegar a ser” (p. 257). En otras palabras –tal y como sostiene María Zambrano (2008)– “la vida se ofrece en una visión, en una intuición, no en un sistema de razones”. De esta forma, en mi relación investigativa junto a la educadora, he sentido la fuerza de la intuición, de lo que coloquialmente denominados *presentimiento* o *corazonada*. Y la escucha de ello ha traído consigo un particular modo de estar junto a ella, posibilitando saberes que no esperaba y que, ni tan siquiera, podía imaginar o anticipar. Entre ellos, está el saber de la costura; un saber que, en medio las conversaciones pedagógicas, ha aportado una delicadeza y un tono singular al estudio.

<sup>335</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>336</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012.

<sup>337</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012.

ante la preocupación por habitar un posible silencio fatigoso en mí –como investigadora– deseo visibilizar que existe un lugar creado por ambas al que poder acudir en cualquier momento. Además, es un lugar en el que sé que las palabras conversadas contemplan aquello que el lenguaje calla, aquello que el lenguaje mal aparenta y mal representa, aquello que el lenguaje puede llegar a mostrar como un rasgo fijo (Skliar, 2005, p. 42). Sin embargo, observo cómo su cuerpo se muestra reticente ante la imagen de la grabadora sobre la mesa, por lo que decido taparla con la bufanda.

Percibir la relación investigativa acogiendo la crisis que Marta vivía, me obliga a continuar pensando en las cualidades que se despliegan desde ese lugar de colocación, a preguntarme por lo que le puede ocurrir a una en el momento de nombrarse así, a indagar qué quieren decir esas palabras para alguien que se dedica a la educación –el maestro también había apelado a la crisis como una característica de su trayectoria profesional–. Por otro lado, me generaba curiosidad la distinción que había llevado a cabo entre ser maestra o ser educadora. Y es desde ahí desde donde partimos.

*“Jo no podria estar treballant a una escola, perquè ha de ser molt i molt fort. Pensa... tancats a una classe, havent de fer un temari que potser ni interessa als xavals, o potser ni entenen del tot (...) Quan vaig començar a Alda em preguntava perquè els hi passaven de curs, si per a mi –tot i que no sóc mestra– no tenien els coneixements necessaris i no sabien de coses que jo considerava essencials. Més tard vaig descobrir el perquè i... és una llàstima, però sé que els passen de curs perquè acabin abans el període d’escolarització. És una manera de no tenir-los durant més anys. Potser pots pensar que els jutjo però no. Jo em pregunto a cada reunió d’escoles a la que vaig: com ho fan amb tants xavals que es poden “disparar” en qualsevol moment? Com ho faria jo si sé que han d’estar allà i han de fer uns processos d’aprenentatge molt clars? –aprendre a escriure, comprendre el que llegeixen a un text o a una revista, poder sumar, restar, multiplicar, dividir... no estic pensant en res més enllà d’això, eh!–. Estàs tranquil·la durant cinc minuts i no saps què pot passar en el proper minut de classe. És com **passar del petit caos al gran caos**, imagina’t. És una situació molt delicada, tan delicada que cada pocs mesos hi ha algun mestre amb baixa mèdica. La veritat és que jo admiro molt als mestres”<sup>338</sup>.*

Los matices que pone en juego la educadora, me permiten pensar que ella siente que habita la relación con las criaturas desde otro lugar; un lugar en el que se vive separada o diferenciada del modo y de las funciones que les son atribuidas al conjunto de maestros con los que se reúne de manera periódica. Precisamente por eso, intuyo que ella valora la posibilidad que tiene de tomar los asuntos disciplinarios o de aprendizaje como meros hechos de vida, desde los que poder entretener los diversos planos de la relación con las criaturas. Planos que –a veces– son divergentes, desequilibrados e inconscientes, pero que son los que nos vinculan

<sup>338</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012. Además, en la conversación también emerge otra idea que me resulta interesante y que responde al modo en que la educadora concibe el contexto escolar: “A les reunions dels mestres a vegades em sento malament perquè tinc la sensació que en aquelles escoles alguns mestres veuen i vinculen als xavals amb els problemes conductuals, i llavors penso: “quina sort que tens, Marta!” Perquè veig que nosaltres podem treballar d’una altra manera, tenim com més espai. O potser és que tenim un altre espai, més de lleure, no amb tanta necessitat de cobrir expectatives de les famílies, o de ves a saber de qui”.

ante la preocupación por habitar un posible silencio fatigoso en mí –como investigadora– deseo visibilizar que existe un lugar creado por ambas al que poder acudir en cualquier momento. Además, es un lugar en el que sé que las palabras conversadas contemplan aquello que el lenguaje calla, aquello que el lenguaje mal aparenta y mal representa, aquello que el lenguaje puede llegar a mostrar como un rasgo fijo (Skliar, 2005, p. 42). Sin embargo, observo cómo su cuerpo se muestra reticente ante la imagen de la grabadora sobre la mesa, por lo que decido taparla con la bufanda.

Percibir la relación investigativa acogiendo la crisis que Marta vivía, me obliga a continuar pensando en las cualidades que se despliegan desde ese lugar de colocación, a preguntarme por lo que le puede ocurrir a una en el momento de nombrarse así, a indagar qué quieren decir esas palabras para alguien que se dedica a la educación –el maestro también había apelado a la crisis como una característica de su trayectoria profesional–. Por otro lado, me generaba curiosidad la distinción que había llevado a cabo entre ser maestra o ser educadora. Y es desde ahí desde donde partimos.

*“Jo no podria estar treballant a una escola, perquè ha de ser molt i molt fort. Pensa... tancats a una classe, havent de fer un temari que potser ni interessa als xavals, o potser ni entenen del tot (...) Quan vaig començar a Alda em preguntava perquè els hi passaven de curs, si per a mi –tot i que no sóc mestra– no tenien els coneixements necessaris i no sabien de coses que jo considerava essencials. Més tard vaig descobrir el perquè i... és una llàstima, però sé que els passen de curs perquè acabin abans el període d’escolarització. És una manera de no tenir-los durant més anys. Potser pots pensar que els jutjo però no. Jo em pregunto a cada reunió d’escoles a la que vaig: com ho fan amb tants xavals que es poden “disparar” en qualsevol moment? Com ho faria jo si sé que han d’estar allà i han de fer uns processos d’aprenentatge molt clars? –aprendre a escriure, comprendre el que llegeixen a un text o a una revista, poder sumar, restar, multiplicar, dividir... no estic pensant en res més enllà d’això, eh!–. Estàs tranquil·la durant cinc minuts i no saps què pot passar en el proper minut de classe. És com **passar del petit caos al gran caos**, imagina’t. És una situació molt delicada, tan delicada que cada pocs mesos hi ha algun mestre amb baixa mèdica. La veritat és que jo admiro molt als mestres”<sup>338</sup>.*

Los matices que pone en juego la educadora, me permiten pensar que ella siente que habita la relación con las criaturas desde otro lugar; un lugar en el que se vive separada o diferenciada del modo y de las funciones que les son atribuidas al conjunto de maestros con los que se reúne de manera periódica. Precisamente por eso, intuyo que ella valora la posibilidad que tiene de tomar los asuntos disciplinarios o de aprendizaje como meros hechos de vida, desde los que poder entretener los diversos planos de la relación con las criaturas. Planos que –a veces– son divergentes, desequilibrados e inconscientes, pero que son los que nos vinculan

<sup>338</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012. Además, en la conversación también emerge otra idea que me resulta interesante y que responde al modo en que la educadora concibe el contexto escolar: “A les reunions dels mestres a vegades em sento malament perquè tinc la sensació que en aquelles escoles alguns mestres veuen i vinculen als xavals amb els problemes conductuals, i llavors penso: “quina sort que tens, Marta!” Perquè veig que nosaltres podem treballar d’una altra manera, tenim com més espai. O potser és que tenim un altre espai, més de lleure, no amb tanta necessitat de cobrir expectatives de les famílies, o de ves a saber de qui”.

con el mundo y nos ofrecen la experiencia de relación en tanto que experiencia humana. Y es en el ejercicio de reconocer y aceptar las limitaciones y dificultades con las que se encuentra –algunas propias, otras ajenas–, cuando emerge lo que yo he experimentado como la levedad de la relación<sup>339</sup>. Un movimiento que hace de palanca para las carencias –sin afán de resolverlas todas–, y atesora las contradicciones y los tropiezos en los que viven las criaturas –y, por ende, nosotros mismos–. De esta manera, no es un movimiento destructivo ni violento, sino una disposición que media con la realidad y hace germinar de ella su más (Weil, 1995). De ahí que el oficio educativo requiera de estar abiertos, no sólo para recoger, sino más bien para acompañar los procesos de vida que acontecen frente a uno.

Por otro lado, al escuchar a Marta, me conecto con la noción de *periferia*, porque intuyo que su discurso me está señalando algo de la dificultad de su oficio en relación al contexto en el que se encuentra. Siento que me señala los márgenes desde los que ella también se vive aunque, en este punto, no sé si es más una proyección personal –de mi trabajo en Alda– o de la educadora en sí. A pesar de ello, los esbozos de Alfred Porres (2012) me ayudan a observar dicha periferia con otra perspectiva.

*“La periferia siempre es una ubicación que se define respecto de un centro. Por lo que uno puede estar en la periferia o en el centro según sea el punto que tome como referencia para orientarse. Así que, según se mire, uno siempre está ocupando múltiples centros y periferias superpuestos simultáneamente” (p. 39).*

Y, es desde esa ubicación, desde donde también Marta permite que me resitúe:

*“(…) ja t’hi has pensat bé que vols venir a la Mina? Per exemple, el que tu entens com a assemblea, aquí no té les mateixes característiques. És tot una mica caòtic... (...) Però és el que tenim. **Treballem amb el que tenim i fem el que podem.** I no és per fer-ho més simple, sinó més aviat perquè t’ho dic tocant de peus a terra, com a realitat que tenim. Intentem no assistir, sinó educar, però la veritat és que a vegades fem una mica de tot. Aquí tot té un altre centre i una altra manera, però és el nostre centre i la nostra manera. Per als nostres xavals, altres models de Centre Obert o d’escola els hi poden semblar estranys o, fins i tot, els hi pot costar d’entendre perquè la seva normalitat és la que tenen, no pas l’altra”<sup>340</sup>.*

Con todo ello, continúo cuestionándome el papel del otro, de lo extraño, de lo estigmatizado, de lo situado en la periferia y, en especial, del sentido que se halla tras cada una de esas nociones y realidades educativas. Sin embargo, esto no imposibilita la llegada de una cuestión concreta: qué quiere decir la educadora con ese *trabajamos con lo que tenemos*. Y es que, sin haber acudido juntas a Alda, intuyo que aquella asistencia y aquella práctica educativa que nombra, no abarca únicamente los recursos con los que cuenta, sino que se refiere a la atención y a la dedicación hacia las criaturas –grupales y singularmente–; cualidades que se

<sup>339</sup> Este término está inspirado en los planteamientos de Milan Kundera (2008), como un juego con el título de su obra *La insoportable levedad del ser*.

<sup>340</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012. Al compartir esta experiencia con algunos compañeros de doctorado, hay uno de ellos –Carles Cereceda– que pone énfasis en algo esencial: “no importa el lloc a on estiguis treballant, sinó la manera en que ho fas”. Durante diversos días, continúo revisando la primera conversación con Marta, al tiempo que me repito la frase de Carles y, ciertamente, percibo en ella algo que me ayuda a comprender la situación de la que me habla la educadora: si vienes, has de asumir el lugar en el que estás, pero por encima de todo, tendrás que acoger el modo en que nos relacionamos con las niñas y los niños.

con el mundo y nos ofrecen la experiencia de relación en tanto que experiencia humana. Y es en el ejercicio de reconocer y aceptar las limitaciones y dificultades con las que se encuentra –algunas propias, otras ajenas–, cuando emerge lo que yo he experimentado como la levedad de la relación<sup>339</sup>. Un movimiento que hace de palanca para las carencias –sin afán de resolverlas todas–, y atesora las contradicciones y los tropiezos en los que viven las criaturas –y, por ende, nosotros mismos–. De esta manera, no es un movimiento destructivo ni violento, sino una disposición que media con la realidad y hace germinar de ella su más (Weil, 1995). De ahí que el oficio educativo requiera de estar abiertos, no sólo para recoger, sino más bien para acompañar los procesos de vida que acontecen frente a uno.

Por otro lado, al escuchar a Marta, me conecto con la noción de *periferia*, porque intuyo que su discurso me está señalando algo de la dificultad de su oficio en relación al contexto en el que se encuentra. Siento que me señala los márgenes desde los que ella también se vive aunque, en este punto, no sé si es más una proyección personal –de mi trabajo en Alda– o de la educadora en sí. A pesar de ello, los esbozos de Alfred Porres (2012) me ayudan a observar dicha periferia con otra perspectiva.

*“La periferia siempre es una ubicación que se define respecto de un centro. Por lo que uno puede estar en la periferia o en el centro según sea el punto que tome como referencia para orientarse. Así que, según se mire, uno siempre está ocupando múltiples centros y periferias superpuestos simultáneamente” (p. 39).*

Y, es desde esa ubicación, desde donde también Marta permite que me resitúe:

*“(…) ja t’hi has pensat bé que vols venir a la Mina? Per exemple, el que tu entens com a assemblea, aquí no té les mateixes característiques. És tot una mica caòtic... (...) Però és el que tenim. **Treballem amb el que tenim i fem el que podem.** I no és per fer-ho més simple, sinó més aviat perquè t’ho dic tocant de peus a terra, com a realitat que tenim. Intentem no assistir, sinó educar, però la veritat és que a vegades fem una mica de tot. Aquí tot té un altre centre i una altra manera, però és el nostre centre i la nostra manera. Per als nostres xavals, altres models de Centre Obert o d’escola els hi poden semblar estranys o, fins i tot, els hi pot costar d’entendre perquè la seva normalitat és la que tenen, no pas l’altra”<sup>340</sup>.*

Con todo ello, continúo cuestionándome el papel del otro, de lo extraño, de lo estigmatizado, de lo situado en la periferia y, en especial, del sentido que se halla tras cada una de esas nociones y realidades educativas. Sin embargo, esto no imposibilita la llegada de una cuestión concreta: qué quiere decir la educadora con ese *trabajamos con lo que tenemos*. Y es que, sin haber acudido juntas a Alda, intuyo que aquella asistencia y aquella práctica educativa que nombra, no abarca únicamente los recursos con los que cuenta, sino que se refiere a la atención y a la dedicación hacia las criaturas –grupales y singularmente–; cualidades que se

<sup>339</sup> Este término está inspirado en los planteamientos de Milan Kundera (2008), como un juego con el título de su obra *La insoportable levedad del ser*.

<sup>340</sup> Extracto de conversación. Barcelona, diciembre de 2012. Al compartir esta experiencia con algunos compañeros de doctorado, hay uno de ellos –Carles Cereceda– que pone énfasis en algo esencial: “no importa el lloc a on estiguis treballant, sinó la manera en que ho fas”. Durante diversos días, continúo revisando la primera conversación con Marta, al tiempo que me repito la frase de Carles y, ciertamente, percibo en ella algo que me ayuda a comprender la situación de la que me habla la educadora: si vienes, has de asumir el lugar en el que estás, pero por encima de todo, tendrás que acoger el modo en que nos relacionamos con las niñas y los niños.

vinculan al *centro* o lugar de colocación desde el que Marta acompaña y cuida el proceso de aprendizaje. Aquí, merece la pena recordar las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a los niños y niñas –más allá de los exámenes y las pruebas a las que les sometemos–: posibilidades que llegan desde aquello significativo para cada uno y para cada contexto. Y es que, aunque parezca desatinado, a veces siento cómo la vivencia de nuestro precioso oficio educativo, inhabilita el aprender –se sale del que es su centro–, haciendo que emerjan espacios en los que todavía parece que estemos ante una maquinaria de enseñar en la que desentendemos a los niños y niñas, haciendo que el espacio de aprendizaje se vea cada vez más reducido. Es ahí cuando recuerdo la agitación con la que Pierre Dumayet (1981) expresa que “me irrita de la palabra educar o enseñar la idea de que, cueste lo que cueste, alguien tiene que aprender algo. Eso es monstruoso” (p. 67). Imbuida en ese recuerdo, doy el último trago a la cerveza y anoto en mi cuaderno –en letras grandes– el verbo *sostener*, como si este fuera el lugar de inicio por el que empezar a cuestionarme, a observar y a conversar. Ese momento, el de tomar juntas una cerveza se convierte ya en un ritual que nos acompaña en el camino investigativo. Un ritual que va más allá de la investigación y que trae consigo algo de la totalidad de las conversaciones mantenidas: el particular ritmo de conversación, las determinadas preocupaciones, y un modo de compartir en el que también tienen cabida los silencios. Precisamente, esta experiencia de conversación –repleta de un compartir pensamientos, inspiraciones, fantasías y meditaciones– es la que me permite descubrir el modo en que vengo uniendo cada una de las charlas junto a la educadora, haciendo de ellas sólo una, es decir: **habitándolas todas como una única experiencia del conversar**. Algo similar le ocurre a Max Van Manen (2003) cuando pasea en bicicleta con su hijo:

*“puesto que ese paseo no tiene ningún propósito fuera de sí mismo –no vamos a ningún lugar en concreto– es esta cualidad del espacio, el estado de ánimo y del mundo compartido lo que yo, de alguna manera, asocio ahora con el hecho de ir a dar una vuelta en bici con Mark”* (p. 57).

A la semana, escribo una carta en la que trato de esclarecer un poco más lo que me interesa estudiar –de qué modo nutro mi búsqueda– pudiendo imaginar su experiencia de lectura en esas ideas e intuiciones que voy dejando volar. Remarco que no pretendo comparar, ni contrastar experiencias de enseñanza y aprendizaje vinculadas a las prácticas de cuidado, sino más bien acogerlas, hacerlas propias en tanto que les pongo palabra, y nombrarlas a fin de visibilizar lo que ya está dándose y lo que –desde mi perspectiva– vale la pena contar<sup>341</sup>. En nuestro siguiente encuentro, me comenta que:

*“M’ha anat molt bé el que m’has enviat, perquè he vist amb més claredat allò que em deies. Potser eren les mateixes paraules, no diré que no, però veure-les en el correu ha fet que fos més conscient del que farem plegades (...) veig que el que tu vols és que jo sigui el teu objecte d’estudi. “Com? Igual no m’he expressat bé...” –respondo con la*

<sup>341</sup> Adjunto aquí un breve fragmento del texto que escribo a la educadora, a modo de percibir el tono en que está escrito el mismo. “Te quería dar las gracias por la disponibilidad que mostraste, por tu interés, por la conversación, por las ideas que ya comenzaron a salir, por tu entusiasmo y por tus preguntas. Sobre todo por tus preguntas. Hacer el ejercicio de sentarme a escribir de qué va mi tesis y qué puede implicarte a ti, es un encuentro conmigo misma y una manera de poder focalizar más y mejor mi camino investigativo. (...) Creo que es importante que las dos hablemos con naturalidad de todo este proceso, que nos planteemos las dudas que necesitamos, que pactemos nuestros lugares y espacios, que nos demos tiempo y que respetemos nuestros ritmos..., porque ambas también estaremos emocionalmente implicadas (cada una desde su lugar)”. Extracto de carta enviada a Marta. Barcelona, diciembre de 2012. Se puede leer completa en la documentación del anexo.

vinculan al *centro* o lugar de colocación desde el que Marta acompaña y cuida el proceso de aprendizaje. Aquí, merece la pena recordar las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a los niños y niñas –más allá de los exámenes y las pruebas a las que les sometemos–: posibilidades que llegan desde aquello significativo para cada uno y para cada contexto. Y es que, aunque parezca desatinado, a veces siento cómo la vivencia de nuestro precioso oficio educativo, inhabilita el aprender –se sale del que es su centro–, haciendo que emerjan espacios en los que todavía parece que estemos ante una maquinaria de enseñar en la que desentendemos a los niños y niñas, haciendo que el espacio de aprendizaje se vea cada vez más reducido. Es ahí cuando recuerdo la agitación con la que Pierre Dumayet (1981) expresa que “me irrita de la palabra educar o enseñar la idea de que, cueste lo que cueste, alguien tiene que aprender algo. Eso es monstruoso” (p. 67). Imbuida en ese recuerdo, doy el último trago a la cerveza y anoto en mi cuaderno –en letras grandes– el verbo *sostener*, como si este fuera el lugar de inicio por el que empezar a cuestionarme, a observar y a conversar. Ese momento, el de tomar juntas una cerveza se convierte ya en un ritual que nos acompaña en el camino investigativo. Un ritual que va más allá de la investigación y que trae consigo algo de la totalidad de las conversaciones mantenidas: el particular ritmo de conversación, las determinadas preocupaciones, y un modo de compartir en el que también tienen cabida los silencios. Precisamente, esta experiencia de conversación –repleta de un compartir pensamientos, inspiraciones, fantasías y meditaciones– es la que me permite descubrir el modo en que vengo uniendo cada una de las charlas junto a la educadora, haciendo de ellas sólo una, es decir: **habitándolas todas como una única experiencia del conversar**. Algo similar le ocurre a Max Van Manen (2003) cuando pasea en bicicleta con su hijo:

*“puesto que ese paseo no tiene ningún propósito fuera de sí mismo –no vamos a ningún lugar en concreto– es esta cualidad del espacio, el estado de ánimo y del mundo compartido lo que yo, de alguna manera, asocio ahora con el hecho de ir a dar una vuelta en bici con Mark”* (p. 57).

A la semana, escribo una carta en la que trato de esclarecer un poco más lo que me interesa estudiar –de qué modo nutro mi búsqueda– pudiendo imaginar su experiencia de lectura en esas ideas e intuiciones que voy dejando volar. Remarco que no pretendo comparar, ni contrastar experiencias de enseñanza y aprendizaje vinculadas a las prácticas de cuidado, sino más bien acogerlas, hacerlas propias en tanto que les pongo palabra, y nombrarlas a fin de visibilizar lo que ya está dándose y lo que –desde mi perspectiva– vale la pena contar<sup>341</sup>. En nuestro siguiente encuentro, me comenta que:

*“M’ha anat molt bé el que m’has enviat, perquè he vist amb més claredat allò que em deies. Potser eren les mateixes paraules, no diré que no, però veure-les en el correu ha fet que fos més conscient del que farem plegades (...) veig que el que tu vols és que jo sigui el teu objecte d’estudi. “Com? Igual no m’he expressat bé...” –respondo con la*

<sup>341</sup> Adjunto aquí un breve fragmento del texto que escribo a la educadora, a modo de percibir el tono en que está escrito el mismo. “Te quería dar las gracias por la disponibilidad que mostraste, por tu interés, por la conversación, por las ideas que ya comenzaron a salir, por tu entusiasmo y por tus preguntas. Sobre todo por tus preguntas. Hacer el ejercicio de sentarme a escribir de qué va mi tesis y qué puede implicarte a ti, es un encuentro conmigo misma y una manera de poder focalizar más y mejor mi camino investigativo. (...) Creo que es importante que las dos hablemos con naturalidad de todo este proceso, que nos planteemos las dudas que necesitamos, que pactemos nuestros lugares y espacios, que nos demos tiempo y que respetemos nuestros ritmos..., porque ambas también estaremos emocionalmente implicadas (cada una desde su lugar)”. Extracto de carta enviada a Marta. Barcelona, diciembre de 2012. Se puede leer completa en la documentación del anexo.



*intención de que amplíe algo de lo que revela su última frase. De repente, se empieza a reír a carcajadas y exclama: “Has vist la cara que has posat?”<sup>342</sup>”.*

Imagino que la expresión de mi rostro es una mezcla de asombro y desencaje, porque uno de los aspectos que más he tratado de cuidar es la posibilidad de vivir y habitar la investigación en relación, es decir, junto a alguien. Asimismo, esa relación pasa por eliminar la verticalidad, la mirada que examina, la posición de saber y la cuantificación de lo que se observa. En esta línea, Gert Biesta (2006) considera que “meaning is made and shared as a result of an encounter between subjects, not an exchange between objects” (p. 35), otorgando una potencialidad a la acción de compartir como acto que conlleva a la creación y al descubrimiento de nuevos saberes. Pero, ¿cuáles pretensiones –narradas en la carta– podían haber generado tal confusión? ¿De qué manera elaboro el discurso –y la práctica– para crear y recrear un espacio de relación en el que el sentido investigativo se vincula al *con* y no al *sobre*? ¿Cómo sostiene Marta el sentimiento de vivirse como objeto –y no sujeto– de estudio? Recuerdo que todos esos interrogantes fueron el reflejo de un desaliento, porque consideraba que del propio tema de tesis nacía el modo en que la investigación tomaba forma. No podía separar lo que me interesaba estudiar –la relación de cuidado con las criaturas– de la relación investigativa. Ambas partían del mismo lugar: de la –pre–ocupación del otro, de la otra y de lo otro, de la alteridad, de la acogida, de las incertezas, de la sensibilidad, de la disponibilidad, etc. Y todo ello se veía atravesado por ese dar lugar al otro al tiempo que el otro me daba lugar a mí. Mi deseo era que ella habitara el estudio con todo su “cuerpo, con la mente, con los ojos, con los sentimientos y con los pensamientos” (Wild, 2006, p. 90), viviéndose como persona implicada en el estudio. Así, me dejo llevar por la intuición y coloco entre nosotras todas esas preguntas, tratando de traspasar el veto para mostrarlas como una diferencia conceptual que moviliza o impide la fluidez con que emana el sentido del quehacer investigativo. No deseaba dar por supuesta su postura o su sentir, sino nombrar el modo en que esa manera de vivir el estudio –esa diferencia– no correspondía únicamente a algo suyo o mío, sino algo que se encontraba en medio de nuestra relación y que teníamos que lograr mediar.

A medida que nos continuamos encontrando para conversar, descubro que, para ella, vivirse como objeto significa “saber que ets tu la que has vingut a buscar-me”<sup>343</sup> y “amb tu veig el que jo no puc veure de la meva manera de fer amb els xavals”<sup>344</sup>. Es decir, que concibe la noción de sujeto y objeto como la extrapolación abstracta de una relación concreta en la que, el objeto, es aquella persona buscada y, el sujeto, es quien busca (Flusser 1994, p. 200). Y, a pesar de comprender la significatividad a la que ambos atañen, considero que la vivencia como sujeto requiere también de un sentirse buscado, no como una posición fija, sino como un modo de reconocimiento que ese otro que se encuentra a tu lado, genera en ti.

El primer día que regreso a Alda, vislumbro la necesidad de tomar distancia. Una distancia que parte de mí, del modo en que trato de situarme entre la presencia y la invisibilidad pero, sobre todo, del modo en que necesito hacer consciente que he de hallar *un-otro-lugar* en el centro educativo: “al salir del metro voy a tomar otro camino: quiero pasearme por las calles paralelas para hacerle saber –también– a mi cuerpo que se trata de una llegada diversa a las anteriores;

<sup>342</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>343</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2013.

<sup>344</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2013.

*intención de que amplíe algo de lo que revela su última frase. De repente, se empieza a reír a carcajadas y exclama: “Has vist la cara que has posat?”<sup>342</sup>”.*

Imagino que la expresión de mi rostro es una mezcla de asombro y desencaje, porque uno de los aspectos que más he tratado de cuidar es la posibilidad de vivir y habitar la investigación en relación, es decir, junto a alguien. Asimismo, esa relación pasa por eliminar la verticalidad, la mirada que examina, la posición de saber y la cuantificación de lo que se observa. En esta línea, Gert Biesta (2006) considera que “meaning is made and shared as a result of an encounter between subjects, not an exchange between objects” (p. 35), otorgando una potencialidad a la acción de compartir como acto que conlleva a la creación y al descubrimiento de nuevos saberes. Pero, ¿cuáles pretensiones –narradas en la carta– podían haber generado tal confusión? ¿De qué manera elaboro el discurso –y la práctica– para crear y recrear un espacio de relación en el que el sentido investigativo se vincula al *con* y no al *sobre*? ¿Cómo sostiene Marta el sentimiento de vivirse como objeto –y no sujeto– de estudio? Recuerdo que todos esos interrogantes fueron el reflejo de un desaliento, porque consideraba que del propio tema de tesis nacía el modo en que la investigación tomaba forma. No podía separar lo que me interesaba estudiar –la relación de cuidado con las criaturas– de la relación investigativa. Ambas partían del mismo lugar: de la –pre–ocupación del otro, de la otra y de lo otro, de la alteridad, de la acogida, de las incertezas, de la sensibilidad, de la disponibilidad, etc. Y todo ello se veía atravesado por ese dar lugar al otro al tiempo que el otro me daba lugar a mí. Mi deseo era que ella habitara el estudio con todo su “cuerpo, con la mente, con los ojos, con los sentimientos y con los pensamientos” (Wild, 2006, p. 90), viviéndose como persona implicada en el estudio. Así, me dejo llevar por la intuición y coloco entre nosotras todas esas preguntas, tratando de traspasar el veto para mostrarlas como una diferencia conceptual que moviliza o impide la fluidez con que emana el sentido del quehacer investigativo. No deseaba dar por supuesta su postura o su sentir, sino nombrar el modo en que esa manera de vivir el estudio –esa diferencia– no correspondía únicamente a algo suyo o mío, sino algo que se encontraba en medio de nuestra relación y que teníamos que lograr mediar.

A medida que nos continuamos encontrando para conversar, descubro que, para ella, vivirse como objeto significa “saber que ets tu la que has vingut a buscar-me”<sup>343</sup> y “amb tu veig el que jo no puc veure de la meva manera de fer amb els xavals”<sup>344</sup>. Es decir, que concibe la noción de sujeto y objeto como la extrapolación abstracta de una relación concreta en la que, el objeto, es aquella persona buscada y, el sujeto, es quien busca (Flusser 1994, p. 200). Y, a pesar de comprender la significatividad a la que ambos atañen, considero que la vivencia como sujeto requiere también de un sentirse buscado, no como una posición fija, sino como un modo de reconocimiento que ese otro que se encuentra a tu lado, genera en ti.

El primer día que regreso a Alda, vislumbro la necesidad de tomar distancia. Una distancia que parte de mí, del modo en que trato de situarme entre la presencia y la invisibilidad pero, sobre todo, del modo en que necesito hacer consciente que he de hallar *un-otro-lugar* en el centro educativo: “al salir del metro voy a tomar otro camino: quiero pasearme por las calles paralelas para hacerle saber –también– a mi cuerpo que se trata de una llegada diversa a las anteriores;

<sup>342</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>343</sup> Extracto de conversación. Barcelona, abril de 2013.

<sup>344</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2013.

quiero desordenar aquello que ya conozco”<sup>345</sup>. Precisamente, esto es lo que me ayuda a asumir corpóreamente el reto de lo extraño, pues me supone desafiar mi lógica imperante – romper el orden– para inquietarme frente a lo que se está abriendo o a lo que todavía está por abrirse. Para que todo esto ocurra, necesito generar un movimiento en mí que me ayude a hacer que lo conocido –hay quien lo denomina *orden*– choque con ciertos límites, obligándome así a estar atenta al modo en que observo, converso o siento. Sin embargo, ante la disposición de caminar por otras calles, me golpeó la sensación de que mi lógica se había quedado corta, pues la realidad se me continuaba escapando. Y es que, en realidad, para alterar el orden preexistente –lo ya conocido–, necesito escuchar y acoger cómo esa presencia de lo extraño se halla en mí<sup>346</sup>. Por consiguiente, cambiar el recorrido no es la solución para asumirme desde *un–otro–lugar*, sino más bien un modo de revestir mi necesidad personal por hacerme más consciente de cuál iba a ser mi posición como investigadora. Porque la experiencia de investigación me hace ver que lo extraño siempre irrumpe en mí de manera inesperada, exigiéndome algo propio, como si se tratara de una demanda de atención al acontecimiento que corpóreamente encarno<sup>347</sup>.

Por otro lado, resulta curioso cómo, durante el paseo, se me van apareciendo escenas e imágenes de mi quehacer en Alda junto a las criaturas. Son recuerdos que laten con fuerza y entre ellos, hay una escena que vuelve a mí de manera constante: el modo en que me despedí de Mohamed –junio de 2012–.

*“Ha sido un día–montaña; uno de esos días en los que convives con diversos estados emocionales, con las piedras del camino, con las formas del alud, con la belleza de lo que acontece, con la oportunidad viva del aprender (...) les he dicho que ya no estaré con ellos en las actividades de verano (...) Arlene ha salido corriendo y, detrás de ella, se ha levantado Jenny. Petey ha dado una patada a la silla, me ha mirado y ha pedido disculpas al momento (...) Hakim ha susurrado “otra que nos deja”. El resto, todos*

<sup>345</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>346</sup> En esta línea, Bernhard Waldenfels (2015) considera que lo extraño posee diversas formas de manifestación: el extraño ante mí, el otro como extraño y la forma de lo extra–ordinario. Esta última forma nace en los márgenes y en los huecos de los diversos órdenes de la vida. Y es ahí donde nos recuerda que todo orden posibilita una cosa imposibilitando otra, es decir: todo orden provoca la irrupción de lo extraordinario. Me resulta interesante rescatar este matiz para el proceso de investigación, porque continuamente siento que esos márgenes o huecos juegan un papel importante, haciendo que sucedan unos u otros acontecimientos. Por eso, a menudo me cuestiono acerca de qué vacíos soy capaz de crear para dar lugar lo extraordinario, y el modo en el que cultivo la atención –con la observación de cerca– para aquello extraordinario que aparece ante mí.

<sup>347</sup> Preguntas similares son las que también recoge Patricia Ann (2013) en su tesis doctoral. Ella asume esta posición recuperando las nociones de *insider* y *outsider* que sostiene Patricia Hill Collins (1986). “In this research I informed the participants that I too had a background (...) but that my primary role was as a researcher and my intent was to hear their voices. I did not come to this research as the expert, although it was important to identify myself (...) This put me in the precarious position of being both an insider and an outsider (Collins, 1986). As Collins explains, sharing a common experience can be beneficial in allowing access to a particular group, but cautions that it may also impede the research as it progresses. For example, participants may assume a similarity that does not exist, leading them to not fully explain their experiences. The insider is considered to possess insider knowledge which an outsider does not necessarily have. I had partial insider knowledge (...) but there are other factors that limit my insider potential (...) Throughout the study I remained attentive to my position and felt that it helped me to build relationships through common experience and to look at my field texts and interim research texts with different eyes. The questions that were brought forth were often personal in nature. As the researcher, I guarded against the risk of over-emphasizing my own experience to the detriment of the participants’ stories. Through continuous checking with my participants I was able to minimize this risk which allowed me to minimize the hierarchical relationship between myself and the participants (Harding, 1987)” (p. 47).

quiero desordenar aquello que ya conozco”<sup>345</sup>. Precisamente, esto es lo que me ayuda a asumir corpóreamente el reto de lo extraño, pues me supone desafiar mi lógica imperante – romper el orden– para inquietarme frente a lo que se está abriendo o a lo que todavía está por abrirse. Para que todo esto ocurra, necesito generar un movimiento en mí que me ayude a hacer que lo conocido –hay quien lo denomina *orden*– choque con ciertos límites, obligándome así a estar atenta al modo en que observo, converso o siento. Sin embargo, ante la disposición de caminar por otras calles, me golpeó la sensación de que mi lógica se había quedado corta, pues la realidad se me continuaba escapando. Y es que, en realidad, para alterar el orden preexistente –lo ya conocido–, necesito escuchar y acoger cómo esa presencia de lo extraño se halla en mí<sup>346</sup>. Por consiguiente, cambiar el recorrido no es la solución para asumirme desde *un–otro–lugar*, sino más bien un modo de revestir mi necesidad personal por hacerme más consciente de cuál iba a ser mi posición como investigadora. Porque la experiencia de investigación me hace ver que lo extraño siempre irrumpe en mí de manera inesperada, exigiéndome algo propio, como si se tratara de una demanda de atención al acontecimiento que corpóreamente encarno<sup>347</sup>.

Por otro lado, resulta curioso cómo, durante el paseo, se me van apareciendo escenas e imágenes de mi quehacer en Alda junto a las criaturas. Son recuerdos que laten con fuerza y entre ellos, hay una escena que vuelve a mí de manera constante: el modo en que me despedí de Mohamed –junio de 2012–.

*“Ha sido un día–montaña; uno de esos días en los que convives con diversos estados emocionales, con las piedras del camino, con las formas del alud, con la belleza de lo que acontece, con la oportunidad viva del aprender (...) les he dicho que ya no estaré con ellos en las actividades de verano (...) Arlene ha salido corriendo y, detrás de ella, se ha levantado Jenny. Petey ha dado una patada a la silla, me ha mirado y ha pedido disculpas al momento (...) Hakim ha susurrado “otra que nos deja”. El resto, todos*

<sup>345</sup> Extracto de diario de campo. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>346</sup> En esta línea, Bernhard Waldenfels (2015) considera que lo extraño posee diversas formas de manifestación: el extraño ante mí, el otro como extraño y la forma de lo extra–ordinario. Esta última forma nace en los márgenes y en los huecos de los diversos órdenes de la vida. Y es ahí donde nos recuerda que todo orden posibilita una cosa imposibilitando otra, es decir: todo orden provoca la irrupción de lo extraordinario. Me resulta interesante rescatar este matiz para el proceso de investigación, porque continuamente siento que esos márgenes o huecos juegan un papel importante, haciendo que sucedan unos u otros acontecimientos. Por eso, a menudo me cuestiono acerca de qué vacíos soy capaz de crear para dar lugar lo extraordinario, y el modo en el que cultivo la atención –con la observación de cerca– para aquello extraordinario que aparece ante mí.

<sup>347</sup> Preguntas similares son las que también recoge Patricia Ann (2013) en su tesis doctoral. Ella asume esta posición recuperando las nociones de *insider* y *outsider* que sostiene Patricia Hill Collins (1986). “In this research I informed the participants that I too had a background (...) but that my primary role was as a researcher and my intent was to hear their voices. I did not come to this research as the expert, although it was important to identify myself (...) This put me in the precarious position of being both an insider and an outsider (Collins, 1986). As Collins explains, sharing a common experience can be beneficial in allowing access to a particular group, but cautions that it may also impede the research as it progresses. For example, participants may assume a similarity that does not exist, leading them to not fully explain their experiences. The insider is considered to possess insider knowledge which an outsider does not necessarily have. I had partial insider knowledge (...) but there are other factors that limit my insider potential (...) Throughout the study I remained attentive to my position and felt that it helped me to build relationships through common experience and to look at my field texts and interim research texts with different eyes. The questions that were brought forth were often personal in nature. As the researcher, I guarded against the risk of over-emphasizing my own experience to the detriment of the participants’ stories. Through continuous checking with my participants I was able to minimize this risk which allowed me to minimize the hierarchical relationship between myself and the participants (Harding, 1987)” (p. 47).

callados. Incluso yo misma. No he sabido qué hacer. Para mí es un duelo, en cierto modo una pérdida (...) nadie ha querido hablar más, así que hemos salido a la calle. Hacía muchos días que no bajábamos las escaleras tan callados. Poco a poco he ido viendo las caras de algunas madres al recibir la noticia por parte de sus hijos (...) Le he pedido a Hakim que dé un abrazo fuerte a Mohamed –su hermano– (...) he recogido mis cosas, he ordenado la sala de estudio y he colgado en la biblioteca una frase que dice “pensamos mucho y sentimos muy poco”<sup>348</sup> (...) me estaba poniendo el casco para subirme a la moto junto a Marta y escucho cómo alguien me llama. Era Mohamed. Hacía dos meses que no venía al centro porque “¡ay Emma, tía, qué palo!” **Pero hoy, el último día, estaba ahí.** Me ha traído envuelta una chilaba de color granate de su madre “pa’ el recuerdo” (...) nos hemos emocionado mucho y nos hemos abrazado. En uno de esos abrazos, me ha susurrado un “gracias por creer en mí”, a lo que he respondido con un “gracias por dejarme creer en ti” (...) mientras me subía de nuevo a la moto, él ha cogido su bicicleta murmurando “¡joder! ¿Cómo voy a volver así a casa?”<sup>349</sup>.

Todavía ahora, al recordar esa escena, se me saltan las lágrimas. Desde aquél día, no he vuelto a saber nada más de él, pero lo ocurrido me posibilita pensar que sólo a través de la relación educativa podemos potenciar la individualidad y subjetividad del otro, al tiempo que la propia. Que él estuviera allí, no es sólo un regalo, sino una demostración de cómo la relación puede quedar siempre abierta al encuentro con el otro y con la otra. Y, para que eso ocurra, es importante reconocer un ingrediente que está presente en el quehacer de muchos educadores y educadoras: el amor. Nieves Blanco (2006) lo narra como

*“amor a lo que hacen, amor al conocimiento, amor por cada una de las niñas y cada uno de los niños de su clase, amor al mundo en que viven (...) si somos capaces de mirar haciendo caso a lo que dice nuestro corazón y nuestra cabeza (...) tal vez entonces podamos dar respuesta a la pregunta que nos regaló María Zambrano (1996:5) “¿Quién sabe si el amor determine en último término a la voluntad y aun al conocimiento?” (p. 183).*

Devolver la mirada al corazón y a la cabeza no es una tarea sencilla, porque no siempre se consigue colocar el amor en el medio de la relación, pero es importante volver a pasar por el corazón historias que nos ocurren junto a las criaturas en las que sí sentimos esa vibración de la vida. Más que nada, porque son esas historias las que posibilitan que nos alejemos de las visiones más desastrosas que a veces involucran a algunas criaturas –relacionadas con la violencia, el abandono o el fracaso–.

Volviendo a ese primer día en Alda, –en mi llegada– Marta me explica que la planificación de los lunes consiste en una asamblea y juegos en la calle. Es ahí cuando Sonia se me acerca y me dice “¿me dices cómo se escribe, *señu?*”, a lo que respondo: “s–e–ñ–u”. Observo cómo va moviendo el lápiz hasta acabar de caligrafiar cada una de las letras y, al releerlo en voz alta, la niña me grita: “¡noooo! ¡*Señu* nooo! ¡Tu nombre! ¡Tu nombre! ¿Cómo se escribe, *señu?*”.

<sup>348</sup> Tomo esta frase de un texto de Charles Chaplin (1940) que trabajan las criaturas de Ciudad Jardín junto a Francesc.

<sup>349</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2012. Conservar la chilaba de la mamá de Mohamed hace que, cada vez que abro el armario y la hallo, recuerdo por qué me dedico a la educación, por qué me gusta dar clases y por qué me encantaba trabajar con los chicos y chicas de Alda.

callados. Incluso yo misma. No he sabido qué hacer. Para mí es un duelo, en cierto modo una pérdida (...) nadie ha querido hablar más, así que hemos salido a la calle. Hacía muchos días que no bajábamos las escaleras tan callados. Poco a poco he ido viendo las caras de algunas madres al recibir la noticia por parte de sus hijos (...) Le he pedido a Hakim que dé un abrazo fuerte a Mohamed –su hermano– (...) he recogido mis cosas, he ordenado la sala de estudio y he colgado en la biblioteca una frase que dice “pensamos mucho y sentimos muy poco”<sup>348</sup> (...) me estaba poniendo el casco para subirme a la moto junto a Marta y escucho cómo alguien me llama. Era Mohamed. Hacía dos meses que no venía al centro porque “¡ay Emma, tía, qué palo!” **Pero hoy, el último día, estaba ahí.** Me ha traído envuelta una chilaba de color granate de su madre “pa’ el recuerdo” (...) nos hemos emocionado mucho y nos hemos abrazado. En uno de esos abrazos, me ha susurrado un “gracias por creer en mí”, a lo que he respondido con un “gracias por dejarme creer en ti” (...) mientras me subía de nuevo a la moto, él ha cogido su bicicleta murmurando “¡joder! ¿Cómo voy a volver así a casa?”<sup>349</sup>.

Todavía ahora, al recordar esa escena, se me saltan las lágrimas. Desde aquél día, no he vuelto a saber nada más de él, pero lo ocurrido me posibilita pensar que sólo a través de la relación educativa podemos potenciar la individualidad y subjetividad del otro, al tiempo que la propia. Que él estuviera allí, no es sólo un regalo, sino una demostración de cómo la relación puede quedar siempre abierta al encuentro con el otro y con la otra. Y, para que eso ocurra, es importante reconocer un ingrediente que está presente en el quehacer de muchos educadores y educadoras: el amor. Nieves Blanco (2006) lo narra como

*“amor a lo que hacen, amor al conocimiento, amor por cada una de las niñas y cada uno de los niños de su clase, amor al mundo en que viven (...) si somos capaces de mirar haciendo caso a lo que dice nuestro corazón y nuestra cabeza (...) tal vez entonces podamos dar respuesta a la pregunta que nos regaló María Zambrano (1996:5) “¿Quién sabe si el amor determine en último término a la voluntad y aun al conocimiento?” (p. 183).*

Devolver la mirada al corazón y a la cabeza no es una tarea sencilla, porque no siempre se consigue colocar el amor en el medio de la relación, pero es importante volver a pasar por el corazón historias que nos ocurren junto a las criaturas en las que sí sentimos esa vibración de la vida. Más que nada, porque son esas historias las que posibilitan que nos alejemos de las visiones más desastrosas que a veces involucran a algunas criaturas –relacionadas con la violencia, el abandono o el fracaso–.

Volviendo a ese primer día en Alda, –en mi llegada– Marta me explica que la planificación de los lunes consiste en una asamblea y juegos en la calle. Es ahí cuando Sonia se me acerca y me dice “¿me dices cómo se escribe, *señu?*”, a lo que respondo: “s–e–ñ–u”. Observo cómo va moviendo el lápiz hasta acabar de caligrafiar cada una de las letras y, al releerlo en voz alta, la niña me grita: “¡noooo! ¡*Señu* nooo! ¡Tu nombre! ¡Tu nombre! ¿Cómo se escribe, *señu?*”.

<sup>348</sup> Tomo esta frase de un texto de Charles Chaplin (1940) que trabajan las criaturas de Ciudad Jardín junto a Francesc.

<sup>349</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2012. Conservar la chilaba de la mamá de Mohamed hace que, cada vez que abro el armario y la hallo, recuerdo por qué me dedico a la educación, por qué me gusta dar clases y por qué me encantaba trabajar con los chicos y chicas de Alda.

Nuevamente inicio: “t-u, ahora deja un espacio, n-o-m...” y, al percatarse de mi broma, levanta la vista y expresa “¡eh, yo a ti te conozco! ¡Sí, sí, sí! ¡Yo a ti te conozco! ¿Emmm...ma? ¿Con cuántas *m, seña*?”. Me llama la atención que hasta ese momento Sonia no haya alzado la vista para hablarme. Ciertamente, parece muy concentrada en el orden del día que está escribiendo para la asamblea. Le pregunto si me deja ver cuáles son los puntos a tratar y me entrega la libreta con la hoja medio arrugada y llena de pequeños trocitos de goma. Le sonrío mientras me digo a mí misma lo paradójico que me resulta el desorden en el documento que elabora –en el orden del día–. Entonces, caigo en la cuenta de que su desorden tiene sentido por el orden que lo centra –así como la confusión, que posee orden por la claridad que la ilumina, o la multiplicidad por la unidad que finalmente la recoge–.

Escucho cómo van llegando a la sala los otros niños y niñas. Unos saltan en la alfombra, hay quien juega con los cojines, algunos cuelgan sus chaquetas, otros dan golpes a los armarios, etc. Parece que todo transcurre con naturalidad, pero me inquieta percibir que no consigo anotar absolutamente nada en el cuaderno –ni ese día, ni los consecutivos, por lo que la libreta siempre se queda en la taquilla de Marta, junto al bolso y la chaqueta–. Desconozco si es debido a que me incomoda que vean cómo intento recuperar aquello que estamos viviendo –y de lo que forman parte–, o bien es por la rapidez con la que se dan los hechos. O quizás sean ambas cosas. Además, con la preocupación por el registro, nace también el desconcierto del lugar que me van dando las criaturas. Un lugar invisible al tiempo que un “lloc normal, com el de qualsevol altre voluntari o voluntària”<sup>350</sup>. ¿De qué modo he venido disponiéndome al encuentro y al espacio? ¿Cómo me he venido cultivando en relación a la distancia investigativa? ¿De qué manera haber trabajado en Alda potencia o disipa la invisibilidad? Acudo a los diarios de George Dennison (1972) en busca de alguna posible explicación. El autor considera que cuando las criaturas están acostumbradas a la presencia de los adultos, poco les sorprende que estemos allí, merodeando, observando, medio pasivos. Ante esto, me reafirmo en el deseo de que me puedan percibir como una posibilidad, no como una interferencia en su quehacer, porque la posibilidad es algo que no emerge de lo expectante, sino que acoge lo que está ahí –por ende, se relaciona desde un tiempo en presente–. Cabe añadir que esta realidad es vivida por las criaturas no sólo en el contexto de Alda, sino en muchos de sus núcleos familiares y escolares, donde los adultos fluctúan, aparecen y desaparecen<sup>351</sup>. Descubrir este hecho, me ayuda a ver cómo el proceso de reconocimiento pasa primero por la relación con uno mismo, porque sólo nos conocemos como sujetos a través de los otros, para quienes –al mismo tiempo– también somos una condición (Ricken, 2008, p. 113). Así, consigo habitar ese lugar que criaturas y educadores crean para mí; un lugar privilegiado en el que les puedo percibir desde su singularidad, dejándome decir por ellos, interpellándome e, incluso, haciendo que sus miradas sean precisamente eso: *miradas-otras* que no conservan una imposición de la mía propia.

En mi experiencia en Alda, este reconocimiento no se halla vinculado a mis tareas como investigadora, ni siquiera a la labor educativa que realicé en el pasado junto a otros grupos de

<sup>350</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2013.

<sup>351</sup> En las comunidades gitanas que habitan en el barrio es bastante frecuente que familias completas se marchen a vivir fuera –de manera temporal– por algún problema grave que hayan tenido con otra familia. Esta realidad, conocida como *estar en ruina* o *acabar en ruina*, conlleva un enfrentamiento entre patriarcas en el que, para resolver la situación, o se media, o se huye con todo y con todos. Hay quien considera que es un modo de destierro necesario hasta que el tiempo cure las desavenencias.

Nuevamente inicio: “t-u, ahora deja un espacio, n-o-m...” y, al percatarse de mi broma, levanta la vista y expresa “¡eh, yo a ti te conozco! ¡Sí, sí, sí! ¡Yo a ti te conozco! ¿Emmm...ma? ¿Con cuántas *m, seña*?”. Me llama la atención que hasta ese momento Sonia no haya alzado la vista para hablarme. Ciertamente, parece muy concentrada en el orden del día que está escribiendo para la asamblea. Le pregunto si me deja ver cuáles son los puntos a tratar y me entrega la libreta con la hoja medio arrugada y llena de pequeños trocitos de goma. Le sonrío mientras me digo a mí misma lo paradójico que me resulta el desorden en el documento que elabora –en el orden del día–. Entonces, caigo en la cuenta de que su desorden tiene sentido por el orden que lo centra –así como la confusión, que posee orden por la claridad que la ilumina, o la multiplicidad por la unidad que finalmente la recoge–.

Escucho cómo van llegando a la sala los otros niños y niñas. Unos saltan en la alfombra, hay quien juega con los cojines, algunos cuelgan sus chaquetas, otros dan golpes a los armarios, etc. Parece que todo transcurre con naturalidad, pero me inquieta percibir que no consigo anotar absolutamente nada en el cuaderno –ni ese día, ni los consecutivos, por lo que la libreta siempre se queda en la taquilla de Marta, junto al bolso y la chaqueta–. Desconozco si es debido a que me incomoda que vean cómo intento recuperar aquello que estamos viviendo –y de lo que forman parte–, o bien es por la rapidez con la que se dan los hechos. O quizás sean ambas cosas. Además, con la preocupación por el registro, nace también el desconcierto del lugar que me van dando las criaturas. Un lugar invisible al tiempo que un “lloc normal, com el de qualsevol altre voluntari o voluntària”<sup>350</sup>. ¿De qué modo he venido disponiéndome al encuentro y al espacio? ¿Cómo me he venido cultivando en relación a la distancia investigativa? ¿De qué manera haber trabajado en Alda potencia o disipa la invisibilidad? Acudo a los diarios de George Dennison (1972) en busca de alguna posible explicación. El autor considera que cuando las criaturas están acostumbradas a la presencia de los adultos, poco les sorprende que estemos allí, merodeando, observando, medio pasivos. Ante esto, me reafirmo en el deseo de que me puedan percibir como una posibilidad, no como una interferencia en su quehacer, porque la posibilidad es algo que no emerge de lo expectante, sino que acoge lo que está ahí –por ende, se relaciona desde un tiempo en presente–. Cabe añadir que esta realidad es vivida por las criaturas no sólo en el contexto de Alda, sino en muchos de sus núcleos familiares y escolares, donde los adultos fluctúan, aparecen y desaparecen<sup>351</sup>. Descubrir este hecho, me ayuda a ver cómo el proceso de reconocimiento pasa primero por la relación con uno mismo, porque sólo nos conocemos como sujetos a través de los otros, para quienes –al mismo tiempo– también somos una condición (Ricken, 2008, p. 113). Así, consigo habitar ese lugar que criaturas y educadores crean para mí; un lugar privilegiado en el que les puedo percibir desde su singularidad, dejándome decir por ellos, interpellándome e, incluso, haciendo que sus miradas sean precisamente eso: *miradas-otras* que no conservan una imposición de la mía propia.

En mi experiencia en Alda, este reconocimiento no se halla vinculado a mis tareas como investigadora, ni siquiera a la labor educativa que realicé en el pasado junto a otros grupos de

<sup>350</sup> Extracto de conversación. Barcelona, junio de 2013.

<sup>351</sup> En las comunidades gitanas que habitan en el barrio es bastante frecuente que familias completas se marchen a vivir fuera –de manera temporal– por algún problema grave que hayan tenido con otra familia. Esta realidad, conocida como *estar en ruina* o *acabar en ruina*, conlleva un enfrentamiento entre patriarcas en el que, para resolver la situación, o se media, o se huye con todo y con todos. Hay quien considera que es un modo de destierro necesario hasta que el tiempo cure las desavenencias.

chicos y chicas. Se trata de un reconocer que inicia por un recuerdo de lo físico, de la apariencia, del cuerpo. Y, desde ahí, conversamos, jugamos y nos acompañamos.

*“Emma, ¿por qué ya no estás?” –me pregunta Teddy mientras se mete el bocadillo de chorizo en la boca. “Porque está en el otro sitio ese que le cobran una pasta” –agrega Arlene. “Me fui porque me dieron una beca en la universidad, ¿recuerdas cuando hablamos de esto?” –indico. Veo cómo Arlene le dice algo en voz baja a Teddy, mientras él repite la palabra “pasta”. Yo, les sonrío y no me anticipo a sus cuestionamientos –aunque pueda intuirlos–. “¿Entonces, ya eres rica? Pero... ¿qué haces aquí si eres rica? Yo no vendría aquí si fuese rico...” –comenta Teddy. “¿No ves que ya no viene con mochila? ¡Ahora trae bolso, Teddy! Qué poco te fijas...” –continúa añadiendo Arlene. Ignoro el comentario de Arlene y me animo a preguntarle a Teddy qué haría él si fuese rico. “Viajar” –revela. Y, así, nos empezamos a imaginar a dónde nos gustaría ir sabiendo que siempre podemos regresar a casa. “A Italia”, “a Andalucía y a toda Francia” –expresan ellos<sup>352</sup>.*

*“De camino al centro veo a unos cuantos adolescentes sentados en el banco, comiendo chucherías y escupiendo pipas en el suelo. Tal vez, pasar justo por delante de ellos –enfrentándome a sus fijas miradas– puede ser un tanto osado, pero como ya había tomado ese camino, no puedo echarme atrás. Y, en el intento de saludarles, uno de ellos se acerca a mí y dice en tono muy alto: “Oye yo sé quién eres, ¿a que sí?”. “Puede ser, ¿por qué no? Soy muy famosa” –añado irónicamente. Los otros chicos se empiezan a reír mientras él, que parece el más pequeño, exclama: “¡Williaaaam! ¡Williaaaam! ¡Ven, tío! ¡Mira a esta! ¿No te suena?”. Mientras Pedro me mira, espontáneamente le toco la cresta de su pelo y le hago saber que “parece que hay cosas que no cambian” –desde que lo conozco, William lleva el pelo repleto de gomina–. “¡Ey, sí! Pero **tú antes llevabas “paratos”, ¿a que sí?”. “¡Es verdad! Yo llevaba aparatos en los dientes y cada tarde me pedías que te enseñara cómo me los había colocado mi dentista”<sup>353</sup>.***

*“No te abro la puerta porque hace días que no te ves” –dice Sonia. “¡Pero quita! ¡Déjame pasar chacha!” –protesta María mientras nos empuja a las dos. “¡Cuidado, Samantha!” –replico yo. “¡Te traes gafas nuevas!” –añade Sonia. “Déjala que pase, venga” –reclama Marta mientras María escapa corriendo<sup>354</sup>.*

*“¡Chacha, qué muslosa!” –me señala Eli mientras me voy acercando al banco en que está sentada. “Señu, ¿tú hoy vienes con nosotros o haces cuina?” –me pregunta. “Pues la verdad es que no lo he pensado todavía, voy a hablarlo con Marta a ver qué es lo mejor. ¿Tú qué me aconsejas?” –pregunto. “Yo cuina, pero a ti no sé si te conviene mucho...” –continúa añadiendo señalando mis caderas. “¿Por esto?” –pregunto. “Sí señu, es que...” –insiste ella. Entonces empiezo a explicarle qué suele ocurrirnos a las mujeres que tenemos las caderas anchas: cómo vivimos la infancia desde el sentirnos diferente a otras niñas, los complejos de la adolescencia y la feminidad y las curvas*

<sup>352</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>353</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2013.

<sup>354</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2014.

chicos y chicas. Se trata de un reconocer que inicia por un recuerdo de lo físico, de la apariencia, del cuerpo. Y, desde ahí, conversamos, jugamos y nos acompañamos.

*“Emma, ¿por qué ya no estás?” –me pregunta Teddy mientras se mete el bocadillo de chorizo en la boca. “Porque está en el otro sitio ese que le cobran una pasta” –agrega Arlene. “Me fui porque me dieron una beca en la universidad, ¿recuerdas cuando hablamos de esto?” –indico. Veo cómo Arlene le dice algo en voz baja a Teddy, mientras él repite la palabra “pasta”. Yo, les sonrío y no me anticipo a sus cuestionamientos –aunque pueda intuirlos–. “¿Entonces, ya eres rica? Pero... ¿qué haces aquí si eres rica? Yo no vendría aquí si fuese rico...” –comenta Teddy. “¿No ves que ya no viene con mochila? ¡Ahora trae bolso, Teddy! Qué poco te fijas...” –continúa añadiendo Arlene. Ignoro el comentario de Arlene y me animo a preguntarle a Teddy qué haría él si fuese rico. “Viajar” –revela. Y, así, nos empezamos a imaginar a dónde nos gustaría ir sabiendo que siempre podemos regresar a casa. “A Italia”, “a Andalucía y a toda Francia” –expresan ellos<sup>352</sup>.*

*“De camino al centro veo a unos cuantos adolescentes sentados en el banco, comiendo chucherías y escupiendo pipas en el suelo. Tal vez, pasar justo por delante de ellos –enfrentándome a sus fijas miradas– puede ser un tanto osado, pero como ya había tomado ese camino, no puedo echarme atrás. Y, en el intento de saludarles, uno de ellos se acerca a mí y dice en tono muy alto: “Oye yo sé quién eres, ¿a que sí?”. “Puede ser, ¿por qué no? Soy muy famosa” –añado irónicamente. Los otros chicos se empiezan a reír mientras él, que parece el más pequeño, exclama: “¡Williaaaam! ¡Williaaaam! ¡Ven, tío! ¡Mira a esta! ¿No te suena?”. Mientras Pedro me mira, espontáneamente le toco la cresta de su pelo y le hago saber que “parece que hay cosas que no cambian” –desde que lo conozco, William lleva el pelo repleto de gomina–. “¡Ey, sí! Pero **tú antes llevabas “paratos”, ¿a que sí?”. “¡Es verdad! Yo llevaba aparatos en los dientes y cada tarde me pedías que te enseñara cómo me los había colocado mi dentista”<sup>353</sup>.***

*“No te abro la puerta porque hace días que no te ves” –dice Sonia. “¡Pero quita! ¡Déjame pasar chacha!” –protesta María mientras nos empuja a las dos. “¡Cuidado, Samantha!” –replico yo. “¡Te traes gafas nuevas!” –añade Sonia. “Déjala que pase, venga” –reclama Marta mientras María escapa corriendo<sup>354</sup>.*

*“¡Chacha, qué muslosa!” –me señala Eli mientras me voy acercando al banco en que está sentada. “Señu, ¿tú hoy vienes con nosotros o haces cuina?” –me pregunta. “Pues la verdad es que no lo he pensado todavía, voy a hablarlo con Marta a ver qué es lo mejor. ¿Tú qué me aconsejas?” –pregunto. “Yo cuina, pero a ti no sé si te conviene mucho...” –continúa añadiendo señalando mis caderas. “¿Por esto?” –pregunto. “Sí señu, es que...” –insiste ella. Entonces empiezo a explicarle qué suele ocurrirnos a las mujeres que tenemos las caderas anchas: cómo vivimos la infancia desde el sentirnos diferente a otras niñas, los complejos de la adolescencia y la feminidad y las curvas*

<sup>352</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2013.

<sup>353</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2013.

<sup>354</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2014.

como aceptación. Llega Karl e interrumpe la conversación: “¿Y todo esto que habláis para qué es? Eli, tú siempre con lo eso del culo y las carnes, y tú seña, siempre has estado “asín”, ¡curvita!”<sup>355</sup>.

“Me sorprenden los comentarios que me hacen los educadores y educadoras cuando los encuentro por el barrio o por el local: “et veig canviada”, “t’has aprimat des de que estàs a la universitat”, “estàs molt pàl·lida, ja et cuiden bé al teu treball nou?”. Al responderles, acostumbren a añadir: “**ja vens a fer tesi amb la Marta?**”, “ens hauràs de dir quina teoria hi treus de tot això, no?”, “exactament, què fas?”<sup>356</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior, me parece importante remarcar que la relación creada con las criaturas ha requerido de una particular atención al cuerpo, obligándome a observar lo que soy capaz de encarnar y corporeizar, yendo más allá de lo aparente. Pero no sólo eso, sino que ha generado una necesidad por observar los movimientos y cambios que mi propio cuerpo va –voy– teniendo<sup>357</sup>. Por otro lado, me pregunto qué se pone en relación –o en alerta– cuando se pronuncia la institución de la que provengo: el equipo directivo solicita una carta con una descripción formal de aquello que contempla el estudio, así como un desarrollo previsto, mientras que algunos educadores remarcan con frecuencia el peso que posee la Academia. Sus interrogantes me generan confusión, pero observo cómo Marta los acoge sin inconvenientes, siendo capaz de ver más allá. “La investigació és entre nosaltres i ells no saben tot el que parlem, fem i pensem. És normal que et diguin això perquè per ells, ara vens –literalment– de la universitat–”<sup>358</sup>. Sus palabras esclarecen que nuestra relación genera curiosidad e interés por saber y descubrir<sup>359</sup>.

Además, cada vez que acudo a Alda, siento la fuerza con la que se da la vida, la energía de todo lo que acaece, la rapidez con la que brota el acontecer. Todo ello me hace ver el modo en que la educadora se prepara para aquello que considera importante cuidar, proteger, limitar y escuchar, acogiendo también los más y los menos que caracterizan su quehacer. Unos *menos* con los que trata de lidiar a diario, especialmente cuando algún niño o niña coloca en el centro de la relación la violencia o la intimidación hacia otro. En ocasiones, siento cómo busca una mediación justa, una palabra que sosiegue o un espacio que tranquilice, poniendo el énfasis en sentir qué es lo importante para cada circunstancia concreta –asumiendo la inmediatez con la que ha de actuar–<sup>360</sup>.

<sup>355</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, enero de 2014.

<sup>356</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2013.

<sup>357</sup> Esto responde a una sensación que me ha acompañado a lo largo de toda la investigación. Y es que, he tratado de escuchar el cuerpo del otro y de la otra, pero a veces he obviado el mío propio, haciendo que, como sostiene Virginia Woolf (2001), “parecía contenido en un milagroso armario de cristal que no dejara penetrar ningún sonido” (p. 8).

<sup>358</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>359</sup> Hago referencia al deseo de saber y no de conocer, porque el conocimiento puede transmitirse o controlarse, pero el saber trae consigo la experiencia, la pregunta, lo irrepitible y lo no controlable a la voluntad, porque es atemporal y se vincula con lo concreto (Blanco, 2006)

<sup>360</sup> Me resulta muy interesante rescatar también la idea de María Zambrano en tanto que las mediaciones que realiza Marta no las recojo como doctrina, sino como una entrega generosa y fecunda que se pone en juego en la relación educativa, en la relación con el otro y con la otra. Cabe añadir que debido a que cada situación es distinta –y cada contexto diferente–, hay momentos en los que percibo cómo a Marta –a mí también me ocurre– no le queda más remedio que ser cuidadosa y deferente ante lo que se abre como realidad, porque cualquier hecho es pequeño y cualquier hecho es revelador (Zambrano, 1996).

como aceptación. Llega Karl e interrumpe la conversación: “¿Y todo esto que habláis para qué es? Eli, tú siempre con lo eso del culo y las carnes, y tú seña, siempre has estado “asín”, ¡curvita!”<sup>355</sup>.

“Me sorprenden los comentarios que me hacen los educadores y educadoras cuando los encuentro por el barrio o por el local: “et veig canviada”, “t’has aprimat des de que estàs a la universitat”, “estàs molt pàl·lida, ja et cuiden bé al teu treball nou?”. Al responderles, acostumbren a añadir: “**ja vens a fer tesi amb la Marta?**”, “ens hauràs de dir quina teoria hi treus de tot això, no?”, “exactament, què fas?”<sup>356</sup>.

Tomando en cuenta lo anterior, me parece importante remarcar que la relación creada con las criaturas ha requerido de una particular atención al cuerpo, obligándome a observar lo que soy capaz de encarnar y corporeizar, yendo más allá de lo aparente. Pero no sólo eso, sino que ha generado una necesidad por observar los movimientos y cambios que mi propio cuerpo va –voy– teniendo<sup>357</sup>. Por otro lado, me pregunto qué se pone en relación –o en alerta– cuando se pronuncia la institución de la que provengo: el equipo directivo solicita una carta con una descripción formal de aquello que contempla el estudio, así como un desarrollo previsto, mientras que algunos educadores remarcan con frecuencia el peso que posee la Academia. Sus interrogantes me generan confusión, pero observo cómo Marta los acoge sin inconvenientes, siendo capaz de ver más allá. “La investigació és entre nosaltres i ells no saben tot el que parlem, fem i pensem. És normal que et diguin això perquè per ells, ara vens –literalment– de la universitat–”<sup>358</sup>. Sus palabras esclarecen que nuestra relación genera curiosidad e interés por saber y descubrir<sup>359</sup>.

Además, cada vez que acudo a Alda, siento la fuerza con la que se da la vida, la energía de todo lo que acaece, la rapidez con la que brota el acontecer. Todo ello me hace ver el modo en que la educadora se prepara para aquello que considera importante cuidar, proteger, limitar y escuchar, acogiendo también los más y los menos que caracterizan su quehacer. Unos *menos* con los que trata de lidiar a diario, especialmente cuando algún niño o niña coloca en el centro de la relación la violencia o la intimidación hacia otro. En ocasiones, siento cómo busca una mediación justa, una palabra que sosiegue o un espacio que tranquilice, poniendo el énfasis en sentir qué es lo importante para cada circunstancia concreta –asumiendo la inmediatez con la que ha de actuar–<sup>360</sup>.

<sup>355</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, enero de 2014.

<sup>356</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2013.

<sup>357</sup> Esto responde a una sensación que me ha acompañado a lo largo de toda la investigación. Y es que, he tratado de escuchar el cuerpo del otro y de la otra, pero a veces he obviado el mío propio, haciendo que, como sostiene Virginia Woolf (2001), “parecía contenido en un milagroso armario de cristal que no dejara penetrar ningún sonido” (p. 8).

<sup>358</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>359</sup> Hago referencia al deseo de saber y no de conocer, porque el conocimiento puede transmitirse o controlarse, pero el saber trae consigo la experiencia, la pregunta, lo irrepitible y lo no controlable a la voluntad, porque es atemporal y se vincula con lo concreto (Blanco, 2006)

<sup>360</sup> Me resulta muy interesante rescatar también la idea de María Zambrano en tanto que las mediaciones que realiza Marta no las recojo como doctrina, sino como una entrega generosa y fecunda que se pone en juego en la relación educativa, en la relación con el otro y con la otra. Cabe añadir que debido a que cada situación es distinta –y cada contexto diferente–, hay momentos en los que percibo cómo a Marta –a mí también me ocurre– no le queda más remedio que ser cuidadosa y deferente ante lo que se abre como realidad, porque cualquier hecho es pequeño y cualquier hecho es revelador (Zambrano, 1996).

A veces siento que ella hace de pared, pero no de una pared que soporta o contiene, sino de una que esclarece un límite y que aporta un sentimiento de seguridad y recogimiento –tal y como lo hacen las paredes de cualquier hogar–<sup>361</sup>. En esta línea, Rebeca Wild (2006) considera que los límites no son experimentados por las criaturas desde el rechazo o el enfado, sino como un modo de estar en la relación desde un amor profundo. Para Marta, es un modo de cuidar que nace de la pasión por su trabajo, aunque también es cierto que no todas las situaciones quedan resueltas del mismo modo, ni atendidas de la misma manera, pero, a pesar de ello, me parece interesante el modo en que percibe lo que existe detrás del forcejeo o de la rebeldía.

*“Tenen necessitat de ser mirats i escoltats. A vegades diem que criden l’atenció però jo crec que amb això ens quedem curts. Els xavals **tenen necessitat de que sentim no només que estan allà, sinó com estan a l’espai educatiu (...)** necessiten que percebem la seva presència. Imagina’t que, a casa, els teus pares et fan invisible dia rere dia: tu com et sentiries? –se crea un silenci–. Jo em sentiria abandonada i inapreciable davant d’algú al que, suposadament, li hauria d’importar (...) moltes vegades fan el que fan precisament per això, per ser mirats per altres adults que encara els podem mirar i que encara podem veure com els hi batega el cor”<sup>362</sup>.*

Queda resonando en mí ese sentimiento de abandono, al tiempo que cada vez se despliega con más fuerza el de la necesidad del cuidado de sí, que corresponde a un poder hacerse cargo de lo que uno es, de lo que uno trae, de lo que uno aporta al mundo en el que habita y de lo que se lleva consigo del mismo. Pero, ¿cómo acompañarles para que se dé la comprensión y vivencia de dicho cuidado personal y en relación con ese otro u otra? Puede ser que, para los niños y niñas, resulte un tanto desconcertante sentirse en el camino de búsqueda de otros modos de relación en los que el tacto, el tono y la alteridad estén presentes<sup>363</sup>.

Precisamente, estas cualidades son las que emanan en los encuentros junto a Marta; encuentros extensos en el tiempo y en el que la conversación es un auténtico placer. En este proceso, me sirve mucho el aprendizaje realizado con mis estudiantes: cuando realizo preguntas acerca de qué cualidades posee una experiencia educativa, necesito ser muy concreta para que se recreen en el vértigo de la pregunta y ante el vacío que genera una respuesta rápida. Por eso, les invito a que piensen en una escena, en un momento, en un acontecimiento concreto para, más tarde, nombrarlo nuevamente, profundizar en él, interpellarlo y repensarlo. Del mismo modo, en este proceso de narración junto a Marta, descubro cómo las historias que cuenta representan una parte de su pasado puesta en el presente. Porque, al narrar el pasado, está actualizando el presente. Tal y como sostiene

<sup>361</sup> Retomo las consideraciones de Patricia Hermosilla (2011) en tanto que “no hay posibilidad de trazar líneas rectas en la vida humana (...) lo que podemos hallar es camino para transitar. Y en ese camino, podemos escoger. La búsqueda del vínculo con otros es la búsqueda de la mediación que podemos brindarnos unos a otros, en cada momento y en cada lugar” (p. 101). El camino que recrea Marta en estas mediaciones, es el de ofrecer espacio y disponibilidad para el encuentro, un encuentro que las criaturas raramente buscan a través de la palabra.

<sup>362</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>363</sup> Retomo aquí el planteamiento de Max Van Manen (2003) en cuanto a hallar esos otros–modos de ser y estar ahí, modos a los que es complejo llegar si poseemos una experiencia negativa de alguna persona que ha sido nuestro referente en la infancia. Y es que “el recuerdo temprano del sentimiento de ser abandonado puede tener duras consecuencias en las circunstancias vitales posteriores” (p. 105).

A veces siento que ella hace de pared, pero no de una pared que soporta o contiene, sino de una que esclarece un límite y que aporta un sentimiento de seguridad y recogimiento –tal y como lo hacen las paredes de cualquier hogar–<sup>361</sup>. En esta línea, Rebeca Wild (2006) considera que los límites no son experimentados por las criaturas desde el rechazo o el enfado, sino como un modo de estar en la relación desde un amor profundo. Para Marta, es un modo de cuidar que nace de la pasión por su trabajo, aunque también es cierto que no todas las situaciones quedan resueltas del mismo modo, ni atendidas de la misma manera, pero, a pesar de ello, me parece interesante el modo en que percibe lo que existe detrás del forcejeo o de la rebeldía.

*“Tenen necessitat de ser mirats i escoltats. A vegades diem que criden l’atenció però jo crec que amb això ens quedem curts. Els xavals **tenen necessitat de que sentim no només que estan allà, sinó com estan a l’espai educatiu (...)** necessiten que percebem la seva presència. Imagina’t que, a casa, els teus pares et fan invisible dia rere dia: tu com et sentiries? –se crea un silenci–. Jo em sentiria abandonada i inapreciable davant d’algú al que, suposadament, li hauria d’importar (...) moltes vegades fan el que fan precisament per això, per ser mirats per altres adults que encara els podem mirar i que encara podem veure com els hi batega el cor”<sup>362</sup>.*

Queda resonando en mí ese sentimiento de abandono, al tiempo que cada vez se despliega con más fuerza el de la necesidad del cuidado de sí, que corresponde a un poder hacerse cargo de lo que uno es, de lo que uno trae, de lo que uno aporta al mundo en el que habita y de lo que se lleva consigo del mismo. Pero, ¿cómo acompañarles para que se dé la comprensión y vivencia de dicho cuidado personal y en relación con ese otro u otra? Puede ser que, para los niños y niñas, resulte un tanto desconcertante sentirse en el camino de búsqueda de otros modos de relación en los que el tacto, el tono y la alteridad estén presentes<sup>363</sup>.

Precisamente, estas cualidades son las que emanan en los encuentros junto a Marta; encuentros extensos en el tiempo y en el que la conversación es un auténtico placer. En este proceso, me sirve mucho el aprendizaje realizado con mis estudiantes: cuando realizo preguntas acerca de qué cualidades posee una experiencia educativa, necesito ser muy concreta para que se recreen en el vértigo de la pregunta y ante el vacío que genera una respuesta rápida. Por eso, les invito a que piensen en una escena, en un momento, en un acontecimiento concreto para, más tarde, nombrarlo nuevamente, profundizar en él, interpellarlo y repensarlo. Del mismo modo, en este proceso de narración junto a Marta, descubro cómo las historias que cuenta representan una parte de su pasado puesta en el presente. Porque, al narrar el pasado, está actualizando el presente. Tal y como sostiene

<sup>361</sup> Retomo las consideraciones de Patricia Hermosilla (2011) en tanto que “no hay posibilidad de trazar líneas rectas en la vida humana (...) lo que podemos hallar es camino para transitar. Y en ese camino, podemos escoger. La búsqueda del vínculo con otros es la búsqueda de la mediación que podemos brindarnos unos a otros, en cada momento y en cada lugar” (p. 101). El camino que recrea Marta en estas mediaciones, es el de ofrecer espacio y disponibilidad para el encuentro, un encuentro que las criaturas raramente buscan a través de la palabra.

<sup>362</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>363</sup> Retomo aquí el planteamiento de Max Van Manen (2003) en cuanto a hallar esos otros–modos de ser y estar ahí, modos a los que es complejo llegar si poseemos una experiencia negativa de alguna persona que ha sido nuestro referente en la infancia. Y es que “el recuerdo temprano del sentimiento de ser abandonado puede tener duras consecuencias en las circunstancias vitales posteriores” (p. 105).

Chiara Zamboni (2004), el pasado puede ser recordado con la misma intensidad que el presente, porque es ahí donde

*“el tiempo transcurrido queda cancelado. Nunca se olvida lo que nos ha emocionado. Se vive y retorna sigilosamente estructurando nuestra vida. Se habla de ello y, entonces, regresa haciéndose presente a nuestra conciencia como entonces. Hablar de ello tiene la fuerza de restituírnos el pasado vivo y de hacernos comprender su sentido. El sentimiento, rico en calidad de emociones, ha guiado el recuerdo y hace que hablemos de él como si estuviéramos en el acontecimiento que nos capturó para siempre. El movimiento del alma arraiga y por ello en el pensamiento” (p. 33-34).*

Ciertamente, cuando se narra la experiencia pasada, podemos conectar con ella desde la distancia temporal y desde la cercanía del sentir, trayéndolo al presente en forma de recuerdo. Se recupera la vieja realidad que es ahora fundamento para el presente que se abre. Y no se trata de una reproducción del pasado, sino de una recreación de la vida que puede nombrarse y percibirse en movimiento. Pero, para llegar a ese punto, he necesitado cultivar el silencio; un silencio ontológico, es decir, un silencio del ser o de la vida misma, que no sólo permite la profundización de la experiencia, sino el gratificante reencuentro con ella<sup>364</sup>. Además, es un silencio que llena, que nos hace vivir la plenitud del acontecer porque, como señala Otto Friedrich Bollnow (1974), es el gratificante silencio de estar en presencia de la verdad. Sin embargo, para Marta, el silencio conlleva la necesidad de acallar el ruido:

*“em preocupa quan em demanes per coses que m’estan passant ara amb els xavals, o que estan passant entre ells, és a dir, que s’ubiquen en el present. Crec que em costa més parlar d’això, perquè hi ha molt soroll, moltes coses entremig, moltes idees al cap que van i venen, molta emoció posada allà. T’ho dic perquè no et sorprenguis després si veus que necessito més temps d’estar amb tu, en aquest silenci que sovint ens surt i que em mola molt perquè em fa sentir-me tranquil·la (...) també crec que em passa per una qüestió de distància. Puc explicar-te allò que ha passat recentment, però necessito silenci i temps per prendre aquesta distància, una distància que em serveix per allunyar-me’n sense marxar”<sup>365</sup>.*

Lo que la educadora pone en evidencia, da cuenta de una de las particularidades que tienen todas nuestras conversaciones: la dificultad de hablar acerca de lo recién acontecido sin dicho espacio de silencio –ello no significa que el pensamiento se dé tardíamente, sino que es la palabra la que se hace esperar<sup>366</sup>–. Acoger esto desde nuestros primeros encuentros, inicialmente me resultó una tarea compleja, pero la tomé como una indicación que me estaba

<sup>364</sup> En relación al silencio, me parece interesante el planteamiento que María Zambrano realiza en su escritura de *Los dos polos del silencio* –recogido por Ángel Casado y Juana Sánchez–Gey (2007)–. “Es el silencio diáfano en que se da la pura presencia, la presencia total tan total como lo humano puede serlo (...) ya que es por un específico silencio que llevan consigo las palabras surgidas del saber que no acaba de serlo, del saber que busca a otra mente, a otra presencia, del saber que se busca a sí mismo en comunidad –la ciencia que buscamos– (...) el silencio como preámbulo de un diálogo pensado, razonable, abierto al otro, desprovisto de sí mismo, pues hay silencios violentos o humillantes “soledad sin palabras”, “la presencia de este poder solitario, es el reflejo negativo y negador de la presencia total en que se funden poder, saber y amor” (p. 41).

<sup>365</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>366</sup> Releo estas anotaciones y se me hace presente la consideración que María Zambrano otorga a la palabra, en tanto que ésta define, capta o da forma, revelando así la plasticidad del universo. Y es que la misma palabra puede encerrarse y contenerse. Es más, la palabra es un sentido en busca de su forma.

Chiara Zamboni (2004), el pasado puede ser recordado con la misma intensidad que el presente, porque es ahí donde

*“el tiempo transcurrido queda cancelado. Nunca se olvida lo que nos ha emocionado. Se vive y retorna sigilosamente estructurando nuestra vida. Se habla de ello y, entonces, regresa haciéndose presente a nuestra conciencia como entonces. Hablar de ello tiene la fuerza de restituírnos el pasado vivo y de hacernos comprender su sentido. El sentimiento, rico en calidad de emociones, ha guiado el recuerdo y hace que hablemos de él como si estuviéramos en el acontecimiento que nos capturó para siempre. El movimiento del alma arraiga y por ello en el pensamiento” (p. 33-34).*

Ciertamente, cuando se narra la experiencia pasada, podemos conectar con ella desde la distancia temporal y desde la cercanía del sentir, trayéndolo al presente en forma de recuerdo. Se recupera la vieja realidad que es ahora fundamento para el presente que se abre. Y no se trata de una reproducción del pasado, sino de una recreación de la vida que puede nombrarse y percibirse en movimiento. Pero, para llegar a ese punto, he necesitado cultivar el silencio; un silencio ontológico, es decir, un silencio del ser o de la vida misma, que no sólo permite la profundización de la experiencia, sino el gratificante reencuentro con ella<sup>364</sup>. Además, es un silencio que llena, que nos hace vivir la plenitud del acontecer porque, como señala Otto Friedrich Bollnow (1974), es el gratificante silencio de estar en presencia de la verdad. Sin embargo, para Marta, el silencio conlleva la necesidad de acallar el ruido:

*“em preocupa quan em demanes per coses que m’estan passant ara amb els xavals, o que estan passant entre ells, és a dir, que s’ubiquen en el present. Crec que em costa més parlar d’això, perquè hi ha molt soroll, moltes coses entremig, moltes idees al cap que van i venen, molta emoció posada allà. T’ho dic perquè no et sorprenguis després si veus que necessito més temps d’estar amb tu, en aquest silenci que sovint ens surt i que em mola molt perquè em fa sentir-me tranquil·la (...) també crec que em passa per una qüestió de distància. Puc explicar-te allò que ha passat recentment, però necessito silenci i temps per prendre aquesta distància, una distància que em serveix per allunyar-me’n sense marxar”<sup>365</sup>.*

Lo que la educadora pone en evidencia, da cuenta de una de las particularidades que tienen todas nuestras conversaciones: la dificultad de hablar acerca de lo recién acontecido sin dicho espacio de silencio –ello no significa que el pensamiento se dé tardíamente, sino que es la palabra la que se hace esperar<sup>366</sup>–. Acoger esto desde nuestros primeros encuentros, inicialmente me resultó una tarea compleja, pero la tomé como una indicación que me estaba

<sup>364</sup> En relación al silencio, me parece interesante el planteamiento que María Zambrano realiza en su escritura de *Los dos polos del silencio* –recogido por Ángel Casado y Juana Sánchez–Gey (2007)–. “Es el silencio diáfano en que se da la pura presencia, la presencia total tan total como lo humano puede serlo (...) ya que es por un específico silencio que llevan consigo las palabras surgidas del saber que no acaba de serlo, del saber que busca a otra mente, a otra presencia, del saber que se busca a sí mismo en comunidad –la ciencia que buscamos– (...) el silencio como preámbulo de un diálogo pensado, razonable, abierto al otro, desprovisto de sí mismo, pues hay silencios violentos o humillantes “soledad sin palabras”, “la presencia de este poder solitario, es el reflejo negativo y negador de la presencia total en que se funden poder, saber y amor” (p. 41).

<sup>365</sup> Extracto de conversación. Barcelona, octubre de 2013.

<sup>366</sup> Releo estas anotaciones y se me hace presente la consideración que María Zambrano otorga a la palabra, en tanto que ésta define, capta o da forma, revelando así la plasticidad del universo. Y es que la misma palabra puede encerrarse y contenerse. Es más, la palabra es un sentido en busca de su forma.



regalando Marta. Además, mientras reviso algunos escritos, hallo en la tesis doctoral de Eduardo Sierra (2013) algo similar a lo que la educadora me plantea. Y es que, cuando él solicita a diversos chicos que cuenten algo de lo que están viviendo en ese momento, evidencia la dificultad de poder hacer sentido en lo que se está viviendo desde el presente. “Quizá necesitarían distancia, perspectiva. No podemos hablar entonces de “experiencia vivida” sino de “experiencia-viviendo” (...) lo que hacía costoso adentrarnos en el diálogo sobre lo vivido/pasado para tratar de hacer sentido y experiencia” (p. 103). Y en esta *experiencia-viviendo*, nosotras conseguimos quebrar la dificultad cultivando el silencio y disponiéndonos a conversaciones de tiempos dilatados –dos, tres e incluso cuatro horas– que nos ayudan a percibir el sentido y la significatividad de la experiencia.

*“És molt fort tot això que fem. L’altre dia li deia al Keko que m’ajudes a pensar una altra vegada en coses que no havia pensat o que, si les havia pensat, encara no les havia compartit profundament amb ningú. (...) és com si estiguéssim una altra vegada allà, a Alda, mirant de nou tot el que hi ha i la manera en que s’han donat les coses. I clar, en el fons, és com veure també la manera en que m’afecten, ja no només a l’hora d’actuar amb els xavals, sinó amb mi mateixa. Com m’ho porto jo, com a Marta, a dins meu”<sup>367</sup>.*

Y es que, si bien no podemos cambiar la trama de la historia o de la escena pedagógica – porque lo pasado es pasado–, la investigación puede llegar a posibilitar una modificación en cuanto a la manera en que ese pasado es actuante en uno mismo. De ahí que este modo de investigar juntas produzca una reconciliación con lo ocurrido y, sobre todo, una posibilidad para detenerse. Una detención que nos ha requerido de mucha sensibilidad, puesta en todo aquello que hemos venido compartiendo. Y es que en el acto de investigar *con*, la solicitud y el tacto devienen cualidades primordiales a sostener<sup>368</sup>. Asimismo, cada encuentro con ella conlleva una preparación conmigo misma, de un disponerme, más que de un entrenamiento o preparación de preguntas. Porque siento que, si me relajo y concentro, soy capaz de darle mejor cabida al saber que nace de lo vivido y que requiere de reflexión y de pensamiento<sup>369</sup>.

Además, nuestros encuentros, no sólo han sido momentos de charla, sino acontecimientos acompañados de acciones de disfrute tales como coser, dibujar, pasear frente al mar, comer o tomar el sol<sup>370</sup>. Y es que, si bien al inicio quedábamos en un lugar público, a medida que la

<sup>367</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>368</sup> Por otro lado –y releendo lo escrito–, cabe añadir que nombrar la importancia de ese *estar atenta al pasado desde el presente*, ha permitido la ampliación la conciencia de *sí*, al tiempo que una mayor apertura al encuentro con el otro, con la otra, acogiendo aquella subjetividad puesta en juego. Y es desde ese lugar de escucha y alteridad, donde han podido contar, escucharse, identificar sus saberes y no saberes, su relación con la educación, con el sentido que dan a ser maestro o educadora, etc.

<sup>369</sup> En este sentido, Hunter McEwan y Kieran Egan (1998) señalan que “la reflexión en sí implica la explicación meditativa de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato” (p. 65).

<sup>370</sup> Los encuentros con Marta están llenos de creatividad y exploración. Hemos escenificado situaciones educativas mediante muñecos de Playmobil, hemos dibujado, he aprendido a coser mientras charlábamos de lo que le preocupaba, hemos jugado con un conjunto de fotografías suyas que simbolizaban cualidades educativas que para ella son importantes –y que trata de poner en juego en su cotidianeidad–, hemos realizado una línea del tiempo con experiencias relevantes que influyen en su modo de comprender la relación y el cuidado educativo, etc.

regalando Marta. Además, mientras reviso algunos escritos, hallo en la tesis doctoral de Eduardo Sierra (2013) algo similar a lo que la educadora me plantea. Y es que, cuando él solicita a diversos chicos que cuenten algo de lo que están viviendo en ese momento, evidencia la dificultad de poder hacer sentido en lo que se está viviendo desde el presente. “Quizá necesitarían distancia, perspectiva. No podemos hablar entonces de “experiencia vivida” sino de “experiencia-viviendo” (...) lo que hacía costoso adentrarnos en el diálogo sobre lo vivido/pasado para tratar de hacer sentido y experiencia” (p. 103). Y en esta *experiencia-viviendo*, nosotras conseguimos quebrar la dificultad cultivando el silencio y disponiéndonos a conversaciones de tiempos dilatados –dos, tres e incluso cuatro horas– que nos ayudan a percibir el sentido y la significatividad de la experiencia.

*“És molt fort tot això que fem. L’altre dia li deia al Keko que m’ajudes a pensar una altra vegada en coses que no havia pensat o que, si les havia pensat, encara no les havia compartit profundament amb ningú. (...) és com si estiguéssim una altra vegada allà, a Alda, mirant de nou tot el que hi ha i la manera en que s’han donat les coses. I clar, en el fons, és com veure també la manera en que m’afecten, ja no només a l’hora d’actuar amb els xavals, sinó amb mi mateixa. Com m’ho porto jo, com a Marta, a dins meu”<sup>367</sup>.*

Y es que, si bien no podemos cambiar la trama de la historia o de la escena pedagógica – porque lo pasado es pasado–, la investigación puede llegar a posibilitar una modificación en cuanto a la manera en que ese pasado es actuante en uno mismo. De ahí que este modo de investigar juntas produzca una reconciliación con lo ocurrido y, sobre todo, una posibilidad para detenerse. Una detención que nos ha requerido de mucha sensibilidad, puesta en todo aquello que hemos venido compartiendo. Y es que en el acto de investigar *con*, la solicitud y el tacto devienen cualidades primordiales a sostener<sup>368</sup>. Asimismo, cada encuentro con ella conlleva una preparación conmigo misma, de un disponerme, más que de un entrenamiento o preparación de preguntas. Porque siento que, si me relajo y concentro, soy capaz de darle mejor cabida al saber que nace de lo vivido y que requiere de reflexión y de pensamiento<sup>369</sup>.

Además, nuestros encuentros, no sólo han sido momentos de charla, sino acontecimientos acompañados de acciones de disfrute tales como coser, dibujar, pasear frente al mar, comer o tomar el sol<sup>370</sup>. Y es que, si bien al inicio quedábamos en un lugar público, a medida que la

<sup>367</sup> Extracto de conversación. Barcelona, enero de 2014.

<sup>368</sup> Por otro lado –y releendo lo escrito–, cabe añadir que nombrar la importancia de ese *estar atenta al pasado desde el presente*, ha permitido la ampliación la conciencia de *sí*, al tiempo que una mayor apertura al encuentro con el otro, con la otra, acogiendo aquella subjetividad puesta en juego. Y es desde ese lugar de escucha y alteridad, donde han podido contar, escucharse, identificar sus saberes y no saberes, su relación con la educación, con el sentido que dan a ser maestro o educadora, etc.

<sup>369</sup> En este sentido, Hunter McEwan y Kieran Egan (1998) señalan que “la reflexión en sí implica la explicación meditativa de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato” (p. 65).

<sup>370</sup> Los encuentros con Marta están llenos de creatividad y exploración. Hemos escenificado situaciones educativas mediante muñecos de Playmobil, hemos dibujado, he aprendido a coser mientras charlábamos de lo que le preocupaba, hemos jugado con un conjunto de fotografías suyas que simbolizaban cualidades educativas que para ella son importantes –y que trata de poner en juego en su cotidianeidad–, hemos realizado una línea del tiempo con experiencias relevantes que influyen en su modo de comprender la relación y el cuidado educativo, etc.

relación investigativa avanza, percibo el deseo de encontrarnos en nuestras casas, viéndose modificada la cuestión del “on quedem?” por la pregunta “vens tu, o hi vaig jo?”<sup>371</sup>. Así, vamos profundizando acerca de su práctica educativa y de lo que supone estar en relación con las criaturas. El disfrute de la calidez del hogar –de un lugar propio– trae consigo el acto de cuidar y de acoger a la otra, preparando un té, comprando unas pastas, elaborando una comida para compartir, etc., haciendo que esa práctica del cuidado no sea discursiva sino encarnada. Y es esa atmósfera la que genera conversaciones que van tomando una fuerza importante en la que, cada vez, hay más pausas, hasta que finalmente llegamos al silencio, como si algo ya se hubiera completado. Es como quedarse silenciado por la quietud de la reflexión –una reflexión sobre lo que se ha dicho, sobre lo que queda por decir–. Ese silencio es también un modo de gratitud a la profundidad lograda en la conversación, por lo que no se trata de un silencio vacío, sino de un silencio pleno (Bollnow, 1974, p. 46).

Por otro lado, marcharme de Alda ha sido relativamente sencillo, porque las conversaciones con la educadora continúan vivas y nuestra relación ha tomado otra forma: nos hemos hecho amigas. Quizá, por eso, siento que no he elaborado un cierre con cada una de las criaturas, porque percibo que ella me continúa convocando a su vida –y, por consiguiente, también a las vidas de cada uno de los niños y niñas<sup>372</sup>–. O quizá tiene que ver con que cada día que he acudido al centro lo he experimentado como un nuevo inicio y una pequeña despedida. Sin embargo, tampoco tuve la necesidad de formalizar el cierre porque sé que volveré a encontrarlas y, para ese entonces, no sentiré la ruptura de una relación trazada, sino la alegría de un reencuentro cuyo eje es el presente y el ahora. En esta línea, William Saroyan (2005) apunta que la despedida es como un

*“morir que te está doliendo ahora, pero espera un poco. Cuando el dolor se vuelva total, cuando se convierta en la muerte misma, te dejará. Tarda un poco. Tú ten paciencia, al final te irás a casa sin ninguna muerte dentro de ti. Dale tiempo para que se vaya. Yo me sentaré contigo hasta que se haya ido” (p. 207).*

A esto, Marta añade que “el dolor pot ser més o menys fort, però hem de passar per aquest adéu”<sup>373</sup>. De ahí que necesite experimentar cómo **el amor se coloca nuevamente en el centro** de la relación con el otro y con la otra. Para mí, no hay otra salida, ni siquiera otro modo de proceder en la investigación. Y es desde ese amor, que la educadora me emplaza a su quehacer profesional, a su maternidad y a la llegada al mundo de su hija Maia. Además, dichos acontecimientos despiertan en mí una resistencia a la desvinculación, porque ambas nos hemos abierto a la dimensión de la otra. Un gesto que ha posibilitado conocernos mejor, reconocernos, autorizarnos. El regalo que me hace Marta como parte de esta investigación es la mirada con la otra –también acerca de la otra– respecto a lo que se da en la realidad educativa de la que formamos parte, cada una desde su responsabilidad. De la misma manera, su posicionamiento crítico ante el capitalismo y el patriarcado, me continúa resonando. Intuyo

<sup>371</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013. Es a partir del mes de junio cuando empiezo a caer en la cuenta de la importancia de esa intimidad para conversar.

<sup>372</sup> En este punto, me iluminan las palabras de Susana Orozco Martínez (2009), en tanto que me vivo desde el agradecimiento que convoca, que traspassa, que cala. Aunque, si bien “el agradecimiento de ser acogida y recibida desde el afecto es algo que toda persona valora (...) recibir simplemente no alcanza. El círculo se cierra cuando nos dan pero también, y fundamentalmente, cuando nos permiten dar. La reciprocidad es sana, necesaria, devuelve parte de nuestras vidas” (p. 58).

<sup>373</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2014.

relación investigativa avanza, percibo el deseo de encontrarnos en nuestras casas, viéndose modificada la cuestión del “on quedem?” por la pregunta “vens tu, o hi vaig jo?”<sup>371</sup>. Así, vamos profundizando acerca de su práctica educativa y de lo que supone estar en relación con las criaturas. El disfrute de la calidez del hogar –de un lugar propio– trae consigo el acto de cuidar y de acoger a la otra, preparando un té, comprando unas pastas, elaborando una comida para compartir, etc., haciendo que esa práctica del cuidado no sea discursiva sino encarnada. Y es esa atmósfera la que genera conversaciones que van tomando una fuerza importante en la que, cada vez, hay más pausas, hasta que finalmente llegamos al silencio, como si algo ya se hubiera completado. Es como quedarse silenciado por la quietud de la reflexión –una reflexión sobre lo que se ha dicho, sobre lo que queda por decir–. Ese silencio es también un modo de gratitud a la profundidad lograda en la conversación, por lo que no se trata de un silencio vacío, sino de un silencio pleno (Bollnow, 1974, p. 46).

Por otro lado, marcharme de Alda ha sido relativamente sencillo, porque las conversaciones con la educadora continúan vivas y nuestra relación ha tomado otra forma: nos hemos hecho amigas. Quizá, por eso, siento que no he elaborado un cierre con cada una de las criaturas, porque percibo que ella me continúa convocando a su vida –y, por consiguiente, también a las vidas de cada uno de los niños y niñas<sup>372</sup>–. O quizá tiene que ver con que cada día que he acudido al centro lo he experimentado como un nuevo inicio y una pequeña despedida. Sin embargo, tampoco tuve la necesidad de formalizar el cierre porque sé que volveré a encontrarlas y, para ese entonces, no sentiré la ruptura de una relación trazada, sino la alegría de un reencuentro cuyo eje es el presente y el ahora. En esta línea, William Saroyan (2005) apunta que la despedida es como un

*“morir que te está doliendo ahora, pero espera un poco. Cuando el dolor se vuelva total, cuando se convierta en la muerte misma, te dejará. Tarda un poco. Tú ten paciencia, al final te irás a casa sin ninguna muerte dentro de ti. Dale tiempo para que se vaya. Yo me sentaré contigo hasta que se haya ido” (p. 207).*

A esto, Marta añade que “el dolor pot ser més o menys fort, però hem de passar per aquest adéu”<sup>373</sup>. De ahí que necesite experimentar cómo **el amor se coloca nuevamente en el centro** de la relación con el otro y con la otra. Para mí, no hay otra salida, ni siquiera otro modo de proceder en la investigación. Y es desde ese amor, que la educadora me emplaza a su quehacer profesional, a su maternidad y a la llegada al mundo de su hija Maia. Además, dichos acontecimientos despiertan en mí una resistencia a la desvinculación, porque ambas nos hemos abierto a la dimensión de la otra. Un gesto que ha posibilitado conocernos mejor, reconocernos, autorizarnos. El regalo que me hace Marta como parte de esta investigación es la mirada con la otra –también acerca de la otra– respecto a lo que se da en la realidad educativa de la que formamos parte, cada una desde su responsabilidad. De la misma manera, su posicionamiento crítico ante el capitalismo y el patriarcado, me continúa resonando. Intuyo

<sup>371</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, junio de 2013. Es a partir del mes de junio cuando empiezo a caer en la cuenta de la importancia de esa intimidad para conversar.

<sup>372</sup> En este punto, me iluminan las palabras de Susana Orozco Martínez (2009), en tanto que me vivo desde el agradecimiento que convoca, que traspassa, que cala. Aunque, si bien “el agradecimiento de ser acogida y recibida desde el afecto es algo que toda persona valora (...) recibir simplemente no alcanza. El círculo se cierra cuando nos dan pero también, y fundamentalmente, cuando nos permiten dar. La reciprocidad es sana, necesaria, devuelve parte de nuestras vidas” (p. 58).

<sup>373</sup> Extracto de conversación. Barcelona, febrero de 2014.

que, para ella, esta experiencia ha sido fructífera, porque entre otras cosas, nos hemos venido haciendo compañía y hemos creado una disposición de escucha interesante. Por ejemplo, después de cada día en Alda, conversábamos acerca de cómo había ido la tarde, de lo que había sucedido y de cómo ella se sentía con todo ello. Me contaba lo que había ocurrido días atrás y lo que posiblemente conversaría con alguna de las criaturas durante las siguientes tutorías.

De esta experiencia con Marta y las niñas y niños de Alda, destaco tres movimientos habitados en mí: de reglas a límites, del logocentrismo a los sentidos, y de pesado a leve<sup>374</sup>. Estos movimientos, que han ido naciendo al tiempo que el estudio ha venido creciendo, están recogidos a lo largo de la estructura global de la tesis, porque es en la sutileza y en lo sensible de la escritura donde deseo darles cabida, como cualidades o tránsitos que han llegado a mí poco a poco<sup>375</sup>.

que, para ella, esta experiencia ha sido fructífera, porque entre otras cosas, nos hemos venido haciendo compañía y hemos creado una disposición de escucha interesante. Por ejemplo, después de cada día en Alda, conversábamos acerca de cómo había ido la tarde, de lo que había sucedido y de cómo ella se sentía con todo ello. Me contaba lo que había ocurrido días atrás y lo que posiblemente conversaría con alguna de las criaturas durante las siguientes tutorías.

De esta experiencia con Marta y las niñas y niños de Alda, destaco tres movimientos habitados en mí: de reglas a límites, del logocentrismo a los sentidos, y de pesado a leve<sup>374</sup>. Estos movimientos, que han ido naciendo al tiempo que el estudio ha venido creciendo, están recogidos a lo largo de la estructura global de la tesis, porque es en la sutileza y en lo sensible de la escritura donde deseo darles cabida, como cualidades o tránsitos que han llegado a mí poco a poco<sup>375</sup>.

---

<sup>374</sup> En este caso, tomo el planteamiento de Jacques Derrida (1998) al creer que para superar el pensamiento logocéntrico debemos pensarnos como una relación con el otro, con la otra. Dicho autor emplea el término para caracterizar la mayor parte del pensamiento occidental desde Platón: la búsqueda constante de la verdad. Además, esto queda recogido en las diversas escenas pedagógicas de los dos paisajes posteriores.

<sup>375</sup> Y, tomando ese amor al que venía haciendo referencia, me gustaría dedicar este apartado del estudio a Maia Balsells Fuentes, y a Keko Héctor Fuentes –su compañero de vida y papá de Maia–, por acogerme y hacerme partícipes de su felicidad.

---

<sup>374</sup> En este caso, tomo el planteamiento de Jacques Derrida (1998) al creer que para superar el pensamiento logocéntrico debemos pensarnos como una relación con el otro, con la otra. Dicho autor emplea el término para caracterizar la mayor parte del pensamiento occidental desde Platón: la búsqueda constante de la verdad. Además, esto queda recogido en las diversas escenas pedagógicas de los dos paisajes posteriores.

<sup>375</sup> Y, tomando ese amor al que venía haciendo referencia, me gustaría dedicar este apartado del estudio a Maia Balsells Fuentes, y a Keko Héctor Fuentes –su compañero de vida y papá de Maia–, por acogerme y hacerme partícipes de su felicidad.

#### 4. Voz, cuerpo y mirada

*Caring involves stepping out of one's personal flame of reference into the others.  
When we care, we consider the other's point of view,  
her/his objective needs and what she/he expects of us.  
Our attention, our mental engrossment is on the cared-for, not on ourselves.*  
Nel Noddings (1984, p. 24)

Coincido con Nel Noddings en que las prácticas educativas del maestro y de la educadora traen consigo la acción de dejar de lado la *llama de referencia personal* para poder abrirse al encuentro, ocuparse de lo que acontece e intentar percatarse de lo que los niños y niñas esperan y necesitan de ellos. Una esperanza que no tiene porqué quedar resuelta, pero sí percibida. Para mí, el gesto de abandonar dicha *llama de referencia personal* tiene que ver con atender y describir la manera en que la voz –lo propio y lo ajeno–, el cuerpo –lugar desde el que habito la realidad– y la mirada –acercamiento al mundo– se ponen en juego a lo largo de este proceso investigativo, a fin de hallar, desde ahí, una poética de la mediación que aglutine las tres disposiciones.

##### I. Voz

*“Hemos pedido un par de cafés con leche y, mientras esperamos a que nos los traigan, nos sentamos frente al mar. Los rayos de sol llegan con fuerza, así que mientras saca sus gafas yo aprovecho para cerrar los ojos y sentir el aroma de la sal en la atmósfera. A lo lejos se escuchan voces de niños y niñas, y Marta empieza a reírse sola. Abro los ojos para saber por dónde vienen. “Allà” –señala ella. “M’encanta veure als xavals com riuen i com s’empipen entre ells així, en un espai obert. I fixa’t! Hi ha tres monitores, una al davant de tot, una enmig i una al darrera. Tu quina series? –me quedo en silencio–. Jo, de jove, sempre anava al principi, cantant, saltant, i veient quin camí de ruta havíem de fer. Fa menys anys estaria a la meitat del grup i seria la que fa una mica la mediació entre els primers i els últims, perquè davant o darrera se’m faria pesat. I ara... ara sóc de les que van al darrera! Al darrera passen coses que no t’imagines. Els xavals t’expliquen coses xules i xungues, però notes una màgia, una energia especial. **Vas amb un altre ritme i saps que per molt lenta que hi vagis no et pots perdre, perquè els que estan al davant van deixant-te senyals”.** Y a partir de eso, empezamos a conversar acerca de lo que para ella, desde el presente, tiene valor en la relación educativa, de aquello que trata de cuidar y de lo que va descubriendo como importante”<sup>376</sup>.*

Escojo esta escena porque creo que da cuenta del sentido que poseen las conversaciones que mantengo con Francesc y Marta, a través de las que recreamos la experiencia y tratamos de desplegar aquellas dimensiones educativas que sentimos vinculadas al cuidado y al saber. Si bien son conversaciones que parten de una relación personal –de algo que les preocupa y que no siempre tiene que ver con su trabajo–, lo interesante es el modo en el que emerge y profundizamos el tema de estudio. Precisamente, desde ese lugar, vamos recreando lo que

<sup>376</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, mayo de 2013.

#### 4. Voz, cuerpo y mirada

*Caring involves stepping out of one's personal flame of reference into the others.  
When we care, we consider the other's point of view,  
her/his objective needs and what she/he expects of us.  
Our attention, our mental engrossment is on the cared-for, not on ourselves.*  
Nel Noddings (1984, p. 24)

Coincido con Nel Noddings en que las prácticas educativas del maestro y de la educadora traen consigo la acción de dejar de lado la *llama de referencia personal* para poder abrirse al encuentro, ocuparse de lo que acontece e intentar percatarse de lo que los niños y niñas esperan y necesitan de ellos. Una esperanza que no tiene porqué quedar resuelta, pero sí percibida. Para mí, el gesto de abandonar dicha *llama de referencia personal* tiene que ver con atender y describir la manera en que la voz –lo propio y lo ajeno–, el cuerpo –lugar desde el que habito la realidad– y la mirada –acercamiento al mundo– se ponen en juego a lo largo de este proceso investigativo, a fin de hallar, desde ahí, una poética de la mediación que aglutine las tres disposiciones.

##### I. Voz

*“Hemos pedido un par de cafés con leche y, mientras esperamos a que nos los traigan, nos sentamos frente al mar. Los rayos de sol llegan con fuerza, así que mientras saca sus gafas yo aprovecho para cerrar los ojos y sentir el aroma de la sal en la atmósfera. A lo lejos se escuchan voces de niños y niñas, y Marta empieza a reírse sola. Abro los ojos para saber por dónde vienen. “Allà” –señala ella. “M’encanta veure als xavals com riuen i com s’empipen entre ells així, en un espai obert. I fixa’t! Hi ha tres monitores, una al davant de tot, una enmig i una al darrera. Tu quina series? –me quedo en silencio–. Jo, de jove, sempre anava al principi, cantant, saltant, i veient quin camí de ruta havíem de fer. Fa menys anys estaria a la meitat del grup i seria la que fa una mica la mediació entre els primers i els últims, perquè davant o darrera se’m faria pesat. I ara... ara sóc de les que van al darrera! Al darrera passen coses que no t’imagines. Els xavals t’expliquen coses xules i xungues, però notes una màgia, una energia especial. **Vas amb un altre ritme i saps que per molt lenta que hi vagis no et pots perdre, perquè els que estan al davant van deixant-te senyals”.** Y a partir de eso, empezamos a conversar acerca de lo que para ella, desde el presente, tiene valor en la relación educativa, de aquello que trata de cuidar y de lo que va descubriendo como importante”<sup>376</sup>.*

Escojo esta escena porque creo que da cuenta del sentido que poseen las conversaciones que mantengo con Francesc y Marta, a través de las que recreamos la experiencia y tratamos de desplegar aquellas dimensiones educativas que sentimos vinculadas al cuidado y al saber. Si bien son conversaciones que parten de una relación personal –de algo que les preocupa y que no siempre tiene que ver con su trabajo–, lo interesante es el modo en el que emerge y profundizamos el tema de estudio. Precisamente, desde ese lugar, vamos recreando lo que

<sup>376</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, mayo de 2013.

Max Van Manen (2003) denomina *conversación auténtica*; una conversación que nace de una curiosidad, de una escena, de un detalle, etc., que me posibilita ir repensando junto a ellos el acontecimiento educativo. Asimismo, voy sintiendo la manera en la que la conversación se va dando como un encuentro cuyo registro admite que regrese a él cuando desee, pudiendo retomar algunas claves fructíferas para próximas reuniones. Aunque tal y como apunta Hans-George Gadamer (2003)

*“la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no en que nos “enredamos” en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. Lo que “saldrá” de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado” (p. 461).*

De esta forma, entrar en la conversación, me obliga a acoger la incertidumbre, a percatarme del cuerpo que se expone a mi mirada, a desvelar aquella voz que se muestra a mi oído, a reconocer la escucha que necesito cultivar, y a crear en mí un espacio desde el que dejarme calar por el otro, por la otra, por lo otro<sup>377</sup>. Conversar es aceptar la posibilidad de comprender el mundo y mantener a la vez una relación considerada y conversacional con él. Por eso, convivir en un mismo espacio no tiene porqué traer consigo una auténtica conversación, pues esta va más allá de la dimensión temporal y espacial. Esto es algo que aprendo junto a Jason quien, estando de excursión con el grupo-clase, se me acerca indicándome que “avui gairebé no hem parlat”. Sorprendida, le invito a que amplíe un poco su comentario. “Vull dir que no hem parlat nosaltres, com quan baixem junts les escales cap al pati”. Y, sin acabar de comprender muy bien aquello a lo que se refiere, le propongo conversar hasta que lleguemos a la escuela. Más tarde caigo en la cuenta de que lo que el niño expresa es que no nos hemos dedicado un tiempo a estar-juntos, un tiempo singular desde el que atendernos. Esta calidad de la relación que muestra Jason es la que promueve la creación de condiciones esenciales del acto de conversar (Van Manen, 2003). Una serie de condiciones que trato de cuidar en la relación con el maestro y la educador; una manera de hacerlo, por ejemplo, es que ellos sean quienes decidan el momento y el lugar en el que reunirnos. Porque cuando partimos de la escucha es más sencillo disponernos con mayor fluidez a dejarnos “conducir hasta las propias preguntas” (Gadamer y Vietta, 2004, p. 52). En este punto, me iluminan las palabras de María Zambrano (2002), en tanto que la acción –para mí, de preguntar– “no es solamente tener algo que hacer (...) sino que anteriormente, **antes que tener que hacer, es tenerse que hacer,**

<sup>377</sup> Retomo una anotación de mi diario que da luz a lo que vengo desarrollando. “Después de mi intervención en el congreso, se abre un espacio para comentarios o sugerencias. Un señor se dirige hacia mí comentando: “Mi consulta es sobre qué tipo de “check-list utilizas en las conversaciones”. Le hago saber que se trata de espacios abiertos en los que, si bien tengo claro aquello que me interesa, no deseo que mi interés resulte lo que guíe de manera absoluta la conversación. Además, cuando los participantes conocen la preocupación investigativa, una parte de aquello que se viene abriendo es ya conocida, mientras que esa otra que se desconoce es la que más me interesa a mí” –respondo. “Entonces, entiendo que tu método gobierna tus preguntas, ¿cierto?”. Algunas de las personas en la sala afirman con la cabeza (...) Honestamente, no lo he contemplado desde esa perspectiva: de quién gobierna a quién. En realidad, dejo que el otro y la otra sean y, que desde ese lugar de ser, aporten aquello que les es relevante. No dirigir la conversación no significa no orientarla, no acompañarla o no preguntar por lo concreto. No dirigir tiene que ver con dejar huecos para que existan realidades no anticipadas que nos calen (...) Resulta arduo –especialmente en un espacio académico– decir que la escucha es lo que hace que una conversación auténtica se dé. Supongo que hay quien espera algo más como aporte teórico, a pesar de que la realidad, que es de donde parte la esencia, sea esa”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2014.

Max Van Manen (2003) denomina *conversación auténtica*; una conversación que nace de una curiosidad, de una escena, de un detalle, etc., que me posibilita ir repensando junto a ellos el acontecimiento educativo. Asimismo, voy sintiendo la manera en la que la conversación se va dando como un encuentro cuyo registro admite que regrese a él cuando desee, pudiendo retomar algunas claves fructíferas para próximas reuniones. Aunque tal y como apunta Hans-George Gadamer (2003)

*“la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no en que nos “enredamos” en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. Lo que “saldrá” de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado” (p. 461).*

De esta forma, entrar en la conversación, me obliga a acoger la incertidumbre, a percatarme del cuerpo que se expone a mi mirada, a desvelar aquella voz que se muestra a mi oído, a reconocer la escucha que necesito cultivar, y a crear en mí un espacio desde el que dejarme calar por el otro, por la otra, por lo otro<sup>377</sup>. Conversar es aceptar la posibilidad de comprender el mundo y mantener a la vez una relación considerada y conversacional con él. Por eso, convivir en un mismo espacio no tiene porqué traer consigo una auténtica conversación, pues esta va más allá de la dimensión temporal y espacial. Esto es algo que aprendo junto a Jason quien, estando de excursión con el grupo-clase, se me acerca indicándome que “avui gairebé no hem parlat”. Sorprendida, le invito a que amplíe un poco su comentario. “Vull dir que no hem parlat nosaltres, com quan baixem junts les escales cap al pati”. Y, sin acabar de comprender muy bien aquello a lo que se refiere, le propongo conversar hasta que lleguemos a la escuela. Más tarde caigo en la cuenta de que lo que el niño expresa es que no nos hemos dedicado un tiempo a estar-juntos, un tiempo singular desde el que atendernos. Esta calidad de la relación que muestra Jason es la que promueve la creación de condiciones esenciales del acto de conversar (Van Manen, 2003). Una serie de condiciones que trato de cuidar en la relación con el maestro y la educador; una manera de hacerlo, por ejemplo, es que ellos sean quienes decidan el momento y el lugar en el que reunirnos. Porque cuando partimos de la escucha es más sencillo disponernos con mayor fluidez a dejarnos “conducir hasta las propias preguntas” (Gadamer y Vietta, 2004, p. 52). En este punto, me iluminan las palabras de María Zambrano (2002), en tanto que la acción –para mí, de preguntar– “no es solamente tener algo que hacer (...) sino que anteriormente, **antes que tener que hacer, es tenerse que hacer,**

<sup>377</sup> Retomo una anotación de mi diario que da luz a lo que vengo desarrollando. “Después de mi intervención en el congreso, se abre un espacio para comentarios o sugerencias. Un señor se dirige hacia mí comentando: “Mi consulta es sobre qué tipo de “check-list utilizas en las conversaciones”. Le hago saber que se trata de espacios abiertos en los que, si bien tengo claro aquello que me interesa, no deseo que mi interés resulte lo que guíe de manera absoluta la conversación. Además, cuando los participantes conocen la preocupación investigativa, una parte de aquello que se viene abriendo es ya conocida, mientras que esa otra que se desconoce es la que más me interesa a mí” –respondo. “Entonces, entiendo que tu método gobierna tus preguntas, ¿cierto?”. Algunas de las personas en la sala afirman con la cabeza (...) Honestamente, no lo he contemplado desde esa perspectiva: de quién gobierna a quién. En realidad, dejo que el otro y la otra sean y, que desde ese lugar de ser, aporten aquello que les es relevante. No dirigir la conversación no significa no orientarla, no acompañarla o no preguntar por lo concreto. No dirigir tiene que ver con dejar huecos para que existan realidades no anticipadas que nos calen (...) Resulta arduo –especialmente en un espacio académico– decir que la escucha es lo que hace que una conversación auténtica se dé. Supongo que hay quien espera algo más como aporte teórico, a pesar de que la realidad, que es de donde parte la esencia, sea esa”. Extracto del diario de reflexión. Barcelona, octubre de 2014.

hacerse a sí misma” (p. 77). Este movimiento hacia dentro pone de manifiesto que, para conocer lo externo –la pregunta–, para hacer algo con aquello que está fuera de uno, necesitamos de ese vuelco (Foucault, 1984). Un vuelco que necesita que dejemos entrar al acontecer en uno, aunque a veces eso nos resulte complejo. Así lo narro en mi diario:

*“Lo he estado meditando mucho y creo que voy a pedirle que obviemos –al menos por un tiempo– el tema de nuestra última conversación, porque cuando he escuchado la grabación y las preguntas que le hacía, estas mismas se han devuelto a mí. Y, en ese devolverse, en ese aparecer como preguntas propias, me he conmovido mucho (...) supongo que asumir mis limitaciones como investigadora –como persona– me permite reconocerme con más facilidad como mí–misma, a pesar de la necesidad que siento de silencio (...) en esta ocasión el silencio trae dolor y es pesado, pero el silencio que generalmente experimento cuando nos separamos, conlleva un conjunto de nuevos cuestionamientos, por lo que se trata de un silencio gratificante (Bollnow, 1982)”<sup>378</sup>.*

Preocupada por lo que me ocurre, por el modo en que me tocan los comentarios de Marta, trato de buscar alivio en otras investigaciones que describan el desequilibrio como una parte más del proceso. Para mi sorpresa, no existen muchas tesis doctorales que recojan cómo la relación investigativa puede conllevar un quiebre de algo propio. Janice Huber (2000) lo describe de la siguiente manera:

*“No matter how hard my body and mind will it ... I cannot sleep. Disconnected and inexpressible sound bites and images play and re-play through my mind... what the other said, what I said, her eyes, my own reprimands, demands to express, silences. I am filled with intense emotions, inexpressible thoughts, stammering; feelings of wanting to rip my chest open to release the pressure to scream, I feel raw inside-exposed...” (p. 273).*

Y es que, escuchar al otro a veces impacta, golpea y promueve un conjunto de preguntas que tienden a buscar nuevas respuestas, *respuestas–otras*. Sin embargo, lo que me pone en movimiento en cada conversación, son las preguntas que ellos colocan frente a mí –consciente o inconscientemente–<sup>379</sup>. De hecho, cuando conversamos, intento poner en juego interrogantes que permitan un cierto recorrido, es decir, que estén abiertos a la posibilidad. Posibilidades que he podido sostener en las **trece conversaciones del estudio**, de las cuales seis son con el maestro –cinco conversaciones de corta duración y una extensa– y siete con la educadora social –una conversación de corta duración y seis extensas–. Si bien es cierto que la cantidad y el nivel de profundización difieren entre sí, ambas relaciones me ayudan a nombrar diversos modos desde los que el cuidado educativo se manifiesta. Tengo claro que el lugar del encuentro no es la explicación, sino la escucha, la sensación sonora que nos acompaña y que está “dispuesta a creer en lo que hace, en lo que dice y en lo que espera que ocurra (...) porque en ella hay otras realidades con sentido y sentidos de la vida” (Vilanova, 2014, p. 224). Ese acto de escuchar es el que me lleva a replantearme mi relación con el lenguaje metodológico, porque si bien en mi quehacer docente trato de deshacerme de

<sup>378</sup> Este mismo silencio es el que Max Van Manen (2003) denomina *silencio ontológico*, porque es “el silencio del ser o de la vida misma” (p. 129).

<sup>379</sup> Cabe añadir que la riqueza del conversar no se halla en ir planteando cuestiones, sino en pensar y repensar junto a las mismas. Esto es algo que tengo muy presente a lo largo de todo el desarrollo de la tesis doctoral.

hacerse a sí misma” (p. 77). Este movimiento hacia dentro pone de manifiesto que, para conocer lo externo –la pregunta–, para hacer algo con aquello que está fuera de uno, necesitamos de ese vuelco (Foucault, 1984). Un vuelco que necesita que dejemos entrar al acontecer en uno, aunque a veces eso nos resulte complejo. Así lo narro en mi diario:

*“Lo he estado meditando mucho y creo que voy a pedirle que obviemos –al menos por un tiempo– el tema de nuestra última conversación, porque cuando he escuchado la grabación y las preguntas que le hacía, estas mismas se han devuelto a mí. Y, en ese devolverse, en ese aparecer como preguntas propias, me he conmovido mucho (...) supongo que asumir mis limitaciones como investigadora –como persona– me permite reconocerme con más facilidad como mí–misma, a pesar de la necesidad que siento de silencio (...) en esta ocasión el silencio trae dolor y es pesado, pero el silencio que generalmente experimento cuando nos separamos, conlleva un conjunto de nuevos cuestionamientos, por lo que se trata de un silencio gratificante (Bollnow, 1982)”<sup>378</sup>.*

Preocupada por lo que me ocurre, por el modo en que me tocan los comentarios de Marta, trato de buscar alivio en otras investigaciones que describan el desequilibrio como una parte más del proceso. Para mi sorpresa, no existen muchas tesis doctorales que recojan cómo la relación investigativa puede conllevar un quiebre de algo propio. Janice Huber (2000) lo describe de la siguiente manera:

*“No matter how hard my body and mind will it ... I cannot sleep. Disconnected and inexpressible sound bites and images play and re-play through my mind... what the other said, what I said, her eyes, my own reprimands, demands to express, silences. I am filled with intense emotions, inexpressible thoughts, stammering; feelings of wanting to rip my chest open to release the pressure to scream, I feel raw inside-exposed...” (p. 273).*

Y es que, escuchar al otro a veces impacta, golpea y promueve un conjunto de preguntas que tienden a buscar nuevas respuestas, *respuestas–otras*. Sin embargo, lo que me pone en movimiento en cada conversación, son las preguntas que ellos colocan frente a mí –consciente o inconscientemente–<sup>379</sup>. De hecho, cuando conversamos, intento poner en juego interrogantes que permitan un cierto recorrido, es decir, que estén abiertos a la posibilidad. Posibilidades que he podido sostener en las **trece conversaciones del estudio**, de las cuales seis son con el maestro –cinco conversaciones de corta duración y una extensa– y siete con la educadora social –una conversación de corta duración y seis extensas–. Si bien es cierto que la cantidad y el nivel de profundización difieren entre sí, ambas relaciones me ayudan a nombrar diversos modos desde los que el cuidado educativo se manifiesta. Tengo claro que el lugar del encuentro no es la explicación, sino la escucha, la sensación sonora que nos acompaña y que está “dispuesta a creer en lo que hace, en lo que dice y en lo que espera que ocurra (...) porque en ella hay otras realidades con sentido y sentidos de la vida” (Vilanova, 2014, p. 224). Ese acto de escuchar es el que me lleva a replantearme mi relación con el lenguaje metodológico, porque si bien en mi quehacer docente trato de deshacerme de

<sup>378</sup> Este mismo silencio es el que Max Van Manen (2003) denomina *silencio ontológico*, porque es “el silencio del ser o de la vida misma” (p. 129).

<sup>379</sup> Cabe añadir que la riqueza del conversar no se halla en ir planteando cuestiones, sino en pensar y repensar junto a las mismas. Esto es algo que tengo muy presente a lo largo de todo el desarrollo de la tesis doctoral.

aquellas palabras que me provocan incomodidad, es ahora cuando siento procuro que aquello que nombro no contamine lo que se está dando como proceso investigativo<sup>380</sup>.

Por otro lado, la acción de grabar nuestros encuentros me enseña a pensar retrocediendo, es decir, a recuperar el espacio en el que estábamos y la emoción que sentía, obligándome a desandar, a revivir una parte del pasado con el propósito de repensarla. Y desde ahí descubro la singular, particular y reveladora melodía que poseen nuestras voces. Una melodía que es fruto de la confianza y de la fidelidad que caracteriza nuestra relación investigadora<sup>381</sup>, pero también una melodía que, en forma de voz, llega a mi cuerpo.

## II. Cuerpo

*“Las clases en Ciudad Jardín me apasionan tanto que se me hace difícil sentarme con la espalda recta y apegada a la silla. Necesito curvarme hacia adelante, como si quisiera meterme más en la escena para, desde ahí, experimentarla y escribirla. Lo interesante es que sé cómo coloco mi cuerpo porque Marianne viene advirtiéndome toda la semana que “li he dit a l’Anita que en qualsevol moment et faràs mal al cul de tan endavant que hi estàs”, “si vols pots posar-te al meu costat i així estàs a primera filera”, “t’interessa molt el que fem, veritat?””<sup>382</sup>.*

Los gestos de acercamiento que Marianne tiene conmigo, manifiestan algo del modo en que ella lee mi colocación corporal, y me recuerdan que la percepción más inmediata que poseemos del otro o de la otra es –sin duda alguna– el cuerpo<sup>383</sup>. A través de él podemos captar la intencionalidad y deseo existentes en el otro, así como ponernos en relación con aquello que está presente en nuestra propia conciencia. Una conciencia que se nutre a medida que los otros van explicitando aquello que leen de nuestro cuerpo. De hecho, percibir al otro desde el cuerpo ofrece la posibilidad de observar la experiencia esencial de ese otro en tanto que cuerpo de vida. Porque “mi soma es cuerpo y mi cuerpo es soma: mi cuerpo es el primer campo de expresión, lo que posibilita que yo comprenda el cuerpo del otro inmediatamente como expresión de su vida” (San Martín, 1987, p. 100). En este sentido, preguntarme acerca del cuerpo tiene que ver con asumir que lo esencial de la vida pasa y se recrea en el mismo. De hecho, la relación con el maestro y la educadora no se instala en la palabra, sino en el cuerpo, y es el verbo aquello que llega después. Porque como sostiene Cynthia Farina (2005) “la palabra es lo que viene después del acto. También viene como acto, pero después de que se haga silencio en el cuerpo, y de que el cuerpo pueda escuchar su sensibilidad” (p. 232). Una sensibilidad que tiene que ver no sólo con la capacidad de percepción, sino con el modo en que uno aprende a dar acogida y sentido a lo que advierte<sup>384</sup>. ¿De qué manera dispongo mi

<sup>380</sup> Además, el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos; determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 242). De esta manera, el problema no recae únicamente en aquello que se dice, sino en el modo en que se trae a la conversación y se pone en relación.

<sup>381</sup> Entiendo la noción de fidelidad como aquello que nutre nuestra relación o, como describe Nel Noddings (1984), “fidelity is not seen as faithfulness to duty or principle but as a direct response to individuals with whom one is in relation” (p. 497).

<sup>382</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>383</sup> Esta afirmación queda recogida en diversas ocasiones a lo largo de este paisaje y me resulta interesante ponerla de nuevo en juego, no a modo de repetición, sino para que vaya calando en el discurso educativo que compongo.

<sup>384</sup> La misma autora aclara que “el aprendizaje del sentido de la experiencia sensible se conjuga en la práctica de un cuerpo de sentido, es decir, de un cuerpo que se produce como experiencia de sentido a través de lo sensorial, de un saber que se ejercita en el cuerpo, y de un sentido que recubre y da cauce a lo que es percepción en el

aquellas palabras que me provocan incomodidad, es ahora cuando siento procuro que aquello que nombro no contamine lo que se está dando como proceso investigativo<sup>380</sup>.

Por otro lado, la acción de grabar nuestros encuentros me enseña a pensar retrocediendo, es decir, a recuperar el espacio en el que estábamos y la emoción que sentía, obligándome a desandar, a revivir una parte del pasado con el propósito de repensarla. Y desde ahí descubro la singular, particular y reveladora melodía que poseen nuestras voces. Una melodía que es fruto de la confianza y de la fidelidad que caracteriza nuestra relación investigadora<sup>381</sup>, pero también una melodía que, en forma de voz, llega a mi cuerpo.

## II. Cuerpo

*“Las clases en Ciudad Jardín me apasionan tanto que se me hace difícil sentarme con la espalda recta y apegada a la silla. Necesito curvarme hacia adelante, como si quisiera meterme más en la escena para, desde ahí, experimentarla y escribirla. Lo interesante es que sé cómo coloco mi cuerpo porque Marianne viene advirtiéndome toda la semana que “li he dit a l’Anita que en qualsevol moment et faràs mal al cul de tan endavant que hi estàs”, “si vols pots posar-te al meu costat i així estàs a primera filera”, “t’interessa molt el que fem, veritat?””<sup>382</sup>.*

Los gestos de acercamiento que Marianne tiene conmigo, manifiestan algo del modo en que ella lee mi colocación corporal, y me recuerdan que la percepción más inmediata que poseemos del otro o de la otra es –sin duda alguna– el cuerpo<sup>383</sup>. A través de él podemos captar la intencionalidad y deseo existentes en el otro, así como ponernos en relación con aquello que está presente en nuestra propia conciencia. Una conciencia que se nutre a medida que los otros van explicitando aquello que leen de nuestro cuerpo. De hecho, percibir al otro desde el cuerpo ofrece la posibilidad de observar la experiencia esencial de ese otro en tanto que cuerpo de vida. Porque “mi soma es cuerpo y mi cuerpo es soma: mi cuerpo es el primer campo de expresión, lo que posibilita que yo comprenda el cuerpo del otro inmediatamente como expresión de su vida” (San Martín, 1987, p. 100). En este sentido, preguntarme acerca del cuerpo tiene que ver con asumir que lo esencial de la vida pasa y se recrea en el mismo. De hecho, la relación con el maestro y la educadora no se instala en la palabra, sino en el cuerpo, y es el verbo aquello que llega después. Porque como sostiene Cynthia Farina (2005) “la palabra es lo que viene después del acto. También viene como acto, pero después de que se haga silencio en el cuerpo, y de que el cuerpo pueda escuchar su sensibilidad” (p. 232). Una sensibilidad que tiene que ver no sólo con la capacidad de percepción, sino con el modo en que uno aprende a dar acogida y sentido a lo que advierte<sup>384</sup>. ¿De qué manera dispongo mi

<sup>380</sup> Además, el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos; determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 242). De esta manera, el problema no recae únicamente en aquello que se dice, sino en el modo en que se trae a la conversación y se pone en relación.

<sup>381</sup> Entiendo la noción de fidelidad como aquello que nutre nuestra relación o, como describe Nel Noddings (1984), “fidelity is not seen as faithfulness to duty or principle but as a direct response to individuals with whom one is in relation” (p. 497).

<sup>382</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>383</sup> Esta afirmación queda recogida en diversas ocasiones a lo largo de este paisaje y me resulta interesante ponerla de nuevo en juego, no a modo de repetición, sino para que vaya calando en el discurso educativo que compongo.

<sup>384</sup> La misma autora aclara que “el aprendizaje del sentido de la experiencia sensible se conjuga en la práctica de un cuerpo de sentido, es decir, de un cuerpo que se produce como experiencia de sentido a través de lo sensorial, de un saber que se ejercita en el cuerpo, y de un sentido que recubre y da cauce a lo que es percepción en el

cuerpo a la conversación con las criaturas? ¿Cómo percibo la apertura de mi cuerpo en el encuentro con mis estudiantes? Estos cuestionamientos orientan mi interés por el cuerpo en lo educativo. Sin embargo, si me detengo a pensar acerca de mi proceso, siento cómo el encuentro y la escucha entre cuerpos envuelven las relaciones. Así lo escribo en mi cuaderno:

*“Una semana más tarde, mientras estamos conversando en la sala del café, Alan asoma la cabeza por la puerta y nos da los buenos días. Francesc se levanta y hace que me fije más atentamente en él. Me pregunta si he percibido lo que ocurre. Yo, creyendo no comprender su cuestión, muestro extrañeza. “Mira. El cos, les espatlles... Ara arriba a l’escola amb l’esquena més relaxada”. ¡Es cierto! Al inicio del curso, Alan era uno de los niños que mantenía más tiempo los hombros en alto, tensionados. Su postura rígida y sus movimientos en las manos eran características que me habían llamado la atención en mis primeros días en la escuela. La intuición me decía que era un niño que se vivía con mucha actividad y agitación interior y con escasa proyección hacia los demás. En algunas ocasiones, una compañera le había hecho saber que era necesario calmarse para poder concentrarse mejor y, que si no lo lograba, tendría que “tornar a intentar-ho més vegades”. Al regresar a la clase, Francesc se pone detrás de él y le toma por la espalda. “Estic molt content perquè et sento més tranquil”. Alan alza la vista y sonrío. Mira a su compañera con complicidad”<sup>385</sup>.*

Este hecho, el de poder **explorar los movimientos que tienen los cuerpos, nuestros cuerpos, sus cuerpos, es ya un modo de entrar en relación**. Es un modo de abrirnos –al otro cuerpo– sin abandonarnos –del nuestro propio–, de tal manera que somos capaces de reconocernos y salir de nosotros hacia el otro, para darle también un lugar”. Además, es un modo de manifestar no sólo la necesidad de volver a sentir nuestros cuerpos y la manera en la que nos disponemos al encuentro, sino la importancia de observarnos en ellos, de detener la mirada y de empezar a ver y a conocer más allá de lo que la realidad coloca como ente físico frente a uno. Aun así, el conocimiento desde el cuerpo no se puede resumir en un conjunto de saberes, o en una forma de saber. Tiene que ver con algo más, con algo más próximo a la vida, a los afectos y a los gestos que se generan en el cuerpo y que son improvisados desde la experiencia de uno mismo (Waldenfels, 2015). Investigar teniendo en cuenta el cuerpo es una forma particular de experimentar el pensamiento. El cuerpo habla de nuestros pensamientos, plasma la relación de nuestra experiencia con los afectos, con sus sensaciones, de acuerdo con un sentir que no está exento de una acción interpretante sobre la realidad. Asimismo, la

---

cuerpo. Los procesos de gestación de ese cuerpo de sentido se activan en los más diferentes espacios de relación, como una especie de sensibilidad para las cosas y para el modo de enunciarlas. De hecho, la percepción tiene que ver con el aprendizaje de una especie de uso de las relaciones y de la gestión del comportamiento de uno mismo, para el desplazamiento por los espacios colectivos de relación. En dichos espacios es donde se levanta y se emplaza el modo de percibir las cosas y expresarlas, que da lugar al cuerpo del sujeto y tiene lugar en él. Y el hecho de que ese modo de ser sensible se produzca a través de los sentidos del cuerpo no es una cuestión menor, pues lo que se dice sobre las cosas y sobre el modo de verlas articula las redes de relaciones que sostienen la materialidad y el sentido del propio cuerpo. Lo que se dice sobre las cosas vibra en el propio cuerpo y resuena en el uso de una razón de la sensibilidad. Así, el sentido que vibra en el cuerpo se constituye sensibilidad discursiva, se constituye palabra y sentido en el cuerpo, concretamente, materialmente, gestualmente” (p. 345).

<sup>385</sup> Tomo un fragmento de la historia que tiene por título *De cuerpo-palabras*, presentada en el seminario internacional *Experiencia y saber en las escuelas: relatos de experiencia para la formación del profesorado* (2015). Dicho seminario deriva del proyecto de investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos* (EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Además, esta escena me recuerda la cita de Sara Cillani (2009) en la que sostiene que “el cuerpo no pertenece al sujeto, es ya sujeto” (p. 162).

cuerpo a la conversación con las criaturas? ¿Cómo percibo la apertura de mi cuerpo en el encuentro con mis estudiantes? Estos cuestionamientos orientan mi interés por el cuerpo en lo educativo. Sin embargo, si me detengo a pensar acerca de mi proceso, siento cómo el encuentro y la escucha entre cuerpos envuelven las relaciones. Así lo escribo en mi cuaderno:

*“Una semana más tarde, mientras estamos conversando en la sala del café, Alan asoma la cabeza por la puerta y nos da los buenos días. Francesc se levanta y hace que me fije más atentamente en él. Me pregunta si he percibido lo que ocurre. Yo, creyendo no comprender su cuestión, muestro extrañeza. “Mira. El cos, les espatlles... Ara arriba a l’escola amb l’esquena més relaxada”. ¡Es cierto! Al inicio del curso, Alan era uno de los niños que mantenía más tiempo los hombros en alto, tensionados. Su postura rígida y sus movimientos en las manos eran características que me habían llamado la atención en mis primeros días en la escuela. La intuición me decía que era un niño que se vivía con mucha actividad y agitación interior y con escasa proyección hacia los demás. En algunas ocasiones, una compañera le había hecho saber que era necesario calmarse para poder concentrarse mejor y, que si no lo lograba, tendría que “tornar a intentar-ho més vegades”. Al regresar a la clase, Francesc se pone detrás de él y le toma por la espalda. “Estic molt content perquè et sento més tranquil”. Alan alza la vista y sonrío. Mira a su compañera con complicidad”<sup>385</sup>.*

Este hecho, el de poder **explorar los movimientos que tienen los cuerpos, nuestros cuerpos, sus cuerpos, es ya un modo de entrar en relación**. Es un modo de abrirnos –al otro cuerpo– sin abandonarnos –del nuestro propio–, de tal manera que somos capaces de reconocernos y salir de nosotros hacia el otro, para darle también un lugar”. Además, es un modo de manifestar no sólo la necesidad de volver a sentir nuestros cuerpos y la manera en la que nos disponemos al encuentro, sino la importancia de observarnos en ellos, de detener la mirada y de empezar a ver y a conocer más allá de lo que la realidad coloca como ente físico frente a uno. Aun así, el conocimiento desde el cuerpo no se puede resumir en un conjunto de saberes, o en una forma de saber. Tiene que ver con algo más, con algo más próximo a la vida, a los afectos y a los gestos que se generan en el cuerpo y que son improvisados desde la experiencia de uno mismo (Waldenfels, 2015). Investigar teniendo en cuenta el cuerpo es una forma particular de experimentar el pensamiento. El cuerpo habla de nuestros pensamientos, plasma la relación de nuestra experiencia con los afectos, con sus sensaciones, de acuerdo con un sentir que no está exento de una acción interpretante sobre la realidad. Asimismo, la

---

cuerpo. Los procesos de gestación de ese cuerpo de sentido se activan en los más diferentes espacios de relación, como una especie de sensibilidad para las cosas y para el modo de enunciarlas. De hecho, la percepción tiene que ver con el aprendizaje de una especie de uso de las relaciones y de la gestión del comportamiento de uno mismo, para el desplazamiento por los espacios colectivos de relación. En dichos espacios es donde se levanta y se emplaza el modo de percibir las cosas y expresarlas, que da lugar al cuerpo del sujeto y tiene lugar en él. Y el hecho de que ese modo de ser sensible se produzca a través de los sentidos del cuerpo no es una cuestión menor, pues lo que se dice sobre las cosas y sobre el modo de verlas articula las redes de relaciones que sostienen la materialidad y el sentido del propio cuerpo. Lo que se dice sobre las cosas vibra en el propio cuerpo y resuena en el uso de una razón de la sensibilidad. Así, el sentido que vibra en el cuerpo se constituye sensibilidad discursiva, se constituye palabra y sentido en el cuerpo, concretamente, materialmente, gestualmente” (p. 345).

<sup>385</sup> Tomo un fragmento de la historia que tiene por título *De cuerpo-palabras*, presentada en el seminario internacional *Experiencia y saber en las escuelas: relatos de experiencia para la formación del profesorado* (2015). Dicho seminario deriva del proyecto de investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos* (EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Además, esta escena me recuerda la cita de Sara Cillani (2009) en la que sostiene que “el cuerpo no pertenece al sujeto, es ya sujeto” (p. 162).



experiencia sensible queda inscrita en el proceso de formación no sólo como conexión de un recorrido que acumula datos, sino sobre todo como un mecanismo de rescritura de la propia experiencia, porque a través de la corporeidad hacemos del mundo la medida de nuestra experiencia. Esto me hace pensar en lo que sostienen Fernando Bárcena y Joan–Carles Mèlich (2000), en tanto que cuando medimos, cuantificamos, o tratamos al cuerpo –ajeno o propio– exclusivamente como un dato, pervertimos la dimensión simbólica de la que está dotado; nos olvidamos de que el cuerpo está integrado en la condición existencial de un ser dotado de biografía. Y es que, si podemos hablar de una dimensión simbólica de la vida humana, podemos también referirnos a una simbólica del cuerpo, es decir, a la dimensión de sentido del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, remite a algo que está más allá de su misma materialidad física. Por esta dimensión simbólica del cuerpo, al ser humano, a cada individuo en concreto, se le da la oportunidad de hacer experiencia de todo aquello que a su cuerpo le acontece.

Por otro lado, David Le Breton (2002) señala que “la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios” (p. 1). ¿Qué acontecimientos sociales, políticos y culturales encarnan Francesc y Marta? ¿De qué manera están presentes en su quehacer educativo? ¿De qué forma mi cuerpo deja entreverse en mis clases en la universidad? ¿Cómo mis estudiantes se disponen –desde lo simbólico– al encuentro en el aula?

Para mí, el cuerpo es un vector semántico, es decir, un intermediario que da forma a las evidencias de todas las relaciones que tengo con el mundo, así como me posibilita representar y retener las experiencias sensoriales de todo aquello que habito<sup>386</sup>. Porque el cuerpo revela el espacio y el tiempo en tanto que distancia y proximidad con las cosas y las personas. A estas dos dimensiones, Fernando Bárcena (2004) añade otra: la narrativa, y la rescata para traernos de nuevo a la memoria que

*“vivimos corporalmente el tiempo, y nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal. Vivimos temporal y narrativamente nuestro cuerpo. Así cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible –que se apoya en nuestra estructura biológica, pero que la supera al mismo tiempo–, y están apoyadas por nuestro propio cuerpo. Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar y para ver el mundo y decidir en la vida” (p. 189).*

Esta manera íntima de la que dependemos, es la que trato de vislumbrar en las conversaciones junto al maestro y la educadora, no sólo para saber cómo viven temporal y narrativamente el tiempo, sino también para descubrir el modo en que yo, en ese gesto de acercamiento, voy desplegando las dimensiones que sostiene el autor.

Las horas de observación acontecen rápidamente, pues cada día ocurre algo que mantiene despierta mi curiosidad, aunque esta sensación queda bloqueada cuando se acaba la jornada y debo regresar a casa. De repente, aparece un agotamiento que me revela la cualidad de la atención que he puesto en juego. Y es entonces cuando necesito cerrar los ojos como si tratara

<sup>386</sup> Me interesan estos dos aportes vinculados al discurso que vengo elaborando. Benilde Vázquez (1989) –citada por Mariel Alejandra Ruiz (2010)– considera que el cuerpo “es la experiencia íntima que nosotros tenemos de él, es por lo tanto una realidad subjetiva, es el cuerpo propio, el cuerpo vivencial” (p. 31). En cambio, Nelly Schnaith (1999) lo vive como “un alfabeto que hay que ir a descifrar más allá de su sentido meramente biológico”, porque está construido socialmente y es portador de símbolos y mensajes.

experiencia sensible queda inscrita en el proceso de formación no sólo como conexión de un recorrido que acumula datos, sino sobre todo como un mecanismo de rescritura de la propia experiencia, porque a través de la corporeidad hacemos del mundo la medida de nuestra experiencia. Esto me hace pensar en lo que sostienen Fernando Bárcena y Joan–Carles Mèlich (2000), en tanto que cuando medimos, cuantificamos, o tratamos al cuerpo –ajeno o propio– exclusivamente como un dato, pervertimos la dimensión simbólica de la que está dotado; nos olvidamos de que el cuerpo está integrado en la condición existencial de un ser dotado de biografía. Y es que, si podemos hablar de una dimensión simbólica de la vida humana, podemos también referirnos a una simbólica del cuerpo, es decir, a la dimensión de sentido del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, remite a algo que está más allá de su misma materialidad física. Por esta dimensión simbólica del cuerpo, al ser humano, a cada individuo en concreto, se le da la oportunidad de hacer experiencia de todo aquello que a su cuerpo le acontece.

Por otro lado, David Le Breton (2002) señala que “la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios” (p. 1). ¿Qué acontecimientos sociales, políticos y culturales encarnan Francesc y Marta? ¿De qué manera están presentes en su quehacer educativo? ¿De qué forma mi cuerpo deja entreverse en mis clases en la universidad? ¿Cómo mis estudiantes se disponen –desde lo simbólico– al encuentro en el aula?

Para mí, el cuerpo es un vector semántico, es decir, un intermediario que da forma a las evidencias de todas las relaciones que tengo con el mundo, así como me posibilita representar y retener las experiencias sensoriales de todo aquello que habito<sup>386</sup>. Porque el cuerpo revela el espacio y el tiempo en tanto que distancia y proximidad con las cosas y las personas. A estas dos dimensiones, Fernando Bárcena (2004) añade otra: la narrativa, y la rescata para traernos de nuevo a la memoria que

*“vivimos corporalmente el tiempo, y nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal. Vivimos temporal y narrativamente nuestro cuerpo. Así cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible –que se apoya en nuestra estructura biológica, pero que la supera al mismo tiempo–, y están apoyadas por nuestro propio cuerpo. Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar y para ver el mundo y decidir en la vida” (p. 189).*

Esta manera íntima de la que dependemos, es la que trato de vislumbrar en las conversaciones junto al maestro y la educadora, no sólo para saber cómo viven temporal y narrativamente el tiempo, sino también para descubrir el modo en que yo, en ese gesto de acercamiento, voy desplegando las dimensiones que sostiene el autor.

Las horas de observación acontecen rápidamente, pues cada día ocurre algo que mantiene despierta mi curiosidad, aunque esta sensación queda bloqueada cuando se acaba la jornada y debo regresar a casa. De repente, aparece un agotamiento que me revela la cualidad de la atención que he puesto en juego. Y es entonces cuando necesito cerrar los ojos como si tratara

<sup>386</sup> Me interesan estos dos aportes vinculados al discurso que vengo elaborando. Benilde Vázquez (1989) –citada por Mariel Alejandra Ruiz (2010)– considera que el cuerpo “es la experiencia íntima que nosotros tenemos de él, es por lo tanto una realidad subjetiva, es el cuerpo propio, el cuerpo vivencial” (p. 31). En cambio, Nelly Schnaith (1999) lo vive como “un alfabeto que hay que ir a descifrar más allá de su sentido meramente biológico”, porque está construido socialmente y es portador de símbolos y mensajes.

de dormir y empezar a visualizar nuevamente lo sucedido. Siento que la cadencia de mi experiencia investigativa da cuenta de la narrativa de mi cuerpo, y es lo que me empuja a escribir que “únicamente es necesario estar. Respirar y vibrar ahí donde me hago presente y donde el presente se hace en mí”<sup>387</sup>. Cabe añadir que, en estos años, he sentido mi cuerpo abundantemente y conversado en escasez; viajo mucho más lejos con el sentir que con la palabra. Por eso, en mis clases, trato de sostener los silencios para estar ahí, corporalmente habitando el aula y acogiendo aquello que, de manera simbólica, viene entretejiendo la práctica educativa.

### III. Mirada

*“A la hora de la acogida, se me ha acercado Bruce para contarme que este fin de semana se ha ido a pescar con su padre y su primo. Me interesa mucho lo que me explica porque yo nunca he salido a pescar. “¡Oye seño, pues dile a tu padre que te lleve y vais los dos!” –me propone. “¿A dónde, tío?” –pregunta Harry mientras entra al patio. “¡A pescar! He ido con mi padre allí, a la charca” –continúa Bruce. “¿Allí? ¡Si ese sitio es una mierda!” –replica Harry. Les pregunto acerca de la supuesta charca. Ambos coinciden en que es un lugar en el que, a pesar de que el agua es turbia, hay muchos peces. Eso sí, cuesta ver en qué dirección se mueven y si se trata de un banco grande o pequeño. “Pero tío, **la cosa es saber ver**. Te gachas así y luego te esperas a ver si el agua se mueve haciendo circulillos” –indica con el dedo Bruce. “Seño, esto que yo te hago ahora es de muuuucha práctica” –añade mientras acaba de gesticular. “¿Y cuánto has pescao?” –pregunta Harry. “No, yo... yo... nada, porque el que se sabe gachar es mi primo y yo vigilo el cubo para que no salten y se escapen” –replica”<sup>388</sup>.*

Las palabras de Bruce me dejan absorta. ¿A qué se refiere con *saber ver*? ¿En qué medida uno es capaz no sólo de detectar, sino también de reconocer los movimientos de los peces? ¿De qué manera se da el entrenamiento o la práctica de dicha mirada? Precisamente, estas preguntas son las que me posibilitan dar un paso más en torno a cuestiones vinculadas a la investigación: ¿De qué manera observo la realidad que investigo? ¿Cómo vislumbro lo educativo en mis clases universitarias? ¿Podría decirse que existe una mirada propia de lo educativo? ¿Y de lo investigativo?<sup>389</sup> Recuerdo que, hasta ese momento, lo más importante para mí había sido el hecho de “desaprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier prejuicio o destino prefijado, para hacer lugar, para dar luz a nuevos sentidos” (Gabbarini, 2014). Un acto de despojamiento que necesitaba de práctica –de entrenamiento–<sup>390</sup>, de estar presentes –de hacerse presentes– y de consciencia. La

<sup>387</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, junio de 2013.

<sup>388</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2013.

<sup>389</sup> La mirada del maestro, de la educadora o incluso la mía propia, son miradas que se recrean en los espacios y tiempos que habitamos; son miradas que hacen aflorar un conjunto de cualidades que tienen que ver con las relaciones de cuidado. Y es que cuando uno se dispone a mirar –y a cuidar– sin darse cuenta, asume que va a favorecer una relación con el mundo, con el otro y con la otra. Una relación que genera un encuentro en el que lo ajeno llega a uno –se hace uno– y al revés. También es cierto que puede darse la situación en que mirada y cuidado se dan sin intención previa, es decir, respondiendo al acto natural proveniente de las entrañas, o como algo intuitivo –como una *sabiduría natural*, que apunta el ilustrador Juanjo Sáez (2006)–.

<sup>390</sup> Los aportes de Charles Wright (1973) me ayudan a asemejar la acción de *entrenamiento* a las continuas repeticiones que llevan a cabo los artesanos. “El trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo; la

de dormir y empezar a visualizar nuevamente lo sucedido. Siento que la cadencia de mi experiencia investigativa da cuenta de la narrativa de mi cuerpo, y es lo que me empuja a escribir que “únicamente es necesario estar. Respirar y vibrar ahí donde me hago presente y donde el presente se hace en mí”<sup>387</sup>. Cabe añadir que, en estos años, he sentido mi cuerpo abundantemente y conversado en escasez; viajo mucho más lejos con el sentir que con la palabra. Por eso, en mis clases, trato de sostener los silencios para estar ahí, corporalmente habitando el aula y acogiendo aquello que, de manera simbólica, viene entretejiendo la práctica educativa.

### III. Mirada

*“A la hora de la acogida, se me ha acercado Bruce para contarme que este fin de semana se ha ido a pescar con su padre y su primo. Me interesa mucho lo que me explica porque yo nunca he salido a pescar. “¡Oye seño, pues dile a tu padre que te lleve y vais los dos!” –me propone. “¿A dónde, tío?” –pregunta Harry mientras entra al patio. “¡A pescar! He ido con mi padre allí, a la charca” –continúa Bruce. “¿Allí? ¡Si ese sitio es una mierda!” –replica Harry. Les pregunto acerca de la supuesta charca. Ambos coinciden en que es un lugar en el que, a pesar de que el agua es turbia, hay muchos peces. Eso sí, cuesta ver en qué dirección se mueven y si se trata de un banco grande o pequeño. “Pero tío, **la cosa es saber ver**. Te gachas así y luego te esperas a ver si el agua se mueve haciendo circulillos” –indica con el dedo Bruce. “Seño, esto que yo te hago ahora es de muuuucha práctica” –añade mientras acaba de gesticular. “¿Y cuánto has pescao?” –pregunta Harry. “No, yo... yo... nada, porque el que se sabe gachar es mi primo y yo vigilo el cubo para que no salten y se escapen” –replica”<sup>388</sup>.*

Las palabras de Bruce me dejan absorta. ¿A qué se refiere con *saber ver*? ¿En qué medida uno es capaz no sólo de detectar, sino también de reconocer los movimientos de los peces? ¿De qué manera se da el entrenamiento o la práctica de dicha mirada? Precisamente, estas preguntas son las que me posibilitan dar un paso más en torno a cuestiones vinculadas a la investigación: ¿De qué manera observo la realidad que investigo? ¿Cómo vislumbro lo educativo en mis clases universitarias? ¿Podría decirse que existe una mirada propia de lo educativo? ¿Y de lo investigativo?<sup>389</sup> Recuerdo que, hasta ese momento, lo más importante para mí había sido el hecho de “desaprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier prejuicio o destino prefijado, para hacer lugar, para dar luz a nuevos sentidos” (Gabbarini, 2014). Un acto de despojamiento que necesitaba de práctica –de entrenamiento–<sup>390</sup>, de estar presentes –de hacerse presentes– y de consciencia. La

<sup>387</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, junio de 2013.

<sup>388</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2013.

<sup>389</sup> La mirada del maestro, de la educadora o incluso la mía propia, son miradas que se recrean en los espacios y tiempos que habitamos; son miradas que hacen aflorar un conjunto de cualidades que tienen que ver con las relaciones de cuidado. Y es que cuando uno se dispone a mirar –y a cuidar– sin darse cuenta, asume que va a favorecer una relación con el mundo, con el otro y con la otra. Una relación que genera un encuentro en el que lo ajeno llega a uno –se hace uno– y al revés. También es cierto que puede darse la situación en que mirada y cuidado se dan sin intención previa, es decir, respondiendo al acto natural proveniente de las entrañas, o como algo intuitivo –como una *sabiduría natural*, que apunta el ilustrador Juanjo Sáez (2006)–.

<sup>390</sup> Los aportes de Charles Wright (1973) me ayudan a asemejar la acción de *entrenamiento* a las continuas repeticiones que llevan a cabo los artesanos. “El trabajador con sentido artesanal se compromete en el trabajo por el trabajo mismo; las satisfacciones derivadas del trabajo constituyen su recompensa; en su mente, los detalles del trabajo cotidiano se conectan con el producto final; el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo; la

conversación con Bruce coloca frente a mí la necesidad de pensar de nuevo acerca del modo en que habito la mirada. Asimismo, me dedico durante cuatro meses a esclarecer el asunto, ya no sólo por una cuestión de la investigación, sino porque considero que ese detenimiento puede ser un interesante cultivo para mi quehacer docente. Tras ese periodo de búsqueda, descubro que la manera en que se mira no puede ser instrumentalizada ni constreñida, pues es una manera que tiene que ver con lo propio y con lo ajeno. En esta línea, Patricia Villamor (2009) argumenta que

*“lo que ocurre con el sentido de la vida, sucede con la mirada, con esa forma de mirar el mundo, que no puede enseñarse técnicamente, y sólo puede experimentarse pero no decirse, porque está más allá del propio lenguaje” (p. 148).*

Con todo, considero que cualquier proceso metodológico ha de poder describir de alguna manera las traslaciones –transformaciones– de la experiencia de mirar para, desde ellas, poder comprender el sentido y la significatividad del acto de ver el mundo. Ello permite revelar el cuidado que uno pone en juego a lo largo de todo el proceso. Si miro hacia atrás, descubro que en un primer momento mi deseo era observar el máximo de situaciones posibles en las que el saber y el cuidado educativo estuvieran presentes, con el propósito de obtener una visión global de la realidad. Esto era debido a mi necesidad de comprender lo que se abría frente a mí –como si de un mapa se tratase–. No obstante, este movimiento es el que más tarde me lleva a desnaturalizar mi propia mirada, haciendo que dejara de detenerme en lo que más llamaba mi atención. “¿Estaré abandonando el detalle a cambio de comprender una realidad extendida?”<sup>391</sup>. Las palabras de Eudora Welty (2012) me iluminan en tanto que “la historia se forma a base de hilos invisibles que unen personas (...) cuyo mensaje oculto que hay que descifrar constituye la esencia de la tarea de escribir”. Y, ante esa pérdida e inquietud, empiezo a focalizar mi mirada en hilos invisibles e historias concretas de algunas de las criaturas, tratando percibir lo que les ocurre y el modo en que se relacionan. A pesar de ello, soy consciente que continúo apegada a una mirada que disipa lo sutil. Esta mirada es una mirada muda cuya descripción no permite ser profundizada porque le continúa faltando sensibilidad.

De repente –no sé cómo–, aparece una *chispa* que posibilita que me percate de gestos, silencios y ritos anteriormente invisibilizados –por mí misma–<sup>392</sup>. Me sumerjo y me quedo en ellos, explorando lo que abren, y los acojo como un fragmento de la realidad que observo, así como una inmensidad del quehacer educativo. Quizá, el *saber ver* de Bruce es precisamente eso: acercarse al mundo –caer en la cuenta– con ojos limpios, con amor, dejarse sorprender ante lo obvio. Es decir, retornar a la mirada inédita de los niños porque, como sugiere Fernando Bárcena (2011) esa mirada “implica un cierto régimen de la atención, que se da

---

habilidad se desarrolla con el proceso del trabajo; el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar; por último, en el trabajo artesanal, familia, comunidad y política se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y de experimentación” (p. 222). En la misma línea, el arquitecto Renzo Piano (1994) –citado por Richard Sennett (2008, p.31)– narra que “comienzas por un bosquejo, luego haces un dibujo, después produces un modelo y finalmente vas a la realidad (...). Creas una especie de circularidad entre dibujar y hacer (...) esto es muy típico del enfoque artesanal. Piensas y haces al mismo tiempo. Dibujas y haces. El dibujo... es revisado. Lo haces, lo rehaces y lo vuelves a rehacer”.

<sup>391</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>392</sup> Tomando perspectiva, considero que dicha *chispa* se da en Francesc en el momento en que caigo en la cuenta de que él coge de la mano a las criaturas en muchas situaciones. En cuanto a Marta, la luz aparece cuando uno de los niños me hace saber que ha aprendido a coser y que lleva toda la semana vigilando botones para ayudar a los demás. El gesto de coger la mano y el gesto de hilar son dos puntos de inflexión en el estudio –véase primer y tercer paisaje, respectivamente–.

conversación con Bruce coloca frente a mí la necesidad de pensar de nuevo acerca del modo en que habito la mirada. Asimismo, me dedico durante cuatro meses a esclarecer el asunto, ya no sólo por una cuestión de la investigación, sino porque considero que ese detenimiento puede ser un interesante cultivo para mi quehacer docente. Tras ese periodo de búsqueda, descubro que la manera en que se mira no puede ser instrumentalizada ni constreñida, pues es una manera que tiene que ver con lo propio y con lo ajeno. En esta línea, Patricia Villamor (2009) argumenta que

*“lo que ocurre con el sentido de la vida, sucede con la mirada, con esa forma de mirar el mundo, que no puede enseñarse técnicamente, y sólo puede experimentarse pero no decirse, porque está más allá del propio lenguaje” (p. 148).*

Con todo, considero que cualquier proceso metodológico ha de poder describir de alguna manera las traslaciones –transformaciones– de la experiencia de mirar para, desde ellas, poder comprender el sentido y la significatividad del acto de ver el mundo. Ello permite revelar el cuidado que uno pone en juego a lo largo de todo el proceso. Si miro hacia atrás, descubro que en un primer momento mi deseo era observar el máximo de situaciones posibles en las que el saber y el cuidado educativo estuvieran presentes, con el propósito de obtener una visión global de la realidad. Esto era debido a mi necesidad de comprender lo que se abría frente a mí –como si de un mapa se tratase–. No obstante, este movimiento es el que más tarde me lleva a desnaturalizar mi propia mirada, haciendo que dejara de detenerme en lo que más llamaba mi atención. “¿Estaré abandonando el detalle a cambio de comprender una realidad extendida?”<sup>391</sup>. Las palabras de Eudora Welty (2012) me iluminan en tanto que “la historia se forma a base de hilos invisibles que unen personas (...) cuyo mensaje oculto que hay que descifrar constituye la esencia de la tarea de escribir”. Y, ante esa pérdida e inquietud, empiezo a focalizar mi mirada en hilos invisibles e historias concretas de algunas de las criaturas, tratando percibir lo que les ocurre y el modo en que se relacionan. A pesar de ello, soy consciente que continúo apegada a una mirada que disipa lo sutil. Esta mirada es una mirada muda cuya descripción no permite ser profundizada porque le continúa faltando sensibilidad.

De repente –no sé cómo–, aparece una *chispa* que posibilita que me percate de gestos, silencios y ritos anteriormente invisibilizados –por mí misma–<sup>392</sup>. Me sumerjo y me quedo en ellos, explorando lo que abren, y los acojo como un fragmento de la realidad que observo, así como una inmensidad del quehacer educativo. Quizá, el *saber ver* de Bruce es precisamente eso: acercarse al mundo –caer en la cuenta– con ojos limpios, con amor, dejarse sorprender ante lo obvio. Es decir, retornar a la mirada inédita de los niños porque, como sugiere Fernando Bárcena (2011) esa mirada “implica un cierto régimen de la atención, que se da

---

habilidad se desarrolla con el proceso del trabajo; el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar; por último, en el trabajo artesanal, familia, comunidad y política se miden en función de los patrones de satisfacción interior, de coherencia y de experimentación” (p. 222). En la misma línea, el arquitecto Renzo Piano (1994) –citado por Richard Sennett (2008, p.31)– narra que “comienzas por un bosquejo, luego haces un dibujo, después produces un modelo y finalmente vas a la realidad (...). Creas una especie de circularidad entre dibujar y hacer (...) esto es muy típico del enfoque artesanal. Piensas y haces al mismo tiempo. Dibujas y haces. El dibujo... es revisado. Lo haces, lo rehaces y lo vuelves a rehacer”.

<sup>391</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, febrero de 2011.

<sup>392</sup> Tomando perspectiva, considero que dicha *chispa* se da en Francesc en el momento en que caigo en la cuenta de que él coge de la mano a las criaturas en muchas situaciones. En cuanto a Marta, la luz aparece cuando uno de los niños me hace saber que ha aprendido a coser y que lleva toda la semana vigilando botones para ayudar a los demás. El gesto de coger la mano y el gesto de hilar son dos puntos de inflexión en el estudio –véase primer y tercer paisaje, respectivamente–.

como ruptura con toda voluntad de reconocimiento y como apertura a la posibilidad del encuentro” (p. 27). Es una manera brota cada día renovada que trae consigo el deseo de “aprender de nuevo a ver el mundo” (Merleau–Ponty, 1994, p. 20)<sup>393</sup>.

Con el paso de los meses, comprendo que **mirar desde la sorpresa de lo nuevo tiene que ver con la disposición de aprender a mirar de cerca**, porque en ambas colocaciones se evitan actitudes superficiales acerca de lo observado y experimentado. Se trata de disfrutar de lo que se mira, de dejarse llevar por ello y de llevar a cabo una orientación reflexiva. Por eso, genero relaciones de proximidad y distancia. Una distancia que permite dar un paso atrás y reflexionar acerca del sentido y significado de lo que acontece. Me inspiran los planteamientos de Max Van Manen (2003) en tanto que

*“al contrario que las técnicas de investigación basadas en la observación de experiencias o comportamientos, la observación de cerca intenta salvar la distancia que a menudo crean los métodos basados en la observación. Más que observar a los sujetos a través de ventanas de dirección única (...) el investigador en ciencias humanas intenta adentrarse en el mundo de la vida de las personas cuyas experiencias constituyen un material de estudio importante para su proyecto de investigación. La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él.”(p. 84).*

Y esto es posible al asumir que la investigación me implica como participante y como observadora<sup>394</sup>, un hecho que trae consigo la oportunidad de *mirar hacer* a otros desde su saber de la experiencia y sus prácticas educativas –no siempre fructíferas–. De todo ello, poseo un registro de **sesenta y seis observaciones en Ciudad Jardín y quince en Alda**. No obstante, acudo en más ocasiones a los dos espacios, pero no siempre consigo tomar notas. Esto es debido a que algunas actividades me invitaban más a ser experimentadas junto a las criaturas –e impedían una escritura y un registro–, a no alcanzar un grado de concentración suficiente como para continuar narrando, o al respeto ante el no–nacimiento del gesto de escribir. Acojo cada situación desde lo que, de manera natural, se va dando. Porque para mí esto es también una cuestión de cuidado. Un cuidado que vinculo a tres aspectos que caracterizan mi mirada en la indagación: la inexistencia de esquemas, la cadencia del tiempo y la actitud de afectación. El primero de ellos aparece en los inicios del proceso investigativo, tras revisar diferentes obras suscritas a asuntos metodológicos en las que se recomienda emplear esquemas, listas

<sup>393</sup> Me resuena fuertemente la expresión *mirar de nuevo* si pienso en lo ocurrido la semana pasada. “Ahora que el sol ya calienta, decido salir a pasear con algún libro hasta llegar al parque de la Ciutadella. Llevo dos semanas sin acudir a la biblioteca porque necesito descalzarme en la hierba para que los pies se humedezcan mientras leo. Hoy el suelo está repleto de flores amarillas y anaranjadas que los árboles Tipuana tipu han ido dejando caer. Abro el libro y veo a un niño que se acerca corriendo hacia mí. Me sonrío y me pregunta “¿todo esto es tuyo?” –señalando las flores del suelo. “Mmmm, no; creo que es de estos árboles”. “¿No es tuyo?” –insiste de nuevo. “Mmm, no” – repito. En ese momento, escucho cómo su padre le llama y, éste, responde gritando: “¡Papá! ¡no es de la nena, es de ahí!” –añade señalando la copa de los árboles. “**Pero, ¿por qué están tirando tanto confeti?, ¿están de fiesta?**” El padre, viendo la ilusión con la que la criatura expresa su sentir, recoge algunas de las flores caídas y las empieza a tirar encima de la cabeza del niño, añadiendo: “¡Mira cuánto confeti!”. Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril de 2013.

<sup>394</sup> Retomo el planteamiento de Peter Woods (1987) en cuanto a que “aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena” (p. 55), porque es también un observador comprometido. “el compromiso estaba en la relación que se establecía con el personal y los alumnos, una identificación con el proceso educativo y una voluntad de aceptación de las percepciones que ellos tenían de mi papel. Estas percepciones me incorporaron en el marco de la escuela. En todos esos aspectos, me sentí profundamente comprometido en la vida de la escuela, aun sin ningún papel formal en ella” (p. 56).

como ruptura con toda voluntad de reconocimiento y como apertura a la posibilidad del encuentro” (p. 27). Es una manera brota cada día renovada que trae consigo el deseo de “aprender de nuevo a ver el mundo” (Merleau–Ponty, 1994, p. 20)<sup>393</sup>.

Con el paso de los meses, comprendo que **mirar desde la sorpresa de lo nuevo tiene que ver con la disposición de aprender a mirar de cerca**, porque en ambas colocaciones se evitan actitudes superficiales acerca de lo observado y experimentado. Se trata de disfrutar de lo que se mira, de dejarse llevar por ello y de llevar a cabo una orientación reflexiva. Por eso, genero relaciones de proximidad y distancia. Una distancia que permite dar un paso atrás y reflexionar acerca del sentido y significado de lo que acontece. Me inspiran los planteamientos de Max Van Manen (2003) en tanto que

*“al contrario que las técnicas de investigación basadas en la observación de experiencias o comportamientos, la observación de cerca intenta salvar la distancia que a menudo crean los métodos basados en la observación. Más que observar a los sujetos a través de ventanas de dirección única (...) el investigador en ciencias humanas intenta adentrarse en el mundo de la vida de las personas cuyas experiencias constituyen un material de estudio importante para su proyecto de investigación. La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él.”(p. 84).*

Y esto es posible al asumir que la investigación me implica como participante y como observadora<sup>394</sup>, un hecho que trae consigo la oportunidad de *mirar hacer* a otros desde su saber de la experiencia y sus prácticas educativas –no siempre fructíferas–. De todo ello, poseo un registro de **sesenta y seis observaciones en Ciudad Jardín y quince en Alda**. No obstante, acudo en más ocasiones a los dos espacios, pero no siempre consigo tomar notas. Esto es debido a que algunas actividades me invitaban más a ser experimentadas junto a las criaturas –e impedían una escritura y un registro–, a no alcanzar un grado de concentración suficiente como para continuar narrando, o al respeto ante el no–nacimiento del gesto de escribir. Acojo cada situación desde lo que, de manera natural, se va dando. Porque para mí esto es también una cuestión de cuidado. Un cuidado que vinculo a tres aspectos que caracterizan mi mirada en la indagación: la inexistencia de esquemas, la cadencia del tiempo y la actitud de afectación. El primero de ellos aparece en los inicios del proceso investigativo, tras revisar diferentes obras suscritas a asuntos metodológicos en las que se recomienda emplear esquemas, listas

<sup>393</sup> Me resuena fuertemente la expresión *mirar de nuevo* si pienso en lo ocurrido la semana pasada. “Ahora que el sol ya calienta, decido salir a pasear con algún libro hasta llegar al parque de la Ciutadella. Llevo dos semanas sin acudir a la biblioteca porque necesito descalzarme en la hierba para que los pies se humedezcan mientras leo. Hoy el suelo está repleto de flores amarillas y anaranjadas que los árboles Tipuana tipu han ido dejando caer. Abro el libro y veo a un niño que se acerca corriendo hacia mí. Me sonrío y me pregunta “¿todo esto es tuyo?” –señalando las flores del suelo. “Mmmm, no; creo que es de estos árboles”. “¿No es tuyo?” –insiste de nuevo. “Mmm, no” – repito. En ese momento, escucho cómo su padre le llama y, éste, responde gritando: “¡Papá! ¡no es de la nena, es de ahí!” –añade señalando la copa de los árboles. “**Pero, ¿por qué están tirando tanto confeti?, ¿están de fiesta?**” El padre, viendo la ilusión con la que la criatura expresa su sentir, recoge algunas de las flores caídas y las empieza a tirar encima de la cabeza del niño, añadiendo: “¡Mira cuánto confeti!”. Anotaciones extraídas de una libreta en la que vengo anotando lo que me ocurre y en lo que pienso cuando no escribo. Barcelona, abril de 2013.

<sup>394</sup> Retomo el planteamiento de Peter Woods (1987) en cuanto a que “aun cuando no comparta ninguno de los papeles que observa el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena” (p. 55), porque es también un observador comprometido. “el compromiso estaba en la relación que se establecía con el personal y los alumnos, una identificación con el proceso educativo y una voluntad de aceptación de las percepciones que ellos tenían de mi papel. Estas percepciones me incorporaron en el marco de la escuela. En todos esos aspectos, me sentí profundamente comprometido en la vida de la escuela, aun sin ningún papel formal en ella” (p. 56).

de control o planes orientados a la conocida recogida de datos. Todo ello lo he tratado de evitar porque “si me visualizo en la escuela, se me hace complejo acudir con el cuaderno repleto de pautas o anotaciones”<sup>395</sup>. De esta manera, me adhiero a una dinámica más libre de observación que da cuenta de lo que ocurre y que trata de recopilar historias fundantes para las relaciones de cuidado. Por eso, “escribo y tacho muy a menudo (...) pensando y modificando qué hay en mí que no permite fluir mi inspiración en las escenas de clase”<sup>396</sup>. Porque soy yo la que, con mi colocación, dejo entrar más o menos del otro –y de lo otro– en mí. En esta línea, Susana Orozco Martínez (2009) apunta que

*“estaba abierta a lo que ocurría, qué, por qué y cómo ocurrían las cosas. Pese a ello, los ecos entre lo personal y lo profesional–investigativo me podían transportar hacia descubrimientos, pero también hacia errores. Por eso, como una manera de evitar equivocaciones y distorsiones, incluí en todo momento los componentes personales (...) tomar conciencia de lo que a mí como observadora me sucedía, era importante. Esto se constituyó en fuente de saber, y no en causa de obstrucción a la investigación” (p. 101).*

Esto me hace pensar en las consideraciones de Stephen Toulmin (2003), porque “nadie puede pretender que los proyectos y procedimientos de investigación de la acción sean neutrales” (p. 150). Por eso, aceptar cómo la propia historia se hace presente en todos los procesos del estudio, es asumir que lo que soy capaz de ver es algo del otro –de lo otro– que ya está en mí y que dejo florecer.

Todo lo anteriormente citado requiere de una particular escucha hacia los ritmos de la vida –cadencia del tiempo–; estoy en el camino de aprendizaje y de escucha de dichos ritmos. Este hecho se me hace evidente en la exposición World Press Photo –Centre de Cultura Contemporània de Barcelona–, mientras observo las fotografías que diversos artistas han realizado. A mi lado hay dos adolescentes charlando. “¿Tienes prisa por acabar o qué?” –pregunta una. “Es que tengo un hambre...” –responde la otra. “Pues no vas a entender nada si no vas más despacio, porque casi no miras las fotos” –replica de nuevo. Me separo de ellas y me aproximo a un fotograma que, ya desde lejos, me impacta. Según leo, se trata de una chica de veinte años que tiene dependencia a las drogas. Sus hijos aparecen en el fondo de muchas de las imágenes y su rostro se muestra casi siempre rodeado de humo. A penas se ven sus ojos. Entonces, escucho nuevamente a las chicas: “Casi todas son iguales pero cada una es distinta de las otras. Impresionan mucho, ¿verdad?”. Yo me giro, sonrío e, inesperadamente, percibo que la chica que decía tener hambre se echa a llorar. Se toman de la mano y se marchan. En cambio, yo continúo allí, como una estatua, durante bastantes minutos<sup>397</sup>. Siento cómo, en aquella imagen, **la ausencia de mirada de la chica se ha vuelto presencia y es ahora recuerdo**. Y así caigo en la cuenta de que la mirada personal sobre el mundo determina lo que veo y leo cada una de las fotografías y, por ende, en cada una de las realidades que vivo desde la investigación –actitud de afectación–. Necesito tiempo para ver, para detenerme, para deslumbrarme, para afectarme y para conseguir que lo familiar se convierte en extraño. Porque, como sostiene Johann Wolfgang von Goethe: “lo más fácil de ver es lo que está ante tus ojos” (Janesick, 2000, p. 248). Pero ni siempre lo percibimos, ni siempre nos dejamos afectar por ello. Investigar desde el principio de afectación es un modo de *hacer trabajo*

<sup>395</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>396</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2011.

<sup>397</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

de control o planes orientados a la conocida recogida de datos. Todo ello lo he tratado de evitar porque “si me visualizo en la escuela, se me hace complejo acudir con el cuaderno repleto de pautas o anotaciones”<sup>395</sup>. De esta manera, me adhiero a una dinámica más libre de observación que da cuenta de lo que ocurre y que trata de recopilar historias fundantes para las relaciones de cuidado. Por eso, “escribo y tacho muy a menudo (...) pensando y modificando qué hay en mí que no permite fluir mi inspiración en las escenas de clase”<sup>396</sup>. Porque soy yo la que, con mi colocación, dejo entrar más o menos del otro –y de lo otro– en mí. En esta línea, Susana Orozco Martínez (2009) apunta que

*“estaba abierta a lo que ocurría, qué, por qué y cómo ocurrían las cosas. Pese a ello, los ecos entre lo personal y lo profesional–investigativo me podían transportar hacia descubrimientos, pero también hacia errores. Por eso, como una manera de evitar equivocaciones y distorsiones, incluí en todo momento los componentes personales (...) tomar conciencia de lo que a mí como observadora me sucedía, era importante. Esto se constituyó en fuente de saber, y no en causa de obstrucción a la investigación” (p. 101).*

Esto me hace pensar en las consideraciones de Stephen Toulmin (2003), porque “nadie puede pretender que los proyectos y procedimientos de investigación de la acción sean neutrales” (p. 150). Por eso, aceptar cómo la propia historia se hace presente en todos los procesos del estudio, es asumir que lo que soy capaz de ver es algo del otro –de lo otro– que ya está en mí y que dejo florecer.

Todo lo anteriormente citado requiere de una particular escucha hacia los ritmos de la vida –cadencia del tiempo–; estoy en el camino de aprendizaje y de escucha de dichos ritmos. Este hecho se me hace evidente en la exposición World Press Photo –Centre de Cultura Contemporània de Barcelona–, mientras observo las fotografías que diversos artistas han realizado. A mi lado hay dos adolescentes charlando. “¿Tienes prisa por acabar o qué?” –pregunta una. “Es que tengo un hambre...” –responde la otra. “Pues no vas a entender nada si no vas más despacio, porque casi no miras las fotos” –replica de nuevo. Me separo de ellas y me aproximo a un fotograma que, ya desde lejos, me impacta. Según leo, se trata de una chica de veinte años que tiene dependencia a las drogas. Sus hijos aparecen en el fondo de muchas de las imágenes y su rostro se muestra casi siempre rodeado de humo. A penas se ven sus ojos. Entonces, escucho nuevamente a las chicas: “Casi todas son iguales pero cada una es distinta de las otras. Impresionan mucho, ¿verdad?”. Yo me giro, sonrío e, inesperadamente, percibo que la chica que decía tener hambre se echa a llorar. Se toman de la mano y se marchan. En cambio, yo continúo allí, como una estatua, durante bastantes minutos<sup>397</sup>. Siento cómo, en aquella imagen, **la ausencia de mirada de la chica se ha vuelto presencia y es ahora recuerdo**. Y así caigo en la cuenta de que la mirada personal sobre el mundo determina lo que veo y leo cada una de las fotografías y, por ende, en cada una de las realidades que vivo desde la investigación –actitud de afectación–. Necesito tiempo para ver, para detenerme, para deslumbrarme, para afectarme y para conseguir que lo familiar se convierte en extraño. Porque, como sostiene Johann Wolfgang von Goethe: “lo más fácil de ver es lo que está ante tus ojos” (Janesick, 2000, p. 248). Pero ni siempre lo percibimos, ni siempre nos dejamos afectar por ello. Investigar desde el principio de afectación es un modo de *hacer trabajo*

<sup>395</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2010.

<sup>396</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2011.

<sup>397</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

*civilizador* en el que nos dejamos afectar y afectamos a los otros –sin que el otro pierda su *ser otro*, su alteridad– (Pérez de Lara, 2000). Para Luigina Mortari (1999) esta es la condición necesaria

*“de aquel pensar el alma que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando en torno a conceptos según procederes predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella”* (p. 154-155).

Una interpretación de la mirada del otro que logro corporeizar cuando Francesc acude en tres ocasiones a observarme a Alda.

*“Apenas he dormido esta noche; me siento vulnerable, desnuda, preocupada, insegura, fluctuante, en desequilibrio, etc. Me pregunto si todo esto es porque sé que esta tarde Francesc acude a Alda –mi lugar de trabajo–. No doy crédito a lo que me moviliza el acto de sentirse observada (...) ¿Cómo experimentará él mi presencia semanal en sus clases? Deseo que no acarree tantos fantasmas como los que me llegan a mí porque si no... ¡qué agonía participar en una investigación! (...) aunque de algún modo mi presencia ha de afectarle o conmoverle ¿Sabré pedirle que halle palabras para que describa este proceso? (...) no creo que juzgue lo que hago y el modo en que lo hago, pero es un temor que me acompaña ¿De qué manera recibirá la relación que vengo recreando con el grupo de niños y niñas?”<sup>398</sup>.*

*“Parece que no ha ido del todo mal. Para dirigirse a él “sólo” lo han llamado viejo, seño, canoso y calmao. Charles le pregunta si sabe hablar castellano –porque se expresa en catalán– y le recuerda que “¡estamos en España!”–dando un golpe en la mesa. Evidentemente, Charles sabe que le estoy mirando, así que añade: “¡es broma!, ¡mira, mira, seño!” y toma por el hombro a Francesc. Me da la sensación de que el maestro está sereno y, si bien en Ciudad Jardín son muchos los gestos que tiene con las criaturas, aquí lo percibo muy contenido, como si su silencio gestual fuera fruto de una confianza que todavía no ha fraguado...”<sup>399</sup>.*

*“El círculo ha dado una vuelta completa. De la Universidad a la escuela. De la escuela a Alda. Y, más tarde, de Alda a la Universidad. ¿No es una circunferencia preciosa para un proceso de indagación cuyo eje de sentido es el cuidado? Un cuidado que se gesta, que se observa, que se pone en práctica, que se vuelve a observar y que regresa al lugar en el que se germinó”<sup>400</sup>.*

Tener en cuenta la mirada es –en cierta medida– poner conciencia a la aventura del vivir. Por eso, coincido con Luz Nelly Rivera (2013) en que “estar inmersa en una aventura de observación como ésta, requiere de cualidades como la paciencia, la espera, la comprensión y este estado inicial de extrañeza” (p. 151).

<sup>398</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2011.

<sup>399</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.

<sup>400</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2014.

*civilizador* en el que nos dejamos afectar y afectamos a los otros –sin que el otro pierda su *ser otro*, su alteridad– (Pérez de Lara, 2000). Para Luigina Mortari (1999) esta es la condición necesaria

*“de aquel pensar el alma que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando en torno a conceptos según procederes predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella”* (p. 154-155).

Una interpretación de la mirada del otro que logro corporeizar cuando Francesc acude en tres ocasiones a observarme a Alda.

*“Apenas he dormido esta noche; me siento vulnerable, desnuda, preocupada, insegura, fluctuante, en desequilibrio, etc. Me pregunto si todo esto es porque sé que esta tarde Francesc acude a Alda –mi lugar de trabajo–. No doy crédito a lo que me moviliza el acto de sentirse observada (...) ¿Cómo experimentará él mi presencia semanal en sus clases? Deseo que no acarree tantos fantasmas como los que me llegan a mí porque si no... ¡qué agonía participar en una investigación! (...) aunque de algún modo mi presencia ha de afectarle o conmoverle ¿Sabré pedirle que halle palabras para que describa este proceso? (...) no creo que juzgue lo que hago y el modo en que lo hago, pero es un temor que me acompaña ¿De qué manera recibirá la relación que vengo recreando con el grupo de niños y niñas?”<sup>398</sup>.*

*“Parece que no ha ido del todo mal. Para dirigirse a él “sólo” lo han llamado viejo, seño, canoso y calmao. Charles le pregunta si sabe hablar castellano –porque se expresa en catalán– y le recuerda que “¡estamos en España!”–dando un golpe en la mesa. Evidentemente, Charles sabe que le estoy mirando, así que añade: “¡es broma!, ¡mira, mira, seño!” y toma por el hombro a Francesc. Me da la sensación de que el maestro está sereno y, si bien en Ciudad Jardín son muchos los gestos que tiene con las criaturas, aquí lo percibo muy contenido, como si su silencio gestual fuera fruto de una confianza que todavía no ha fraguado...”<sup>399</sup>.*

*“El círculo ha dado una vuelta completa. De la Universidad a la escuela. De la escuela a Alda. Y, más tarde, de Alda a la Universidad. ¿No es una circunferencia preciosa para un proceso de indagación cuyo eje de sentido es el cuidado? Un cuidado que se gesta, que se observa, que se pone en práctica, que se vuelve a observar y que regresa al lugar en el que se germinó”<sup>400</sup>.*

Tener en cuenta la mirada es –en cierta medida– poner conciencia a la aventura del vivir. Por eso, coincido con Luz Nelly Rivera (2013) en que “estar inmersa en una aventura de observación como ésta, requiere de cualidades como la paciencia, la espera, la comprensión y este estado inicial de extrañeza” (p. 151).

<sup>398</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, marzo de 2011.

<sup>399</sup> Extracto del diario de campo. Barcelona, abril de 2011.

<sup>400</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, noviembre de 2014.

Es ahora, al releer este apartado, cuando trato de sentir de nuevo lo que me llega al pensarme desde mi voz, mi cuerpo y mi mirada. Y es ahí donde se me hace inevitable recuperar la siguiente historia. Una historia que me recuerda el camino que me queda por recorrer en cuanto a la escucha, a la mirada y al corazón de aquello que mis estudiantes –desde lo cotidiano– traen al aula.

*“Hoy ha sido el primer día de clase. Tenía ganas de conocerles y de ver cómo vamos encontrando un lugar propio en el aula. Pero, sobre todo, me apetecía encarnar lo que significa el primer encuentro con un grupo-clase (...) Estaba colgando unas fotografías cuando ha llegado Mariona con su padre. Creo que tenía la intención de acompañarla hasta la puerta porque comenta que “puedo ir sola papá, déjame aquí”. A los pocos minutos la veo entrar con su silla de ruedas y se acerca a mí para saludarme. Parece que tiene ganas de charlar. Se gira y, medio levantando la mano, acaba de saludar al resto de las compañeras. Algunas le responden desde el sitio en el que están sentadas, otras se levantan para abrazarla y, en cambio, hay quien también se dispone a prepararle una mesa y adecuar un espacio para ella. Todos esos gestos nacen de manera espontánea, natural e inmediata, y siento que eso nos puede ofrecer el tono de la materia. Eso sí, me continúa resonando la pregunta de “¿por qué no me avisaron de que tendría una estudiante que va en silla de ruedas?” (...) En las presentaciones menciona que es muy organizada y quiere estudiar Educación Social porque desea “abrir camino a otras personas que también tienen parálisis cerebral” (...) A la hora del descanso –es una clase de cuatro horas–, todos salen al jardín excepto ella, que se queda sola en el aula. Le pregunto si necesita algo y, sonriendo, niega con la cabeza. ¿Por qué la habrán dejado sola? (...) Al poner la moneda en la máquina del café me doy cuenta que quizá debo revisar desde qué lugar me estoy relacionando con Mariona. ¿Es su silla la que me confronta, o es simplemente eso lo que me permite ver que no sé relacionarme con ella como maestra? (...) al regreso del descanso comento que mi deseo es empezar a trabajar con un texto que “nos puede ofrecer el sentido y la orientación de lo que a mí me gustaría que fuera la asignatura. Es un texto que muestra diversas escenas vinculadas a la alteridad y al tiempo en la relación...”<sup>401</sup>*

Y así, imbuida en el discurso conocido, sabido y experimentado, reconozco que me he dejado llevar por un automatismo, y olvido que “la teoria ens la podem saber totes, però la pràctica sempre és una altra història”<sup>402</sup>. Otra historia y una nueva confrontación de este ser–en–el–mundo.

<sup>401</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, septiembre de 2015.

<sup>402</sup> Extracto de conversaciones junto a Marta. Barcelona, junio de 2013.

Es ahora, al releer este apartado, cuando trato de sentir de nuevo lo que me llega al pensarme desde mi voz, mi cuerpo y mi mirada. Y es ahí donde se me hace inevitable recuperar la siguiente historia. Una historia que me recuerda el camino que me queda por recorrer en cuanto a la escucha, a la mirada y al corazón de aquello que mis estudiantes –desde lo cotidiano– traen al aula.

*“Hoy ha sido el primer día de clase. Tenía ganas de conocerles y de ver cómo vamos encontrando un lugar propio en el aula. Pero, sobre todo, me apetecía encarnar lo que significa el primer encuentro con un grupo-clase (...) Estaba colgando unas fotografías cuando ha llegado Mariona con su padre. Creo que tenía la intención de acompañarla hasta la puerta porque comenta que “puedo ir sola papá, déjame aquí”. A los pocos minutos la veo entrar con su silla de ruedas y se acerca a mí para saludarme. Parece que tiene ganas de charlar. Se gira y, medio levantando la mano, acaba de saludar al resto de las compañeras. Algunas le responden desde el sitio en el que están sentadas, otras se levantan para abrazarla y, en cambio, hay quien también se dispone a prepararle una mesa y adecuar un espacio para ella. Todos esos gestos nacen de manera espontánea, natural e inmediata, y siento que eso nos puede ofrecer el tono de la materia. Eso sí, me continúa resonando la pregunta de “¿por qué no me avisaron de que tendría una estudiante que va en silla de ruedas?” (...) En las presentaciones menciona que es muy organizada y quiere estudiar Educación Social porque desea “abrir camino a otras personas que también tienen parálisis cerebral” (...) A la hora del descanso –es una clase de cuatro horas–, todos salen al jardín excepto ella, que se queda sola en el aula. Le pregunto si necesita algo y, sonriendo, niega con la cabeza. ¿Por qué la habrán dejado sola? (...) Al poner la moneda en la máquina del café me doy cuenta que quizá debo revisar desde qué lugar me estoy relacionando con Mariona. ¿Es su silla la que me confronta, o es simplemente eso lo que me permite ver que no sé relacionarme con ella como maestra? (...) al regreso del descanso comento que mi deseo es empezar a trabajar con un texto que “nos puede ofrecer el sentido y la orientación de lo que a mí me gustaría que fuera la asignatura. Es un texto que muestra diversas escenas vinculadas a la alteridad y al tiempo en la relación...”<sup>401</sup>*

Y así, imbuida en el discurso conocido, sabido y experimentado, reconozco que me he dejado llevar por un automatismo, y olvido que “la teoria ens la podem saber totes, però la pràctica sempre és una altra història”<sup>402</sup>. Otra historia y una nueva confrontación de este ser–en–el–mundo.

<sup>401</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, septiembre de 2015.

<sup>402</sup> Extracto de conversaciones junto a Marta. Barcelona, junio de 2013.

## 5. Habitar la escritura: resonancias y anotaciones del diario

*A veces los pensamientos están perfectamente organizados y claros en la cabeza y los sentimientos son muy profundos, pero escribirlos se me hace imposible.*

*Creo que es, sobre todo, por pudor.*

*Tengo un gran reparo, no me atrevo a dejar fluir las cosas libremente.*

Etty Hilesum (2007, p. 1)

El pudor al que se refiere la autora es el que me viene acompañando en todo el proceso de investigación. Es un reparo que me bloquea con tanta fuerza que en cada palabra siento cómo el mundo que la representa se me hace presente. Por eso la escritura de este texto no está siendo una tarea sencilla o ligera. Está siendo una tarea que pide mucho de mí, que me reclama y me agota. Puedo pensar el estudio, conversarlo e incluso tratar de esbozarlo en un papel, pero en el momento en que me siento frente al ordenador, algo propio se pone en juego. Algo que, seguramente, tiene que ver con algún lugar o algún rostro de mi historia de vida.

*“Recuerdo las mañanas de verano en aquél apartamento de la Costa Brava. Entraban los rayos del sol muy lentamente hasta que abríamos las ventanas por completo y entonces sentíamos ese olor que desprende la salina del mar y que tanto bien me hace cada vez que lo huelo. Desayunábamos tranquilamente y, mientras yo iba a buscar mi cuaderno de verano, mi padre empezaba a leer en el sofá. Entonces, con mi madre charlábamos acerca de los planes del día: qué nos gustaría hacer, qué leería, cuánto tenía pensado trabajar, etc. Ella me untaba de crema solar –literalmente era así–, y me disponía a hacer mis tareas. Detestaba aquellos deberes. Y también detestaba las lecturas obligatorias. Lecturas que casi nunca entendía y, cuando comprendía de qué iba el texto, descubría que eran aburridos. Años atrás cantaba, escribía y leía. Y lo hacía por placer. Para aquél entonces, había dejado de hacer las tres cosas por deseo propio. No fue hasta pasada la adolescencia cuando volvieron a despertarse en mí las ganas por describir y expresar. Me preguntaba cómo podía escribir tan fluidamente si había dejado de leer, y cómo podía leer, si había dejado de escribir durante tanto tiempo. Creé un blog titulado “Desde la inocente libertad”, en el que trataba de recoger pequeños detalles de lo cotidiano. Lo creé a modo de diario, para liberar algunos pensamientos y regalárselos al mundo. La disciplina de aquella escritura duró bien poco; en tres meses volvía a sentirme aturdida”<sup>403</sup>.*

Esta experiencia me recuerda que cuando nos ponemos a escribir nos disponemos al movimiento, aunque este sea un movimiento que se encamina al reposo. En estos años, confieso haber estado más tiempo en reposo que en movimiento físico –en el gesto de escribir–. Seguramente he necesitado de ese detenimiento para hacerme consciente y presente en lo que más tarde han ido conformando los diversos paisajes. O quizá tiene que ver con que la investigación narrativa es, en cierta medida, una forma de autoinvestigación. Porque en ella se da una exposición propia de pensamientos, posicionamientos, aspiraciones, formas de

<sup>403</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2011.

## 5. Habitar la escritura: resonancias y anotaciones del diario

*A veces los pensamientos están perfectamente organizados y claros en la cabeza y los sentimientos son muy profundos, pero escribirlos se me hace imposible.*

*Creo que es, sobre todo, por pudor.*

*Tengo un gran reparo, no me atrevo a dejar fluir las cosas libremente.*

Etty Hilesum (2007, p. 1)

El pudor al que se refiere la autora es el que me viene acompañando en todo el proceso de investigación. Es un reparo que me bloquea con tanta fuerza que en cada palabra siento cómo el mundo que la representa se me hace presente. Por eso la escritura de este texto no está siendo una tarea sencilla o ligera. Está siendo una tarea que pide mucho de mí, que me reclama y me agota. Puedo pensar el estudio, conversarlo e incluso tratar de esbozarlo en un papel, pero en el momento en que me siento frente al ordenador, algo propio se pone en juego. Algo que, seguramente, tiene que ver con algún lugar o algún rostro de mi historia de vida.

*“Recuerdo las mañanas de verano en aquél apartamento de la Costa Brava. Entraban los rayos del sol muy lentamente hasta que abríamos las ventanas por completo y entonces sentíamos ese olor que desprende la salina del mar y que tanto bien me hace cada vez que lo huelo. Desayunábamos tranquilamente y, mientras yo iba a buscar mi cuaderno de verano, mi padre empezaba a leer en el sofá. Entonces, con mi madre charlábamos acerca de los planes del día: qué nos gustaría hacer, qué leería, cuánto tenía pensado trabajar, etc. Ella me untaba de crema solar –literalmente era así–, y me disponía a hacer mis tareas. Detestaba aquellos deberes. Y también detestaba las lecturas obligatorias. Lecturas que casi nunca entendía y, cuando comprendía de qué iba el texto, descubría que eran aburridos. Años atrás cantaba, escribía y leía. Y lo hacía por placer. Para aquél entonces, había dejado de hacer las tres cosas por deseo propio. No fue hasta pasada la adolescencia cuando volvieron a despertarse en mí las ganas por describir y expresar. Me preguntaba cómo podía escribir tan fluidamente si había dejado de leer, y cómo podía leer, si había dejado de escribir durante tanto tiempo. Creé un blog titulado “Desde la inocente libertad”, en el que trataba de recoger pequeños detalles de lo cotidiano. Lo creé a modo de diario, para liberar algunos pensamientos y regalárselos al mundo. La disciplina de aquella escritura duró bien poco; en tres meses volvía a sentirme aturdida”<sup>403</sup>.*

Esta experiencia me recuerda que cuando nos ponemos a escribir nos disponemos al movimiento, aunque este sea un movimiento que se encamina al reposo. En estos años, confieso haber estado más tiempo en reposo que en movimiento físico –en el gesto de escribir–. Seguramente he necesitado de ese detenimiento para hacerme consciente y presente en lo que más tarde han ido conformando los diversos paisajes. O quizá tiene que ver con que la investigación narrativa es, en cierta medida, una forma de autoinvestigación. Porque en ella se da una exposición propia de pensamientos, posicionamientos, aspiraciones, formas de

<sup>403</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, marzo de 2011.



comprender y hacer lo educativo, y deseos de entendimiento en relación a algo que previamente no entendíamos. De ahí que el acto de nombrar contenga tanta vida y tanto peso. Además, escribir es también crear un nuevo saber. Un saber que es nuevo en tanto que es propio y se ve atravesado por lo que la experiencia ha sido capaz de conmover. Y un saber que da cuenta de la experiencia y de la apertura al encuentro que trato de sostener junto al maestro y a la educadora. Sin embargo, como todo ello ocurre en el seno de la relación –véase apartado previo–, a veces se da el reconocimiento mientras que otras, brota el conflicto. Precisamente, narrar esa parte del conflicto es algo que me viene costando mucho, porque habito la relación investigativa como el acto de dejarse dar y, por ende, resulta ser una actitud que merece ser cuidada y no quebrada.

La presencia de determinados ritmos –de vida y de investigación– marca los diversos registros que componen la investigación. De esta manera lo recojo en mi cuaderno:

*“Acudir a la escuela me permite estar en la escritura desde la observación, por lo que presto más atención a mi mirada que a la escritura. De hecho, no me importa mucho tampoco cómo escribo, si las frases están inacabadas, si la letra es más o menos clara, si es en un papel que luego tengo que pegar en la libreta o, por el contrario, si es en la libreta misma. Revisar la escritura y elaborar las anotaciones reflexivas me requiere de otra disposición, como si tuviera que tomar distancia para poder pensar, como si tuviera que hacerme extranjera. Y luego están las historias narradas... en ellas trato de mostrar algo de la vida que vengo observando. Pero, lo que más me complica es la escritura final del documento. La escritura en la que estoy ahora. Una escritura que me reclama constantemente; una escritura que pide ser habitada y que **“permite ver lo que se muestra por sí mismo”** (Heidegger, 1962)”<sup>404</sup>.*

#### *De los procesos de observación en Ciudad Jardín y Alda*

Diario de campo y diario de reflexión –véase anexo–

Estar junto a Francesc, Marta y las criaturas me coloca en un lugar de investigadora desde el que la escritura es tomada como un registro de aquello que sucede y desde la subjetividad con la que observo aquello que se abre como realidad educativa. Así nace el diario de campo, como un lugar en el que ir recogiendo –de manera sintetizada– lo que ocurre. De este periodo de investigación, obtengo sesenta y seis registros en la escuela y quince en el Centre Obert. Tratando de ir más allá, elaboro una escritura más personal que pone de manifiesto mi voz como investigadora, con las complejidades y dificultades que vienen dándose, los compromisos que asumo, las contradicciones que comporta la investigación en sí, los referentes teóricos que me ayudan a continuar pensando y a sostener mis propósitos de estudio, lo que me aportan las diversas maneras de ir componiendo los paisajes del estudio, etc. Es un lugar al que regreso cuando necesito ver desde dónde está naciendo el pensamiento que acompaña al estudio.

<sup>404</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, febrero de 2015.

comprender y hacer lo educativo, y deseos de entendimiento en relación a algo que previamente no entendíamos. De ahí que el acto de nombrar contenga tanta vida y tanto peso. Además, escribir es también crear un nuevo saber. Un saber que es nuevo en tanto que es propio y se ve atravesado por lo que la experiencia ha sido capaz de conmover. Y un saber que da cuenta de la experiencia y de la apertura al encuentro que trato de sostener junto al maestro y a la educadora. Sin embargo, como todo ello ocurre en el seno de la relación –véase apartado previo–, a veces se da el reconocimiento mientras que otras, brota el conflicto. Precisamente, narrar esa parte del conflicto es algo que me viene costando mucho, porque habito la relación investigativa como el acto de dejarse dar y, por ende, resulta ser una actitud que merece ser cuidada y no quebrada.

La presencia de determinados ritmos –de vida y de investigación– marca los diversos registros que componen la investigación. De esta manera lo recojo en mi cuaderno:

*“Acudir a la escuela me permite estar en la escritura desde la observación, por lo que presto más atención a mi mirada que a la escritura. De hecho, no me importa mucho tampoco cómo escribo, si las frases están inacabadas, si la letra es más o menos clara, si es en un papel que luego tengo que pegar en la libreta o, por el contrario, si es en la libreta misma. Revisar la escritura y elaborar las anotaciones reflexivas me requiere de otra disposición, como si tuviera que tomar distancia para poder pensar, como si tuviera que hacerme extranjera. Y luego están las historias narradas... en ellas trato de mostrar algo de la vida que vengo observando. Pero, lo que más me complica es la escritura final del documento. La escritura en la que estoy ahora. Una escritura que me reclama constantemente; una escritura que pide ser habitada y que **“permite ver lo que se muestra por sí mismo”** (Heidegger, 1962)”<sup>404</sup>.*

#### *De los procesos de observación en Ciudad Jardín y Alda*

Diario de campo y diario de reflexión –véase anexo–

Estar junto a Francesc, Marta y las criaturas me coloca en un lugar de investigadora desde el que la escritura es tomada como un registro de aquello que sucede y desde la subjetividad con la que observo aquello que se abre como realidad educativa. Así nace el diario de campo, como un lugar en el que ir recogiendo –de manera sintetizada– lo que ocurre. De este periodo de investigación, obtengo sesenta y seis registros en la escuela y quince en el Centre Obert. Tratando de ir más allá, elaboro una escritura más personal que pone de manifiesto mi voz como investigadora, con las complejidades y dificultades que vienen dándose, los compromisos que asumo, las contradicciones que comporta la investigación en sí, los referentes teóricos que me ayudan a continuar pensando y a sostener mis propósitos de estudio, lo que me aportan las diversas maneras de ir componiendo los paisajes del estudio, etc. Es un lugar al que regreso cuando necesito ver desde dónde está naciendo el pensamiento que acompaña al estudio.

<sup>404</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, febrero de 2015.

### *De los encuentros con el maestro y la educadora*

Conversaciones –transcripciones literales o reescritura de fragmentos concretos de la grabación–.

Tras cada encuentro con el maestro y la educadora, he destinado un tiempo a escuchar nuevamente los hilos de la conversación, no para tratar de encorsetarlos sino a modo de resonancias que posibilitaran continuar desplegando el cuidado y el sentido de la experiencia educativa a la que remiten en sus prácticas cotidianas.

### *Del quehacer docente en la universidad*

Anotaciones de clase y anotaciones de tutorías

Viajar cada verano a un lugar diferente, trae consigo el deseo de volver al hogar con algo único y que simbolice la estancia fuera del país natal. Aquello con lo que siempre he regresado es con una libreta nueva con la que empezar el curso académico. Y es precisamente esa libreta el lugar en el que narro lo que me sucede y el modo en que me siento interpelada por los estudiantes. En este caso, las notas no son tan sistemáticas, pues lo concibo como un diario al que acudir para recordar o para continuar preguntándome.

Fruto de todas esas anotaciones, nacen las historias que componen los dos paisajes siguientes. En ellas, se ve no sólo lo que la escena en sí permite esbozar sino un recorrido que tiene sentido en el completo en el estudio. El proceso que he llevado a cabo en esos momentos de escritura ha sido el mismo que sostiene Max Van Manen (2002): *seeking, entering, gazing y touching*. El primero de ellos es el que ha conllevado más conmoción, pues ha sido el que me ha hecho descubrir que el modo en que se mira puede limitar o posibilitar la recreación de la realidad experimentada. Precisamente ese gesto de búsqueda es el que da pie a la entrada, es decir, al lugar desde el que escribir, leer y reescribir aquello que acontece. La contemplación, como tercer momento interesante, ha requerido de silencio, detenimiento, oscuridad y luz. Una luz que sólo ha llegado a través de la profundización narrativa y una luz que he descubierto tras sentir la conmoción, es decir, aquello que la propia escritura me ha tocado. Quizá se trata de escribir respondiendo al ejercicio de escritura, no tanto como si fuéramos a realizar un libro que se acaba o como un legado que espera permanecer en el mundo. La práctica transformativa del acto de escritura parte de la movilización que una siente en el momento en que descubre algo del misterio de sí y, por ende, del misterio del mundo. Pero, para todo ello, ha sido necesaria la actitud fenomenológica que plantea Maurice Merleau-Ponty (1994) y que responde a un tipo de “atención y de asombro, con la misma exigencia de consciencia, con la misma voluntad de captar el sentido del mundo o de la historia en estado naciente”. Dicha atención me desvela un tránsito que como investigadora llevo a cabo: pasar del redactar al escribir. En otras palabras: en lo que redacto, percibo cómo el texto está cerrado, concluido y, desde él, se pueden hacer infinitos comentarios y reinterpretaciones. En cambio, en el ejercicio de escribir y de habitar la propia escritura, siento un acontecer que me invita a continuar pensando, porque lo recibo desde la apertura a la contingencia, desde una realidad que necesita continuamente ser pensada y experimentada, ser dicha. Por eso, se trata de una escritura que no está en el origen del saber, que no es la creadora del discurso, sino que recoge una experiencia previa, una práctica viva que se ha transmitido mediante la práctica de la relación, una práctica vinculada con los saberes en

### *De los encuentros con el maestro y la educadora*

Conversaciones –transcripciones literales o reescritura de fragmentos concretos de la grabación–.

Tras cada encuentro con el maestro y la educadora, he destinado un tiempo a escuchar nuevamente los hilos de la conversación, no para tratar de encorsetarlos sino a modo de resonancias que posibilitaran continuar desplegando el cuidado y el sentido de la experiencia educativa a la que remiten en sus prácticas cotidianas.

### *Del quehacer docente en la universidad*

Anotaciones de clase y anotaciones de tutorías

Viajar cada verano a un lugar diferente, trae consigo el deseo de volver al hogar con algo único y que simbolice la estancia fuera del país natal. Aquello con lo que siempre he regresado es con una libreta nueva con la que empezar el curso académico. Y es precisamente esa libreta el lugar en el que narro lo que me sucede y el modo en que me siento interpelada por los estudiantes. En este caso, las notas no son tan sistemáticas, pues lo concibo como un diario al que acudir para recordar o para continuar preguntándome.

Fruto de todas esas anotaciones, nacen las historias que componen los dos paisajes siguientes. En ellas, se ve no sólo lo que la escena en sí permite esbozar sino un recorrido que tiene sentido en el completo en el estudio. El proceso que he llevado a cabo en esos momentos de escritura ha sido el mismo que sostiene Max Van Manen (2002): *seeking, entering, gazing y touching*. El primero de ellos es el que ha conllevado más conmoción, pues ha sido el que me ha hecho descubrir que el modo en que se mira puede limitar o posibilitar la recreación de la realidad experimentada. Precisamente ese gesto de búsqueda es el que da pie a la entrada, es decir, al lugar desde el que escribir, leer y reescribir aquello que acontece. La contemplación, como tercer momento interesante, ha requerido de silencio, detenimiento, oscuridad y luz. Una luz que sólo ha llegado a través de la profundización narrativa y una luz que he descubierto tras sentir la conmoción, es decir, aquello que la propia escritura me ha tocado. Quizá se trata de escribir respondiendo al ejercicio de escritura, no tanto como si fuéramos a realizar un libro que se acaba o como un legado que espera permanecer en el mundo. La práctica transformativa del acto de escritura parte de la movilización que una siente en el momento en que descubre algo del misterio de sí y, por ende, del misterio del mundo. Pero, para todo ello, ha sido necesaria la actitud fenomenológica que plantea Maurice Merleau-Ponty (1994) y que responde a un tipo de “atención y de asombro, con la misma exigencia de consciencia, con la misma voluntad de captar el sentido del mundo o de la historia en estado naciente”. Dicha atención me desvela un tránsito que como investigadora llevo a cabo: pasar del redactar al escribir. En otras palabras: en lo que redacto, percibo cómo el texto está cerrado, concluido y, desde él, se pueden hacer infinitos comentarios y reinterpretaciones. En cambio, en el ejercicio de escribir y de habitar la propia escritura, siento un acontecer que me invita a continuar pensando, porque lo recibo desde la apertura a la contingencia, desde una realidad que necesita continuamente ser pensada y experimentada, ser dicha. Por eso, se trata de una escritura que no está en el origen del saber, que no es la creadora del discurso, sino que recoge una experiencia previa, una práctica viva que se ha transmitido mediante la práctica de la relación, una práctica vinculada con los saberes en

torno al cuerpo, y que forma parte de las prácticas de relación creadas y mantenidas por mí a lo largo del recorrido de la investigación.

Estas anotaciones me recuerdan una vez más que **la investigación no es el tema de estudio, sino el rostro y la vida que en ella habitan**. Seguramente por eso la escritura necesita de meditación, de paseo, de cocina y de costura –véase el tercero y cuarto paisaje–. Precisamente, en esos momentos es donde nacen las ideas que responden a las *preguntas-trampolín* que anteriormente comentaba. Porque cuando estoy más conectada a mí misma es cuando procuro –consciente o inconscientemente– un cuidado para mí, dejando fluir libremente las cosas, sin pudor. Atreverme a escribir significa reconectarme con los ritmos de estudio que apenas recordaba y que me han regalado las puestas de sol que apenas recordaba. Puestas de sol que desde mi ventana de casa ahora poseen una significación particular. Además, la escritura trae consigo la necesidad de crearse un lugar, como Virginia Woolf en su *cuarto propio*.

*“Siento que el lugar en el que me apetece escribir es en la biblioteca, pero el ambiente que encuentro en ella no siempre me hace sentir bien. Creo que la atmósfera también empuja o anima al gesto de escribir. Estar en el despacho de la universidad me desconcentra, porque pienso en lo que vengo trabajando con mis estudiantes y, al tener presente sus rostros, presto atención a otros procesos que son paralelos a la investigación. Son demasiadas las interrupciones. Por eso, estoy en casa. Me quedo en casa y consigo mirar a través de la ventana. Estar aquí también me obliga a estar atenta a los procesos naturales de los árboles que tengo frente a la ventana. Los miro y me detengo en ellos. Puedo pasarme horas y horas frente a ellos y, cualquiera que pasara por delante se preguntaría qué hago. Yo creo que eso también es escribir”<sup>405</sup>.*

No obstante, para que la escritura llegue a la palabra ha de pasar por otros lugares, ha de poder retenerse en la imaginación y en el corazón, ha de calarnos y traspasarnos. Pero, sobre todo, es la palabra la que ha de crearse un espacio en mí para que, desde ahí, tome sentido y fructifique. Un espacio que intuía en los procesos de escritura que otros autores y autoras han mantenido. En muchas de sus palabras siento cómo han logrado describir el acontecimiento con una sensibilidad o autenticidad tan grande que me resulta imposible no autorizarlos para que nombren por mí aquello que recogen tan sutil y profundamente.

Por otro lado, me parece interesante rescatar aquello que me ha sucedido en relación a esta escritura final de tesis. Una escritura que ha estado habitada como naciente e iniciadora de un camino profesional, al tiempo que como el fin de un proceso con tiempos apesurados. Pero, más allá de eso, este documento puede considerarse un componente más fruto de esas idas y venidas, de esos flujos y de esos movimientos investigativos mencionados con anterioridad. Lo remarcable es, que si bien el texto es uno, las diversas lecturas de revisión me han posibilitado percibir cómo son muchos los ejes de sentido que sostienen todo el cuerpo del discurso. Ejes que he tratado de fragmentar –para una mayor comprensión– mediante la creación de apartados y paisajes con una lógica lineal que, finalmente, siento que ha

<sup>405</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

torno al cuerpo, y que forma parte de las prácticas de relación creadas y mantenidas por mí a lo largo del recorrido de la investigación.

Estas anotaciones me recuerdan una vez más que **la investigación no es el tema de estudio, sino el rostro y la vida que en ella habitan**. Seguramente por eso la escritura necesita de meditación, de paseo, de cocina y de costura –véase el tercero y cuarto paisaje–. Precisamente, en esos momentos es donde nacen las ideas que responden a las *preguntas-trampolín* que anteriormente comentaba. Porque cuando estoy más conectada a mí misma es cuando procuro –consciente o inconscientemente– un cuidado para mí, dejando fluir libremente las cosas, sin pudor. Atreverme a escribir significa reconectarme con los ritmos de estudio que apenas recordaba y que me han regalado las puestas de sol que apenas recordaba. Puestas de sol que desde mi ventana de casa ahora poseen una significación particular. Además, la escritura trae consigo la necesidad de crearse un lugar, como Virginia Woolf en su *cuarto propio*.

*“Siento que el lugar en el que me apetece escribir es en la biblioteca, pero el ambiente que encuentro en ella no siempre me hace sentir bien. Creo que la atmósfera también empuja o anima al gesto de escribir. Estar en el despacho de la universidad me desconcentra, porque pienso en lo que vengo trabajando con mis estudiantes y, al tener presente sus rostros, presto atención a otros procesos que son paralelos a la investigación. Son demasiadas las interrupciones. Por eso, estoy en casa. Me quedo en casa y consigo mirar a través de la ventana. Estar aquí también me obliga a estar atenta a los procesos naturales de los árboles que tengo frente a la ventana. Los miro y me detengo en ellos. Puedo pasarme horas y horas frente a ellos y, cualquiera que pasara por delante se preguntaría qué hago. Yo creo que eso también es escribir”<sup>405</sup>.*

No obstante, para que la escritura llegue a la palabra ha de pasar por otros lugares, ha de poder retenerse en la imaginación y en el corazón, ha de calarnos y traspasarnos. Pero, sobre todo, es la palabra la que ha de crearse un espacio en mí para que, desde ahí, tome sentido y fructifique. Un espacio que intuía en los procesos de escritura que otros autores y autoras han mantenido. En muchas de sus palabras siento cómo han logrado describir el acontecimiento con una sensibilidad o autenticidad tan grande que me resulta imposible no autorizarlos para que nombren por mí aquello que recogen tan sutil y profundamente.

Por otro lado, me parece interesante rescatar aquello que me ha sucedido en relación a esta escritura final de tesis. Una escritura que ha estado habitada como naciente e iniciadora de un camino profesional, al tiempo que como el fin de un proceso con tiempos apesurados. Pero, más allá de eso, este documento puede considerarse un componente más fruto de esas idas y venidas, de esos flujos y de esos movimientos investigativos mencionados con anterioridad. Lo remarcable es, que si bien el texto es uno, las diversas lecturas de revisión me han posibilitado percibir cómo son muchos los ejes de sentido que sostienen todo el cuerpo del discurso. Ejes que he tratado de fragmentar –para una mayor comprensión– mediante la creación de apartados y paisajes con una lógica lineal que, finalmente, siento que ha

<sup>405</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, abril de 2014.

producido más quiebres que significatividades. Precisamente, en este punto, recuerdo un conjunto de correos electrónicos intercambiados con mi director de tesis en los que me invitaba a pensar que “a veces hay que sacrificar cosas para no perder el hilo de lo esencial”<sup>406</sup>. Esas *cosas* que aparentemente he debido sacrificar, son las que se hallan en el fondo y en el tono de la escritura de la propia investigación; es más, son las que continúan abriendo nuevos interrogantes en segundas, terceras y cuartas lecturas. Quizá, la magia de todo ello, se encuentre en la capacidad creadora que cada una de las experiencias de lectura posee – o en ese *dejarse decir* por el texto, en tanto que texto que no puede decirlo todo—.

Además, en esta experiencia de relectura, vislumbro una situación que me descoloca y que, durante este último año, me ha supuesto un conflicto: asumir que los quiebres en la escritura son quiebres propios que parten de mi lugar de colocación en el estudio. De ahí que cada inicio de apartado lleve consigo un áspero sabor que se va atemperando a medida que la fluidez de la escritura aparece. Y es que, aun tratando de crear modos –de recrearme en párrafos– desde los que poder centrar la atención y no dispersar el texto, no he sido capaz de conseguir una escritura de apertura más llevadera. Acoger citas y autores es mi manera de poder estar en el estudio; una manera muy similar a la que acontece cuando entro en un espacio educativo. Primero necesito rescatar lo externo, tomar pistas que me vayan ayudando a coger confianza para, posteriormente, traspasar un conjunto de temores vividos en primera persona. A partir de ahí, me dejo leer y empapar por lo que la realidad me permite percibir. Nombrar esto no ha resultado sencillo porque, como comenta Noe Bardés “anomenar el que sents i tens a dins teu, més que necessari ens resulta vital”<sup>407</sup>.

En fin, para que la escritura llegue a la palabra ha tenido que ver con lugares y con rostros. Solo con ese paso, con ese movimiento —móvil es el nombre del capítulo— que mira, entra, contempla, toca, o sea, sólo en esa relación de experiencia de alteridad que ha sido capaz de conmoverme, he podido habitar la escritura, para «dejar fluir las cosas libremente» y, a pesar de la prisa, a pesar de los sacrificios, a pesar de los quiebres, conectarme a mí misma para que los múltiples ejes de sentido se rearticulen y de cuya capacidad creadora brote el saber nuevo —que es un saber propio— en un acto de nombrar que me resulta vital.

---

<sup>406</sup> Extracto de correo electrónico. Barcelona, agosto de 2015.

<sup>407</sup> Tomo este comentario que realizó la educadora social Noe Bardés en una de las conversaciones que tuvimos en clase junto al grupo de estudiantes de la Facultad. Barcelona, diciembre de 2015.

producido más quiebres que significatividades. Precisamente, en este punto, recuerdo un conjunto de correos electrónicos intercambiados con mi director de tesis en los que me invitaba a pensar que “a veces hay que sacrificar cosas para no perder el hilo de lo esencial”<sup>406</sup>. Esas *cosas* que aparentemente he debido sacrificar, son las que se hallan en el fondo y en el tono de la escritura de la propia investigación; es más, son las que continúan abriendo nuevos interrogantes en segundas, terceras y cuartas lecturas. Quizá, la magia de todo ello, se encuentre en la capacidad creadora que cada una de las experiencias de lectura posee – o en ese *dejarse decir* por el texto, en tanto que texto que no puede decirlo todo—.

Además, en esta experiencia de relectura, vislumbro una situación que me descoloca y que, durante este último año, me ha supuesto un conflicto: asumir que los quiebres en la escritura son quiebres propios que parten de mi lugar de colocación en el estudio. De ahí que cada inicio de apartado lleve consigo un áspero sabor que se va atemperando a medida que la fluidez de la escritura aparece. Y es que, aun tratando de crear modos –de recrearme en párrafos– desde los que poder centrar la atención y no dispersar el texto, no he sido capaz de conseguir una escritura de apertura más llevadera. Acoger citas y autores es mi manera de poder estar en el estudio; una manera muy similar a la que acontece cuando entro en un espacio educativo. Primero necesito rescatar lo externo, tomar pistas que me vayan ayudando a coger confianza para, posteriormente, traspasar un conjunto de temores vividos en primera persona. A partir de ahí, me dejo leer y empapar por lo que la realidad me permite percibir. Nombrar esto no ha resultado sencillo porque, como comenta Noe Bardés “anomenar el que sents i tens a dins teu, més que necessari ens resulta vital”<sup>407</sup>.

En fin, para que la escritura llegue a la palabra ha tenido que ver con lugares y con rostros. Solo con ese paso, con ese movimiento —móvil es el nombre del capítulo— que mira, entra, contempla, toca, o sea, sólo en esa relación de experiencia de alteridad que ha sido capaz de conmoverme, he podido habitar la escritura, para «dejar fluir las cosas libremente» y, a pesar de la prisa, a pesar de los sacrificios, a pesar de los quiebres, conectarme a mí misma para que los múltiples ejes de sentido se rearticulen y de cuya capacidad creadora brote el saber nuevo —que es un saber propio— en un acto de nombrar que me resulta vital.

---

<sup>406</sup> Extracto de correo electrónico. Barcelona, agosto de 2015.

<sup>407</sup> Tomo este comentario que realizó la educadora social Noe Bardés en una de las conversaciones que tuvimos en clase junto al grupo de estudiantes de la Facultad. Barcelona, diciembre de 2015.





RECORRIDOS EN EL PAISAJE

RECORRIDOS EN EL PAISAJE





## Nota introductoria

Los paisajes que conforman este tercer fragmento del texto dan cuenta de algunas de las experiencias vividas a lo largo del proceso de investigación<sup>408</sup>. Dichas experiencias están escritas desde la relación, desde lo que se da o se abre, desde lo que soy capaz de –re–crear y desde lo que me resuena en este presente que habito. Intento mostrar cómo todo ello viene acompañándose de un pensar y de un saber educativo que pongo en juego a través de un conjunto de historias. Historias que me gustaría que fuesen leídas sin la esperanza de hallar alguna revelación o respuesta, sino más bien desde la disposición de dejarse interpelar.

Además, estas narraciones entretejen los tres contextos que conforman el estudio –Ciudad Jardín, Alda y la Universidad–, así como dan cuenta de la manera en que el cuidado en la relación se va desplegando en las conversaciones y en el juego con las criaturas o los estudiantes. Por ello, resulta fructífero asumir la lectura como una apertura a la experiencia, a la mirada, al saber y a la conmoción, pues el registro de escritura que las recoge cultiva un lugar desde el que poder pensar y pensarse. De hecho, el proceso de vivir y contar, para revivir y recontar, es clave para este pensar pedagógico y esencial de la indagación narrativa. Una indagación que profundiza en la experiencia para, a través de ella, nombrar a ese saber que se convertirá en nuevo pensar. Quizá, en un *pensar–juntos* o en un *saber–otro*.

Cabe añadir que cada paisaje consta de diferentes recorridos, por lo que las historias se hallan agrupadas en función de determinadas cualidades. Esto es debido a un interés personal e investigativo que pongo de manifiesto en cada uno de los preámbulos, a pesar de que cada una de las narraciones posee sentido y significado por sí misma. Empero, lo interesante es poder trascender dichos recorridos sin la necesidad de tener que desligarse de ellos, sino como un movimiento que va más allá y que genera un nuevo punto de partida. Un punto de partida propio y singular en cada lector y lectora.

---

<sup>408</sup> Me parece importante destacar que *narrar con* no significa que escribo con ellos, ni siquiera tiene que ver con hacer algo juntos, sino que responde a hacer algo de lo que nace de esa relación junto a ellos, tratando de ir más allá de la misma (Contreras, 2015). Pero lo que sí que es cierto es que todas las experiencias narradas se ponen en relación del mismo modo que lo hace el entredós con dos piezas distintas de tela. “El entredós es una puntilla delicada, laboriosa y preferiblemente bella, y así son también las mediaciones benéficas, las mediaciones que van bien. En filosofía, a este entredós le llaman *tertium*, tercero que pone en relación un primero y un segundo” (Rivera, 2012)

## Nota introductoria

Los paisajes que conforman este tercer fragmento del texto dan cuenta de algunas de las experiencias vividas a lo largo del proceso de investigación<sup>408</sup>. Dichas experiencias están escritas desde la relación, desde lo que se da o se abre, desde lo que soy capaz de –re–crear y desde lo que me resuena en este presente que habito. Intento mostrar cómo todo ello viene acompañándose de un pensar y de un saber educativo que pongo en juego a través de un conjunto de historias. Historias que me gustaría que fuesen leídas sin la esperanza de hallar alguna revelación o respuesta, sino más bien desde la disposición de dejarse interpelar.

Además, estas narraciones entretejen los tres contextos que conforman el estudio –Ciudad Jardín, Alda y la Universidad–, así como dan cuenta de la manera en que el cuidado en la relación se va desplegando en las conversaciones y en el juego con las criaturas o los estudiantes. Por ello, resulta fructífero asumir la lectura como una apertura a la experiencia, a la mirada, al saber y a la conmoción, pues el registro de escritura que las recoge cultiva un lugar desde el que poder pensar y pensarse. De hecho, el proceso de vivir y contar, para revivir y recontar, es clave para este pensar pedagógico y esencial de la indagación narrativa. Una indagación que profundiza en la experiencia para, a través de ella, nombrar a ese saber que se convertirá en nuevo pensar. Quizá, en un *pensar–juntos* o en un *saber–otro*.

Cabe añadir que cada paisaje consta de diferentes recorridos, por lo que las historias se hallan agrupadas en función de determinadas cualidades. Esto es debido a un interés personal e investigativo que pongo de manifiesto en cada uno de los preámbulos, a pesar de que cada una de las narraciones posee sentido y significado por sí misma. Empero, lo interesante es poder trascender dichos recorridos sin la necesidad de tener que desligarse de ellos, sino como un movimiento que va más allá y que genera un nuevo punto de partida. Un punto de partida propio y singular en cada lector y lectora.

---

<sup>408</sup> Me parece importante destacar que *narrar con* no significa que escribo con ellos, ni siquiera tiene que ver con hacer algo juntos, sino que responde a hacer algo de lo que nace de esa relación junto a ellos, tratando de ir más allá de la misma (Contreras, 2015). Pero lo que sí que es cierto es que todas las experiencias narradas se ponen en relación del mismo modo que lo hace el entredós con dos piezas distintas de tela. “El entredós es una puntilla delicada, laboriosa y preferiblemente bella, y así son también las mediaciones benéficas, las mediaciones que van bien. En filosofía, a este entredós le llaman *tertium*, tercero que pone en relación un primero y un segundo” (Rivera, 2012)



Tercer paisaje  
La conversación hecha cuidado:  
el sentido de un hacer

Tercer paisaje  
La conversación hecha cuidado:  
el sentido de un hacer



## Preámbulo

*“¿Has visto cómo se cuidan? –dice una madre a su hija al tiempo que ambas miran por la ventana. Empujada por la curiosidad, yo también me giro. Descubro ahí la presencia de un chico alto, pelirrojo, de unos treinta años de edad. Va acompañado por su padre, quien le toma del brazo mientras habla y se mueve de manera continuada. Saludan al conductor del autobús y permanecen en la parada. ¿Qué línea les vendrá bien? ¿A dónde irán? A partir de ese día, todos los martes y jueves que acudo a la escuela les busco a través de la ventana del autobús. Observar la mirada del padre ante los movimientos del hijo, el modo de asentir con la cabeza aquello que el chico expone y el brazo que une a los dos cuerpos, se convierte en un ritual para mí. Lo esencial, que se muestra en lo cotidiano, es lo que me permite llegar a Ciudad Jardín con una mirada más limpia, más abierta”<sup>409</sup>.*

Durante muchos días viví el gesto del padre con tanta ternura, que se me hacía inevitable no recrearme en la situación. Me apetecía captarla, asentarla y poder llevarla a otros lugares para mostrar en ella la potencialidad simbólica que contenía. Pero fijarla le hubiera hecho perder esa magia. De hecho, cuando pasábamos por la parada y ellos no estaban, me preguntaba si habrían madrugado más o tendrían una mañana apresurada. No escuché nunca nada de lo que venían charlando, pero me desvelaron la importancia del conversar en el cuidado educativo. No obstante, esto no significa que no se pueda cuidar sin la palabra, sino que en ella hallo una posibilidad más de ese cuidar. La palabra nos forma y nos hace a los seres humanos: escuchamos palabras, conversamos, leemos vocablos, miramos imágenes, etc. Habitamos en un universo abstracto que, finalmente, es el universo que somos, el que nos conforma. Precisamente es en la práctica educativa de Francesc y Marta donde caigo en la cuenta de que la palabra –así como la mirada– sólo tiene sentido cuando alienta y vive en el corazón de cada uno. Este lugar desde el que habitamos la palabra, es decir, el *microcosmos*, se ve surcado por múltiples constelaciones de sentimientos, ideas, pasiones, memorias, olvidos, fragilidad y frustración. Un lugar que, como sostiene Emilio Lledó (2015) “nos hace ser quienes somos” (p. 175).

Desde este lugar de colocación, sostengo los dos recorridos que forman parte del paisaje: 1) De cómo nos disponemos a conversar y 2) De cómo leemos y conversamos una realidad. Ambos poseen la misma estructura interna; se componen de tres historias diferenciadas en el tiempo pero con cualidades similares. El propósito de esta elaboración permite dar cuenta de otro de los movimientos que ha estado siempre en juego: la pregunta desde lo observado junto a Francesc y Marta, y la interpelación de mi tarea docente. Además, entretejer dicha escritura deja ver con mayor claridad cómo el propio cuidado se muestra en los gestos y se escurre en los discursos.

Tomando en cuenta lo anterior, el primero de los recorridos, *De cómo nos disponemos a conversar*, ofrece tres historias que responden a tres experiencias fundantes del quehacer

<sup>409</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, enero de 2010.

## Preámbulo

*“¿Has visto cómo se cuidan? –dice una madre a su hija al tiempo que ambas miran por la ventana. Empujada por la curiosidad, yo también me giro. Descubro ahí la presencia de un chico alto, pelirrojo, de unos treinta años de edad. Va acompañado por su padre, quien le toma del brazo mientras habla y se mueve de manera continuada. Saludan al conductor del autobús y permanecen en la parada. ¿Qué línea les vendrá bien? ¿A dónde irán? A partir de ese día, todos los martes y jueves que acudo a la escuela les busco a través de la ventana del autobús. Observar la mirada del padre ante los movimientos del hijo, el modo de asentir con la cabeza aquello que el chico expone y el brazo que une a los dos cuerpos, se convierte en un ritual para mí. Lo esencial, que se muestra en lo cotidiano, es lo que me permite llegar a Ciudad Jardín con una mirada más limpia, más abierta”<sup>409</sup>.*

Durante muchos días viví el gesto del padre con tanta ternura, que se me hacía inevitable no recrearme en la situación. Me apetecía captarla, asentarla y poder llevarla a otros lugares para mostrar en ella la potencialidad simbólica que contenía. Pero fijarla le hubiera hecho perder esa magia. De hecho, cuando pasábamos por la parada y ellos no estaban, me preguntaba si habrían madrugado más o tendrían una mañana apresurada. No escuché nunca nada de lo que venían charlando, pero me desvelaron la importancia del conversar en el cuidado educativo. No obstante, esto no significa que no se pueda cuidar sin la palabra, sino que en ella hallo una posibilidad más de ese cuidar. La palabra nos forma y nos hace a los seres humanos: escuchamos palabras, conversamos, leemos vocablos, miramos imágenes, etc. Habitamos en un universo abstracto que, finalmente, es el universo que somos, el que nos conforma. Precisamente es en la práctica educativa de Francesc y Marta donde caigo en la cuenta de que la palabra –así como la mirada– sólo tiene sentido cuando alienta y vive en el corazón de cada uno. Este lugar desde el que habitamos la palabra, es decir, el *microcosmos*, se ve surcado por múltiples constelaciones de sentimientos, ideas, pasiones, memorias, olvidos, fragilidad y frustración. Un lugar que, como sostiene Emilio Lledó (2015) “nos hace ser quienes somos” (p. 175).

Desde este lugar de colocación, sostengo los dos recorridos que forman parte del paisaje: 1) De cómo nos disponemos a conversar y 2) De cómo leemos y conversamos una realidad. Ambos poseen la misma estructura interna; se componen de tres historias diferenciadas en el tiempo pero con cualidades similares. El propósito de esta elaboración permite dar cuenta de otro de los movimientos que ha estado siempre en juego: la pregunta desde lo observado junto a Francesc y Marta, y la interpelación de mi tarea docente. Además, entretejer dicha escritura deja ver con mayor claridad cómo el propio cuidado se muestra en los gestos y se escurre en los discursos.

Tomando en cuenta lo anterior, el primero de los recorridos, *De cómo nos disponemos a conversar*, ofrece tres historias que responden a tres experiencias fundantes del quehacer

<sup>409</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, enero de 2010.

educativo. *Entre lo propio y lo común* sugiere un modo de conversar circular en el que la mirada posee un papel importante, así como la escucha del cuerpo y de la palabra—otra. Precisamente, pensar desde la circularidad promueve ese cuidado necesario para atender las necesidades del otro y de la otra. *La intimidad de la palabra*, en cambio, tiene que ver con la cálida atmósfera que acoge y cultiva la conversación entre criaturas. Descubrir en qué espacios la disponibilidad y la escucha es de mayor ayuda a prevaler encuentros que fructifiquen. En último lugar, rescato la historia “*¡Pareces una policía!*”, que remite a una experiencia docente en la que la vulnerabilidad y la fragilidad quedan encarnadas el primer día de clase. Tomar la conversación desde el sentido del encuentro educativo favorece la acción de recolocar aquellos desequilibrios iniciales a lo largo del trascurso del semestre.

Por otro lado, en el recorrido *De cómo leemos y conversamos una realidad* permanece la presencia de la escuela, el Centre Obert y la universidad. *Vivir leyendo y leer viviendo* narra el despliegue curricular que viven las criaturas de Ciudad Jardín donde la experiencia de lectura se vincula al dejarse leer, dejarse afectar, dejarse conmover y dar a pensar. Estos movimientos, que en un principio no quedan estructurados por el maestro, muestran la riqueza de la escucha de la vida escolar. Una vida que puede ser leída al tiempo que habitada. En *¿Qué es eso de ser mujer?* recojo la importancia del cuerpo en cuanto a la huella que imprime en nosotros —más allá de lo biológico—. Vivir ese ser mujer genera un conjunto de preguntas que requieren ser acompañadas y cuidadas. Y para finalizar, deseo compartir la escritura de *Todavía no me acostumbro* en tanto que son un conjunto de experiencias universitarias recientes desde las que mantengo un diálogo vivo conmigo misma. Leer aquello que ocurre dentro del aula es complejo, quizá el reto está en poderlo conversar. Porque eso también es un modo de estar cuidando del comienzo.

educativo. *Entre lo propio y lo común* sugiere un modo de conversar circular en el que la mirada posee un papel importante, así como la escucha del cuerpo y de la palabra—otra. Precisamente, pensar desde la circularidad promueve ese cuidado necesario para atender las necesidades del otro y de la otra. *La intimidad de la palabra*, en cambio, tiene que ver con la cálida atmósfera que acoge y cultiva la conversación entre criaturas. Descubrir en qué espacios la disponibilidad y la escucha es de mayor ayuda a prevaler encuentros que fructifiquen. En último lugar, rescato la historia “*¡Pareces una policía!*”, que remite a una experiencia docente en la que la vulnerabilidad y la fragilidad quedan encarnadas el primer día de clase. Tomar la conversación desde el sentido del encuentro educativo favorece la acción de recolocar aquellos desequilibrios iniciales a lo largo del trascurso del semestre.

Por otro lado, en el recorrido *De cómo leemos y conversamos una realidad* permanece la presencia de la escuela, el Centre Obert y la universidad. *Vivir leyendo y leer viviendo* narra el despliegue curricular que viven las criaturas de Ciudad Jardín donde la experiencia de lectura se vincula al dejarse leer, dejarse afectar, dejarse conmover y dar a pensar. Estos movimientos, que en un principio no quedan estructurados por el maestro, muestran la riqueza de la escucha de la vida escolar. Una vida que puede ser leída al tiempo que habitada. En *¿Qué es eso de ser mujer?* recojo la importancia del cuerpo en cuanto a la huella que imprime en nosotros —más allá de lo biológico—. Vivir ese ser mujer genera un conjunto de preguntas que requieren ser acompañadas y cuidadas. Y para finalizar, deseo compartir la escritura de *Todavía no me acostumbro* en tanto que son un conjunto de experiencias universitarias recientes desde las que mantengo un diálogo vivo conmigo misma. Leer aquello que ocurre dentro del aula es complejo, quizá el reto está en poderlo conversar. Porque eso también es un modo de estar cuidando del comienzo.

## Recorrido 1. De cómo nos disponemos a conversar

### Entre lo propio y lo común

“Ens veiem dimarts a les vuit” –me dice Tim al despedirse. “A les vuit?” –pregunto. “Sí, a les vuit, però has de venir amb feina, eh! Aquí tots tenim treball” –aclara. Y es que cada día, Francesc abre su clase a las ocho de la mañana e invita a quien desee a venir a trabajar antes. Esta propuesta, que en un principio podría parecer que está pensada para la conciliación laboral de algunas de las familias, acaba convirtiéndose en una experiencia mágica para cada una de las criaturas que acude a la escuela cuando todavía “els diccionaris dormen”, como sostiene Anita. Desde el día en que Tim me invita a acudir más temprano, trato de sumarme al trabajo silencioso de la clase, no porque necesite observar qué es lo que ocurre con ellos, sino porque me interesa ver qué me pasa a mí en ese antes de. Llegar al aula antes de que empiecen las clases hace que me prepare con más calma la estancia allí. Y es que, ese antes de posibilita un encuentro en el que el silencio se da como experiencia fundante. Se trata de un silencio que acompaña el gesto del trabajo y la acción del despertar, haciendo que, con él, no sólo los ojos y el cuerpo de las criaturas se pongan en marcha, sino que la goma, la libreta o el lápiz empiecen también a ponerse en juego. Es un silencio que tiene lugar desde la quietud y la ligereza, porque es un silencio sentido y deseado. “Jo estic amb les mates, tu en què has de treballar avui?”; “si necessites que t’expliqui alguna cosa per apuntar a la teva llibreta, m’ho dius i parlem fluixet”; “només fas coses de nosaltres? No tens altra feina?” –me comentan en diferentes ocasiones. Hay días en los que únicamente llego temprano para mirar a través de la ventana cómo se va despertando el barrio. Tomo una silla y observo los coches que pasan y los grupos de adolescentes que acuden al instituto de al lado. Hoy es uno de esos días. Pero, en ese mirar detenido y concentrado, me despisto cuando Francesc me hace un gesto para que salgamos al pasillo. “Avui hem de fer l’avaluació” –indica sonriendo. La sonrisa es lo que me deja pensativa: ¿desde cuándo evaluar y sonreír son dos acciones pertenecientes a un mismo contexto? ¿No es la evaluación aquella ardua tarea que a muchos nos incomoda? ¿Qué estaba tratando de mostrarme? De hecho, llevaba dos semanas repitiéndome “quina mandra haver de fer l’avaluació”. Me preguntaba de qué manera aquella pereza se había convertido en algo agradable.

Empiezan a llegar las criaturas y da por finalizada nuestra conversación con un “ja em diràs què et sembla”. “Bon dia!” –grita Paul mientras pasa por mi lado. “Bon dia, Paul, com estàs?”. “Molt bé, molt bé! No, espera: súper bé!” –responde. La entrada a la clase es un momento en el que niños y niñas cuelgan las chaquetas, bromean, intercambian libretas, bostezan, y ponen un poco de música clásica para relajarse. Aparentemente es un día tranquilo para casi todos. Y digo para casi todos porque acabo de descubrir que Trish ha tomado asiento con la chaqueta y los guantes puestos. En seguida llama mi atención, pero es curioso percibir cómo el resto de sus compañeros continúan charlando con él sin darle mayor importancia. ¿De qué modo mi mirada adulta queda más vinculada al estado de alerta que al de conversación? Observo cómo Francesc le guiña un ojo mientras pregunta en voz alta si alguien recuerda aquello que ha soñado esta noche. Intuyo que su pregunta es un modo de crear una serie de condiciones que

## Recorrido 1. De cómo nos disponemos a conversar

### Entre lo propio y lo común

“Ens veiem dimarts a les vuit” –me dice Tim al despedirse. “A les vuit?” –pregunto. “Sí, a les vuit, però has de venir amb feina, eh! Aquí tots tenim treball” –aclara. Y es que cada día, Francesc abre su clase a las ocho de la mañana e invita a quien desee a venir a trabajar antes. Esta propuesta, que en un principio podría parecer que está pensada para la conciliación laboral de algunas de las familias, acaba convirtiéndose en una experiencia mágica para cada una de las criaturas que acude a la escuela cuando todavía “els diccionaris dormen”, como sostiene Anita. Desde el día en que Tim me invita a acudir más temprano, trato de sumarme al trabajo silencioso de la clase, no porque necesite observar qué es lo que ocurre con ellos, sino porque me interesa ver qué me pasa a mí en ese antes de. Llegar al aula antes de que empiecen las clases hace que me prepare con más calma la estancia allí. Y es que, ese antes de posibilita un encuentro en el que el silencio se da como experiencia fundante. Se trata de un silencio que acompaña el gesto del trabajo y la acción del despertar, haciendo que, con él, no sólo los ojos y el cuerpo de las criaturas se pongan en marcha, sino que la goma, la libreta o el lápiz empiecen también a ponerse en juego. Es un silencio que tiene lugar desde la quietud y la ligereza, porque es un silencio sentido y deseado. “Jo estic amb les mates, tu en què has de treballar avui?”; “si necessites que t’expliqui alguna cosa per apuntar a la teva llibreta, m’ho dius i parlem fluixet”; “només fas coses de nosaltres? No tens altra feina?” –me comentan en diferentes ocasiones. Hay días en los que únicamente llego temprano para mirar a través de la ventana cómo se va despertando el barrio. Tomo una silla y observo los coches que pasan y los grupos de adolescentes que acuden al instituto de al lado. Hoy es uno de esos días. Pero, en ese mirar detenido y concentrado, me despisto cuando Francesc me hace un gesto para que salgamos al pasillo. “Avui hem de fer l’avaluació” –indica sonriendo. La sonrisa es lo que me deja pensativa: ¿desde cuándo evaluar y sonreír son dos acciones pertenecientes a un mismo contexto? ¿No es la evaluación aquella ardua tarea que a muchos nos incomoda? ¿Qué estaba tratando de mostrarme? De hecho, llevaba dos semanas repitiéndome “quina mandra haver de fer l’avaluació”. Me preguntaba de qué manera aquella pereza se había convertido en algo agradable.

Empiezan a llegar las criaturas y da por finalizada nuestra conversación con un “ja em diràs què et sembla”. “Bon dia!” –grita Paul mientras pasa por mi lado. “Bon dia, Paul, com estàs?”. “Molt bé, molt bé! No, espera: súper bé!” –responde. La entrada a la clase es un momento en el que niños y niñas cuelgan las chaquetas, bromean, intercambian libretas, bostezan, y ponen un poco de música clásica para relajarse. Aparentemente es un día tranquilo para casi todos. Y digo para casi todos porque acabo de descubrir que Trish ha tomado asiento con la chaqueta y los guantes puestos. En seguida llama mi atención, pero es curioso percibir cómo el resto de sus compañeros continúan charlando con él sin darle mayor importancia. ¿De qué modo mi mirada adulta queda más vinculada al estado de alerta que al de conversación? Observo cómo Francesc le guiña un ojo mientras pregunta en voz alta si alguien recuerda aquello que ha soñado esta noche. Intuyo que su pregunta es un modo de crear una serie de condiciones que

favorezcan una atmósfera calmada en la que Trish pueda hallar nuevamente su equilibrio. En ese momento, Paul levanta la mano y nos hace saber que “jo crec que en Trish ha somiat que el seu equip de futbol guanyava, però després s’ha despertat i s’ha enfadat perquè ha recordat que ahir van perdre de molt”. “¡Uh! ¡Golpe bajo!” –exclama Walter. Trish continúa abrigado y encogido. De hecho, cada vez se encoje más y más, como si tuviera la necesidad de protegerse. Lilly –que está a su lado– pone su mano sobre la cabeza del compañero, pero él se gira bruscamente y le pide que no le toque porque “no estic de bon humor”. Thea dice haber soñado que viaja a la muralla China en bicicleta, mientras que Vinnie recuerda algo de cantar en un escenario. A todo esto, Eddie menciona que “eso de soñar es un rollo”.

Viendo que Trish continúa encogido en su abrigo, el maestro trata de bromear preguntando al grupo-clase: “no us sembla que en Trish podria haver somiat ser un cargol?”. “Síiiii!” – responde la mayoría al tiempo que se escucha por lo bajito la risa de Trish y el ruido de su abrigo al moverse. Es este gesto de cuidado, que parte de una aproximación intuitiva, el que me recuerda la importancia de poder escuchar más allá de los oídos y de ver más allá de los ojos (De Castro, 2013).

“Comencem, doncs!” –enuncia Francesc. Explica que hoy tienen una actividad especial que les va a llevar a ver cómo están, qué han aprendido desde el inicio de curso y qué necesitan saber antes de pasar al instituto. Retiran sillas y mesas para hacer espacio y poder formar un gran círculo desde el que todas y todos puedan mirarse los rostros. Tanto él como yo permanecemos fuera del círculo. Les pide que piensen en cómo se sienten respecto al saber de la lengua catalana, si podrían reconocer los pronombres, si conocen los diferentes conectores que enlazan las frases, si cuando leen comprenden aquello que está queriendo decir el escritor o la escritora, si se expresan con claridad, etc. “Jo penso que sí a tot” – interrumpe Thea. “Molt bé, però ara caldria que cadascú es dediqués un temps per pensar-ho de sí mateix, el que sigui, el que li surti, però primer ho hem de pensar”. Y se quedan en silencio un par de minutos. Reeny, un niño que presenta algunas dificultades en el habla, no deja de moverse. ¿Estará nervioso pensando en su dificultad, o si simplemente se mueve porque está sacando la tensión que puede tener contenida en el cuerpo? “Ja?” –preguntan algunos. “Mireu, ara es tracta de que ens ordenem per grau d’aprenentatges, és a dir, qui creieu que en sap més de català hauria de moure’s i posar-se aquí, i així successivament..., però haureu de parlar entre vosaltres, així que recordeu que és important que us mireu als ulls”. La orientación del maestro es muy clara para todo el grupo, así que conversan acerca de lo que ven de sí mismos y de los demás.

Abby Jo crec que aquí hauries d’anar tu –señalando a Trish–. Aquí, davant meu. Perquè saps algunes coses de les paraules que jo encara no sé.  
 Walter Sí, és veritat i jo em puc posar entre vosaltres dues. Jo sempre entenc les coses que llegim i crec que faig bona presentació a la llibreta.  
 Fritz Ha dit que parlem de català, no de com escrivim a la llibreta.  
 Lisa Però també és una part de català, no? Escriure també és una part, no? –expresa mirando a Francesc–.

favorezcan una atmósfera calmada en la que Trish pueda hallar nuevamente su equilibrio. En ese momento, Paul levanta la mano y nos hace saber que “jo crec que en Trish ha somiat que el seu equip de futbol guanyava, però després s’ha despertat i s’ha enfadat perquè ha recordat que ahir van perdre de molt”. “¡Uh! ¡Golpe bajo!” –exclama Walter. Trish continúa abrigado y encogido. De hecho, cada vez se encoje más y más, como si tuviera la necesidad de protegerse. Lilly –que está a su lado– pone su mano sobre la cabeza del compañero, pero él se gira bruscamente y le pide que no le toque porque “no estic de bon humor”. Thea dice haber soñado que viaja a la muralla China en bicicleta, mientras que Vinnie recuerda algo de cantar en un escenario. A todo esto, Eddie menciona que “eso de soñar es un rollo”.

Viendo que Trish continúa encogido en su abrigo, el maestro trata de bromear preguntando al grupo-clase: “no us sembla que en Trish podria haver somiat ser un cargol?”. “Síiiii!” – responde la mayoría al tiempo que se escucha por lo bajito la risa de Trish y el ruido de su abrigo al moverse. Es este gesto de cuidado, que parte de una aproximación intuitiva, el que me recuerda la importancia de poder escuchar más allá de los oídos y de ver más allá de los ojos (De Castro, 2013).

“Comencem, doncs!” –enuncia Francesc. Explica que hoy tienen una actividad especial que les va a llevar a ver cómo están, qué han aprendido desde el inicio de curso y qué necesitan saber antes de pasar al instituto. Retiran sillas y mesas para hacer espacio y poder formar un gran círculo desde el que todas y todos puedan mirarse los rostros. Tanto él como yo permanecemos fuera del círculo. Les pide que piensen en cómo se sienten respecto al saber de la lengua catalana, si podrían reconocer los pronombres, si conocen los diferentes conectores que enlazan las frases, si cuando leen comprenden aquello que está queriendo decir el escritor o la escritora, si se expresan con claridad, etc. “Jo penso que sí a tot” – interrumpe Thea. “Molt bé, però ara caldria que cadascú es dediqués un temps per pensar-ho de sí mateix, el que sigui, el que li surti, però primer ho hem de pensar”. Y se quedan en silencio un par de minutos. Reeny, un niño que presenta algunas dificultades en el habla, no deja de moverse. ¿Estará nervioso pensando en su dificultad, o si simplemente se mueve porque está sacando la tensión que puede tener contenida en el cuerpo? “Ja?” –preguntan algunos. “Mireu, ara es tracta de que ens ordenem per grau d’aprenentatges, és a dir, qui creieu que en sap més de català hauria de moure’s i posar-se aquí, i així successivament..., però haureu de parlar entre vosaltres, així que recordeu que és important que us mireu als ulls”. La orientación del maestro es muy clara para todo el grupo, así que conversan acerca de lo que ven de sí mismos y de los demás.

Abby Jo crec que aquí hauries d’anar tu –señalando a Trish–. Aquí, davant meu. Perquè saps algunes coses de les paraules que jo encara no sé.  
 Walter Sí, és veritat i jo em puc posar entre vosaltres dues. Jo sempre entenc les coses que llegim i crec que faig bona presentació a la llibreta.  
 Fritz Ha dit que parlem de català, no de com escrivim a la llibreta.  
 Lisa Però també és una part de català, no? Escriure també és una part, no? –expresa mirando a Francesc–.



Katie És una part, sí, jo també crec que ha de comptar com a una cosa que sabem. Tu fas bona lletra i així després jo puc agafar el que tu tens i entendre-ho. Sí, per a mi també compta...

Thea Doncs jo em poso aquí perquè faig faltes d'ortografia.

Eddie Però si tu saps més que la Marie i el Manuel! Tu hauries d'anar més endavant.

Manuel I llavors jo no em moc?

En ese momento, llega a mí un recuerdo de mi infancia en el que el profesor de castellano acostumbraba a colocarnos en círculo para preguntarnos los tiempos verbales. Si acertabas, adelantabas una posición, pero si fallabas, era tu compañero el que ganaba un puesto; así hasta que realizábamos dos rondas completas de preguntas –o más bien, de interrogatorio–. ¡Nadie quería que llegaran aquellas clases! Y ahora, viendo cómo el mismo círculo puede recrear experiencias diversas, pienso en la vulnerabilidad y en el descuido en que, desde el rol de adultos, sometemos a las criaturas. ¿De qué manera estoy atenta para que esto no ocurra en mis clases? ¿Cómo hacer que vinculen el aprendizaje al sentimiento que poseen de sí mismos respecto de la materia?

Trato de distanciarme de mi experiencia para escuchar aquello que está dándose en la conversación. Ahora parece que cada niño habla sin saber muy bien lo que está diciendo, y espera a que sea otro quien complete el proceso de conversación, dejando que lo que cada uno coloca en el centro de la circunferencia pueda germinar en alguien. Se van reubicando y recolocando hasta que Francesc interviene para hacerles saber que “no em preocupo pel que està passant, sinó per allò que no està passant”. Los rostros de las criaturas cambian. “I què no està passant?” –cuestiona Thea. “Està passant que us esteu ajudant i us esteu recolzant, però no us esteu mirant tots com al principi. Fixeu-vos en aquelles persones del grup que encara no han participat o no els heu fet cas” –aclara el maestro. Todos sabemos a quién podría referirse, así que giramos la mirada hacia Arnie. Él continúa jugando con la goma: la hace volar, saltar, chocar, y se ríe cada vez que se le escapa de las manos. Nos resulta tan gracioso ver cómo está disfrutando, que a algunos se nos escapa la risa. ¡Es que realmente se lo está pasando muy bien! Dejar que ignore algunos hábitos y costumbres de la clase, hace que no se sienta aprisionado, que se viva más libre. Y esto no significa que el maestro no le atiende, sino que prefiere dejar que cada criatura vaya a su ritmo, aunque eso implique una falta aparente de equilibrio en el aula. En un momento en que la goma cae al suelo, Lilly corre a buscarla antes de que él pueda atraparla. Le abre la mano y le dice: “Toma Arnie, guárdala y concéntrate, ¿vale?”. “Sí, sí, sí” –expresa sonriendo. La mete en el bolsillo y cruza los brazos.

Jose A veure, en Francesc diu que haurem de fer alguna cosa.

Lilly Potser millor si pensem i ho parlem.

Vinnie Jo crec que està bé això que ha fet la Lilly de dir-li que ara no pot jugar i que s'ha de concentrar. És que si sempre està jugant, doncs quina barra!

Eddie ¡Oye, que está aquí, eh! ¡Que escucha lo que estáis diciendo! ¿A que sí, Arnie?

Arnie Sí, sí, sí.

Jason Bueno, doncs... Arnie tu català, què?

Arnie Mmm....bé

Thea Arnie, tu a on et veus del cercle?”

Katie És una part, sí, jo també crec que ha de comptar com a una cosa que sabem. Tu fas bona lletra i així després jo puc agafar el que tu tens i entendre-ho. Sí, per a mi també compta...

Thea Doncs jo em poso aquí perquè faig faltes d'ortografia.

Eddie Però si tu saps més que la Marie i el Manuel! Tu hauries d'anar més endavant.

Manuel I llavors jo no em moc?

En ese momento, llega a mí un recuerdo de mi infancia en el que el profesor de castellano acostumbraba a colocarnos en círculo para preguntarnos los tiempos verbales. Si acertabas, adelantabas una posición, pero si fallabas, era tu compañero el que ganaba un puesto; así hasta que realizábamos dos rondas completas de preguntas –o más bien, de interrogatorio–. ¡Nadie quería que llegaran aquellas clases! Y ahora, viendo cómo el mismo círculo puede recrear experiencias diversas, pienso en la vulnerabilidad y en el descuido en que, desde el rol de adultos, sometemos a las criaturas. ¿De qué manera estoy atenta para que esto no ocurra en mis clases? ¿Cómo hacer que vinculen el aprendizaje al sentimiento que poseen de sí mismos respecto de la materia?

Trato de distanciarme de mi experiencia para escuchar aquello que está dándose en la conversación. Ahora parece que cada niño habla sin saber muy bien lo que está diciendo, y espera a que sea otro quien complete el proceso de conversación, dejando que lo que cada uno coloca en el centro de la circunferencia pueda germinar en alguien. Se van reubicando y recolocando hasta que Francesc interviene para hacerles saber que “no em preocupo pel que està passant, sinó per allò que no està passant”. Los rostros de las criaturas cambian. “I què no està passant?” –cuestiona Thea. “Està passant que us esteu ajudant i us esteu recolzant, però no us esteu mirant tots com al principi. Fixeu-vos en aquelles persones del grup que encara no han participat o no els heu fet cas” –aclara el maestro. Todos sabemos a quién podría referirse, así que giramos la mirada hacia Arnie. Él continúa jugando con la goma: la hace volar, saltar, chocar, y se ríe cada vez que se le escapa de las manos. Nos resulta tan gracioso ver cómo está disfrutando, que a algunos se nos escapa la risa. ¡Es que realmente se lo está pasando muy bien! Dejar que ignore algunos hábitos y costumbres de la clase, hace que no se sienta aprisionado, que se viva más libre. Y esto no significa que el maestro no le atiende, sino que prefiere dejar que cada criatura vaya a su ritmo, aunque eso implique una falta aparente de equilibrio en el aula. En un momento en que la goma cae al suelo, Lilly corre a buscarla antes de que él pueda atraparla. Le abre la mano y le dice: “Toma Arnie, guárdala y concéntrate, ¿vale?”. “Sí, sí, sí” –expresa sonriendo. La mete en el bolsillo y cruza los brazos.

Jose A veure, en Francesc diu que haurem de fer alguna cosa.

Lilly Potser millor si pensem i ho parlem.

Vinnie Jo crec que està bé això que ha fet la Lilly de dir-li que ara no pot jugar i que s'ha de concentrar. És que si sempre està jugant, doncs quina barra!

Eddie ¡Oye, que está aquí, eh! ¡Que escucha lo que estáis diciendo! ¿A que sí, Arnie?

Arnie Sí, sí, sí.

Jason Bueno, doncs... Arnie tu català, què?

Arnie Mmm....bé

Thea Arnie, tu a on et veus del cercle?”

Arnie            Sí, aquí bé.  
Thea            A l'últim lloc?  
Arnie            Mmm... no sé.  
Thea            A tu t'agrada aquí?  
Arnie            Mmm...no. No gaire  
Trish            Clar, és que a mi em faria estar trist també.  
Marie            Sí, a mi també... –y se van sumando a la respuesta de Marie–.

La compasión que empiezan a poner en juego deja entrever cómo pasan de lo propio a lo común, siendo capaces de experimentar la tristeza del compañero que, si bien no es original de cada uno, la viven como tal. La presencia de Arnie en la clase significa para todos un aprender de nuevo, así como de un aprender lo nuevo. ¿De qué manera acompañar como grupo la tristeza de un niño? ¿Cómo crear ese giro en la conversación que viene dado de la mano de Thea al preocuparse por el sentimiento de su compañero? El punto al que desea llegar el maestro es precisamente a este: un punto en el que lo que se mueve ha de poder venir de la mano del grupo – clase al completo, no de un progreso singularizado del cuál el grupo se desentiende. Por eso tengo la sensación de que lo que está primando en la realidad que vienen abriendo, no es el saber–hacer, sino el saber–expresar y expresarse. Son muchos los silencios que van configurando el espacio de conversación entre las criaturas y el maestro. De hecho, empujada por mi manía de la actividad y del hacer, en cierto momento me encuentro preguntándome por todo aquello que debo hacer al salir de clase. Y es ahí cuando percibo que Eddie ha fijado su mirada en mí. Tratando de ser acogedora, le esbozo una media sonrisa mientras él continúa mirándome impasible.

Una vez acabada la actividad, los niños y niñas van saliendo de la clase. Me quedo pensando en las orientaciones que el maestro ha ido señalando, así como todos los movimientos que se han ido dando en la conversación. “Com ho has vist? T’ha semblat productiu?” –me pregunta. “I tant!”. Y ese producir al que se refiere, lo relaciono con una creación poética. Porque la producción permite ser pensada como una actividad por la cual algo pasa de la nada al ser, es decir, a un modo de existencia concreta (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 240). Pero a un modo de existencia que requiere de cuidado...

Arnie            Sí, aquí bé.  
Thea            A l'últim lloc?  
Arnie            Mmm... no sé.  
Thea            A tu t'agrada aquí?  
Arnie            Mmm...no. No gaire  
Trish            Clar, és que a mi em faria estar trist també.  
Marie            Sí, a mi també... –y se van sumando a la respuesta de Marie–.

La compasión que empiezan a poner en juego deja entrever cómo pasan de lo propio a lo común, siendo capaces de experimentar la tristeza del compañero que, si bien no es original de cada uno, la viven como tal. La presencia de Arnie en la clase significa para todos un aprender de nuevo, así como de un aprender lo nuevo. ¿De qué manera acompañar como grupo la tristeza de un niño? ¿Cómo crear ese giro en la conversación que viene dado de la mano de Thea al preocuparse por el sentimiento de su compañero? El punto al que desea llegar el maestro es precisamente a este: un punto en el que lo que se mueve ha de poder venir de la mano del grupo – clase al completo, no de un progreso singularizado del cuál el grupo se desentiende. Por eso tengo la sensación de que lo que está primando en la realidad que vienen abriendo, no es el saber–hacer, sino el saber–expresar y expresarse. Son muchos los silencios que van configurando el espacio de conversación entre las criaturas y el maestro. De hecho, empujada por mi manía de la actividad y del hacer, en cierto momento me encuentro preguntándome por todo aquello que debo hacer al salir de clase. Y es ahí cuando percibo que Eddie ha fijado su mirada en mí. Tratando de ser acogedora, le esbozo una media sonrisa mientras él continúa mirándome impasible.

Una vez acabada la actividad, los niños y niñas van saliendo de la clase. Me quedo pensando en las orientaciones que el maestro ha ido señalando, así como todos los movimientos que se han ido dando en la conversación. “Com ho has vist? T’ha semblat productiu?” –me pregunta. “I tant!”. Y ese producir al que se refiere, lo relaciono con una creación poética. Porque la producción permite ser pensada como una actividad por la cual algo pasa de la nada al ser, es decir, a un modo de existencia concreta (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 240). Pero a un modo de existencia que requiere de cuidado...

## La intimidad de la palabra

Al salir del metro me encuentro con la mamá de una de las chicas de Alda. Me pregunta qué libro llevo en las manos pero, antes de que alcance a responderle, empieza a correr porque se le escapa el autobús. Me llama la atención su muestra de interés, porque sé que ella tiene dificultades en la lectura. De hecho, a veces le pide a Marta que lea para ella los papeles de la escuela. Continúo caminando por la acera y caigo en la cuenta que el verano ya se ha quedado atrás. La calle está repleta de hojas secas que los árboles han ido dejando caer. El otoño es así de sabio: pide a la naturaleza que se deje habitar y germinar para que, en su llegada, pueda desprenderse de lo que ha venido conteniendo durante un tiempo. Suelta, se libera y espera otro nuevo proceso. Me pregunto por qué me resulta tan difícil ese soltarse y desprenderse de la relación educativa. Sé que dejar no siempre es abandonar, sino amar desde lo profundo. Quizá necesite observar mejor al querido otoño, para aprender de sus movimientos. O quizá sólo tenga que aprenderlo desde mi cuerpo, escuchando lo que la misma naturaleza ha procurado al cuerpo de mujer. Un cuerpo desde el que contenemos y liberamos vida.

Cojo una hoja del suelo con el propósito de que se preme en el libro. En ese momento, escucho cómo Marta me llama, así que nos dirigimos juntas al encuentro de las criaturas. Le explico lo que vengo meditando y me hace saber que “no pateixis, quan entrem a Alda, la filosofia que portes ja se’t passarà de cop”. Ambas nos reímos. Es curioso porque *entrar en Alda* no significa literalmente acudir al edificio arquitectónico, sino estar dentro del horario en el que se acompaña a las criaturas en sus respectivos procesos de vida. Por eso, Alda puede significar calle, patio, parque, piscina, etc. Más que un espacio físico se trata de un modo desde el que estar y hacer en lo educativo. Para los niños y niñas “Alda es donde se juega y se come”; “¿pues qué va a ser, *señu*? ¡Esto, aquí, el barrio!”; “la Marta, el Pepe, la Sonia, yo y los otros niños... bueno, y ahora tú un poco”; “un sitio *pa* estar”. Un estar desde el presente –un presente de la infancia– que toma la intensidad de la vida en todas y cada una de sus condiciones divergentes. Un presente que no posee un antes, un durante o un después, porque la búsqueda de esos tiempos es una preocupación adulta. “Va y se me presenta el profe ese y me dice que haga una redacción de cómo me veo de mayor ¡Y yo qué sé!” –comenta Arlene. “Pero, ¿has hablado con él?” –le pregunto. “¿Hablar? O le entregas la hoja escrita o tienes un cero ¿Tú a qué escuela has ido?” –me increpa. Desafortunadamente, he vivido en una escuela cuyas prácticas educativas no distaban tanto de las que comenta la niña, pero es el desmarque, ese posible desanclaje con el pasado y con el futuro, el que me permite cuestionarme el presente no tanto como un olvido del ahora, sino como un deseo y una posibilidad de ser; de ser desde un–otro–lugar en mi quehacer docente. ¿De qué manera empezar a obviar la mirada hacia el futuro y conversar desde el reconocimiento de lo que ya se es? Es decir, “¿cuánto somos capaces de mirar la infancia como lo que es y no de mirarla como simplemente un tiempo que ya dejará de ser?” (Skliar, 2010). La relación educativa necesita de esa mirada, solicita que nos hagamos presentes –no sólo que lo estemos–, que nos dispongamos con apertura al acontecer de cada presente y que tengamos presentes al otro, a la otra<sup>410</sup>. Me pregunto si todo esto no forma parte de la acción propia del cuidar...

<sup>410</sup> Retomo los planteamientos de Fernando Bárcena (2003, p. 83) en tanto que pensar el acontecimiento es, ni más ni menos, pensar lo que nos da a pensar, porque el pensamiento tiene que pensar lo que le conforma, y se forma tanto con lo que piensa como con lo que le fuerza, le violenta y le provoca.

## La intimidad de la palabra

Al salir del metro me encuentro con la mamá de una de las chicas de Alda. Me pregunta qué libro llevo en las manos pero, antes de que alcance a responderle, empieza a correr porque se le escapa el autobús. Me llama la atención su muestra de interés, porque sé que ella tiene dificultades en la lectura. De hecho, a veces le pide a Marta que lea para ella los papeles de la escuela. Continúo caminando por la acera y caigo en la cuenta que el verano ya se ha quedado atrás. La calle está repleta de hojas secas que los árboles han ido dejando caer. El otoño es así de sabio: pide a la naturaleza que se deje habitar y germinar para que, en su llegada, pueda desprenderse de lo que ha venido conteniendo durante un tiempo. Suelta, se libera y espera otro nuevo proceso. Me pregunto por qué me resulta tan difícil ese soltarse y desprenderse de la relación educativa. Sé que dejar no siempre es abandonar, sino amar desde lo profundo. Quizá necesite observar mejor al querido otoño, para aprender de sus movimientos. O quizá sólo tenga que aprenderlo desde mi cuerpo, escuchando lo que la misma naturaleza ha procurado al cuerpo de mujer. Un cuerpo desde el que contenemos y liberamos vida.

Cojo una hoja del suelo con el propósito de que se preme en el libro. En ese momento, escucho cómo Marta me llama, así que nos dirigimos juntas al encuentro de las criaturas. Le explico lo que vengo meditando y me hace saber que “no pateixis, quan entrem a Alda, la filosofia que portes ja se’t passarà de cop”. Ambas nos reímos. Es curioso porque *entrar en Alda* no significa literalmente acudir al edificio arquitectónico, sino estar dentro del horario en el que se acompaña a las criaturas en sus respectivos procesos de vida. Por eso, Alda puede significar calle, patio, parque, piscina, etc. Más que un espacio físico se trata de un modo desde el que estar y hacer en lo educativo. Para los niños y niñas “Alda es donde se juega y se come”; “¿pues qué va a ser, *señu*? ¡Esto, aquí, el barrio!”; “la Marta, el Pepe, la Sonia, yo y los otros niños... bueno, y ahora tú un poco”; “un sitio *pa* estar”. Un estar desde el presente –un presente de la infancia– que toma la intensidad de la vida en todas y cada una de sus condiciones divergentes. Un presente que no posee un antes, un durante o un después, porque la búsqueda de esos tiempos es una preocupación adulta. “Va y se me presenta el profe ese y me dice que haga una redacción de cómo me veo de mayor ¡Y yo qué sé!” –comenta Arlene. “Pero, ¿has hablado con él?” –le pregunto. “¿Hablar? O le entregas la hoja escrita o tienes un cero ¿Tú a qué escuela has ido?” –me increpa. Desafortunadamente, he vivido en una escuela cuyas prácticas educativas no distaban tanto de las que comenta la niña, pero es el desmarque, ese posible desanclaje con el pasado y con el futuro, el que me permite cuestionarme el presente no tanto como un olvido del ahora, sino como un deseo y una posibilidad de ser; de ser desde un–otro–lugar en mi quehacer docente. ¿De qué manera empezar a obviar la mirada hacia el futuro y conversar desde el reconocimiento de lo que ya se es? Es decir, “¿cuánto somos capaces de mirar la infancia como lo que es y no de mirarla como simplemente un tiempo que ya dejará de ser?” (Skliar, 2010). La relación educativa necesita de esa mirada, solicita que nos hagamos presentes –no sólo que lo estemos–, que nos dispongamos con apertura al acontecer de cada presente y que tengamos presentes al otro, a la otra<sup>410</sup>. Me pregunto si todo esto no forma parte de la acción propia del cuidar...

<sup>410</sup> Retomo los planteamientos de Fernando Bárcena (2003, p. 83) en tanto que pensar el acontecimiento es, ni más ni menos, pensar lo que nos da a pensar, porque el pensamiento tiene que pensar lo que le conforma, y se forma tanto con lo que piensa como con lo que le fuerza, le violenta y le provoca.

Uno a uno, van pasando por el baño para lavarse manos y dientes. Este ritual, creado hace tiempo, “és una manera de poder fer-los sentir que entren a un altre espai que no és el carrer, sinó que és com a casa o, al menys té parts de la casa que s’hi assemblen” –narra Marta.

Marta A veure, aneu passant, si us plau. Vinga, vingaaa! –entona como si fuera una canción.  
 Samantha Oye, ¿tú siempre estás aquí con la pasta de dientes?  
 Marta Sí, estoy aquí porque así puedo hablar contigo mientras te lavas, ¿has visto?  
 Arlene Pues dime qué te cuentas, Marta. ¿Tienes novio o marido? Es que no me acuerdo...  
 Marta Tener no tengo a nadie, creo... –y trata de buscar en el bolsillo del pantalón.  
 Samantha Que sí, que tiene el churri ese que vimos un día en la moto, ¿te acuerdas?  
 Luis ¿Quién tiene *churri*?  
 Cory ¡Yo!  
 Sara ¡Pero qué dices! A ver, ¿quién es?  
 Cory Pues uno, pero es invisible todavía.  
 Holly ¿Es un fantasma? –se empiezan a reír los demás–.  
 Cory ¿Cómo fantasma? ¡Es novio!  
 Marta Cory, ¿quieres decir que es un secreto que no se sabe y por eso no puedes decirlo?  
 Cory ¡Pues claro! ¡No te enteras de nada!  
 Sheila ¡Pero niña, si eres tú! Además, si no lo tienes ahora, no te sirve

¿Qué habrá querido decir Sheila con ese *si no es ahora, entonces no sirve*? ¿Será que lo que no existe en el hoy no puede ser imaginado? ¿O tiene que ver con la necesidad de aferrarse al presente para vivir desde él y desde lo que el mismo nos trae? Me interesan las conversaciones educativas que se dan en el baño, porque en ellas emergen dos asuntos importantes: el cuerpo y la palabra. Asuntos para los que Marta va creando mediaciones, porque los pone en relación, los atiende, los cuida y les procura un proceso que les acerca al vivir. La semana pasada fue cuando Kevin contó ahí que había sido expulsado del instituto, y Charles describió el modo en que acababa de ser amenazado por otro chico de la calle. No creo que sea casualidad que lo que podría ser un lugar íntimo de un hogar pase a ser un espacio de conversación profunda. Lo asombroso es que cuando dejan la toalla con la que se secan, salen por la puerta como si nada de lo que han estado charlando hubiera tenido lugar. Es más, en ocasiones veo cómo Marta intenta ir tras ellos para acabar la charla pero la mayoría abre y cierra las puertas de sí cuando lo desea. Son reservados con aquello que les hace partir de sí, por lo que crean muchos puntos y aparte en sus historias de vida. Descubro que lo que les ocurre a ellos en el baño también me sucede en Ciudad Jardín: entro en ese espacio y siento que mi mirada es más limpia, más sana, más atenta; tengo ahí la seguridad de que les pienso singularmente, no desde una perspectiva aglutinadora (Van Manen, 2003).

Entro en la sala donde vamos a llevar a cabo la asamblea y escucho cómo Gail exclama “¡Mierdaaaa! ¡Putá mierdaaaa!”. Marta se le acerca a fin de averiguar qué es lo que le hace estar tan inquieto. Él la mira y continúa gritando. Aunque en apariencia trata de alejarnos, lo

Uno a uno, van pasando por el baño para lavarse manos y dientes. Este ritual, creado hace tiempo, “és una manera de poder fer-los sentir que entren a un altre espai que no és el carrer, sinó que és com a casa o, al menys té parts de la casa que s’hi assemblen” –narra Marta.

Marta A veure, aneu passant, si us plau. Vinga, vingaaa! –entona como si fuera una canción.  
 Samantha Oye, ¿tú siempre estás aquí con la pasta de dientes?  
 Marta Sí, estoy aquí porque así puedo hablar contigo mientras te lavas, ¿has visto?  
 Arlene Pues dime qué te cuentas, Marta. ¿Tienes novio o marido? Es que no me acuerdo...  
 Marta Tener no tengo a nadie, creo... –y trata de buscar en el bolsillo del pantalón.  
 Samantha Que sí, que tiene el churri ese que vimos un día en la moto, ¿te acuerdas?  
 Luis ¿Quién tiene *churri*?  
 Cory ¡Yo!  
 Sara ¡Pero qué dices! A ver, ¿quién es?  
 Cory Pues uno, pero es invisible todavía.  
 Holly ¿Es un fantasma? –se empiezan a reír los demás–.  
 Cory ¿Cómo fantasma? ¡Es novio!  
 Marta Cory, ¿quieres decir que es un secreto que no se sabe y por eso no puedes decirlo?  
 Cory ¡Pues claro! ¡No te enteras de nada!  
 Sheila ¡Pero niña, si eres tú! Además, si no lo tienes ahora, no te sirve

¿Qué habrá querido decir Sheila con ese *si no es ahora, entonces no sirve*? ¿Será que lo que no existe en el hoy no puede ser imaginado? ¿O tiene que ver con la necesidad de aferrarse al presente para vivir desde él y desde lo que el mismo nos trae? Me interesan las conversaciones educativas que se dan en el baño, porque en ellas emergen dos asuntos importantes: el cuerpo y la palabra. Asuntos para los que Marta va creando mediaciones, porque los pone en relación, los atiende, los cuida y les procura un proceso que les acerca al vivir. La semana pasada fue cuando Kevin contó ahí que había sido expulsado del instituto, y Charles describió el modo en que acababa de ser amenazado por otro chico de la calle. No creo que sea casualidad que lo que podría ser un lugar íntimo de un hogar pase a ser un espacio de conversación profunda. Lo asombroso es que cuando dejan la toalla con la que se secan, salen por la puerta como si nada de lo que han estado charlando hubiera tenido lugar. Es más, en ocasiones veo cómo Marta intenta ir tras ellos para acabar la charla pero la mayoría abre y cierra las puertas de sí cuando lo desea. Son reservados con aquello que les hace partir de sí, por lo que crean muchos puntos y aparte en sus historias de vida. Descubro que lo que les ocurre a ellos en el baño también me sucede en Ciudad Jardín: entro en ese espacio y siento que mi mirada es más limpia, más sana, más atenta; tengo ahí la seguridad de que les pienso singularmente, no desde una perspectiva aglutinadora (Van Manen, 2003).

Entro en la sala donde vamos a llevar a cabo la asamblea y escucho cómo Gail exclama “¡Mierdaaaa! ¡Putá mierdaaaa!”. Marta se le acerca a fin de averiguar qué es lo que le hace estar tan inquieto. Él la mira y continúa gritando. Aunque en apariencia trata de alejarnos, lo

que consigue es que no le saquemos los ojos de encima. “Gail, ja t’he escoltat. Quan vulguis parlar m’avisés i fem una tutoria” –susurra la educadora. El niño se serena, pero a los cinco minutos empieza a tirar los cojines que están encima del tatami donde vamos a hacer la asamblea. Llegan Cory, Willian y Luis. “*Señu*, está lloviendo, así que ya estamos todos” –indica Frank. Lo que quiere decir es que las criaturas que faltan seguramente ya no lleguen, porque en días lluviosos o de mucho calor, las familias no acompañan a los niños ni a la escuela ni a Alda. “Si tenim pluja no tenim nens” –afirma otro educador mientras me advierte que puedo asustarme con lo que suceda en la asamblea. “Bé, ja no sé ni perquè li diem així, però bueno...” –trata de justificar Marta. Habiendo trabajado allí anteriormente, confío en que no va a causarme sorpresa, pero la verdad es que conforme pasan los minutos la situación se vuelve cada vez más insostenible y violenta. Los cojines empiezan a volar sobre el cuerpo de Cory, así que la libreta en la que tiene anotados los puntos sobre los que conversar, se arruga de tal manera que, al verlo, empieza a gritar fuertemente. Si uno de ellos se altera –como apunta Marta– es más probable que el resto también lo haga, porque necesitan soltar la angustia o el nerviosismo que llevan contenidos en el cuerpo. Asimismo, el círculo desde el que se miraban a los ojos, se rompe. Y los cuerpos denotan dispersión: hay quien se estira por completo, mientras otros apoyan la cabeza contra la pared, e incluso hay quien abraza continuamente los cojines. ¿Qué nos están queriendo decir los cuerpos de esas criaturas? Recuerdo cómo los niños y niñas de Ciudad Jardín se iban moviendo por el círculo al tiempo que conversaban; aquella experiencia la denominé en mi cuaderno *círculo fundante*, porque mirando los rostros de los compañeros y compañeras, fueron pasando de lo propio a lo común. Ahora esta circunferencia trae consigo otra experiencia, no porque la palabra no esté siendo acompañada, sino porque lo que parecen solicitar es una atención a los cuerpos.

Debido a ello, en muchas de nuestras conversaciones, Marta plantea interrogantes vinculados a qué es lo que necesitan estos niños y niñas para escucharse entre ellos, así como qué puede cultivar ella para que habiten un espacio conversacional como espacio significativo y, a su vez, político. En realidad ellos sí que se escuchan, pero lo hacen a través de un canal del que nosotras, como adultas, estamos más desconectadas: el cuerpo. Si un cuerpo habla desde su cansancio o desde el peso que posee, necesita ser acompañado y acomodado desde ahí. Por eso, propone a su equipo educativo llevar a cabo ejercicios de expresión corporal y relajación con las criaturas, con el propósito de que puedan obtener una mayor conciencia de sí y una quietud desde la que situarse. Saber que pueden sentirse tranquilos, es el primer paso para reconocer el mal–estar con el que algunas tardes llegan. Ahora bien, ¿de qué manera sostener o liberar aquello que se pone en la relación e impide posibles mediaciones? ¿Cómo aprender a escuchar el discurso del cuerpo antes de que lleguen a la alteración?

Un año después, acudo de nuevo a una las asambleas de Alda. Como no consigo encontrar a Marta, me siento en el tatami, esperando a que lleguen las criaturas. “Hace días que no vienes, ¿verdad?; ahora siempre es en la sala de reuniones” –escucho de fondo a Frank. Subimos las escaleras y pasamos por delante del baño, donde veo a dos niños limpiando. “¿Qué deben estar haciendo?” –le pregunto. “No mires, no mires, *señu*. Es que han escrito en el espejo una cosa malísima de la madre de Gail. Y claro, Marta también se ha enfadado mucho, por eso ahora están limpiándola” –me explica. De repente, la educadora entra con Gail al baño y empiezan a conversar. Los otros dos niños salen con las manos humedecidas y bajan las escaleras, como si tuvieran la intención de salir a la calle.

que consigue es que no le saquemos los ojos de encima. “Gail, ja t’he escoltat. Quan vulguis parlar m’avisés i fem una tutoria” –susurra la educadora. El niño se serena, pero a los cinco minutos empieza a tirar los cojines que están encima del tatami donde vamos a hacer la asamblea. Llegan Cory, Willian y Luis. “*Señu*, está lloviendo, así que ya estamos todos” –indica Frank. Lo que quiere decir es que las criaturas que faltan seguramente ya no lleguen, porque en días lluviosos o de mucho calor, las familias no acompañan a los niños ni a la escuela ni a Alda. “Si tenim pluja no tenim nens” –afirma otro educador mientras me advierte que puedo asustarme con lo que suceda en la asamblea. “Bé, ja no sé ni perquè li diem així, però bueno...” –trata de justificar Marta. Habiendo trabajado allí anteriormente, confío en que no va a causarme sorpresa, pero la verdad es que conforme pasan los minutos la situación se vuelve cada vez más insostenible y violenta. Los cojines empiezan a volar sobre el cuerpo de Cory, así que la libreta en la que tiene anotados los puntos sobre los que conversar, se arruga de tal manera que, al verlo, empieza a gritar fuertemente. Si uno de ellos se altera –como apunta Marta– es más probable que el resto también lo haga, porque necesitan soltar la angustia o el nerviosismo que llevan contenidos en el cuerpo. Asimismo, el círculo desde el que se miraban a los ojos, se rompe. Y los cuerpos denotan dispersión: hay quien se estira por completo, mientras otros apoyan la cabeza contra la pared, e incluso hay quien abraza continuamente los cojines. ¿Qué nos están queriendo decir los cuerpos de esas criaturas? Recuerdo cómo los niños y niñas de Ciudad Jardín se iban moviendo por el círculo al tiempo que conversaban; aquella experiencia la denominé en mi cuaderno *círculo fundante*, porque mirando los rostros de los compañeros y compañeras, fueron pasando de lo propio a lo común. Ahora esta circunferencia trae consigo otra experiencia, no porque la palabra no esté siendo acompañada, sino porque lo que parecen solicitar es una atención a los cuerpos.

Debido a ello, en muchas de nuestras conversaciones, Marta plantea interrogantes vinculados a qué es lo que necesitan estos niños y niñas para escucharse entre ellos, así como qué puede cultivar ella para que habiten un espacio conversacional como espacio significativo y, a su vez, político. En realidad ellos sí que se escuchan, pero lo hacen a través de un canal del que nosotras, como adultas, estamos más desconectadas: el cuerpo. Si un cuerpo habla desde su cansancio o desde el peso que posee, necesita ser acompañado y acomodado desde ahí. Por eso, propone a su equipo educativo llevar a cabo ejercicios de expresión corporal y relajación con las criaturas, con el propósito de que puedan obtener una mayor conciencia de sí y una quietud desde la que situarse. Saber que pueden sentirse tranquilos, es el primer paso para reconocer el mal–estar con el que algunas tardes llegan. Ahora bien, ¿de qué manera sostener o liberar aquello que se pone en la relación e impide posibles mediaciones? ¿Cómo aprender a escuchar el discurso del cuerpo antes de que lleguen a la alteración?

Un año después, acudo de nuevo a una las asambleas de Alda. Como no consigo encontrar a Marta, me siento en el tatami, esperando a que lleguen las criaturas. “Hace días que no vienes, ¿verdad?; ahora siempre es en la sala de reuniones” –escucho de fondo a Frank. Subimos las escaleras y pasamos por delante del baño, donde veo a dos niños limpiando. “¿Qué deben estar haciendo?” –le pregunto. “No mires, no mires, *señu*. Es que han escrito en el espejo una cosa malísima de la madre de Gail. Y claro, Marta también se ha enfadado mucho, por eso ahora están limpiándola” –me explica. De repente, la educadora entra con Gail al baño y empiezan a conversar. Los otros dos niños salen con las manos humedecidas y bajan las escaleras, como si tuvieran la intención de salir a la calle.

Tercer paisaje. La conversación hecha cuidado el sentido de un hacer

Gail se echa a llorar y así, con su cepillo de dientes en la mano, empieza a conversar con Marta en una relación dual de intercambio –en entredós–.

Tercer paisaje. La conversación hecha cuidado el sentido de un hacer

Gail se echa a llorar y así, con su cepillo de dientes en la mano, empieza a conversar con Marta en una relación dual de intercambio –en entredós–.

**“¡Pareces una policía!”**

Rostros conocidos, reencuentros diversos, conversaciones que quedaron a medias en junio, etc. Todo se va recuperando poco a poco hoy, el primer día del semestre. Un primer día que conlleva ese saber estar cerca del comienzo, esa llamada de acudir al encuentro desde lo que cada uno es (Mecenero, 2003). Una llamada a la que me dispongo desde el amor y las ganas de estar, pero sobre todo, desde el aprender a saber estar junto a los que serán mis estudiantes. Este aprendizaje me resulta más llevadero cuando recuerdo las experiencias de Francesc y Marta junto a las criaturas. A partir de ellos descubro que lo interesante es vivirse en el nacimiento del quehacer. Los seres humanos nos disponemos con mayor entrega cuando sabemos que habitamos un comienzo o un cierre de algo, es decir, cuando el nacer o el volver a nacer están presentes. Por eso, cada vez que abro la puerta del aula trato de recordar que mi lugar como maestra es orientar, acompañar y sostener el modo en que los contenidos van a ir brotando –o vamos a hacerlos brotar–.

Mientras voy pensando en las orientaciones que quiero poner en juego en este primer encuentro, me saludan algunas estudiantes del curso pasado. Me besan y abrazan con alegría, y yo me dejo contener en los abrazos que me dan, porque ese gesto me posibilita sentir cómo algo de ellas continúa aún vivo en mí. Entro en la clase y cierro la puerta para estar sola. Trato de imaginarme cuántas otras maestras han experimentado su primer día en ese espacio educativo. Seguramente muchas de ellas trataron de convertir la realidad disponible en algo nuevo orientado por el deseo, por ese deseo de relación y de saber. Abro las ventanas y dejo que el aire fresco dé lugar a una nueva atmósfera, a un ambiente que vamos a tener que ir cultivando en presente y con presencia. Coloco lentamente las sillas y me paseo por la clase. Pienso en el cuidado con que Marta colocaba los cojines encima del tatami, decía que “mimar l’espai és mimar-se a una mateixa”.

A medida que van entrando las estudiantes, el aula se llena de vida. De hecho, contamos con tantas historias de vida que apenas cabemos en la sala. Asimismo, el círculo de sillas que había preparado con tanto esmero se desvanece, y todo empieza a teñirse de un cierto desorden que, honestamente, me incomoda. Y es que con el quiebre del círculo –como sucede en muchas de las asambleas de Alda– tengo la sensación de que la escucha ya no tiene lugar, y sólo nos relacionamos oyéndonos. Quince minutos más tarde todavía continúan entrando estudiantes. ¿Cómo recuperar la quietud ante tanto movimiento y murmullo? ¿De qué manera vamos a trabajar en un espacio tan reducido? ¿Desde qué lugar cuidar esa sensación del cuerpo encorsetado en una clase que aprisiona? Este día únicamente anoto una palabra en mi diario: supervivencia. Una supervivencia cuyo foco es salvaguardar –salvar y velar por, es decir, guardar– la relación educativa, más allá del vértigo corporeizado. Si bien es cierto que el oficio educativo requiere trabajar con aquello que tenemos, se hace necesario poder crear las condiciones para que los saberes puedan materialmente nacer y crecer en contextos definidos (De Vita, 2009). Pero, ¿cómo hacerlos nacer desde la oscuridad? Quizá, crear las condiciones para que esto sea posible tiene que ver con promover una práctica educativa apegada al saber de la experiencia y al sentir.

**“¡Pareces una policía!”**

Rostros conocidos, reencuentros diversos, conversaciones que quedaron a medias en junio, etc. Todo se va recuperando poco a poco hoy, el primer día del semestre. Un primer día que conlleva ese saber estar cerca del comienzo, esa llamada de acudir al encuentro desde lo que cada uno es (Mecenero, 2003). Una llamada a la que me dispongo desde el amor y las ganas de estar, pero sobre todo, desde el aprender a saber estar junto a los que serán mis estudiantes. Este aprendizaje me resulta más llevadero cuando recuerdo las experiencias de Francesc y Marta junto a las criaturas. A partir de ellos descubro que lo interesante es vivirse en el nacimiento del quehacer. Los seres humanos nos disponemos con mayor entrega cuando sabemos que habitamos un comienzo o un cierre de algo, es decir, cuando el nacer o el volver a nacer están presentes. Por eso, cada vez que abro la puerta del aula trato de recordar que mi lugar como maestra es orientar, acompañar y sostener el modo en que los contenidos van a ir brotando –o vamos a hacerlos brotar–.

Mientras voy pensando en las orientaciones que quiero poner en juego en este primer encuentro, me saludan algunas estudiantes del curso pasado. Me besan y abrazan con alegría, y yo me dejo contener en los abrazos que me dan, porque ese gesto me posibilita sentir cómo algo de ellas continúa aún vivo en mí. Entro en la clase y cierro la puerta para estar sola. Trato de imaginarme cuántas otras maestras han experimentado su primer día en ese espacio educativo. Seguramente muchas de ellas trataron de convertir la realidad disponible en algo nuevo orientado por el deseo, por ese deseo de relación y de saber. Abro las ventanas y dejo que el aire fresco dé lugar a una nueva atmósfera, a un ambiente que vamos a tener que ir cultivando en presente y con presencia. Coloco lentamente las sillas y me paseo por la clase. Pienso en el cuidado con que Marta colocaba los cojines encima del tatami, decía que “mimar l’espai és mimar-se a una mateixa”.

A medida que van entrando las estudiantes, el aula se llena de vida. De hecho, contamos con tantas historias de vida que apenas cabemos en la sala. Asimismo, el círculo de sillas que había preparado con tanto esmero se desvanece, y todo empieza a teñirse de un cierto desorden que, honestamente, me incomoda. Y es que con el quiebre del círculo –como sucede en muchas de las asambleas de Alda– tengo la sensación de que la escucha ya no tiene lugar, y sólo nos relacionamos oyéndonos. Quince minutos más tarde todavía continúan entrando estudiantes. ¿Cómo recuperar la quietud ante tanto movimiento y murmullo? ¿De qué manera vamos a trabajar en un espacio tan reducido? ¿Desde qué lugar cuidar esa sensación del cuerpo encorsetado en una clase que aprisiona? Este día únicamente anoto una palabra en mi diario: supervivencia. Una supervivencia cuyo foco es salvaguardar –salvar y velar por, es decir, guardar– la relación educativa, más allá del vértigo corporeizado. Si bien es cierto que el oficio educativo requiere trabajar con aquello que tenemos, se hace necesario poder crear las condiciones para que los saberes puedan materialmente nacer y crecer en contextos definidos (De Vita, 2009). Pero, ¿cómo hacerlos nacer desde la oscuridad? Quizá, crear las condiciones para que esto sea posible tiene que ver con promover una práctica educativa apegada al saber de la experiencia y al sentir.

Les invito a continuar la sesión en el jardín, con el propósito de conectarnos con la naturaleza. Eso sí, antes de salir, detallo el ejercicio que me gustaría que lleváramos a cabo y les solicito que la puesta en común la hagamos de nuevo en clase, asumiendo las limitaciones del lugar. En los grupos de trabajo escucho la indignación de una estudiante en torno a la tarea propuesta. Me acerco a ella y le pregunto si todo está bien, si necesita que hablemos o si desea no continuar. Le pido que se sienta libre con lo que estamos haciendo, porque este es sólo un posible comienzo. “Nos quedan muchas clases todavía para conocernos” –menciono. Parece que le sorprenda mi acercamiento y me aclara que “no hay problema, es que a mí estas dinámicas no me gustan y me molestan”. ¿Qué debe estar moviéndose en ella? ¿De qué manera puedo hacerme presente en su baile de equilibrios y desequilibrios? Pienso en el sentido de humor de Francesc y en la posibilidad de imitar el gesto que creó para mediar con Trish...

Una semana más tarde, coloco de nuevo las sillas en forma de círculo –esta vez hago dos circunferencias, una dentro de la otra–. Para mí, ponerse en círculo posibilita situar entre sí los cuerpos y las palabras, dando lugar a la libertad del nombrar y del decir mirando los rostros del otro y de la otra. Me parece que desde ahí es más fácil dar un sentido libre a lo que se es y a lo que se vive, es decir, dar un sentido a través del que cada estudiante pueda conversar con palabras propias y afines a sus experiencias y deseos. Me siento en una de las sillas formando parte del círculo y les narro lo que vengo meditando todos estos días. Llegar a clase y encontrar a tantas personas en ella es precioso, pero esta es una materia que requiere de un grupo más pequeño, porque en ella profundizamos y trabajamos textos para los que necesitamos cierta intimidad. No se trata de “yo no puedo con un grupo tan grande de estudiantes”, sino más bien de la calidad de la docencia que voy a poder ofrecer. Tenemos que poder hacer espacio a las necesidades y deseos que cada una vive de manera singular, desde sus narraciones y significaciones. Por eso, necesitamos poner medida a la situación. “¿Se supone que ahora hemos de ser nosotros los que decidamos qué hacer? Pensaba que tú tenías la autoridad para decirlo”; “Tu posición es muy sensible, pero tu intención es muy clara: sobramos”. Ante todo ello, la única respuesta que me nace es la honesta, la natural, la real: “tampoco para mí es sencillo sentarme frente a vosotros y traeros esta propuesta a clase, pero algo tenemos que poder hacer juntos, algo que decidamos desde lo común”. Y se hace el silencio. Y así, en dos o tres ocasiones más. A diferencia de las asambleas de Alda, en ese momento nadie desea tomar la palabra, pues se trata de un asunto peliagudo. Yo siento que lo que acontece no tiene que ver con un echar a alguien de la clase, sino más bien con el acto de atender y cuidar las relaciones del aula. “Si somos setenta y cuatro y en la otra clase quince, ¿por qué no conversar con el grupo paralelo?”. Finalmente alzando la voz, Joan añade “Però, és que sembles una policia! Et paguen per això o què? Et recordo que nosaltres hem pagat per venir a classe i tu ara ens dius que no és el teu problema?”. Sus palabras llegan a mí con violencia. ¿Es que abrir un espacio para tomar una decisión que nos afecta a todas es optar por un lavarse las manos? “Yo podría coger la lista de estudiantes y decidir unilateralmente que los diez primeros se cambiaran de grupo, pero consideraba que estaría mejor plantearos el modo en que deseo orientar la materia para que decidáis si os resuena o preferís marcharos al otro grupo”. Miro el reloj y descubro que llevamos veinte minutos conversando. Siento la presión del tiempo en mis espaldas y empiezo a escuchar algún comentario que hace

Les invito a continuar la sesión en el jardín, con el propósito de conectarnos con la naturaleza. Eso sí, antes de salir, detallo el ejercicio que me gustaría que lleváramos a cabo y les solicito que la puesta en común la hagamos de nuevo en clase, asumiendo las limitaciones del lugar. En los grupos de trabajo escucho la indignación de una estudiante en torno a la tarea propuesta. Me acerco a ella y le pregunto si todo está bien, si necesita que hablemos o si desea no continuar. Le pido que se sienta libre con lo que estamos haciendo, porque este es sólo un posible comienzo. “Nos quedan muchas clases todavía para conocernos” –menciono. Parece que le sorprenda mi acercamiento y me aclara que “no hay problema, es que a mí estas dinámicas no me gustan y me molestan”. ¿Qué debe estar moviéndose en ella? ¿De qué manera puedo hacerme presente en su baile de equilibrios y desequilibrios? Pienso en el sentido de humor de Francesc y en la posibilidad de imitar el gesto que creó para mediar con Trish...

Una semana más tarde, coloco de nuevo las sillas en forma de círculo –esta vez hago dos circunferencias, una dentro de la otra–. Para mí, ponerse en círculo posibilita situar entre sí los cuerpos y las palabras, dando lugar a la libertad del nombrar y del decir mirando los rostros del otro y de la otra. Me parece que desde ahí es más fácil dar un sentido libre a lo que se es y a lo que se vive, es decir, dar un sentido a través del que cada estudiante pueda conversar con palabras propias y afines a sus experiencias y deseos. Me siento en una de las sillas formando parte del círculo y les narro lo que vengo meditando todos estos días. Llegar a clase y encontrar a tantas personas en ella es precioso, pero esta es una materia que requiere de un grupo más pequeño, porque en ella profundizamos y trabajamos textos para los que necesitamos cierta intimidad. No se trata de “yo no puedo con un grupo tan grande de estudiantes”, sino más bien de la calidad de la docencia que voy a poder ofrecer. Tenemos que poder hacer espacio a las necesidades y deseos que cada una vive de manera singular, desde sus narraciones y significaciones. Por eso, necesitamos poner medida a la situación. “¿Se supone que ahora hemos de ser nosotros los que decidamos qué hacer? Pensaba que tú tenías la autoridad para decirlo”; “Tu posición es muy sensible, pero tu intención es muy clara: sobramos”. Ante todo ello, la única respuesta que me nace es la honesta, la natural, la real: “tampoco para mí es sencillo sentarme frente a vosotros y traeros esta propuesta a clase, pero algo tenemos que poder hacer juntos, algo que decidamos desde lo común”. Y se hace el silencio. Y así, en dos o tres ocasiones más. A diferencia de las asambleas de Alda, en ese momento nadie desea tomar la palabra, pues se trata de un asunto peliagudo. Yo siento que lo que acontece no tiene que ver con un echar a alguien de la clase, sino más bien con el acto de atender y cuidar las relaciones del aula. “Si somos setenta y cuatro y en la otra clase quince, ¿por qué no conversar con el grupo paralelo?”. Finalmente alzando la voz, Joan añade “Però, és que sembles una policia! Et paguen per això o què? Et recordo que nosaltres hem pagat per venir a classe i tu ara ens dius que no és el teu problema?”. Sus palabras llegan a mí con violencia. ¿Es que abrir un espacio para tomar una decisión que nos afecta a todas es optar por un lavarse las manos? “Yo podría coger la lista de estudiantes y decidir unilateralmente que los diez primeros se cambiaran de grupo, pero consideraba que estaría mejor plantearos el modo en que deseo orientar la materia para que decidáis si os resuena o preferís marcharos al otro grupo”. Miro el reloj y descubro que llevamos veinte minutos conversando. Siento la presión del tiempo en mis espaldas y empiezo a escuchar algún comentario que hace



referencia a “menuda pérdida de tiempo”. Joan vuelve a intervenir afirmando que “jo no em penso moure perquè, a més, a mi em va agradar molt la presentació que vas fer”.

Con esa fuerza y esa ambivalencia, continuamos las clases. Un conjunto de clases que me hacen aprender que el entendimiento, es decir, el intercambio fructífero, no está aislado del mundo sino que precisamente se da en él como algo concreto.

Joan ya se ha olvidado de lo que nombró en su primer día de clase, pero continuó sintiendo su exclamación en mi piel. Acude a una última tutoría y me hace entrega de la valoración personal de la materia. Me retiro al despacho para leerla con calma y descubro que la última página es una carta. Una carta en la que se pregunta cómo me he sentido siendo su profesora, qué habré aprendido de él y en qué medida como estudiante, ha sido capaz de dejar una huella en mí. Decido no responderle de inmediato y, dos meses después le escribo un correo agradeciéndole todo lo que su “pareces una policía” ha movilizado en mí como discurso y experiencia de autoridad en el aula. Es así como se me hace presente que el deseo de entendimiento y de intercambio aprovecha todos los resquicios de la vida.

referencia a “menuda pérdida de tiempo”. Joan vuelve a intervenir afirmando que “jo no em penso moure perquè, a més, a mi em va agradar molt la presentació que vas fer”.

Con esa fuerza y esa ambivalencia, continuamos las clases. Un conjunto de clases que me hacen aprender que el entendimiento, es decir, el intercambio fructífero, no está aislado del mundo sino que precisamente se da en él como algo concreto.

Joan ya se ha olvidado de lo que nombró en su primer día de clase, pero continuó sintiendo su exclamación en mi piel. Acude a una última tutoría y me hace entrega de la valoración personal de la materia. Me retiro al despacho para leerla con calma y descubro que la última página es una carta. Una carta en la que se pregunta cómo me he sentido siendo su profesora, qué habré aprendido de él y en qué medida como estudiante, ha sido capaz de dejar una huella en mí. Decido no responderle de inmediato y, dos meses después le escribo un correo agradeciéndole todo lo que su “pareces una policía” ha movilizado en mí como discurso y experiencia de autoridad en el aula. Es así como se me hace presente que el deseo de entendimiento y de intercambio aprovecha todos los resquicios de la vida.

## Recorrido 2. De cómo leemos y conversamos una realidad

### Vivir leyendo y leer viviendo

Me han llamado de la librería para que recoja el libro de lectura que encargué la semana pasada. Como ahora no estoy yendo tanto a la escuela, me parecía que un modo de estar vinculada con todo aquello que les ocurre, era leer por cuenta propia las páginas que van compartiendo en el aula. *2CV –dos cavalls–* es la historia de dos hermanos que viven en un coche abandonado de las barracas del Carmel, un barrio de Barcelona. Su autora –Gemma Lienas– trata de recrear las relaciones y situaciones en las que se van encontrando los dos niños. Lo he comprado porque se ha convertido en el protagonista de la clase: todo lo que ocurre en el aula, en cierto sentido, pasa por la vivencia de lo que el propio libro nos hace descubrir. De hecho, al ser una obra tan descriptiva y emotiva nos obliga a adentrarnos en ella por completo.

Dar a leer es dar a pensar y dar a aprender; es abrir la posibilidad de leer de otra manera, de pensar de otra manera, de dar de otra manera (Larrosa, 2010). El dar a leer es sólo un punto de partida cuya finalidad es que la palabra de ese otro produzca afecto en uno. En este sentido, las orientaciones de Francesc poseen el foco en un dar a leer de manera lenta y pausada, que se interrumpe cada día, posibilitando así que los niños y niñas se salgan del mundo creado por la palabra del texto y tengan un espacio para recrearla en ellos, para que les resuene (Van Manen, 1985). Saco de mi bolso el libro y se lo enseño a Francesc. Paul se acerca rápidamente y me explica que “t’ho has perdut! Ara tenen una amiga nova que es diu Lola!”. “És una dona que és prostituta i per això l’altre dia vam estar parlant de què volia dir això de la prostitució, del cos i de les dones” –explicita Vinnie. “Saps que hi ha noies com nosaltres que són prostitutes?” –señala Lisa. “Jo ja vaig dir que a vegades les veig per la carretera, i estan amb un paraigües per no tenir tanta calor” –indica Walter. Asiento a todos sus comentarios mientras percibo cómo el maestro está repartiendo los libros. “Vinga, recuperem la darrera pàgina. Qui li fa un resum a l’Emma?” –incita Francesc.

De todo este trabajo hay dos cosas que me llaman la atención. La primera tiene que ver con el juego del dar a leer y del retirar la lectura –el libro–, y la segunda con la actitud de dejarse leer. “M’agrada poder llegir per a ells, perquè és important que recuperin l’entonació de les paraules i que sentin la sonoritat de les mateixes” –menciona el maestro. Además, leer en voz alta permite recuperar el placer que en los primeros años de vida está siempre tan presente: el tiempo de lectura que un adulto dedica con esmero y amor. ¿Por qué nunca leemos en voz alta en las clases en la universidad? Quizá tendría que empezar a aprender a leer en voz alta –para mí y para otros– la realidad, los libros y los sueños (Pérez de Lara, 2010).

“Nosaltres abans estàvem dient que estem molt intrigades!” –comparte Lucy. Ciertamente, *2CV* nos deja absortos, hasta tal punto que perdemos el sentido del tiempo y del lugar. Por eso, antes de empezar la lectura, Francesc anuncia cuántas páginas va a disponerse a leer y en función de cómo vaya la trama, alargamos o dejamos que genere un poso. Hoy, Lola, tiene un papel muy importante: cuida de uno de los niños de la historia porque está enfermo. A partir de ahí, empiezan a conversar acerca de cuidar y sentirnos cuidados.

## Recorrido 2. De cómo leemos y conversamos una realidad

### Vivir leyendo y leer viviendo

Me han llamado de la librería para que recoja el libro de lectura que encargué la semana pasada. Como ahora no estoy yendo tanto a la escuela, me parecía que un modo de estar vinculada con todo aquello que les ocurre, era leer por cuenta propia las páginas que van compartiendo en el aula. *2CV –dos cavalls–* es la historia de dos hermanos que viven en un coche abandonado de las barracas del Carmel, un barrio de Barcelona. Su autora –Gemma Lienas– trata de recrear las relaciones y situaciones en las que se van encontrando los dos niños. Lo he comprado porque se ha convertido en el protagonista de la clase: todo lo que ocurre en el aula, en cierto sentido, pasa por la vivencia de lo que el propio libro nos hace descubrir. De hecho, al ser una obra tan descriptiva y emotiva nos obliga a adentrarnos en ella por completo.

Dar a leer es dar a pensar y dar a aprender; es abrir la posibilidad de leer de otra manera, de pensar de otra manera, de dar de otra manera (Larrosa, 2010). El dar a leer es sólo un punto de partida cuya finalidad es que la palabra de ese otro produzca afecto en uno. En este sentido, las orientaciones de Francesc poseen el foco en un dar a leer de manera lenta y pausada, que se interrumpe cada día, posibilitando así que los niños y niñas se salgan del mundo creado por la palabra del texto y tengan un espacio para recrearla en ellos, para que les resuene (Van Manen, 1985). Saco de mi bolso el libro y se lo enseño a Francesc. Paul se acerca rápidamente y me explica que “t’ho has perdut! Ara tenen una amiga nova que es diu Lola!”. “És una dona que és prostituta i per això l’altre dia vam estar parlant de què volia dir això de la prostitució, del cos i de les dones” –explicita Vinnie. “Saps que hi ha noies com nosaltres que són prostitutes?” –señala Lisa. “Jo ja vaig dir que a vegades les veig per la carretera, i estan amb un paraigües per no tenir tanta calor” –indica Walter. Asiento a todos sus comentarios mientras percibo cómo el maestro está repartiendo los libros. “Vinga, recuperem la darrera pàgina. Qui li fa un resum a l’Emma?” –incita Francesc.

De todo este trabajo hay dos cosas que me llaman la atención. La primera tiene que ver con el juego del dar a leer y del retirar la lectura –el libro–, y la segunda con la actitud de dejarse leer. “M’agrada poder llegir per a ells, perquè és important que recuperin l’entonació de les paraules i que sentin la sonoritat de les mateixes” –menciona el maestro. Además, leer en voz alta permite recuperar el placer que en los primeros años de vida está siempre tan presente: el tiempo de lectura que un adulto dedica con esmero y amor. ¿Por qué nunca leemos en voz alta en las clases en la universidad? Quizá tendría que empezar a aprender a leer en voz alta –para mí y para otros– la realidad, los libros y los sueños (Pérez de Lara, 2010).

“Nosaltres abans estàvem dient que estem molt intrigades!” –comparte Lucy. Ciertamente, *2CV* nos deja absortos, hasta tal punto que perdemos el sentido del tiempo y del lugar. Por eso, antes de empezar la lectura, Francesc anuncia cuántas páginas va a disponerse a leer y en función de cómo vaya la trama, alargamos o dejamos que genere un poso. Hoy, Lola, tiene un papel muy importante: cuida de uno de los niños de la historia porque está enfermo. A partir de ahí, empiezan a conversar acerca de cuidar y sentirnos cuidados.

Fritz És bonic que el cuidi, perquè vol dir que l'estima, tot i que tampoc el coneix de fa tant de temps.

Francesc Nosaltres cuidem a tothom a qui estimem? O a vegades ens passa que ens surt això de tenir cura d'algú sense conèixer-lo gaire?

Lisa Sí! Jo crec que sempre amb els que tu vols. Vull dir, amb els que estimes.

Marianne Jo penso que depèn molt, perquè si sé que necessita ajuda, llavors aniré, saps?

Francesc Això que dius és interessant. Cuidem si ens necessiten però, com ho sabem això?

Marianne Doncs jo ho pregunto: vols o millor no? I ja està.

Paul Doncs jo veig a la meva mare que a vegades no vol trucar a la meva tieta i clar, també això seria per cuidar però...

Eddie Què li passa a la teva tieta? Està malalta?

Paul No... per què?

Eddie Com has dit això de trucar-la...

Thea A mi la Lola em fa por, perquè la descriuen com una dona forta i gran, però crec que té bon cor.

Tim Trucar a algú és com dir que estàs pensant en aquella persona, que t'importa, que vols saber com està... i vas i la truques. Tu no truques cada tarda a les teves amiguetes de classe? –añade con disimulo para generar risas entre algunos de los chicos.

Anita Sí, jo també penso això. I a mi també m'agrada la Lola, però em fa pena que sigui prostituta perquè deu tenir una vida molt dura. Li vaig dir al meu pare de veure algun reportatge del barri, però em va dir que no. Potser un altre dia em deixa, o quan sigui més gran.

Tim Potser no vol que ho miris i un dia et porta de sorpresa.

Anita Què vols dir?

Reeny Espera't, espera't! És que potser al final del llibre la Lola adopta als nens, els hi fa de mare, es canvien de barri i troba una altra feina!

Abby Síiiiiii! A mi em faria molta il·lusió!

Eddie Si home! I què més?

Las conversaciones entre ellos son muy fluidas y cada vez relacionan más lo que recoge el libro con su realidad, creando puentes muy interesantes. En cuanto al posible final de Reeny, nada de esto sucede pero como ninguno de ellos lo sabe –todavía–, tratan de ir estirando del hilo que ahora se ha quedado abierto. Y, estiran tanto que a las dos semanas, Vinnie llega a la escuela con una buena noticia: “la meva àvia potser podria venir a parlar amb nosaltres”. La abuela de Vinnie ha estado viviendo en las barracas del barrio del Carmel durante su infancia y adolescencia, es decir, donde *ahora* vive Lola. Con esta noticia, la atmósfera se llena de más y más emoción. “Jo puc escriure una carta per convidar-la a la classe i la podem signar tots junts! Què li volem posar? Li fem una entrevista?” –pregunta Irene. Este acontecimiento me demuestra que cuando decimos que nos perdemos en la lectura –como lectores– no nos hallamos perdidos, sino más bien conectados con sucesos propios que pueden ser extrapolados a nuestra cotidianeidad. Conocer a la abuela de Vinnie se convierte en una posibilidad de escucha extraordinaria desde la que enlazan todo lo que va poniendo en juego.

Fritz És bonic que el cuidi, perquè vol dir que l'estima, tot i que tampoc el coneix de fa tant de temps.

Francesc Nosaltres cuidem a tothom a qui estimem? O a vegades ens passa que ens surt això de tenir cura d'algú sense conèixer-lo gaire?

Lisa Sí! Jo crec que sempre amb els que tu vols. Vull dir, amb els que estimes.

Marianne Jo penso que depèn molt, perquè si sé que necessita ajuda, llavors aniré, saps?

Francesc Això que dius és interessant. Cuidem si ens necessiten però, com ho sabem això?

Marianne Doncs jo ho pregunto: vols o millor no? I ja està.

Paul Doncs jo veig a la meva mare que a vegades no vol trucar a la meva tieta i clar, també això seria per cuidar però...

Eddie Què li passa a la teva tieta? Està malalta?

Paul No... per què?

Eddie Com has dit això de trucar-la...

Thea A mi la Lola em fa por, perquè la descriuen com una dona forta i gran, però crec que té bon cor.

Tim Trucar a algú és com dir que estàs pensant en aquella persona, que t'importa, que vols saber com està... i vas i la truques. Tu no truques cada tarda a les teves amiguetes de classe? –añade con disimulo para generar risas entre algunos de los chicos.

Anita Sí, jo també penso això. I a mi també m'agrada la Lola, però em fa pena que sigui prostituta perquè deu tenir una vida molt dura. Li vaig dir al meu pare de veure algun reportatge del barri, però em va dir que no. Potser un altre dia em deixa, o quan sigui més gran.

Tim Potser no vol que ho miris i un dia et porta de sorpresa.

Anita Què vols dir?

Reeny Espera't, espera't! És que potser al final del llibre la Lola adopta als nens, els hi fa de mare, es canvien de barri i troba una altra feina!

Abby Síiiiiii! A mi em faria molta il·lusió!

Eddie Si home! I què més?

Las conversaciones entre ellos son muy fluidas y cada vez relacionan más lo que recoge el libro con su realidad, creando puentes muy interesantes. En cuanto al posible final de Reeny, nada de esto sucede pero como ninguno de ellos lo sabe –todavía–, tratan de ir estirando del hilo que ahora se ha quedado abierto. Y, estiran tanto que a las dos semanas, Vinnie llega a la escuela con una buena noticia: “la meva àvia potser podria venir a parlar amb nosaltres”. La abuela de Vinnie ha estado viviendo en las barracas del barrio del Carmel durante su infancia y adolescencia, es decir, donde *ahora* vive Lola. Con esta noticia, la atmósfera se llena de más y más emoción. “Jo puc escriure una carta per convidar-la a la classe i la podem signar tots junts! Què li volem posar? Li fem una entrevista?” –pregunta Irene. Este acontecimiento me demuestra que cuando decimos que nos perdemos en la lectura –como lectores– no nos hallamos perdidos, sino más bien conectados con sucesos propios que pueden ser extrapolados a nuestra cotidianeidad. Conocer a la abuela de Vinnie se convierte en una posibilidad de escucha extraordinaria desde la que enlazan todo lo que va poniendo en juego.

En un juego también de distancias que permite enriquecer la visión del ayer y del hoy para interpelarse acerca del mañana. El día que ella acude a la escuela yo no me puedo hacer presente, pero cuando regreso, observo que han colgado en la pared la transcripción de la entrevista –véase anexo– y la frase con la que se despidió: “Nosaltres érem molt feliços perquè nosaltres no podíem trobar a faltar allò que no haviem tingut mai”. Tras la presencia de la abuela de Vinnie, la lectura se enraíza y disemina. Yo no daba crédito a lo que se estaba movilizandando con tanta rapidez e intensidad. El gesto de leer la vida y vivir leyéndola quedaba encarnado con absoluta felicidad. Esta es una de las situaciones en las que me gustaría haber sido una alumna de esa clase.

Ha pasado un mes y continúan pintando a los personajes, elaborando descripciones de los mismos, conversando acerca de las vidas y las acciones que llevan a cabo. Yo continúo leyendo el libro por las noches, antes de ir a dormir. Un martes a la hora del patio, el maestro me sorprende con su descubrimiento: “no t’ho creuràs, aquest cap de setmana he anat als Encants Vells i he vist a un home molt semblant a *en Rata*, recordes el senyor del 2CV?”. Me cuenta que no ha podido evitar acercarse a hablar con él. “És que ho vaig veure i vaig dir: és ell. I si no és ell, nosaltres hem d’anar com a grup-classe a trobar-lo. Es diu Felipe, o això crec que vaig entendre! I ja li vaig dir tot el que haviem estat fent amb la lectura del 2CV”. Su colocación ante la experiencia de lectura, me recuerda la importancia de cuidar los procesos curriculares a través de la relación educativa; para acompañar el acontecer, hay que estar en el acontecer, sólo así resulta fructífera la relación con el ser y el saber. Asimismo, la idea de salir de excursión para conocer a *en Rata*, promueve una relación–otra con el mundo. “Jo crec que hauríem de fer un mapa amb el recorregut que fan els protagonistes i així veure a *en Rata*”; “I si lloguem un 2CV molt gran i ens passegem per allà?”; “El millor seria fer fotos, fer un vídeo i després ensenyar-ho a tothom de l’escola!” –proponen algunos. La excursión al barrio se vuelve tan famosa en Ciudad Jardín que muchos niños y niñas de otros cursos piden salir con ellos a pasear. Finalmente, se marchan los cursos de quinto y sexto. Imprimen un mapa, crean una ruta, estudian la vegetación que encuentran por el camino, repasan las simetrías que se encuentran en los elementos naturales, se detienen en los miradores para –re–conocer algunos edificios emblemáticos de la ciudad, fotografían aquello que les parece interesante destacar y se encuentran con el personaje del libro. Como él vende objetos de segunda mano, cada niño trae consigo algo para entregarle a modo de agradecimiento. A modo de sorpresa, él saca un coche rojo 2CV en miniatura –Francesc le había hecho entrega de él la segunda vez que fue a encontrarlo–.

Una vez acaban de leer el libro –yo lo finalizo en casa–, pasan algunas semanas hasta que Walter vuelve a hacer aparecer a los protagonistas. “Ostres, és que jo reia molt amb les coses que deien, *eh marrec?*”. Parece que el silencio es un modo de respetar la conmoción con la que han vivido el proceso y experiencia de lectura, o quizá es una necesidad antes de embarcarse en una nueva lectura. “Aquest any farà vint–i–cinc anys que el va escriure la Gemma Lienas, estava pensant que potser la podríem convidar a la classe i li expliquem tot el que hem fet amb el seu llibre, què us sembla?” –pregunta el maestro. La afirmación fue unánime y afectiva.

En un juego también de distancias que permite enriquecer la visión del ayer y del hoy para interpelarse acerca del mañana. El día que ella acude a la escuela yo no me puedo hacer presente, pero cuando regreso, observo que han colgado en la pared la transcripción de la entrevista –véase anexo– y la frase con la que se despidió: “Nosaltres érem molt feliços perquè nosaltres no podíem trobar a faltar allò que no haviem tingut mai”. Tras la presencia de la abuela de Vinnie, la lectura se enraíza y disemina. Yo no daba crédito a lo que se estaba movilizandando con tanta rapidez e intensidad. El gesto de leer la vida y vivir leyéndola quedaba encarnado con absoluta felicidad. Esta es una de las situaciones en las que me gustaría haber sido una alumna de esa clase.

Ha pasado un mes y continúan pintando a los personajes, elaborando descripciones de los mismos, conversando acerca de las vidas y las acciones que llevan a cabo. Yo continúo leyendo el libro por las noches, antes de ir a dormir. Un martes a la hora del patio, el maestro me sorprende con su descubrimiento: “no t’ho creuràs, aquest cap de setmana he anat als Encants Vells i he vist a un home molt semblant a *en Rata*, recordes el senyor del 2CV?”. Me cuenta que no ha podido evitar acercarse a hablar con él. “És que ho vaig veure i vaig dir: és ell. I si no és ell, nosaltres hem d’anar com a grup-classe a trobar-lo. Es diu Felipe, o això crec que vaig entendre! I ja li vaig dir tot el que haviem estat fent amb la lectura del 2CV”. Su colocación ante la experiencia de lectura, me recuerda la importancia de cuidar los procesos curriculares a través de la relación educativa; para acompañar el acontecer, hay que estar en el acontecer, sólo así resulta fructífera la relación con el ser y el saber. Asimismo, la idea de salir de excursión para conocer a *en Rata*, promueve una relación–otra con el mundo. “Jo crec que hauríem de fer un mapa amb el recorregut que fan els protagonistes i així veure a *en Rata*”; “I si lloguem un 2CV molt gran i ens passegem per allà?”; “El millor seria fer fotos, fer un vídeo i després ensenyar-ho a tothom de l’escola!” –proponen algunos. La excursión al barrio se vuelve tan famosa en Ciudad Jardín que muchos niños y niñas de otros cursos piden salir con ellos a pasear. Finalmente, se marchan los cursos de quinto y sexto. Imprimen un mapa, crean una ruta, estudian la vegetación que encuentran por el camino, repasan las simetrías que se encuentran en los elementos naturales, se detienen en los miradores para –re–conocer algunos edificios emblemáticos de la ciudad, fotografían aquello que les parece interesante destacar y se encuentran con el personaje del libro. Como él vende objetos de segunda mano, cada niño trae consigo algo para entregarle a modo de agradecimiento. A modo de sorpresa, él saca un coche rojo 2CV en miniatura –Francesc le había hecho entrega de él la segunda vez que fue a encontrarlo–.

Una vez acaban de leer el libro –yo lo finalizo en casa–, pasan algunas semanas hasta que Walter vuelve a hacer aparecer a los protagonistas. “Ostres, és que jo reia molt amb les coses que deien, *eh marrec?*”. Parece que el silencio es un modo de respetar la conmoción con la que han vivido el proceso y experiencia de lectura, o quizá es una necesidad antes de embarcarse en una nueva lectura. “Aquest any farà vint–i–cinc anys que el va escriure la Gemma Lienas, estava pensant que potser la podríem convidar a la classe i li expliquem tot el que hem fet amb el seu llibre, què us sembla?” –pregunta el maestro. La afirmación fue unánime y afectiva.

Trish            Però clar, si ve, li haurem de parlar de vostè? Perquè si ha escrit un llibre és una dona famosa...

Francesc       Ella és escriptora, i aquesta és una professió més. Quantes professions més en coneixem?

Y empiezan a tener en cuenta otras profesiones, para ver cómo es la relación que acostumbramos a establecer –por norma general– con las personas que las desempeñan. Al cabo de unos días, entre dudas y nervios, llega a la escuela la autora: envuelta de todo un cuidado que han creado los niños y niñas de la clase. Un cuidado que se transforma en una explicación de lo que su escritura les ha hecho vivir, mirar y pensar. Seguramente, lo más importante de esta experiencia educativa no es el libro en sí, sino la mano que lo narra, la que lo sostiene, la que lo conversa, la que lo reescribe y la que lo reinventa. Todas ellas son manos que habitan y experimentan la lectura desde sí; manos que crean una relación entre la autora, el maestro y las criaturas. Pero sobre todo, una relación conversacional con la vivencia del otro y con la propia, logrando crear un lugar desde el que partir de sí (Muraro, 1994).

Recuerdo que, pasado algún tiempo, el profesor José Contreras me invitó a una de sus clases de la universidad para que narrara cómo el cuidado y la atención a los contenidos curriculares puede hacer nacer propuestas como esta. Los estudiantes se mostraron expectantes, a pesar de que también enunciaban algún que otro temor: ¿cómo podemos abrirnos nosotros a la realidad para así poder estar en ella cuando aparezca en la relación educativa? ¿De qué manera dejarnos llevar a través de la misma? En esta línea, levantó la mano una estudiante que, muy seria, se interesó acerca de qué era lo necesario para poder llegar al lugar al que había llegado el maestro. Recuerdo que lo que yo había llegado a comprender con esa experiencia es que no existe *un* lugar, sino un sinfín de posibles lugares, y que a veces hay que escuchar nuestra intuición. Porque la intuición tiene que ver con el origen de algo, con un prestar atención a los detalles y con una sensación de saber bastante precisa. Semanas más tarde, el profesor me comentó que aquella estudiante había llegado muy preocupada a la siguiente clase porque creía que no tenía bastante intuición, y se cuestionaba cómo iba a leerles o a conversar desde la realidad que todavía le faltaba una clave educativa. ¿Acaso la intuición es algo que va brotando en función de ese saber de la experiencia que vamos nutriendo en nuestra cotidianeidad?

Trish            Però clar, si ve, li haurem de parlar de vostè? Perquè si ha escrit un llibre és una dona famosa...

Francesc       Ella és escriptora, i aquesta és una professió més. Quantes professions més en coneixem?

Y empiezan a tener en cuenta otras profesiones, para ver cómo es la relación que acostumbramos a establecer –por norma general– con las personas que las desempeñan. Al cabo de unos días, entre dudas y nervios, llega a la escuela la autora: envuelta de todo un cuidado que han creado los niños y niñas de la clase. Un cuidado que se transforma en una explicación de lo que su escritura les ha hecho vivir, mirar y pensar. Seguramente, lo más importante de esta experiencia educativa no es el libro en sí, sino la mano que lo narra, la que lo sostiene, la que lo conversa, la que lo reescribe y la que lo reinventa. Todas ellas son manos que habitan y experimentan la lectura desde sí; manos que crean una relación entre la autora, el maestro y las criaturas. Pero sobre todo, una relación conversacional con la vivencia del otro y con la propia, logrando crear un lugar desde el que partir de sí (Muraro, 1994).

Recuerdo que, pasado algún tiempo, el profesor José Contreras me invitó a una de sus clases de la universidad para que narrara cómo el cuidado y la atención a los contenidos curriculares puede hacer nacer propuestas como esta. Los estudiantes se mostraron expectantes, a pesar de que también enunciaban algún que otro temor: ¿cómo podemos abrirnos nosotros a la realidad para así poder estar en ella cuando aparezca en la relación educativa? ¿De qué manera dejarnos llevar a través de la misma? En esta línea, levantó la mano una estudiante que, muy seria, se interesó acerca de qué era lo necesario para poder llegar al lugar al que había llegado el maestro. Recuerdo que lo que yo había llegado a comprender con esa experiencia es que no existe *un* lugar, sino un sinfín de posibles lugares, y que a veces hay que escuchar nuestra intuición. Porque la intuición tiene que ver con el origen de algo, con un prestar atención a los detalles y con una sensación de saber bastante precisa. Semanas más tarde, el profesor me comentó que aquella estudiante había llegado muy preocupada a la siguiente clase porque creía que no tenía bastante intuición, y se cuestionaba cómo iba a leerles o a conversar desde la realidad que todavía le faltaba una clave educativa. ¿Acaso la intuición es algo que va brotando en función de ese saber de la experiencia que vamos nutriendo en nuestra cotidianeidad?

### ¿Qué es eso de ser mujer?

Tenía ganas de pasear, así que he llegado con mucho tiempo de antelación a Alda. Tengo la sensación de que está muy ocupada y me quedo revisando unos trabajos de mis estudiantes en la sala de educadores. En seguida me viene a buscar y conversamos acerca de las gestiones que tiene pendientes para esta semana: cerrar la programación del trimestre, contactar y acudir a reuniones con los equipos docentes de las escuelas y elaborar algunos informes para Servicios Sociales. Entre todo esto, me explica su mal-estar en relación a unos documentos que le solicitan para continuar becando a Jenny. “No tinc temps, Emma! Com ho faig? Hauria de poder ser un informe molt interessant i treballat amb ella, però tal i com està plantejat el que volen són ítems i creuetes. Tu creus que jo faré venir a la Jenny per això?”. Intuyo que el modo en que ella vive el espacio de tutoría se asemeja más a un lugar posibilitador en el que la relación educativa fructifica. Sentarse a evaluar y cuantificar de ese modo la historia personal de la niña le resulta incómodo y violento. “No parlem tant d’acompanyament i de conversa? Doncs aquí també hauríem d’anar totes a una, que al cap i a la fi és per un bé humà i social!” –reivindica. Parece que la jornada de hoy se presenta intensa porque en la calle Bruce ha empezado a golpear fuertemente el timbre. Marta se asoma a la ventana y le pide que se tranquilice, que ahora baja a abrirle. Él continúa golpeando y ella me hace un gesto indicándome que bajemos juntas para continuar ahí la conversación. “Oye, que hoy no me quedo, ¿vale? Que me piro, que no sé si voy a volver a venir otra vez” –dice gritando. “Pero, a ver, entra y hablamos, porque ya sabíamos que hoy no vendrías. De hecho, nosotros te dijimos que no podías venir hasta la semana que viene” –aclara Marta. “Pues por eso, que me importa una mierda. Me das la baja esa y me voy a otro sitio. ¡Pero ya, venga!” –vocea. “A ver, pasa y hablamos, por favor” –solicita ella. Bruce accede a entrar a Alda, así que mientras tanto me quedo observando a Jenny, que está sentada en el suelo escuchando música. Me acerco a ella y le pregunto cómo está.

- Jenny Ay, ¡aquí estoy esperando al príncipe azul ese! O a la rana esa que se besa, o a lo que sea... ¡Esperando, vamos!
- Yo ¿Príncipe azul?
- Jenny Es una manera de decir, *señu*. ¿Ya te pareces a la Marta? ¡Ay, *qué fuste las dos!*
- Yo Yo es que no entiendo eso de los príncipes azules. No sé ni quiénes son.
- Jenny Claro *señu* pero es que tú eres una mujer *paia*.
- Yo ¿Y qué quieres decir con eso?
- Jenny Que tú eres una mujer diferente a como puedo serlo yo. Por ejemplo, tú puedes tener novio antes de casarte y entonces te da igual si es príncipe azul o no. Pero si yo me tengo que casar sin follar antes, pues... ¡la cosa cambia! Yo quiero a uno que me trate bien, que luego no quiero problemas de que beba, o se drogue, o me pegue, ya sabes...
- Yo Ya...
- Jenny Es que ser mujer es *mu* chungo, porque tienes unas cosas que los hombres no. Todo es más fácil para los hombres. Si yo quiero estudiar, pues ya me cuesta más. Y claro, no es lo mismo que vaya yo a estudiar a que vaya mi

### ¿Qué es eso de ser mujer?

Tenía ganas de pasear, así que he llegado con mucho tiempo de antelación a Alda. Tengo la sensación de que está muy ocupada y me quedo revisando unos trabajos de mis estudiantes en la sala de educadores. En seguida me viene a buscar y conversamos acerca de las gestiones que tiene pendientes para esta semana: cerrar la programación del trimestre, contactar y acudir a reuniones con los equipos docentes de las escuelas y elaborar algunos informes para Servicios Sociales. Entre todo esto, me explica su mal-estar en relación a unos documentos que le solicitan para continuar becando a Jenny. “No tinc temps, Emma! Com ho faig? Hauria de poder ser un informe molt interessant i treballat amb ella, però tal i com està plantejat el que volen són ítems i creuetes. Tu creus que jo faré venir a la Jenny per això?”. Intuyo que el modo en que ella vive el espacio de tutoría se asemeja más a un lugar posibilitador en el que la relación educativa fructifica. Sentarse a evaluar y cuantificar de ese modo la historia personal de la niña le resulta incómodo y violento. “No parlem tant d’acompanyament i de conversa? Doncs aquí també hauríem d’anar totes a una, que al cap i a la fi és per un bé humà i social!” –reivindica. Parece que la jornada de hoy se presenta intensa porque en la calle Bruce ha empezado a golpear fuertemente el timbre. Marta se asoma a la ventana y le pide que se tranquilice, que ahora baja a abrirle. Él continúa golpeando y ella me hace un gesto indicándome que bajemos juntas para continuar ahí la conversación. “Oye, que hoy no me quedo, ¿vale? Que me piro, que no sé si voy a volver a venir otra vez” –dice gritando. “Pero, a ver, entra y hablamos, porque ya sabíamos que hoy no vendrías. De hecho, nosotros te dijimos que no podías venir hasta la semana que viene” –aclara Marta. “Pues por eso, que me importa una mierda. Me das la baja esa y me voy a otro sitio. ¡Pero ya, venga!” –vocea. “A ver, pasa y hablamos, por favor” –solicita ella. Bruce accede a entrar a Alda, así que mientras tanto me quedo observando a Jenny, que está sentada en el suelo escuchando música. Me acerco a ella y le pregunto cómo está.

- Jenny Ay, ¡aquí estoy esperando al príncipe azul ese! O a la rana esa que se besa, o a lo que sea... ¡Esperando, vamos!
- Yo ¿Príncipe azul?
- Jenny Es una manera de decir, *señu*. ¿Ya te pareces a la Marta? ¡Ay, *qué fuste las dos!*
- Yo Yo es que no entiendo eso de los príncipes azules. No sé ni quiénes son.
- Jenny Claro *señu* pero es que tú eres una mujer *paia*.
- Yo ¿Y qué quieres decir con eso?
- Jenny Que tú eres una mujer diferente a como puedo serlo yo. Por ejemplo, tú puedes tener novio antes de casarte y entonces te da igual si es príncipe azul o no. Pero si yo me tengo que casar sin follar antes, pues... ¡la cosa cambia! Yo quiero a uno que me trate bien, que luego no quiero problemas de que beba, o se drogue, o me pegue, ya sabes...
- Yo Ya...
- Jenny Es que ser mujer es *mu* chungo, porque tienes unas cosas que los hombres no. Todo es más fácil para los hombres. Si yo quiero estudiar, pues ya me cuesta más. Y claro, no es lo mismo que vaya yo a estudiar a que vaya mi

marido. Bueno, y que eso de la universidad es otra cosa también. Otra *cosa de a más...*

Yo Quizá tienes que empezar a pensar qué te gustaría hacer o dónde te gustaría estar.

Jenny ¡Bah! Cómo se nota que eres *paia...* —y me quedo en silencio porque no sé qué más añadir.

Aparece de nuevo Marta acompañando a Bruce a la calle. Cuando él se marcha, Marta lanza un suspiro profundo y se acerca a donde estamos nosotras para saludar a Jenny quien, antes de nada, se anticipa gritándole “¡tutoría urgente, que la semana pasada te olvidaste de mí!”. Marta se agacha para estar a la misma altura de los ojos y le responde en voz baja: “tens raó; avui sense falta”. Ambas saben que la relación que han venido cultivando necesita de tiempo y espacio, pero no de cualquier tiempo y espacio; necesita de intimidad y don. Es decir, requiere de la actitud de darse a la otra con lo que la otra trae consigo, como un regalo, como un dejarse en pos de la otra, como un estar—ahí—juntas, en presencia. Lo que la niña busca es un tiempo de conversación desde el que pueda sentir que existe un darse mutuamente, un leerse a través de la palabra de la otra, un deseo por estar. Para la educadora, esas tutorías son “converses de dona a dona en les que sento que el component femení hi és amb molta força”. Este reconocimiento permite a la educadora que se disponga al encuentro sin temor a dejarse tocar (Migliavacca, 2004).

“¡Oh noooo!” —clama Nisha. Me intereso por saber qué ocurre y me explica que están jugando al escondite y la han visto, así que cuando reinicien el juego le tocará contar a ella. Observo que su pantalón de chándal está muy sucio, como si no lo hubiera lavado desde hace días, o como si hubiera sido el que ha empleado en la escuela para hacer educación física. Marta también se da cuenta, y le pregunta a qué es debido. Nos explica que estos días no tiene tiempo de ducharse porque su madre ha empezado a trabajar y es ella quien ha de encargarse de las tareas del hogar. A pesar de ser la pequeña de la familia, ninguno de sus hermanos prepara la comida, pone la mesa o friega los platos. “Como soy la mujer, tengo que hacerlo. Y claro, luego tengo que venir así porque no me da tiempo a cambiarme. Pero ya mañana me pongo otra cosa, de verdad. No te preocupes” —comenta. Jonathan, que se intenta aproximar para escuchar la conversación, asiente con la cabeza mirando a Frank, otro niño que está pendiente de sus explicaciones. “¿Y tú esto cómo lo ves, Nisha?” —interpela la educadora. Antes de que ella pueda responder, intervienen los dos niños ejemplificando aquello que se *espera de* las mujeres en la vida familiar. Dicho discurso —enraizado al sistema patriarcal— genera un bloqueo en Marta y la empuja a comentar que “no sabía que esto era cosa de las mujeres, ¿desde cuándo se nos exigen esas tareas del hogar?”. “No hay un principio; es desde siempre *señu*” —responde Frank riéndose. Y le sigue Jonathan, Charles, Luis, Teddy... ¡e incluso la propia Nisha! Jenny es la última en unirse a la conversación, pero no por eso se muestra menos escandalizada. “¿Has visto lo que te decía?” —me comenta retóricamente.

Recordar esas frases, esas voces y lo que las mismas causan en mí, me hace pensar en que ojalá pudiéramos acompañar algunas transformaciones propias que ayudaran a modificar el contexto en el que vivimos. Porque modificar nuestra relación con la realidad, significaría modificar esa esfera de realidad (Cigarini, 2004). En cierto punto, Marta decide dar por

marido. Bueno, y que eso de la universidad es otra cosa también. Otra *cosa de a más...*

Yo Quizá tienes que empezar a pensar qué te gustaría hacer o dónde te gustaría estar.

Jenny ¡Bah! Cómo se nota que eres *paia...* —y me quedo en silencio porque no sé qué más añadir.

Aparece de nuevo Marta acompañando a Bruce a la calle. Cuando él se marcha, Marta lanza un suspiro profundo y se acerca a donde estamos nosotras para saludar a Jenny quien, antes de nada, se anticipa gritándole “¡tutoría urgente, que la semana pasada te olvidaste de mí!”. Marta se agacha para estar a la misma altura de los ojos y le responde en voz baja: “tens raó; avui sense falta”. Ambas saben que la relación que han venido cultivando necesita de tiempo y espacio, pero no de cualquier tiempo y espacio; necesita de intimidad y don. Es decir, requiere de la actitud de darse a la otra con lo que la otra trae consigo, como un regalo, como un dejarse en pos de la otra, como un estar—ahí—juntas, en presencia. Lo que la niña busca es un tiempo de conversación desde el que pueda sentir que existe un darse mutuamente, un leerse a través de la palabra de la otra, un deseo por estar. Para la educadora, esas tutorías son “converses de dona a dona en les que sento que el component femení hi és amb molta força”. Este reconocimiento permite a la educadora que se disponga al encuentro sin temor a dejarse tocar (Migliavacca, 2004).

“¡Oh noooo!” —clama Nisha. Me intereso por saber qué ocurre y me explica que están jugando al escondite y la han visto, así que cuando reinicien el juego le tocará contar a ella. Observo que su pantalón de chándal está muy sucio, como si no lo hubiera lavado desde hace días, o como si hubiera sido el que ha empleado en la escuela para hacer educación física. Marta también se da cuenta, y le pregunta a qué es debido. Nos explica que estos días no tiene tiempo de ducharse porque su madre ha empezado a trabajar y es ella quien ha de encargarse de las tareas del hogar. A pesar de ser la pequeña de la familia, ninguno de sus hermanos prepara la comida, pone la mesa o friega los platos. “Como soy la mujer, tengo que hacerlo. Y claro, luego tengo que venir así porque no me da tiempo a cambiarme. Pero ya mañana me pongo otra cosa, de verdad. No te preocupes” —comenta. Jonathan, que se intenta aproximar para escuchar la conversación, asiente con la cabeza mirando a Frank, otro niño que está pendiente de sus explicaciones. “¿Y tú esto cómo lo ves, Nisha?” —interpela la educadora. Antes de que ella pueda responder, intervienen los dos niños ejemplificando aquello que se *espera de* las mujeres en la vida familiar. Dicho discurso —enraizado al sistema patriarcal— genera un bloqueo en Marta y la empuja a comentar que “no sabía que esto era cosa de las mujeres, ¿desde cuándo se nos exigen esas tareas del hogar?”. “No hay un principio; es desde siempre *señu*” —responde Frank riéndose. Y le sigue Jonathan, Charles, Luis, Teddy... ¡e incluso la propia Nisha! Jenny es la última en unirse a la conversación, pero no por eso se muestra menos escandalizada. “¿Has visto lo que te decía?” —me comenta retóricamente.

Recordar esas frases, esas voces y lo que las mismas causan en mí, me hace pensar en que ojalá pudiéramos acompañar algunas transformaciones propias que ayudaran a modificar el contexto en el que vivimos. Porque modificar nuestra relación con la realidad, significaría modificar esa esfera de realidad (Cigarini, 2004). En cierto punto, Marta decide dar por

finalizada la conversación porque le duele pensar que “el què veuen i el com ho veuen és ja un símbol de com són al món”. ¿De qué manera sostenerse en la relación educativa cuando el posicionamiento del otro nos toca y nos interpela bruscamente? ¿Cómo acompañar a las criaturas en ese desvelo y acogimiento hacia la diferencia sexual? ¿De qué modo hacer sentir a las criaturas que, por encima de todo, lo que sostiene la relación educativa es el amor, y que ese amor pasa por una diferencia, por una medida, por un *sí* relacional? En las conversaciones emergidas con el grupo-clase de Ciudad Jardín, se puede percibir cómo una parte del grupo va regulando a la otra, es decir, cómo se autorizan y dan medida; pero en este otro contexto escasas veces ocurre que la medida es propia. Parece que están habituados a que ésta llegue del exterior y, preferentemente, de una figura adulta.

Esta escena me deja pensativa durante semanas, creándome incomodidad cada vez que me percató de la presencia de Jenny con chándal. Sin embargo, me resulta importante reconocer que “conscientemente enseñamos lo que sabemos, pero inconscientemente, enseñamos quiénes somos” (Hamachek, 1999). Que las criaturas conozcan y experimenten relaciones educativas de personas que están en el mundo desde otro lugar, es también un ofrecimiento a que por sí mismos puedan replantearse su modo de habitar el mundo. Ahora bien, ¿qué espacios abrimos a ese conocimiento de sí?

Un mes después, retomo este tema de conversación junto a Marta, quien me narra cómo se continuó desplegando el asunto en la vida de Nisha. “Vaig fer la tutoria que em va demanar i vam estar parlant de moltes coses, entre elles de què vol dir això de ser dona a la nostra societat. Em va dir que ella vol viure com nosaltres, vol descobrir la sexualitat, vol parlar de la menstruació, vol descobrir el món i viatjar, vol viatjar... Però totes aquestes idees de present no les pot portar a terme, perquè està aquí i sota la tutela de la seva tieta. Es sent empresonada i reconeix que cada vegada té més migranyes i mals de cap. Hem quedat que anirà al metge i tornarem a parlar d'això...”. Trato de comprender a Nisha como mujer, más allá de ser una criatura de Alda, y se me hace ineludible la necesidad de conversar acerca de esa mirada educativa; la mirada de la política de las mujeres. Una mirada que no pretende dar un vuelco a lo que ya hay creado –en tanto que realidad–, sino que apuesta por el cambio del nexo que cada una y cada uno entable con la realidad (Rivera, 2012b). Es una conversación que continuó teniendo, porque las preguntas siguen dando vueltas en mi interior: ¿cómo llevamos esa política de las mujeres a la vida de Nisha cuando su mundo está construido de otro modo? En fin, que la pregunta más importante sigue estando ahí *¿qué es eso de ser mujer?*<sup>411</sup>

---

<sup>411</sup> Actualmente, Nisha ha regresado a su tierra natal y desde ahí continúa viviéndose en la pregunta. Marta mantiene todavía relación con ella.

finalizada la conversación porque le duele pensar que “el què veuen i el com ho veuen és ja un símbol de com són al món”. ¿De qué manera sostenerse en la relación educativa cuando el posicionamiento del otro nos toca y nos interpela bruscamente? ¿Cómo acompañar a las criaturas en ese desvelo y acogimiento hacia la diferencia sexual? ¿De qué modo hacer sentir a las criaturas que, por encima de todo, lo que sostiene la relación educativa es el amor, y que ese amor pasa por una diferencia, por una medida, por un *sí* relacional? En las conversaciones emergidas con el grupo-clase de Ciudad Jardín, se puede percibir cómo una parte del grupo va regulando a la otra, es decir, cómo se autorizan y dan medida; pero en este otro contexto escasas veces ocurre que la medida es propia. Parece que están habituados a que ésta llegue del exterior y, preferentemente, de una figura adulta.

Esta escena me deja pensativa durante semanas, creándome incomodidad cada vez que me percató de la presencia de Jenny con chándal. Sin embargo, me resulta importante reconocer que “conscientemente enseñamos lo que sabemos, pero inconscientemente, enseñamos quiénes somos” (Hamachek, 1999). Que las criaturas conozcan y experimenten relaciones educativas de personas que están en el mundo desde otro lugar, es también un ofrecimiento a que por sí mismos puedan replantearse su modo de habitar el mundo. Ahora bien, ¿qué espacios abrimos a ese conocimiento de sí?

Un mes después, retomo este tema de conversación junto a Marta, quien me narra cómo se continuó desplegando el asunto en la vida de Nisha. “Vaig fer la tutoria que em va demanar i vam estar parlant de moltes coses, entre elles de què vol dir això de ser dona a la nostra societat. Em va dir que ella vol viure com nosaltres, vol descobrir la sexualitat, vol parlar de la menstruació, vol descobrir el món i viatjar, vol viatjar... Però totes aquestes idees de present no les pot portar a terme, perquè està aquí i sota la tutela de la seva tieta. Es sent empresonada i reconeix que cada vegada té més migranyes i mals de cap. Hem quedat que anirà al metge i tornarem a parlar d'això...”. Trato de comprender a Nisha como mujer, más allá de ser una criatura de Alda, y se me hace ineludible la necesidad de conversar acerca de esa mirada educativa; la mirada de la política de las mujeres. Una mirada que no pretende dar un vuelco a lo que ya hay creado –en tanto que realidad–, sino que apuesta por el cambio del nexo que cada una y cada uno entable con la realidad (Rivera, 2012b). Es una conversación que continuó teniendo, porque las preguntas siguen dando vueltas en mi interior: ¿cómo llevamos esa política de las mujeres a la vida de Nisha cuando su mundo está construido de otro modo? En fin, que la pregunta más importante sigue estando ahí *¿qué es eso de ser mujer?*<sup>411</sup>

---

<sup>411</sup> Actualmente, Nisha ha regresado a su tierra natal y desde ahí continúa viviéndose en la pregunta. Marta mantiene todavía relación con ella.



### Todavía no me acostumbro

“¿Esta clase es de las que se ha de escribir?” –pregunta Sofía. Le solicito que me aclare la cuestión porque no sé si es que no la logro comprender o, por el contrario, se trata de un comentario que me resulta un tanto surrealista en el contexto en que nos hallamos. Y lo repite; con las mismas palabras y en la misma entonación. “Esta clase es para experimentarla; si tu experiencia pasa por la escritura, entonces escribes; si tu experiencia pasa por la conversación, entonces hablas; si, en cambio, tu experiencia pasa por el silencio, también puedes vivirte desde ahí. Lo importante es que nos pongamos en juego” –respondo. Ella, sin añadir nada, me mira atónita, como si no hubiera comprendido el significado profundo que trataba de hacerle llegar pero, en lugar de volvérselo a repetir con las mismas palabras y en la misma entonación, me callo y sonrío. Porque a veces está bien no saberlo todo, no comprenderlo todo, no atar todo. Para mí, sostenerme en ese lugar incómodo y vertiginoso es precisamente estar asumiendo una parte del misterio de la relación. En clase ocurren muchos sucesos que se me escapan, que no alcanzo a prever precisamente porque se trata de procesos propios. Y es que lo que venimos creando en el aula hace que esta se convierta en un espacio que toca nuestra intimidad, es decir, que pone en marcha nuestra intimidad. Pero la pone en marcha de tal manera que nunca la descubre (Pérez de Lara, 2000).

Las palabras de Sofía me dejan pensativa durante algunas semanas, porque caigo en la cuenta de que muy pocas estudiantes toman nota de aquello que está movilizándose en la clase. Me pregunto a qué será debido pero, sin querer ser demasiado intrusiva en los procesos que cada una de ellas está realizando, les propongo un ejercicio. “Vamos a empezar nuestro encuentro de hoy de una manera diversa: os invito a retirar todo aquello que tenéis encima de vuestras mesas –lápices, estuches, carpetas, bolsos, etc.–. Ahora tomad un bolígrafo y, si tenéis para elegir, escoged aquél que más os guste. Y, por último, sacad una hoja que esté completamente en blanco” –les digo. Advierto que algo ha cambiado, pues el modo en que les explican a quienes entran con retraso aquello que estamos intentando hacer, es muy similar al rostro de una niña que visibiliza el parque al que se dirige. Les pido que imaginen qué puede posibilitar la disposición que les solicito. “Como mínimo algo diferente a los otros días”; “Yo creo que algún juego de concentración o de pensar”; “No será un examen, ¿verdad?”; “¡Algo divertido!” –comentan. “Ahora me gustaría que escribierais aquello que estáis sintiendo en relación a lo que educativamente estamos creando en este comienzo de clase: alguna palabra, alguna resonancia, algún párrafo de una canción...” –añado. Entonces, Sofía me mira un poco seria mientras cuestiona aquello que le les invitado a hacer. “¿Hoy toda la clase va a ser de misterios?”. Yo simplemente le respondo: “el misterio, la curiosidad, es lo que moviliza el pensamiento y lo que nos permite llegar al saber”. Más tarde les explico que lo que acabamos de hacer es revisar el modo de colocación que tenemos en el aula, un modo que a veces dificulta o hace fructificar aquello que ponemos en juego como contenido de clase. Lo hacemos teniendo en cuenta tres cuestiones: ¿de qué manera mi cuerpo está ya leyendo una parte de la realidad que acontece?, ¿por qué no tomo notas de aquello que considero interesante o que me llama la atención? y ¿qué condiciones de la atmósfera me gustaría cuidar el día que esté dando clases?

### Todavía no me acostumbro

“¿Esta clase es de las que se ha de escribir?” –pregunta Sofía. Le solicito que me aclare la cuestión porque no sé si es que no la logro comprender o, por el contrario, se trata de un comentario que me resulta un tanto surrealista en el contexto en que nos hallamos. Y lo repite; con las mismas palabras y en la misma entonación. “Esta clase es para experimentarla; si tu experiencia pasa por la escritura, entonces escribes; si tu experiencia pasa por la conversación, entonces hablas; si, en cambio, tu experiencia pasa por el silencio, también puedes vivirte desde ahí. Lo importante es que nos pongamos en juego” –respondo. Ella, sin añadir nada, me mira atónita, como si no hubiera comprendido el significado profundo que trataba de hacerle llegar pero, en lugar de volvérselo a repetir con las mismas palabras y en la misma entonación, me callo y sonrío. Porque a veces está bien no saberlo todo, no comprenderlo todo, no atar todo. Para mí, sostenerme en ese lugar incómodo y vertiginoso es precisamente estar asumiendo una parte del misterio de la relación. En clase ocurren muchos sucesos que se me escapan, que no alcanzo a prever precisamente porque se trata de procesos propios. Y es que lo que venimos creando en el aula hace que esta se convierta en un espacio que toca nuestra intimidad, es decir, que pone en marcha nuestra intimidad. Pero la pone en marcha de tal manera que nunca la descubre (Pérez de Lara, 2000).

Las palabras de Sofía me dejan pensativa durante algunas semanas, porque caigo en la cuenta de que muy pocas estudiantes toman nota de aquello que está movilizándose en la clase. Me pregunto a qué será debido pero, sin querer ser demasiado intrusiva en los procesos que cada una de ellas está realizando, les propongo un ejercicio. “Vamos a empezar nuestro encuentro de hoy de una manera diversa: os invito a retirar todo aquello que tenéis encima de vuestras mesas –lápices, estuches, carpetas, bolsos, etc.–. Ahora tomad un bolígrafo y, si tenéis para elegir, escoged aquél que más os guste. Y, por último, sacad una hoja que esté completamente en blanco” –les digo. Advierto que algo ha cambiado, pues el modo en que les explican a quienes entran con retraso aquello que estamos intentando hacer, es muy similar al rostro de una niña que visibiliza el parque al que se dirige. Les pido que imaginen qué puede posibilitar la disposición que les solicito. “Como mínimo algo diferente a los otros días”; “Yo creo que algún juego de concentración o de pensar”; “No será un examen, ¿verdad?”; “¡Algo divertido!” –comentan. “Ahora me gustaría que escribierais aquello que estáis sintiendo en relación a lo que educativamente estamos creando en este comienzo de clase: alguna palabra, alguna resonancia, algún párrafo de una canción...” –añado. Entonces, Sofía me mira un poco seria mientras cuestiona aquello que le les invitado a hacer. “¿Hoy toda la clase va a ser de misterios?”. Yo simplemente le respondo: “el misterio, la curiosidad, es lo que moviliza el pensamiento y lo que nos permite llegar al saber”. Más tarde les explico que lo que acabamos de hacer es revisar el modo de colocación que tenemos en el aula, un modo que a veces dificulta o hace fructificar aquello que ponemos en juego como contenido de clase. Lo hacemos teniendo en cuenta tres cuestiones: ¿de qué manera mi cuerpo está ya leyendo una parte de la realidad que acontece?, ¿por qué no tomo notas de aquello que considero interesante o que me llama la atención? y ¿qué condiciones de la atmósfera me gustaría cuidar el día que esté dando clases?

Durante aquella clase, escribieron –¡escribieron mucho!– pero mi satisfacción como docente sólo duró aquel día. Me resultaba curioso cómo, una de las asignaturas en las que estaba más cómoda y veía que el saber fluía con mucha naturalidad, era capaz de anular el gesto de la escritura. Revisé los contenidos de la materia, las actividades y los textos que nos daban orientación. Para mí era una clase fantástica, pero parecía que ellas no la estaban viviendo desde el mismo lugar. ¿De qué me estaría olvidando? ¿Qué necesitaban para poder anotar aquello esencial de nuestros encuentros? ¿Qué había puesto Francesc en el centro de la relación para conseguir que los niños y niñas se vincularan con tanta facilidad a la lectura? ¿Había olvidado atender el deseo que tenían mis estudiantes y por eso se mostraban así? Considero que la escritura se da cuando somos capaces de expresar aquello que sentimos en la confianza de que nadie más lo va a leer. Y, aun tratando de promover espacios de escucha personal, ninguna de ellas era capaz de abrir el bolígrafo. A veces lo vivía como si estuvieran provocándome, como si dijeran “pasamos de lo que nos dices”. Entonces, me repetía una y otra vez el proverbio tolteca “no te tomes nada personalmente” (Ruiz, 1997). Podía ser que fuera algo propio, como también podía ser debido a un sentimiento que habitaba en el grupo-clase. Pero me resultaba confuso que fuera esta segunda opción, porque la gran mayoría de estudiantes se preparaba las lecturas en casa, subrayaba los textos, se cuestionaba constantemente, el fin de semana miraba los documentales que les recomendaba, etc. Aun así, el asunto de la escritura *todavía* impedía el fluir de la relación.

Un día, estando en la cola de la cafetería, me percaté que delante de mí se encuentra Sofía. La saludo y me intereso por cómo vive el curso. Sólo comparto conmigo quejas del profesorado y del sistema universitario, así que antes de marcharme con el té en mano, le explico que “en otra ocasión me gustará escuchar las cosas que te empujan a venir a clase, porque eres una de las *fijas*”. Esa misma tarde nos volvemos a reencontrar en el aula. “Sobre lo de este mediodía sólo quería decirte que me gustan tus clases, que aprendo mucho, como la que más” –sostiene. Desconozco qué ha querido decir con ese *como la que más*, pero parece que es algo bueno, porque acaba sonriéndome. Es la primera vez en todo el curso que esboza una sonrisa, y es ahí cuando recuerdo por qué me apasiona mi oficio. Aunque también ahí se me hace presente el reclamo que Nisha le hace a Marta. Un reclamo que tiene que ver con una llamada de atención, con un deseo de sentirse en relación con, con la creación de un vínculo en el que acogemos y nos sentimos acogidas.

La sonrisa de Sofía continúa presente en mí durante todo el semestre, a pesar de que no la vuelvo a percibir. El último día de clase, les pido que traigan una fotografía de ese imaginarse siendo maestras. Es una práctica habitual que los otros profesores que imparten la materia llevan haciendo durante años. Me exponen que les gustaría que yo también trajera una, de lo que significa para mí estar con ellas en la clase. “es una foto de mi casa, porque quiero que así sean mis clases, un lugar cómodo para aprender mejor”; “yo he traído una regadera, porque quiero poder cultivar los procesos de aprendizaje”; “esta maleta es donde llevo todo lo que soy y donde voy haciendo espacio para guardar lo que seré”; “a mí me sugiere un libro, ¡tengo un miedo si pienso en acabar el grado!” –van compartiendo. Cuando les hago saber que mi fotografía es un interrogante, se hace un silencio en el aula. “¿Qué significa eso, que te preguntas con nosotras o que te hacemos muchas preguntas?” –cuestiona Clara. “Significa que nunca sé lo que va a ocurrir, pero sé que lo que se dé no va a pasar por la escritura”.

Durante aquella clase, escribieron –¡escribieron mucho!– pero mi satisfacción como docente sólo duró aquel día. Me resultaba curioso cómo, una de las asignaturas en las que estaba más cómoda y veía que el saber fluía con mucha naturalidad, era capaz de anular el gesto de la escritura. Revisé los contenidos de la materia, las actividades y los textos que nos daban orientación. Para mí era una clase fantástica, pero parecía que ellas no la estaban viviendo desde el mismo lugar. ¿De qué me estaría olvidando? ¿Qué necesitaban para poder anotar aquello esencial de nuestros encuentros? ¿Qué había puesto Francesc en el centro de la relación para conseguir que los niños y niñas se vincularan con tanta facilidad a la lectura? ¿Había olvidado atender el deseo que tenían mis estudiantes y por eso se mostraban así? Considero que la escritura se da cuando somos capaces de expresar aquello que sentimos en la confianza de que nadie más lo va a leer. Y, aun tratando de promover espacios de escucha personal, ninguna de ellas era capaz de abrir el bolígrafo. A veces lo vivía como si estuvieran provocándome, como si dijeran “pasamos de lo que nos dices”. Entonces, me repetía una y otra vez el proverbio tolteca “no te tomes nada personalmente” (Ruiz, 1997). Podía ser que fuera algo propio, como también podía ser debido a un sentimiento que habitaba en el grupo-clase. Pero me resultaba confuso que fuera esta segunda opción, porque la gran mayoría de estudiantes se preparaba las lecturas en casa, subrayaba los textos, se cuestionaba constantemente, el fin de semana miraba los documentales que les recomendaba, etc. Aun así, el asunto de la escritura *todavía* impedía el fluir de la relación.

Un día, estando en la cola de la cafetería, me percaté que delante de mí se encuentra Sofía. La saludo y me intereso por cómo vive el curso. Sólo comparto conmigo quejas del profesorado y del sistema universitario, así que antes de marcharme con el té en mano, le explico que “en otra ocasión me gustará escuchar las cosas que te empujan a venir a clase, porque eres una de las *fijas*”. Esa misma tarde nos volvemos a reencontrar en el aula. “Sobre lo de este mediodía sólo quería decirte que me gustan tus clases, que aprendo mucho, como la que más” –sostiene. Desconozco qué ha querido decir con ese *como la que más*, pero parece que es algo bueno, porque acaba sonriéndome. Es la primera vez en todo el curso que esboza una sonrisa, y es ahí cuando recuerdo por qué me apasiona mi oficio. Aunque también ahí se me hace presente el reclamo que Nisha le hace a Marta. Un reclamo que tiene que ver con una llamada de atención, con un deseo de sentirse en relación con, con la creación de un vínculo en el que acogemos y nos sentimos acogidas.

La sonrisa de Sofía continúa presente en mí durante todo el semestre, a pesar de que no la vuelvo a percibir. El último día de clase, les pido que traigan una fotografía de ese imaginarse siendo maestras. Es una práctica habitual que los otros profesores que imparten la materia llevan haciendo durante años. Me exponen que les gustaría que yo también trajera una, de lo que significa para mí estar con ellas en la clase. “es una foto de mi casa, porque quiero que así sean mis clases, un lugar cómodo para aprender mejor”; “yo he traído una regadera, porque quiero poder cultivar los procesos de aprendizaje”; “esta maleta es donde llevo todo lo que soy y donde voy haciendo espacio para guardar lo que seré”; “a mí me sugiere un libro, ¡tengo un miedo si pienso en acabar el grado!” –van compartiendo. Cuando les hago saber que mi fotografía es un interrogante, se hace un silencio en el aula. “¿Qué significa eso, que te preguntas con nosotras o que te hacemos muchas preguntas?” –cuestiona Clara. “Significa que nunca sé lo que va a ocurrir, pero sé que lo que se dé no va a pasar por la escritura”.

Entonces narro mi sentir en relación a lo que observo de ellas. Les pido que se levanten y se pongan en mi lugar de la clase, que se miren y traten de vislumbrar sentimientos o emociones que les nacerían. Y, justo antes de marcharnos, Laura exclama “¡pero si yo a mi madre le digo que vengo a clase sólo por la profe joven! ¡Es más, a la hora de la cena siempre me preguntan qué nos has explicado y qué preguntas nos has hecho!”. “¡Sí, sí, yo también con mi madre y mi hermano!” –sostiene Anna. También Jordi levanta la mano para comentar que “mira, no escrivim no perquè no ens importi o estiguem veien una peli, com tu dius. Bueno, jo ara parlo per mi: no escric perquè no tinc temps perquè si penso en escriure no puc escoltar, i si escolto no puc escriure. No estem acostumats!”. A estos planteamientos se van sumando voces y más voces. “Me alegra saber que no estáis acostumbrados, pero me preocupa pensar que os habéis acostumbrado a colocar en una misma moneda la escucha y la escritura. Seguramente existe un punto en el que uno puede estar escuchando y escribiendo. La pregunta entonces sería ¿de qué tipo de escritura estamos hablando?”. Las costumbres, como los rituales, poseen un potencial educativo muy interesante, pero a lo que él se refería era a una realidad que lo acomodaba hasta tal punto que había dejado de pensar más allá de la misma. Y, si bien el ritual nos genera placer, es importante que en su formación como maestros tengan la posibilidad de continuar repensando lo que les ocurre en la relación educativa. Porque si no nos interrogamos acerca de lo que vivimos, no podemos hacer mundo. O, como sostiene Anna Gómez (2004), “haremos mundo cuando el mundo que ya estamos haciendo lo vayamos nombrando desde el ser. No es fácil, hay resistencias, porque cuesta, pero es posible” (p. 104).

Justo esta semana –revisando las historias escritas– me he cruzado con unas estudiantes de ese grupo en el ascensor. “¡Mira, la profe!” –se han dicho entre ellas; y Sofía ha añadido “¡Sí, es Emma!”. Todavía no me acostumbro a sus respuestas, ni a determinadas actitudes, ni tan siquiera al modo en que reciben los textos que conversamos. Quizá, ese *todavía* es el que me permite acudir al aula apegada al deseo de descubrir aquello que estamos cultivando, aquello que está también –y todavía– por abrirse. O quizá no...

Entonces narro mi sentir en relación a lo que observo de ellas. Les pido que se levanten y se pongan en mi lugar de la clase, que se miren y traten de vislumbrar sentimientos o emociones que les nacerían. Y, justo antes de marcharnos, Laura exclama “¡pero si yo a mi madre le digo que vengo a clase sólo por la profe joven! ¡Es más, a la hora de la cena siempre me preguntan qué nos has explicado y qué preguntas nos has hecho!”. “¡Sí, sí, yo también con mi madre y mi hermano!” –sostiene Anna. También Jordi levanta la mano para comentar que “mira, no escrivim no perquè no ens importi o estiguem veien una peli, com tu dius. Bueno, jo ara parlo per mi: no escric perquè no tinc temps perquè si penso en escriure no puc escoltar, i si escolto no puc escriure. No estem acostumats!”. A estos planteamientos se van sumando voces y más voces. “Me alegra saber que no estáis acostumbrados, pero me preocupa pensar que os habéis acostumbrado a colocar en una misma moneda la escucha y la escritura. Seguramente existe un punto en el que uno puede estar escuchando y escribiendo. La pregunta entonces sería ¿de qué tipo de escritura estamos hablando?”. Las costumbres, como los rituales, poseen un potencial educativo muy interesante, pero a lo que él se refería era a una realidad que lo acomodaba hasta tal punto que había dejado de pensar más allá de la misma. Y, si bien el ritual nos genera placer, es importante que en su formación como maestros tengan la posibilidad de continuar repensando lo que les ocurre en la relación educativa. Porque si no nos interrogamos acerca de lo que vivimos, no podemos hacer mundo. O, como sostiene Anna Gómez (2004), “haremos mundo cuando el mundo que ya estamos haciendo lo vayamos nombrando desde el ser. No es fácil, hay resistencias, porque cuesta, pero es posible” (p. 104).

Justo esta semana –revisando las historias escritas– me he cruzado con unas estudiantes de ese grupo en el ascensor. “¡Mira, la profe!” –se han dicho entre ellas; y Sofía ha añadido “¡Sí, es Emma!”. Todavía no me acostumbro a sus respuestas, ni a determinadas actitudes, ni tan siquiera al modo en que reciben los textos que conversamos. Quizá, ese *todavía* es el que me permite acudir al aula apegada al deseo de descubrir aquello que estamos cultivando, aquello que está también –y todavía– por abrirse. O quizá no...



Cuarto paisaje  
Recetas y patrones:  
el sentido de un saber

Cuarto paisaje  
Recetas y patrones:  
el sentido de un saber



## Preámbulo

*“Hoy he llegado a clase con muchas ganas de poder llevar a cabo un juego que aprendí en el curso de educación viva. Como ahora les preocupa mucho qué significa estar en presencia –estar–ahí–, quizá si nos ponemos a jugar, logramos apartar un poco las tensiones y los miedos que a veces aparecen cuando entramos en relación con el otro o la otra. Mientras repartía los papeles de colores, pinceles, pintura de témpera y material reciclado, hay quien se ha lanzado a la invitación de jugar y hay quien ha compartido con la clase que “pagamos mucho dinero por estar aquí aprendiendo contenidos, no por jugar”. Y es ahí de donde emana aquello que me interesa, aquello que tensiona la supuesta seriedad del trabajo versus al placer que provoca el propio juego. Para algunas personas, la universidad es un camino entre la escuela y el conocido mercado laboral; para mí, es un camino –de regreso– hacia la infancia”<sup>412</sup>.*

Es un camino hacia la infancia porque desde que nacemos aprendemos a jugar y trabajar al mismo tiempo. Si bien nuestros primeros contactos con el mundo nos llegan a través de reflejos innatos, poco a poco van apareciendo necesidades que podemos satisfacer. Necesidades que nos obligan a estar en una interacción instintiva y desde la que experimentamos el mundo que nos rodea. En este punto, recuerdo a la hija de Marta, quien no se contenta únicamente con succionar la mama, sino que chupa todo aquello que le resulta próximo. Asimismo, el reflejo innato –juego– y la cobertura de una necesidad –trabajo– no son lo mismo, pero ello no significa que tengan que estar reñidos, pues ambos han partido de un mismo el lugar: el lugar de la existencia. Una existencia que se hace presente en este paisaje pero que se vincula a los planteamientos del anterior, puesto que “el juego no se agota en la conciencia del jugador, y en esta medida es algo más que un comportamiento subjetivo. El lenguaje tampoco se agota en la conciencia del hablante y es en esto también más que un comportamiento subjetivo” (Gadamer, 2001). De ahí que palabra –conversación– y juego, sean dos aspectos perennes del acto de cuidar.

Este paisaje –que es el último en el que recojo historias del quehacer educativo– contiene dos recorridos: 1) De cómo el juego se convierte en una invitación y 2) De cómo el placer se hace presente. Tratando de ofrecer el mismo movimiento que el paisaje anterior, cada recorrido queda constituido por la narración de tres historias, equivalentes a los tres contextos contemplados en el estudio: escuela, Centre Obert y universidad. La noción de *receta* y *patrón* pasa a ser uno de los fundamentos de la experiencia del cuidado del otro y de la otra; experiencia que ha venido acompañada del acto de cocinar y coser, y desde donde se hace presente la potencia simbólica que contienen. Porque ambas permiten mostrar algo de lo cercano –de lo próximo– así como traspasar los límites de la propia práctica educativa. En esta línea, Graciela Hernández (2004) –citando a Ana Mañeru– apunta que “le he puesto una pizca de sal, y lo he dejado en mi horno que calienta poco por arriba, una media hora (...) así tú vas y pruebas y si no tienes un elemento le añades otro” (p. 117). Estar en la relación educativa es precisamente eso: saber las cualidades de la relación para colocar en el centro de la misma lo propio.

<sup>412</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, de noviembre de 2013.

## Preámbulo

*“Hoy he llegado a clase con muchas ganas de poder llevar a cabo un juego que aprendí en el curso de educación viva. Como ahora les preocupa mucho qué significa estar en presencia –estar–ahí–, quizá si nos ponemos a jugar, logramos apartar un poco las tensiones y los miedos que a veces aparecen cuando entramos en relación con el otro o la otra. Mientras repartía los papeles de colores, pinceles, pintura de témpera y material reciclado, hay quien se ha lanzado a la invitación de jugar y hay quien ha compartido con la clase que “pagamos mucho dinero por estar aquí aprendiendo contenidos, no por jugar”. Y es ahí de donde emana aquello que me interesa, aquello que tensiona la supuesta seriedad del trabajo versus al placer que provoca el propio juego. Para algunas personas, la universidad es un camino entre la escuela y el conocido mercado laboral; para mí, es un camino –de regreso– hacia la infancia”<sup>412</sup>.*

Es un camino hacia la infancia porque desde que nacemos aprendemos a jugar y trabajar al mismo tiempo. Si bien nuestros primeros contactos con el mundo nos llegan a través de reflejos innatos, poco a poco van apareciendo necesidades que podemos satisfacer. Necesidades que nos obligan a estar en una interacción instintiva y desde la que experimentamos el mundo que nos rodea. En este punto, recuerdo a la hija de Marta, quien no se contenta únicamente con succionar la mama, sino que chupa todo aquello que le resulta próximo. Asimismo, el reflejo innato –juego– y la cobertura de una necesidad –trabajo– no son lo mismo, pero ello no significa que tengan que estar reñidos, pues ambos han partido de un mismo el lugar: el lugar de la existencia. Una existencia que se hace presente en este paisaje pero que se vincula a los planteamientos del anterior, puesto que “el juego no se agota en la conciencia del jugador, y en esta medida es algo más que un comportamiento subjetivo. El lenguaje tampoco se agota en la conciencia del hablante y es en esto también más que un comportamiento subjetivo” (Gadamer, 2001). De ahí que palabra –conversación– y juego, sean dos aspectos perennes del acto de cuidar.

Este paisaje –que es el último en el que recojo historias del quehacer educativo– contiene dos recorridos: 1) De cómo el juego se convierte en una invitación y 2) De cómo el placer se hace presente. Tratando de ofrecer el mismo movimiento que el paisaje anterior, cada recorrido queda constituido por la narración de tres historias, equivalentes a los tres contextos contemplados en el estudio: escuela, Centre Obert y universidad. La noción de *receta* y *patrón* pasa a ser uno de los fundamentos de la experiencia del cuidado del otro y de la otra; experiencia que ha venido acompañada del acto de cocinar y coser, y desde donde se hace presente la potencia simbólica que contienen. Porque ambas permiten mostrar algo de lo cercano –de lo próximo– así como traspasar los límites de la propia práctica educativa. En esta línea, Graciela Hernández (2004) –citando a Ana Mañeru– apunta que “le he puesto una pizca de sal, y lo he dejado en mi horno que calienta poco por arriba, una media hora (...) así tú vas y pruebas y si no tienes un elemento le añades otro” (p. 117). Estar en la relación educativa es precisamente eso: saber las cualidades de la relación para colocar en el centro de la misma lo propio.

<sup>412</sup> Extracto de anotaciones de clase. Barcelona, de noviembre de 2013.

El primero de ellos, *De cómo el placer se hace presente*, muestra el modo en que el disfrute, la curiosidad y el recreo dan lugar a una relación particular que encarna y fructifica el saber. Un saber de la relación que se despliega en varios planos: la relación con uno mismo, la relación con el otro o la otra, y la relación con lo otro. Este enfoque permite recopilar las conversaciones mantenidas o escuchadas como una forma de vislumbrar el carácter incomparable, irremplazable e inclasificable de cada sujeto (Auden, 1967). “*Treinta minutos al horno*” responde a un modo de contar recetas que pone de manifiesto el cuidado y la pasión en lo culinario. Es precisamente esa manera de conversar acerca de los tiempos y de tratar a los alimentos lo que me permite ir más allá y trasladarlo al cuidado en ese hacer educativo. “*Señu, ya sé coser*” confirma el planteamiento de que no se trata de traer la vida al espacio educativo, sino que la vida ha de poder emerger, en tanto que vida, en él. Todo parte con la pérdida de un botón y, poco a poco, es esa pérdida la que provoca la ganancia de una nueva relación. En última instancia se halla *Segni mossi*, un relato cuyo nombre queda inspirado en un laboratorio de danza –italiano– en el que las criaturas tratan de conectar consigo mismas a través del arte. Recupero dicha experiencia y la llevo al aula universitaria, donde trato de acompañarles en ese sentir corporal movimiento que les permite tener un buen vínculo con su cuerpo, desde el conocimiento de sus posibilidades motoras y expresivas.

Por otro lado, *De cómo el juego se convierte en una invitación*, expone diversas escenas pedagógicas en las que criaturas y estudiantes observan el mundo que les rodea a fin de poder crear nuevas realidades y relaciones con el mismo. Aparecen ahí los tránsitos correspondientes del juego de práctica al juego representativo, y del juego representativo al juego con reglas. *Te invito a mi casa* narra la experiencia de diseño y edificación de una vivienda en miniatura en la que diversos contenidos curriculares afloran con el propósito de llegar a convertir lo erigido en un lugar para habitar, es decir, en un hogar en el que vivir. Mientras tanto, *Bajar el centro de gravedad* pone de relieve la importancia en la disposición y colocación de los materiales con los que juegan las criaturas. A veces nuestra mirada adulta obvia necesidades cotidianas de los niños y niñas, invisibilizando el lugar desde el que miran y se relacionan con el mundo. Lograr conectar de nuevo con esa mirada tiene que ver con empezar a caminar y a movernos desde una misma altura física. Para finalizar, *Regresar al parque* da cuenta de cómo el espacio público –lúdico–también es limitado. Porque el límite posibilita el desarrollo, distingue el exterior del interior, y genera la cooperación auténtica con los otros.

El primero de ellos, *De cómo el placer se hace presente*, muestra el modo en que el disfrute, la curiosidad y el recreo dan lugar a una relación particular que encarna y fructifica el saber. Un saber de la relación que se despliega en varios planos: la relación con uno mismo, la relación con el otro o la otra, y la relación con lo otro. Este enfoque permite recopilar las conversaciones mantenidas o escuchadas como una forma de vislumbrar el carácter incomparable, irremplazable e inclasificable de cada sujeto (Auden, 1967). “*Treinta minutos al horno*” responde a un modo de contar recetas que pone de manifiesto el cuidado y la pasión en lo culinario. Es precisamente esa manera de conversar acerca de los tiempos y de tratar a los alimentos lo que me permite ir más allá y trasladarlo al cuidado en ese hacer educativo. “*Señu, ya sé coser*” confirma el planteamiento de que no se trata de traer la vida al espacio educativo, sino que la vida ha de poder emerger, en tanto que vida, en él. Todo parte con la pérdida de un botón y, poco a poco, es esa pérdida la que provoca la ganancia de una nueva relación. En última instancia se halla *Segni mossi*, un relato cuyo nombre queda inspirado en un laboratorio de danza –italiano– en el que las criaturas tratan de conectar consigo mismas a través del arte. Recupero dicha experiencia y la llevo al aula universitaria, donde trato de acompañarles en ese sentir corporal movimiento que les permite tener un buen vínculo con su cuerpo, desde el conocimiento de sus posibilidades motoras y expresivas.

Por otro lado, *De cómo el juego se convierte en una invitación*, expone diversas escenas pedagógicas en las que criaturas y estudiantes observan el mundo que les rodea a fin de poder crear nuevas realidades y relaciones con el mismo. Aparecen ahí los tránsitos correspondientes del juego de práctica al juego representativo, y del juego representativo al juego con reglas. *Te invito a mi casa* narra la experiencia de diseño y edificación de una vivienda en miniatura en la que diversos contenidos curriculares afloran con el propósito de llegar a convertir lo erigido en un lugar para habitar, es decir, en un hogar en el que vivir. Mientras tanto, *Bajar el centro de gravedad* pone de relieve la importancia en la disposición y colocación de los materiales con los que juegan las criaturas. A veces nuestra mirada adulta obvia necesidades cotidianas de los niños y niñas, invisibilizando el lugar desde el que miran y se relacionan con el mundo. Lograr conectar de nuevo con esa mirada tiene que ver con empezar a caminar y a movernos desde una misma altura física. Para finalizar, *Regresar al parque* da cuenta de cómo el espacio público –lúdico–también es limitado. Porque el límite posibilita el desarrollo, distingue el exterior del interior, y genera la cooperación auténtica con los otros.



## Recorrido 1. De cómo el placer se hace presente

### “Treinta minutos al horno”

A mitad de la clase, Anita se ha puesto en pie y ha cogido una cinta métrica que estaba en uno de los cajones donde tienen diversos materiales para trabajar. Me llama la atención que ninguno de sus compañeros se inmute, porque eso quiere decir que es una práctica habitual en la clase. Sin embargo, si bien el maestro no le comenta nada, le hace un gesto asegurándose de que era un material que la niña necesitaba para acabar de hacer el ejercicio que deseaba llevar a cabo. Es la única que ha cogido la cinta para medir. “¿Pero no estábamos haciendo los pronombres?”, me pregunto. ¿En qué estará pensando Anita? Observo que se vuelve a levantar para guardarla en la caja. En ese momento, Trish se interesa por ella y, desde la distancia sacan el bocado de la mochila, como queriendo decir que tenían hambre y que más tarde hablarían, en el patio. “Jo també tinc gana, vinga que ja quasi estem!” —señala Francesc. Empiezan a mover las sillas y se disponen a salir en fila cuando al maestro se le ocurre hacer un juego de memoria matemática. Entre sonrisas y saltos, las criaturas se despiden de nosotros.

Nos dirigimos a la salita de profesores y nos sentamos en unos sofás que están frente a la puerta. Siempre somos los primeros en llegar, no porque seamos los que salimos antes, sino porque para el maestro “és important canviar de tant en tant d’espai”. Yo creo que también es porque en la sala hay dulces, y siempre sientan bien al estómago... De hecho, en más de una ocasión y sin que nadie lo viera, me invita a estrenar la caja de galletas que alguien ha dejado precintada sobre la mesa, pero debido a mi vergüenza niego tal invitación. Él, como un niño, la abre medio a escondidas y empieza a comerse una. La vuelve a precintar para que no se note y se sienta de nuevo. Cuando llega la directora para preguntar qué ha ocurrido, disimulamos como si no supiéramos nada. Me he percatado que las charlas junto a Francesc acostumbran a contemplar tres asuntos: historias de las criaturas, cocina y fútbol. A mí me interesan justamente en ese orden, aunque es cierto que en el conversar muchas cosas se van dando, haciendo que nos vayamos de un asunto a otro sin dificultades, como el propio fluir de la situación (Gadamer, 2001). Mientras se acaba de comer la galleta me explica que “aquest cap de setmana he fet unes palmeres d’aquestes dolces, que m’han quedat molt bé!”. Por lo que llego a entender, el nivel de dificultad de la receta es muy bajo, así que me animo a intentar hacerlas yo también. Le pido los tiempos de cocción y compro los ingredientes necesarios. Me emociona pensar que puedo estar conectada con la investigación sin tener que leer o escribir, sino simplemente haciendo. ¡Hacer la investigación con las manos! Eso sí que resulta interesante: darle forma, una nueva manera de estar con el tema de estudio. Cuidar de aquello que se hace es procurar un espacio para que las criaturas se desarrollen, es atender a los tiempos y a las necesidades, es quedarse pendiente del horno y amasar con amor, pensando en presente y presencia (Zamboni, 2004).

Es sábado y tengo invitados en casa, así que me dispongo a cocinar. Pienso en lo sencillo que pueden llegar a ser algunas cosas: batir, rallar, mezclar, amasar y calentar. Ojalá todo fuera como nombrar y hacer cinco verbos. Meto en el horno la masa y pongo el contador a fin de llegar a tiempo. De repente, me llama por teléfono mi madre, con quien empiezo a conversar hasta que suena el contador. Al escuchar el sonido, me advierte con un “ten cuidado porque cada uno cocina a su

## Recorrido 1. De cómo el placer se hace presente

### “Treinta minutos al horno”

A mitad de la clase, Anita se ha puesto en pie y ha cogido una cinta métrica que estaba en uno de los cajones donde tienen diversos materiales para trabajar. Me llama la atención que ninguno de sus compañeros se inmute, porque eso quiere decir que es una práctica habitual en la clase. Sin embargo, si bien el maestro no le comenta nada, le hace un gesto asegurándose de que era un material que la niña necesitaba para acabar de hacer el ejercicio que deseaba llevar a cabo. Es la única que ha cogido la cinta para medir. “¿Pero no estábamos haciendo los pronombres?”, me pregunto. ¿En qué estará pensando Anita? Observo que se vuelve a levantar para guardarla en la caja. En ese momento, Trish se interesa por ella y, desde la distancia sacan el bocado de la mochila, como queriendo decir que tenían hambre y que más tarde hablarían, en el patio. “Jo també tinc gana, vinga que ja quasi estem!” —señala Francesc. Empiezan a mover las sillas y se disponen a salir en fila cuando al maestro se le ocurre hacer un juego de memoria matemática. Entre sonrisas y saltos, las criaturas se despiden de nosotros.

Nos dirigimos a la salita de profesores y nos sentamos en unos sofás que están frente a la puerta. Siempre somos los primeros en llegar, no porque seamos los que salimos antes, sino porque para el maestro “és important canviar de tant en tant d’espai”. Yo creo que también es porque en la sala hay dulces, y siempre sientan bien al estómago... De hecho, en más de una ocasión y sin que nadie lo viera, me invita a estrenar la caja de galletas que alguien ha dejado precintada sobre la mesa, pero debido a mi vergüenza niego tal invitación. Él, como un niño, la abre medio a escondidas y empieza a comerse una. La vuelve a precintar para que no se note y se sienta de nuevo. Cuando llega la directora para preguntar qué ha ocurrido, disimulamos como si no supiéramos nada. Me he percatado que las charlas junto a Francesc acostumbran a contemplar tres asuntos: historias de las criaturas, cocina y fútbol. A mí me interesan justamente en ese orden, aunque es cierto que en el conversar muchas cosas se van dando, haciendo que nos vayamos de un asunto a otro sin dificultades, como el propio fluir de la situación (Gadamer, 2001). Mientras se acaba de comer la galleta me explica que “aquest cap de setmana he fet unes palmeres d’aquestes dolces, que m’han quedat molt bé!”. Por lo que llego a entender, el nivel de dificultad de la receta es muy bajo, así que me animo a intentar hacerlas yo también. Le pido los tiempos de cocción y compro los ingredientes necesarios. Me emociona pensar que puedo estar conectada con la investigación sin tener que leer o escribir, sino simplemente haciendo. ¡Hacer la investigación con las manos! Eso sí que resulta interesante: darle forma, una nueva manera de estar con el tema de estudio. Cuidar de aquello que se hace es procurar un espacio para que las criaturas se desarrollen, es atender a los tiempos y a las necesidades, es quedarse pendiente del horno y amasar con amor, pensando en presente y presencia (Zamboni, 2004).

Es sábado y tengo invitados en casa, así que me dispongo a cocinar. Pienso en lo sencillo que pueden llegar a ser algunas cosas: batir, rallar, mezclar, amasar y calentar. Ojalá todo fuera como nombrar y hacer cinco verbos. Meto en el horno la masa y pongo el contador a fin de llegar a tiempo. De repente, me llama por teléfono mi madre, con quien empiezo a conversar hasta que suena el contador. Al escuchar el sonido, me advierte con un “ten cuidado porque cada uno cocina a su

manera y, aunque dijera “treinta minutos”, siempre puede variar”. Para esta ocasión debían de haber sido menos de treinta...

En mi regreso a Ciudad Jardín, el maestro se interesa por si finalmente cociné el dulce que me recomendó y, debido a la vergüenza que me da reconocer que se me quemaron, le digo que no alcancé a hacerlo porque debía estar pendiente de otros asuntos. “En breu intentaré fer-les” –añado. A veces sucede que, estando en la escuela, algo dentro de mí vibra fuertemente, como si la niña que llevo dentro deseara mostrarse o dejarse ver. O quizá como si necesitara que yo la escuchara más a menudo. Lo que es cierto es que, estando allí, soy capaz de tenerla más en cuenta. Y este es uno de los momentos en los que me río ante la picardía de niña que se me ha hecho presente. Aparece en un tono de “no se ha dado cuenta pero... ¡sí que las había hecho!”. Mientras reflexiono sobre mi niña, observo cómo Eddie asoma la cabeza por la puerta con el propósito de escucharnos pero, al verse descubierto, huye corriendo. Quizá él también estaba pensando en ese “no se habrán dado cuenta pero...”. En lo que llevamos de curso, Eddie sólo me ha sonreído un par de veces: una de ellas en el juego con los microscopios, y la otra subiendo por las escaleras de regreso a clase. Con distancia, me pregunto, qué sentirá ante mi presencia en el aula, qué ve en mí que le genera ruptura o qué movimientos realizo que lo colocan como en un estado de alerta. El maestro me comenta que “és la seva manera d’estar en el món, en un món més cap endins que cap enfora, però en un món ben curiós on sempre sent alguna cosa que l’empeny a aprendre”.

La picardía de Eddie queda resonando en mí, del mismo modo que la receta de Francesc. En esta ocasión, trato de retomar los ingredientes y de estar—ahí, en el hacer, con constancia y detenimiento. Vuelvo a colocar en el horno la masa y espero. Esta vez quedan perfectas. ¿Qué ha sucedido entre el primer intento y el segundo? Si bien antes había nombrado y hecho cinco verbos, ahora he corporeizado la receta, la he hecho propia. Dejo enfriar las palmeras y envuelvo algunas de ellas para mi desayuno en la escuela. Cuando estoy en el patio, se me acerca Anita y apunta: “ostres, és que s’assemblen molt! Em podries regalar una?”. “Cap problema! Si tu sapiguessis el que m’ha costat aconseguir que tinguessin aquesta forma tan rodona...” –aclaro. Veo cómo se la guarda en el bolsillo y se marcha. Entonces, la persigo para preguntarle si quiere otra y esa se la va a dar a alguien. “No, no. És que m’ha recordat al cargol que tenim aquests dies a casa”. A partir de esa conversación descubro que lo estaba haciendo Anita con la cinta métrica era calcular cuánto mide el caracol que habita en su hogar.

manera y, aunque dijera “treinta minutos”, siempre puede variar”. Para esta ocasión debían de haber sido menos de treinta...

En mi regreso a Ciudad Jardín, el maestro se interesa por si finalmente cociné el dulce que me recomendó y, debido a la vergüenza que me da reconocer que se me quemaron, le digo que no alcancé a hacerlo porque debía estar pendiente de otros asuntos. “En breu intentaré fer-les” –añado. A veces sucede que, estando en la escuela, algo dentro de mí vibra fuertemente, como si la niña que llevo dentro deseara mostrarse o dejarse ver. O quizá como si necesitara que yo la escuchara más a menudo. Lo que es cierto es que, estando allí, soy capaz de tenerla más en cuenta. Y este es uno de los momentos en los que me río ante la picardía de niña que se me ha hecho presente. Aparece en un tono de “no se ha dado cuenta pero... ¡sí que las había hecho!”. Mientras reflexiono sobre mi niña, observo cómo Eddie asoma la cabeza por la puerta con el propósito de escucharnos pero, al verse descubierto, huye corriendo. Quizá él también estaba pensando en ese “no se habrán dado cuenta pero...”. En lo que llevamos de curso, Eddie sólo me ha sonreído un par de veces: una de ellas en el juego con los microscopios, y la otra subiendo por las escaleras de regreso a clase. Con distancia, me pregunto, qué sentirá ante mi presencia en el aula, qué ve en mí que le genera ruptura o qué movimientos realizo que lo colocan como en un estado de alerta. El maestro me comenta que “és la seva manera d’estar en el món, en un món més cap endins que cap enfora, però en un món ben curiós on sempre sent alguna cosa que l’empeny a aprendre”.

La picardía de Eddie queda resonando en mí, del mismo modo que la receta de Francesc. En esta ocasión, trato de retomar los ingredientes y de estar—ahí, en el hacer, con constancia y detenimiento. Vuelvo a colocar en el horno la masa y espero. Esta vez quedan perfectas. ¿Qué ha sucedido entre el primer intento y el segundo? Si bien antes había nombrado y hecho cinco verbos, ahora he corporeizado la receta, la he hecho propia. Dejo enfriar las palmeras y envuelvo algunas de ellas para mi desayuno en la escuela. Cuando estoy en el patio, se me acerca Anita y apunta: “ostres, és que s’assemblen molt! Em podries regalar una?”. “Cap problema! Si tu sapiguessis el que m’ha costat aconseguir que tinguessin aquesta forma tan rodona...” –aclaro. Veo cómo se la guarda en el bolsillo y se marcha. Entonces, la persigo para preguntarle si quiere otra y esa se la va a dar a alguien. “No, no. És que m’ha recordat al cargol que tenim aquests dies a casa”. A partir de esa conversación descubro que lo estaba haciendo Anita con la cinta métrica era calcular cuánto mide el caracol que habita en su hogar.

### “Señu, ya sé coser”

Ahí estaba Jonathan, junto a Marta. Lo había conocido hacía tres años en otro proyecto educativo, concretamente en uno que pertenecía a la escuela pública del barrio. Cuando lo he visto, ha abierto sus ojos grandes y marrones, y se ha acercado a saludarme. No he sabido cómo reaccionar, pues hacía mucho tiempo que no conversábamos. De hecho, en el ejercicio de ponerme a pensar acerca de nuestro último encuentro, recuerdo lo que exclamó: “¡Te he dicho que no me hables!”. Yo me quedé perpleja porque cuando lo dijo ambos estábamos leyendo –juntos y en silencio– un cómic. Aquél día vino a recogerlo su madre; una mujer con olor a alcohol que vestía una camiseta medio rota. Sólo ahí comprendí la necesidad de ausencia de palabras.

“Has vist quants som avui?” –comenta Marta al tiempo que está mirando cómo Saúl trata de escalar por la portería. “¡Oh no! ¡La bola, la bolaaaa!” –grita Mohamed. “¡Señu, sa colao, sa colao!” se escucha de fondo. De repente, Charles empieza a escalar la verja hasta que llega al techo de un edificio bajo donde supuestamente está la pelota. Marta echa a correr hacia donde están las criaturas y les obliga a bajar del edificio. Ellos continúan buscando el balón. “¿Y si está aún más arriba?” –grita Jonathan desde lejos. Asimismo, empiezan a pasar de un tejado al otro sin preocupación alguna. Finalmente recuperan la pelota y se disponen a bajar. Las personas que pasan por la calle se quedan en la puerta del patio a la espera de que alguien les dé más detalles de lo que está sucediendo. La educadora cada vez se muestra más impaciente y repite de manera constante: “Baixeu que hem de parlar ara mateix”. Dos de los tres niños que estaban en el intento de recuperar la pelota, consiguen bajar, pero uno de ellos se queda arriba. Ante el miedo a la altura y a la soledad en la que ahora está, se sienta en el suelo y se echa a llorar. Marta trata de animarlo para que baje, pero no hay modo de poder convencerlo. El resto de criaturas regresan a Alda para empezar con las actividades y nosotras esperamos que lleguen los bomberos. Mientras tanto, Jonathan no se ha separado de Marta. Una vez que Charles consigue pisar la arena del patio, todo vuelve a su cauce. Es ahí cuando Jonathan le enseña algo a Marta que la obliga a retirarse y a dejar que Charles regrese conmigo.

Más tarde me cruzo con Jonathan, quien se me queda mirando al tiempo que señala un botón de su camisa. “¡Mira *señu*, ya sé coser!” –menciona sonriente apretándolo con la mano.

Jonathan	¡Señu! (me comenta mirándome con sus grandes y marrones ojos) ¿Y la Marta? ¡Mira! ¿Qué es esto? ¡Esta cosa es como mi botón de pequeño! ¡Mira!
Emma	¡Es verdad! ¡Es pequeño como tu botón!
Jonathan	¡Sí! ¡Mira! ¡Mira! ¡Señu, que yo ya sé coser! ¡Mira!
Marta	A on estaves? (me pregunta con los hombros encogidos y las manos abiertas). Nosaltres estem aquí al costat, vine quan vulguis.
Emma	Sí, ja vinc amb tu.

Seis meses más tarde, en una de las conversaciones con la educadora, retomamos el asunto de la costura. Me cuenta que días más tarde Jonathan le cosió a Charles un agujero que tenía en la camiseta, con lo que ese saber hacer que había aparecido casual, se ha convertido en algo que media la relación entre las criaturas. Y lo considero así porque esta escena no es puntual: otros niños y niñas

### “Señu, ya sé coser”

Ahí estaba Jonathan, junto a Marta. Lo había conocido hacía tres años en otro proyecto educativo, concretamente en uno que pertenecía a la escuela pública del barrio. Cuando lo he visto, ha abierto sus ojos grandes y marrones, y se ha acercado a saludarme. No he sabido cómo reaccionar, pues hacía mucho tiempo que no conversábamos. De hecho, en el ejercicio de ponerme a pensar acerca de nuestro último encuentro, recuerdo lo que exclamó: “¡Te he dicho que no me hables!”. Yo me quedé perpleja porque cuando lo dijo ambos estábamos leyendo –juntos y en silencio– un cómic. Aquél día vino a recogerlo su madre; una mujer con olor a alcohol que vestía una camiseta medio rota. Sólo ahí comprendí la necesidad de ausencia de palabras.

“Has vist quants som avui?” –comenta Marta al tiempo que está mirando cómo Saúl trata de escalar por la portería. “¡Oh no! ¡La bola, la bolaaaa!” –grita Mohamed. “¡Señu, sa colao, sa colao!” se escucha de fondo. De repente, Charles empieza a escalar la verja hasta que llega al techo de un edificio bajo donde supuestamente está la pelota. Marta echa a correr hacia donde están las criaturas y les obliga a bajar del edificio. Ellos continúan buscando el balón. “¿Y si está aún más arriba?” –grita Jonathan desde lejos. Asimismo, empiezan a pasar de un tejado al otro sin preocupación alguna. Finalmente recuperan la pelota y se disponen a bajar. Las personas que pasan por la calle se quedan en la puerta del patio a la espera de que alguien les dé más detalles de lo que está sucediendo. La educadora cada vez se muestra más impaciente y repite de manera constante: “Baixeu que hem de parlar ara mateix”. Dos de los tres niños que estaban en el intento de recuperar la pelota, consiguen bajar, pero uno de ellos se queda arriba. Ante el miedo a la altura y a la soledad en la que ahora está, se sienta en el suelo y se echa a llorar. Marta trata de animarlo para que baje, pero no hay modo de poder convencerlo. El resto de criaturas regresan a Alda para empezar con las actividades y nosotras esperamos que lleguen los bomberos. Mientras tanto, Jonathan no se ha separado de Marta. Una vez que Charles consigue pisar la arena del patio, todo vuelve a su cauce. Es ahí cuando Jonathan le enseña algo a Marta que la obliga a retirarse y a dejar que Charles regrese conmigo.

Más tarde me cruzo con Jonathan, quien se me queda mirando al tiempo que señala un botón de su camisa. “¡Mira *señu*, ya sé coser!” –menciona sonriente apretándolo con la mano.

Jonathan	¡Señu! (me comenta mirándome con sus grandes y marrones ojos) ¿Y la Marta? ¡Mira! ¿Qué es esto? ¡Esta cosa es como mi botón de pequeño! ¡Mira!
Emma	¡Es verdad! ¡Es pequeño como tu botón!
Jonathan	¡Sí! ¡Mira! ¡Mira! ¡Señu, que yo ya sé coser! ¡Mira!
Marta	A on estaves? (me pregunta con los hombros encogidos y las manos abiertas). Nosaltres estem aquí al costat, vine quan vulguis.
Emma	Sí, ja vinc amb tu.

Seis meses más tarde, en una de las conversaciones con la educadora, retomamos el asunto de la costura. Me cuenta que días más tarde Jonathan le cosió a Charles un agujero que tenía en la camiseta, con lo que ese saber hacer que había aparecido casual, se ha convertido en algo que media la relación entre las criaturas. Y lo considero así porque esta escena no es puntual: otros niños y niñas

conocen el saber hacer de Jonathan y le solicitan ayuda. “Mira Emma, tot és fantàstic però a mi em preocupa la seva situació a casa” –agrega. Lo que ocurre en su hogar hace que ella sienta la necesidad de permanecer junto a él como figura adulta, regalándole palabras que le ayuden a ser consciente de cómo está creciendo y de cómo se está formando como persona. Para ella, lo más importante es acompañarle en ese hacerle ver cómo puede mantener un cuidado de sí y de la relación con los demás. Al mismo tiempo, sostiene que

*“per a mi és important que respecti als éssers humans en essència (...) Però, sota quin paper s’està amagant? Això també em preocupa (...) saber què està fent i com ho està fent. Com juga i com es relaciona amb els altres, perquè a vegades els conflictes que ell viu dins seu es donen abans, o entre ells, o a casa seva, o al carrer... i és aquí a on explota. I clar, jo em pregunto sovint: per què ell es tanca en un paper que no permet que s’autoreguli?, com el puc ajudar?, fins a quin punt arriba la meva responsabilitat com a educadora? (...) ell necessita que el mirem, que estiguem allà, malgrat després es posi com es posa. L’altre dia estàvem mirant una pel·lícula i em va agafar de la mà. Jo m’hi vaig deixar. A meitat de la pel·lícula, va començar a cridar-me: “¡Señuuuu, suéltame!”. Estava molt i molt enfadat. Clar, en aquest punt, què fas? Doncs res. Retires la mà i estàs al seu costat, per si després vol tornar-la a agafar. Ell sap que hi estàs”.*

El comentario de Marta me remite a dos escenas. La primera de ellas es en la que Francesc narra el modo de cocinar las dulces palmeras: con instrucciones y metodología esclarecedora. Si ahí a mí me surge la dificultad de llevar a cabo mi tarea, ¿de qué manera poder ofrecer una respuesta a las preguntas que viene sosteniendo ella –preguntas que no poseen instrucción–? Si existe algún tipo de receta para la relación, esta debe contener el acto de cuidar. La segunda de ellas es lo que George Dennison (1972) califica como *la angustia del anonimato*. Esta angustia es la que los obliga a buscar espacios o momentos de protección. La búsqueda de una identidad que intenta llenar el vacío de sí. No importa cuál sea la identidad que tengan, porque lo deseado es sentir que existen, que están ahí, y que hay a un adulto que los mira pero que no siempre interviene, sino que está. Si experimentan este sentir, las criaturas acuden al centro con más asiduidad, porque lo asocian a la presencia de una *zona de confort*. Llegan vehementes, vivaces, curiosos, persistentes. Y, aunque escasas veces ponen palabra a la plenitud que sienten, sus gestos son muestras continuas de ello. También es cierto que a veces, piden los gestos a los demás, a los adultos. Marta me explica que *“estàvem fent relaxació i en Jonathan arriba corrent per a dir-me si li puc fer un petó. Evidentment, vaig aprofitar per a fer-li molts i molts petons, d’aquells que sonen molt, saps? Jo estava encantadíssima però ell va marxar corrent també sense dir res”*. Parece que se siente capaz de formar otro tipo de relaciones, porque sabe que no está en la escuela, ni tampoco en la calle: está en una sala con una adulta que le da un lugar, que le reconoce, que le cuida, que le ofrece un saber.

Preocuparse, mostrarse disponible, desear la escucha, acoger el silencio, cuidar. Cualidades que no están escritas para observarlas como hueco, como conceptos teóricos, sino como verbos vinculados a acciones que se entrelazan con el acto de amar. De hecho, en la última conversación mantenida con Marta, al finalizar el encuentro, ella misma se marcha haciéndome saber que *“avui no estic gaire bé, perquè marxo molt tocada –comenta mientras se pone la mano el estómago–. Això de parlar de les seves històries, m’afecta molt. Mira que estic amb ells cada dia però, quan parles de la realitat a*

conocen el saber hacer de Jonathan y le solicitan ayuda. “Mira Emma, tot és fantàstic però a mi em preocupa la seva situació a casa” –agrega. Lo que ocurre en su hogar hace que ella sienta la necesidad de permanecer junto a él como figura adulta, regalándole palabras que le ayuden a ser consciente de cómo está creciendo y de cómo se está formando como persona. Para ella, lo más importante es acompañarle en ese hacerle ver cómo puede mantener un cuidado de sí y de la relación con los demás. Al mismo tiempo, sostiene que

*“per a mi és important que respecti als éssers humans en essència (...) Però, sota quin paper s’està amagant? Això també em preocupa (...) saber què està fent i com ho està fent. Com juga i com es relaciona amb els altres, perquè a vegades els conflictes que ell viu dins seu es donen abans, o entre ells, o a casa seva, o al carrer... i és aquí a on explota. I clar, jo em pregunto sovint: per què ell es tanca en un paper que no permet que s’autoreguli?, com el puc ajudar?, fins a quin punt arriba la meva responsabilitat com a educadora? (...) ell necessita que el mirem, que estiguem allà, malgrat després es posi com es posa. L’altre dia estàvem mirant una pel·lícula i em va agafar de la mà. Jo m’hi vaig deixar. A meitat de la pel·lícula, va començar a cridar-me: “¡Señuuuu, suéltame!”. Estava molt i molt enfadat. Clar, en aquest punt, què fas? Doncs res. Retires la mà i estàs al seu costat, per si després vol tornar-la a agafar. Ell sap que hi estàs”.*

El comentario de Marta me remite a dos escenas. La primera de ellas es en la que Francesc narra el modo de cocinar las dulces palmeras: con instrucciones y metodología esclarecedora. Si ahí a mí me surge la dificultad de llevar a cabo mi tarea, ¿de qué manera poder ofrecer una respuesta a las preguntas que viene sosteniendo ella –preguntas que no poseen instrucción–? Si existe algún tipo de receta para la relación, esta debe contener el acto de cuidar. La segunda de ellas es lo que George Dennison (1972) califica como *la angustia del anonimato*. Esta angustia es la que los obliga a buscar espacios o momentos de protección. La búsqueda de una identidad que intenta llenar el vacío de sí. No importa cuál sea la identidad que tengan, porque lo deseado es sentir que existen, que están ahí, y que hay a un adulto que los mira pero que no siempre interviene, sino que está. Si experimentan este sentir, las criaturas acuden al centro con más asiduidad, porque lo asocian a la presencia de una *zona de confort*. Llegan vehementes, vivaces, curiosos, persistentes. Y, aunque escasas veces ponen palabra a la plenitud que sienten, sus gestos son muestras continuas de ello. También es cierto que a veces, piden los gestos a los demás, a los adultos. Marta me explica que *“estàvem fent relaxació i en Jonathan arriba corrent per a dir-me si li puc fer un petó. Evidentment, vaig aprofitar per a fer-li molts i molts petons, d’aquells que sonen molt, saps? Jo estava encantadíssima però ell va marxar corrent també sense dir res”*. Parece que se siente capaz de formar otro tipo de relaciones, porque sabe que no está en la escuela, ni tampoco en la calle: está en una sala con una adulta que le da un lugar, que le reconoce, que le cuida, que le ofrece un saber.

Preocuparse, mostrarse disponible, desear la escucha, acoger el silencio, cuidar. Cualidades que no están escritas para observarlas como hueco, como conceptos teóricos, sino como verbos vinculados a acciones que se entrelazan con el acto de amar. De hecho, en la última conversación mantenida con Marta, al finalizar el encuentro, ella misma se marcha haciéndome saber que *“avui no estic gaire bé, perquè marxo molt tocada –comenta mientras se pone la mano el estómago–. Això de parlar de les seves històries, m’afecta molt. Mira que estic amb ells cada dia però, quan parles de la realitat a*

*un nivell més profund... No sé, marxo tocada*". Evidentemente, yo también me siento como ella, con una gran pesadez corporal.

*un nivell més profund... No sé, marxo tocada*". Evidentemente, yo también me siento como ella, con una gran pesadez corporal.

Segni mossi<sup>413</sup>

Me cruzo en el pasillo con Bea, una estudiante del curso pasado que con mucha alegría me cuenta que va a empezar las prácticas en breve. “¡Vamos a estar ahí, como siendo medio educadoras!” – señala. Me quedo pensando en ese *medio ser* que pronuncia, como si se pudiera ser mitad de algo y mitad de algo–otro. También me pregunto si no me supe explicar bien el curso pasado, si este año debo dar un paso más en la experiencia de sentirnos y vivirnos como completas. Quizá podríamos empezar la clase de hoy yendo al jardín a conversar descalzos acerca de los textos que tenemos pendientes.

Ir al jardín es como marcharse de excursión. Cuando nombras la frase “salir fuera” parece que entran en un estado de alegría permanente, la alegría de la libertad hecha saber. Lo que es cierto es que llevar a cabo las clases en el jardín permite experimentarlas como un acontecimiento que viene de la mano de un tiempo *aión*, es decir, que quiebra el transcurrir habitual –porque genera una especie de herida en el tiempo– pero que trae consigo el origen (Bárcena, 2003). Pero en este punto siempre siento la necesidad de aclarar que el salir no significa olvidar aquello para lo que nos encontramos. Si bien es cierto que podemos instituir una clase en cualquier espacio del mundo, la enseñanza necesita de un lugar en el que poder crear unas condiciones determinadas que favorezcan la relación educativa y la relación con dicho saber. Me incomoda observar cómo sentados al aire libre actúan de manera diversa a como lo hacen en el recinto cerrado. Ahora consultan sus teléfonos móviles, conversan con otras personas que pasean por allí, e incluso hay quien fuma. Esas situaciones me generan conflicto, porque no dejan de llamar mi atención. Si bien es cierto que la pregunta sería acerca de si aprenden mejor y de manera más fructífera, lo primero que viene a mí es la confrontación.

Hoy les he pedido que nos descalzáramos para sentir con los pies la frescura de la hierba, pero únicamente dos personas se han animado ¿Desde qué lugar acompañar a una conexión corporal y natural? Esta pregunta me la llevo haciendo todo el curso académico. Es decir, no parte de este momento aislado sino que se vincula a un conjunto de orientaciones que les vengo proponiendo para reconectar con la esencia de somos. “Si ens ho dius de fer, ens fa vergonya, però segur que a casa més d’una persona ho fa i no l’importa. És que aquí és tot una mica complicat amb altres persones que ens miren, ho entens oi?” – comenta Adelaida. Efectivamente es cierto y comprensible que la situación en la que se ven les provoque pudor. Mi desafío, entonces, es poder crear espacios en los que podamos establecer una relación con nuestro cuerpo más liberada de miradas. Pienso en la importancia del *affidamento* (Piussi, 1998) como ese modo de estar que implica el dar confianza, asegurar, proteger del daño, hacerse responsable, custodiar, educar, responder del cuidado, autorizar, desobligar... Quizá ese sería un posible camino a realizar.

Revisando en casa una documentación en italiano, descubro la asociación *Segni Mossi*, que se dedica a la expresión corporal relacionada con la danza. Extraigo de ahí algunas ideas que me gustaría llevar

<sup>413</sup> El título de historia proviene de un laboratorio de danza italiano en el que realizan prácticas educativas cuyo foco es la escucha del cuerpo en relación a los *lenguajes–otros*. “Segni mossi è un progetto di ricerca che nasce dall’incontro tra l’artista visivo Alessandro Lumare e la coreografa Simona Lobefaro (...) indaga la relazione tra la danza e il segno grafico: danza come materie differenti, proiezione nello spazio, emersione dell’emotivo; segno come estensione del corpo, azione, tracce di esperienze vissute” (Extraído de <http://www.moblarte.it/segni-mossi/>).

Segni mossi<sup>413</sup>

Me cruzo en el pasillo con Bea, una estudiante del curso pasado que con mucha alegría me cuenta que va a empezar las prácticas en breve. “¡Vamos a estar ahí, como siendo medio educadoras!” – señala. Me quedo pensando en ese *medio ser* que pronuncia, como si se pudiera ser mitad de algo y mitad de algo–otro. También me pregunto si no me supe explicar bien el curso pasado, si este año debo dar un paso más en la experiencia de sentirnos y vivirnos como completas. Quizá podríamos empezar la clase de hoy yendo al jardín a conversar descalzos acerca de los textos que tenemos pendientes.

Ir al jardín es como marcharse de excursión. Cuando nombras la frase “salir fuera” parece que entran en un estado de alegría permanente, la alegría de la libertad hecha saber. Lo que es cierto es que llevar a cabo las clases en el jardín permite experimentarlas como un acontecimiento que viene de la mano de un tiempo *aión*, es decir, que quiebra el transcurrir habitual –porque genera una especie de herida en el tiempo– pero que trae consigo el origen (Bárcena, 2003). Pero en este punto siempre siento la necesidad de aclarar que el salir no significa olvidar aquello para lo que nos encontramos. Si bien es cierto que podemos instituir una clase en cualquier espacio del mundo, la enseñanza necesita de un lugar en el que poder crear unas condiciones determinadas que favorezcan la relación educativa y la relación con dicho saber. Me incomoda observar cómo sentados al aire libre actúan de manera diversa a como lo hacen en el recinto cerrado. Ahora consultan sus teléfonos móviles, conversan con otras personas que pasean por allí, e incluso hay quien fuma. Esas situaciones me generan conflicto, porque no dejan de llamar mi atención. Si bien es cierto que la pregunta sería acerca de si aprenden mejor y de manera más fructífera, lo primero que viene a mí es la confrontación.

Hoy les he pedido que nos descalzáramos para sentir con los pies la frescura de la hierba, pero únicamente dos personas se han animado ¿Desde qué lugar acompañar a una conexión corporal y natural? Esta pregunta me la llevo haciendo todo el curso académico. Es decir, no parte de este momento aislado sino que se vincula a un conjunto de orientaciones que les vengo proponiendo para reconectar con la esencia de somos. “Si ens ho dius de fer, ens fa vergonya, però segur que a casa més d’una persona ho fa i no l’importa. És que aquí és tot una mica complicat amb altres persones que ens miren, ho entens oi?” – comenta Adelaida. Efectivamente es cierto y comprensible que la situación en la que se ven les provoque pudor. Mi desafío, entonces, es poder crear espacios en los que podamos establecer una relación con nuestro cuerpo más liberada de miradas. Pienso en la importancia del *affidamento* (Piussi, 1998) como ese modo de estar que implica el dar confianza, asegurar, proteger del daño, hacerse responsable, custodiar, educar, responder del cuidado, autorizar, desobligar... Quizá ese sería un posible camino a realizar.

Revisando en casa una documentación en italiano, descubro la asociación *Segni Mossi*, que se dedica a la expresión corporal relacionada con la danza. Extraigo de ahí algunas ideas que me gustaría llevar

<sup>413</sup> El título de historia proviene de un laboratorio de danza italiano en el que realizan prácticas educativas cuyo foco es la escucha del cuerpo en relación a los *lenguajes–otros*. “Segni mossi è un progetto di ricerca che nasce dall’incontro tra l’artista visivo Alessandro Lumare e la coreografa Simona Lobefaro (...) indaga la relazione tra la danza e il segno grafico: danza come materie differenti, proiezione nello spazio, emersione dell’emotivo; segno come estensione del corpo, azione, tracce di esperienze vissute” (Extraído de <http://www.moblarte.it/segni-mossi/>).

a la clase, especialmente ahora que estamos trabajando con la mirada educativa, lo que proyecta, lo que deja de ver, el lugar en el que se focaliza. ¿Cómo poder cambiar nuestra mirada? ¿De qué manera volver a hacernos extranjeros en una tierra que nos es conocida? Al llegar a la clase, les solicito información acerca de Michelangelo: quién era, qué saben de su vida y de sus obras, cómo se relacionaba con las personas, de qué manera vivía su oficio como pintor, etc. “La propuesta de hoy es que nos traslademos al momento histórico en que él estaba en pleno auge artístico y nos imaginemos que somos sus ayudantes” –les indico. Empiezo a escuchar diversos comentarios que muestran su desacuerdo, así como una reticencia generalizada. Intento no escuchar mucho aquello que dicen, porque temo perder parte de la ilusión con la que había pensado la actividad. Reparto folios y óleo, y se disponen a pintar debajo de las sillas, es decir, mirando boca arriba, como si estuvieran en la Capilla Sixtina. Pienso en los niños de Alda, especialmente en Jonathan que con su cuidado en la costura, seguramente estaría disfrutando junto a nosotros.

Edgar Ei, jo passo, perquè això és molt xungu!

Joana I ara què hem de fer exactament? –comenta riéndose.

Emma Tenéis que dibujar algo que dé cuenta del modo en que os veis como educadoras o educadores...

David A veure... i pot ser abstracte, no?

Marc Ostres, que em cau la pintura al cap!

Lídia Ai, ai, ai! Espera que ja m'està sortint alguna cosa!

Dedicamos quince minutos a crear y recrearnos en ello. Me da la sensación de que finalmente hemos podido conectar corporalmente con un saber hacer manual que no nos divide, sino que nos hace uno. Conversamos en relación a las cualidades que están detrás de cada uno de los dibujos y tratamos de retomar la lectura de unos textos. Pero claro, lo complejo ahora es volver a hallar un equilibrio que permita sentarse en las sillas y encorsetarse nuevamente con el cuerpo...

a la clase, especialmente ahora que estamos trabajando con la mirada educativa, lo que proyecta, lo que deja de ver, el lugar en el que se focaliza. ¿Cómo poder cambiar nuestra mirada? ¿De qué manera volver a hacernos extranjeros en una tierra que nos es conocida? Al llegar a la clase, les solicito información acerca de Michelangelo: quién era, qué saben de su vida y de sus obras, cómo se relacionaba con las personas, de qué manera vivía su oficio como pintor, etc. “La propuesta de hoy es que nos traslademos al momento histórico en que él estaba en pleno auge artístico y nos imaginemos que somos sus ayudantes” –les indico. Empiezo a escuchar diversos comentarios que muestran su desacuerdo, así como una reticencia generalizada. Intento no escuchar mucho aquello que dicen, porque temo perder parte de la ilusión con la que había pensado la actividad. Reparto folios y óleo, y se disponen a pintar debajo de las sillas, es decir, mirando boca arriba, como si estuvieran en la Capilla Sixtina. Pienso en los niños de Alda, especialmente en Jonathan que con su cuidado en la costura, seguramente estaría disfrutando junto a nosotros.

Edgar Ei, jo passo, perquè això és molt xungu!

Joana I ara què hem de fer exactament? –comenta riéndose.

Emma Tenéis que dibujar algo que dé cuenta del modo en que os veis como educadoras o educadores...

David A veure... i pot ser abstracte, no?

Marc Ostres, que em cau la pintura al cap!

Lídia Ai, ai, ai! Espera que ja m'està sortint alguna cosa!

Dedicamos quince minutos a crear y recrearnos en ello. Me da la sensación de que finalmente hemos podido conectar corporalmente con un saber hacer manual que no nos divide, sino que nos hace uno. Conversamos en relación a las cualidades que están detrás de cada uno de los dibujos y tratamos de retomar la lectura de unos textos. Pero claro, lo complejo ahora es volver a hallar un equilibrio que permita sentarse en las sillas y encorsetarse nuevamente con el cuerpo...

## Recorrido 2. De cómo el juego se convierte en una invitación

### Te invito a mi casa

“A on aneu amb totes aquestes capsas?” –pregunto a Anita y Trish. “Com que a on anem? Són per la casa que ens estem fent!” –me responden. En ese momento recuerdo que la semana pasada estaban dibujando sobre un plano las dimensiones de la que sería su futura vivienda. Las mesas estaban repletas de gomas, lápices, cartabones, escuadras, hojas de papel de muchos tamaños y calculadoras. “Avui ho fem com a excepció això de calcular amb el robot” –había aclarado el maestro. Yo había regresado a casa pensando en un proyecto que había hecho en la escuela en el que teníamos que construir un edificio y colocar un circuito eléctrico en él. Pero lo que estaban empezando a plantear los niños y niñas de Ciudad Jardín era algo más grande, algo que permitía soñar desde el presente y, sobre todo, algo que acababa siendo común, porque la mayoría de las casas eran adosadas y podían compartirlas con más de una familia. Pasar del proyecto en papel al dimensional, daba cuenta de todo lo que se estaba abriendo como posibilidad: estaban llevando a cabo un juego simbólico. ¿Pero no decían que esa tipología de juegos era cosa de las criaturas pequeñas? En cierto sentido yo también me veía atraída por la idea de jugar allí junto a ellos. Cada mañana traían más y más material. En cierto momento el maestro tuvo que insistir mucho para que dejaran de traer cajas, paquetes, botes de pintura y material reciclado a la clase. ¡Casi cabíamos! Tuvieron que llevarse las casas al pasillo, asumiendo el riesgo de que sin darse cuenta alguien pudiera darle un golpe.

Algunos habían pedido llevarse la casa durante el fin de semana para ir decorándole las paredes con papel de seda. Había casas de todos los colores y tamaños. Una era azul oscuro y sólo tenía una habitación, mientras que otra era completamente blanca y tenía un cartel que ponía “en construcción”, también había una que tenía césped artificial en la entrada, pero no tenía techo, mientras que otras dos eran grandísimas y tenían dos pisos. Y así más y más. Cuando ya la tenían casi acabada, Francesc propuso poner algunas vallas alrededor, para asegurarse de que nadie tocaría nada, “perquè sinó, els habitants de la casa es podrien enfadar”. Algunas personas reían sus comentarios que, pícaramente, él hacía. Entre ellos estaba Manuel, que todavía jugaba con el mercado de frutas de los niños de primero cada vez que pasaba por delante. En cambio, Lisa consideraba que eran cosas absurdas las que el maestro decía.

El asunto de las casas dio pie a conversar acerca de lo que cada uno había considerado importante tener: televisores, consolas, animales, mucha comida, un coche, dos motos, etc. Había casas que no tenían sofá ni mesa, pero sí que contaban con un coche o un televisor.

Francesc	A veure, si ara haguessiu de triar una casa per viure, quina llogaríeu?
Katie	Jo aquella de la gespa, perquè així podria jugar i prendre el sol.
Thea	Però si no li dóna el sol! No veus que està tot cobert?
Katie	Mmm... doncs li treuria el sostre i ja està.
Paul	Escolta'm aquesta casa l'hem feet jo i l'Eddie. No podeu treure el sostre.
Eddie	Què dius! Clar que no! Si no t'agrada així doncs no la compres
Jason	No ha dit comprar, ha dit llogar... que diu la meva mare que això canvia una mica la historia, perquè si ella hagués de comprar la casa a on vivim diu que no la compraria

## Recorrido 2. De cómo el juego se convierte en una invitación

### Te invito a mi casa

“A on aneu amb totes aquestes capsas?” –pregunto a Anita y Trish. “Com que a on anem? Són per la casa que ens estem fent!” –me responden. En ese momento recuerdo que la semana pasada estaban dibujando sobre un plano las dimensiones de la que sería su futura vivienda. Las mesas estaban repletas de gomas, lápices, cartabones, escuadras, hojas de papel de muchos tamaños y calculadoras. “Avui ho fem com a excepció això de calcular amb el robot” –había aclarado el maestro. Yo había regresado a casa pensando en un proyecto que había hecho en la escuela en el que teníamos que construir un edificio y colocar un circuito eléctrico en él. Pero lo que estaban empezando a plantear los niños y niñas de Ciudad Jardín era algo más grande, algo que permitía soñar desde el presente y, sobre todo, algo que acababa siendo común, porque la mayoría de las casas eran adosadas y podían compartirlas con más de una familia. Pasar del proyecto en papel al dimensional, daba cuenta de todo lo que se estaba abriendo como posibilidad: estaban llevando a cabo un juego simbólico. ¿Pero no decían que esa tipología de juegos era cosa de las criaturas pequeñas? En cierto sentido yo también me veía atraída por la idea de jugar allí junto a ellos. Cada mañana traían más y más material. En cierto momento el maestro tuvo que insistir mucho para que dejaran de traer cajas, paquetes, botes de pintura y material reciclado a la clase. ¡Casi cabíamos! Tuvieron que llevarse las casas al pasillo, asumiendo el riesgo de que sin darse cuenta alguien pudiera darle un golpe.

Algunos habían pedido llevarse la casa durante el fin de semana para ir decorándole las paredes con papel de seda. Había casas de todos los colores y tamaños. Una era azul oscuro y sólo tenía una habitación, mientras que otra era completamente blanca y tenía un cartel que ponía “en construcción”, también había una que tenía césped artificial en la entrada, pero no tenía techo, mientras que otras dos eran grandísimas y tenían dos pisos. Y así más y más. Cuando ya la tenían casi acabada, Francesc propuso poner algunas vallas alrededor, para asegurarse de que nadie tocaría nada, “perquè sinó, els habitants de la casa es podrien enfadar”. Algunas personas reían sus comentarios que, pícaramente, él hacía. Entre ellos estaba Manuel, que todavía jugaba con el mercado de frutas de los niños de primero cada vez que pasaba por delante. En cambio, Lisa consideraba que eran cosas absurdas las que el maestro decía.

El asunto de las casas dio pie a conversar acerca de lo que cada uno había considerado importante tener: televisores, consolas, animales, mucha comida, un coche, dos motos, etc. Había casas que no tenían sofá ni mesa, pero sí que contaban con un coche o un televisor.

Francesc	A veure, si ara haguessiu de triar una casa per viure, quina llogaríeu?
Katie	Jo aquella de la gespa, perquè així podria jugar i prendre el sol.
Thea	Però si no li dóna el sol! No veus que està tot cobert?
Katie	Mmm... doncs li treuria el sostre i ja està.
Paul	Escolta'm aquesta casa l'hem feet jo i l'Eddie. No podeu treure el sostre.
Eddie	Què dius! Clar que no! Si no t'agrada així doncs no la compres
Jason	No ha dit comprar, ha dit llogar... que diu la meva mare que això canvia una mica la historia, perquè si ella hagués de comprar la casa a on vivim diu que no la compraria



Kevin Llavors perquè vius allà?  
 Irene Perquè té l'escola al costat.. segur! –y ríen algunos niños y niñas.  
 Paul Doncs jo crec que és millor comprar perquè ja està per tota la vida.

Emergen discursos aprendidos con total naturalidad. Observo el rostro de Francesc y percibo cómo se está riendo internamente. Me guiña un ojo y me pregunta si yo vivo de compra o de alquiler. “Jo visc a casa dels pares” –respondo. “Quèeee???” –se escucha al unísono. Francesc me hace un gesto para que cuenta algo más en relación a lo que viene emergiendo como tema de conversación. Les explico que estoy estudiando y que por el momento estoy bien en casa. Me preguntan cuántas habitaciones tiene el hogar y cuántos años tengo yo. Cada semana me preguntan la edad y cada semana me la invento. Me gusta jugar con eso, porque sé que a la hora del comedor lo comentan entre ellos. Paul continúa reivindicando que a su casa no se le puede quitar el techo. De repente, Jason le pregunta si él tiene jardín o una casa así de grande como la que ha creado. La respuesta de Paul es negativa. Parece que esto ha dejado pensativo a Jason, pero continuamos mirando los objetos que cada uno ha colocado en su hogar. Me llama la atención que han dejado de llamarlo *edificio* para llamarlo *hogar*.

Finalmente Jason pregunta aquello con lo que, según él, se había quedado a medias. “Paul, tu a on dorms a casa teva?”. Los otros niños y niñas se quedan en silencio. Paul mira a Jason y le responde “a un llit, a on vols que dormi? Per què?”. “Ah, d’acord. No, per res, per res...” –continúa Jason. A medida que van saliendo las criaturas de clase, Jason se me acerca y me aclara “això no ho pots apuntar a la llibreta però en Paul dorm al sofà amb els seus dos germans, m’ho ha dit la meva mare que li ha dit una senyora que treballa a la fleca”.

Empiezo a bajar las escaleras de la escuela pensando en las dos casas de Paul, en la real y en la que ha creado. “Eh, Emma” Si vols ara que vindrà el calor, et convido a casa a un gelat! Però no pensis que trauré el sostre!”. Por un momento pensaba que me invitaba al lugar donde habita...

Kevin Llavors perquè vius allà?  
 Irene Perquè té l'escola al costat.. segur! –y ríen algunos niños y niñas.  
 Paul Doncs jo crec que és millor comprar perquè ja està per tota la vida.

Emergen discursos aprendidos con total naturalidad. Observo el rostro de Francesc y percibo cómo se está riendo internamente. Me guiña un ojo y me pregunta si yo vivo de compra o de alquiler. “Jo visc a casa dels pares” –respondo. “Quèeee???” –se escucha al unísono. Francesc me hace un gesto para que cuenta algo más en relación a lo que viene emergiendo como tema de conversación. Les explico que estoy estudiando y que por el momento estoy bien en casa. Me preguntan cuántas habitaciones tiene el hogar y cuántos años tengo yo. Cada semana me preguntan la edad y cada semana me la invento. Me gusta jugar con eso, porque sé que a la hora del comedor lo comentan entre ellos. Paul continúa reivindicando que a su casa no se le puede quitar el techo. De repente, Jason le pregunta si él tiene jardín o una casa así de grande como la que ha creado. La respuesta de Paul es negativa. Parece que esto ha dejado pensativo a Jason, pero continuamos mirando los objetos que cada uno ha colocado en su hogar. Me llama la atención que han dejado de llamarlo *edificio* para llamarlo *hogar*.

Finalmente Jason pregunta aquello con lo que, según él, se había quedado a medias. “Paul, tu a on dorms a casa teva?”. Los otros niños y niñas se quedan en silencio. Paul mira a Jason y le responde “a un llit, a on vols que dormi? Per què?”. “Ah, d’acord. No, per res, per res...” –continúa Jason. A medida que van saliendo las criaturas de clase, Jason se me acerca y me aclara “això no ho pots apuntar a la llibreta però en Paul dorm al sofà amb els seus dos germans, m’ho ha dit la meva mare que li ha dit una senyora que treballa a la fleca”.

Empiezo a bajar las escaleras de la escuela pensando en las dos casas de Paul, en la real y en la que ha creado. “Eh, Emma” Si vols ara que vindrà el calor, et convido a casa a un gelat! Però no pensis que trauré el sostre!”. Por un momento pensaba que me invitaba al lugar donde habita...

## La pérdida ante la libertad

Entro en sala con Marta y me pide que le ayude a colocar los juegos encima de las mesas que ella ya ha preparado. Me parece extraño que, con la cantidad de juegos que tienen en Alda, la educadora me pida que distribuya precisamente esos. Entonces, empieza a explicarme algo que viene observando desde hace algún tiempo:

*“Porto uns mesos pensant en el que m’acabes de dir tu mateixa i resulta que he observat molt com es comporten. Llàstima que tot sigui perquè no saben què vol dir tenir llibertat. Quants jocs hi veus aquí a la sala? Trenta? Quaranta? Cinquanta? Doncs si en fan servir més de cinc ja pots estar-hi contenta. Abans els amagava o deia que els tenia algú altre. Després em sentia malament perquè els hi havia dit una mentida i havíem de treballar amb el que era més productiu per a ells: no mentir i que comencéssim a assumir-ho. Et pots imaginar el que va passar? Els dies que no hi havia els jocs que volien, marxaven al carrer i jugaven amb la pilota amb altres xavals. I clar, això t’ho pots permetre una o dues voltes, però si penses en tota la feina educativa que hi ha al darrera i que ara, tornant al carrer, s’està desconstruint... Després vaig intentar no col·locar cap joc sobre la taula, i tampoc funcionava. Es posen davant de l’armari de jocs i veuen tants que estan tota l’estona mirant l’armari, dispersos i després amb baralles perquè un li ha fet un cop a l’altre sense voler, etc. Així que ara ja em veus, potser zero educativa però mil vegades més contenta que estiguin aquí que no allà fora”.*

Desconozco si es cuestión de posicionarse en un lado más o menos educativo, pero considero que es una cuestión que da para pensar. Y lo hace, al menos, en dos sentidos: en tanto que la cuestión de elegir tiene que ver con el deseo de estar, hacer, jugar, etc. y en tanto que tomar una decisión es asumir un riesgo –más o menos elevado–. Por eso me pregunto acerca de cómo se desarrolla el deseo, o de qué necesita. Quizá la atmósfera promueve un conjunto de cualidades e incluso una colocación de nuestro ser–en–el–mundo (Heidegger, 1984). O quizá se relaciona con la disponibilidad que cada uno muestra, y que varía en los diversos momentos de la vida. Le planteo a Marta la escena de las casas de Ciudad Jardín ¿Qué están colocando en el centro de la relación para que las criaturas tengan tanta iniciativa? Si durante un mes las criaturas no saben escoger, ¿significa que van a permanecer en esa posición para siempre? ¿Cómo genero yo espacios en mi clase para que puedan sentir ese vértigo a la libertad?

Me aproximo a Sonia y le invito a que escoja ella el juego que desea. “¿Ah, yo? ¡Cualquiera! Ese que está ahí mismo encima de aquella mesa” –responde. Viendo el modo de colocación que presentan, animo a Marta a hacer juntas algunas observaciones. “Vols fer una altra tesi?” –bromea. Así, dedicamos tres días a pensar la manera en que vamos a proceder. El primer día decidimos situar juegos que les agradan en algunas de las mesas, pero no en todas. Lo que sucede es que acaban aglutinándose en esas mesas, jugando juntos y divirtiéndose, pero sin aceptar la invitación de poder abrir otro juego. El segundo día colocamos en todas las mesas juegos con los que no están habituados a jugar. La respuesta que dan es estirarse en el tatami y esperar a que pase la hora. Y en tercer lugar, abrimos por completo el armario y les animamos a que escojan. Pasan quince minutos y todavía nadie ha sido capaz de tomar una caja. “¡Ay seña es que hay muchos! ¡Demasiados!” –comenta Holly. “¡Qué fuste seña!” –aclara Sheila; “Y digo yo... ¿pa qué tanto jueguecito si sólo usamos dos?” –menciona Harry.

## La pérdida ante la libertad

Entro en sala con Marta y me pide que le ayude a colocar los juegos encima de las mesas que ella ya ha preparado. Me parece extraño que, con la cantidad de juegos que tienen en Alda, la educadora me pida que distribuya precisamente esos. Entonces, empieza a explicarme algo que viene observando desde hace algún tiempo:

*“Porto uns mesos pensant en el que m’acabes de dir tu mateixa i resulta que he observat molt com es comporten. Llàstima que tot sigui perquè no saben què vol dir tenir llibertat. Quants jocs hi veus aquí a la sala? Trenta? Quaranta? Cinquanta? Doncs si en fan servir més de cinc ja pots estar-hi contenta. Abans els amagava o deia que els tenia algú altre. Després em sentia malament perquè els hi havia dit una mentida i havíem de treballar amb el que era més productiu per a ells: no mentir i que comencéssim a assumir-ho. Et pots imaginar el que va passar? Els dies que no hi havia els jocs que volien, marxaven al carrer i jugaven amb la pilota amb altres xavals. I clar, això t’ho pots permetre una o dues voltes, però si penses en tota la feina educativa que hi ha al darrera i que ara, tornant al carrer, s’està desconstruint... Després vaig intentar no col·locar cap joc sobre la taula, i tampoc funcionava. Es posen davant de l’armari de jocs i veuen tants que estan tota l’estona mirant l’armari, dispersos i després amb baralles perquè un li ha fet un cop a l’altre sense voler, etc. Així que ara ja em veus, potser zero educativa però mil vegades més contenta que estiguin aquí que no allà fora”.*

Desconozco si es cuestión de posicionarse en un lado más o menos educativo, pero considero que es una cuestión que da para pensar. Y lo hace, al menos, en dos sentidos: en tanto que la cuestión de elegir tiene que ver con el deseo de estar, hacer, jugar, etc. y en tanto que tomar una decisión es asumir un riesgo –más o menos elevado–. Por eso me pregunto acerca de cómo se desarrolla el deseo, o de qué necesita. Quizá la atmósfera promueve un conjunto de cualidades e incluso una colocación de nuestro ser–en–el–mundo (Heidegger, 1984). O quizá se relaciona con la disponibilidad que cada uno muestra, y que varía en los diversos momentos de la vida. Le planteo a Marta la escena de las casas de Ciudad Jardín ¿Qué están colocando en el centro de la relación para que las criaturas tengan tanta iniciativa? Si durante un mes las criaturas no saben escoger, ¿significa que van a permanecer en esa posición para siempre? ¿Cómo genero yo espacios en mi clase para que puedan sentir ese vértigo a la libertad?

Me aproximo a Sonia y le invito a que escoja ella el juego que desea. “¿Ah, yo? ¡Cualquiera! Ese que está ahí mismo encima de aquella mesa” –responde. Viendo el modo de colocación que presentan, animo a Marta a hacer juntas algunas observaciones. “Vols fer una altra tesi?” –bromea. Así, dedicamos tres días a pensar la manera en que vamos a proceder. El primer día decidimos situar juegos que les agradan en algunas de las mesas, pero no en todas. Lo que sucede es que acaban aglutinándose en esas mesas, jugando juntos y divirtiéndose, pero sin aceptar la invitación de poder abrir otro juego. El segundo día colocamos en todas las mesas juegos con los que no están habituados a jugar. La respuesta que dan es estirarse en el tatami y esperar a que pase la hora. Y en tercer lugar, abrimos por completo el armario y les animamos a que escojan. Pasan quince minutos y todavía nadie ha sido capaz de tomar una caja. “¡Ay seña es que hay muchos! ¡Demasiados!” –comenta Holly. “¡Qué fuste seña!” –aclara Sheila; “Y digo yo... ¿pa qué tanto jueguecito si sólo usamos dos?” –menciona Harry.

Una vez dejo de acudir a Alda, Marta continua con la preocupación varias semanas pero en una de nuestras conversaciones me hace saber que “al final ho vaig deixar *penjat* perquè a la nostra tasca has de donar prioritat per algunes coses, i aquesta potser no és la més urgent per treballar, tot i que és important, eh! Però ens són més urgents les relacions entre els xavals i les famílies”.

No obstante, sé que más allá de los juegos, las criaturas acuden al centro porque se trata de un espacio en el que uno se siente acogido —de ahí el deseo por acudir cada tarde— un lugar en el que aprendizaje y crecimiento van unidos, pero sobre todo, un espacio educativo en el que las criaturas se sienten vivas dentro de la complejidad y el desorden en el que habitan. Recuerdo que cuando estaba trabajando allí, en diversas ocasiones me repetía a mí misma que “a pesar de la desorganización de sus hogares, aquí han de poder experimentar otra relación con el espacio”. Y, aun sin haberlo conversado con Marta, siento que ella también se preocupa por la creación de una atmósfera menos agresiva, más cálida y pausada. Un ambiente en el que ellos y ellas puedan reconocer como real y existente.

Una vez dejo de acudir a Alda, Marta continua con la preocupación varias semanas pero en una de nuestras conversaciones me hace saber que “al final ho vaig deixar *penjat* perquè a la nostra tasca has de donar prioritat per algunes coses, i aquesta potser no és la més urgent per treballar, tot i que és important, eh! Però ens són més urgents les relacions entre els xavals i les famílies”.

No obstante, sé que más allá de los juegos, las criaturas acuden al centro porque se trata de un espacio en el que uno se siente acogido —de ahí el deseo por acudir cada tarde— un lugar en el que aprendizaje y crecimiento van unidos, pero sobre todo, un espacio educativo en el que las criaturas se sienten vivas dentro de la complejidad y el desorden en el que habitan. Recuerdo que cuando estaba trabajando allí, en diversas ocasiones me repetía a mí misma que “a pesar de la desorganización de sus hogares, aquí han de poder experimentar otra relación con el espacio”. Y, aun sin haberlo conversado con Marta, siento que ella también se preocupa por la creación de una atmósfera menos agresiva, más cálida y pausada. Un ambiente en el que ellos y ellas puedan reconocer como real y existente.

## Regresar al parque

Me cuentan que, cuando los Wild vinieron al campus de la universidad, lo primero que preguntó Mauricio fue que dónde estaban las criaturas. ¿Cómo podía ser que en un campus de Educación no estuviera ubicada ni tan siquiera una escuela infantil? Las personas asistentes rieron del comentario que hizo, aunque no pongo en duda que se quedaran pensativas. Es más, es un planteamiento que deberíamos poder sostener como docentes de la Facultad.

Pensando en ello, cuando me encuentro con el grupo de estudiantes de Educación Primaria, lo primero que les pregunto es cada cuánto están en contacto con las criaturas. Algunos de ellos realizan voluntariado o trabajan en comedores escolares, pero también hay quienes no se relacionan con las criaturas más allá de las que se hallan en la familia –primos pequeños, hermanos, etc.–. De hecho, el modo en que nos disponemos a la relación educativa siendo maestros o educadores, no es la misma. Precisamente ese punto ha sido motivo de más de una conversación con el grupo de estudiantes. Parece que los límites en la relación es un asunto que constantemente se preguntan. Debido a ello, les propongo que regresemos de nuevo al parque infantil para, desde ahí, observar cómo es nuestra mirada hacia las criaturas que en él están.

Daniel            ¿Observar? ¡Van a pensar que somos pederastas!  
Yo                ¿Y no será que es que les hemos dejado de mirar?  
Natàlia         ¿Por qué tendríamos que ir a mirarles al parque?  
Andrea         Pues a mí me parece buena idea. ¿Qué más hay que hacer?

Nos quedamos con el empuje que muestra Andrea y les acabo de narrar cuáles serían las orientaciones. “Se trata de poder acudir al parque a observar cómo se relacionan las criaturas, en qué se fijan, cómo se mueven y qué parecen reclamar o necesitar”. Previo a este trabajo, habíamos estado trabajando con diversos textos o actividades que nos habían venido inspirando, o mejor dicho, nos habían venido preparando para esa actitud de dejar entrar al otro en uno. Por eso, acudir al parque no es algo puntual, sino que forma parte de un entramado curricular que venimos recreando en cada uno de nuestros encuentros. Acordamos que irán el fin de semana y estarán una hora allí. En el regreso a la clase, muchos de ellos cuentan lo que les ha sucedido, lo que les ha conmovido la situación y cómo la actitud de muchos padres y madres les ha sorprendido. Cristian no explica nada, a pesar de que le invito a conversar en un par de ocasiones. Parece que está pensando algo muy profundo pero que todavía no alcanza a nombrar. Me entregan su diario de observación con algunas anotaciones que consideran sustanciales para que las revise y, justo en ese momento, se me acerca Cristian para comentarme que no va a poder entregarme nada. No porque no haya ido, sino porque no ha podido anotar nada. Me cuenta que “les miraba y pensaba en toda la alegría que he perdido y, entonces, llegó a mis pies una pelota de baloncesto y... me puse a jugar” –admite un poco avergonzado. “¿Y dónde está el problema?” –cuestiono. “Bueno, que al final no acabé haciendo la tarea que teníamos que traer para clase”. Le animo a que escriba aquello que ha sentido en ese gesto de volver a jugar, de regresar al parque. Quizá una narración nos podría ayudar a tener más inspiraciones acerca de la infancia pero, como no estoy muy segura de saberlo argumentar bien, me quedo en silencio y le digo que piense él qué es lo que realmente quiere hacer con lo que le está pasando. Esto me recuerda que cuando nos disponemos a aprender, en el fondo, nos estamos disponiendo a mirar, a ponernos en juego, a ser *aprendiz de espectador, amigo de la mirada*

## Regresar al parque

Me cuentan que, cuando los Wild vinieron al campus de la universidad, lo primero que preguntó Mauricio fue que dónde estaban las criaturas. ¿Cómo podía ser que en un campus de Educación no estuviera ubicada ni tan siquiera una escuela infantil? Las personas asistentes rieron del comentario que hizo, aunque no pongo en duda que se quedaran pensativas. Es más, es un planteamiento que deberíamos poder sostener como docentes de la Facultad.

Pensando en ello, cuando me encuentro con el grupo de estudiantes de Educación Primaria, lo primero que les pregunto es cada cuánto están en contacto con las criaturas. Algunos de ellos realizan voluntariado o trabajan en comedores escolares, pero también hay quienes no se relacionan con las criaturas más allá de las que se hallan en la familia –primos pequeños, hermanos, etc.–. De hecho, el modo en que nos disponemos a la relación educativa siendo maestros o educadores, no es la misma. Precisamente ese punto ha sido motivo de más de una conversación con el grupo de estudiantes. Parece que los límites en la relación es un asunto que constantemente se preguntan. Debido a ello, les propongo que regresemos de nuevo al parque infantil para, desde ahí, observar cómo es nuestra mirada hacia las criaturas que en él están.

Daniel            ¿Observar? ¡Van a pensar que somos pederastas!  
Yo                ¿Y no será que es que les hemos dejado de mirar?  
Natàlia         ¿Por qué tendríamos que ir a mirarles al parque?  
Andrea         Pues a mí me parece buena idea. ¿Qué más hay que hacer?

Nos quedamos con el empuje que muestra Andrea y les acabo de narrar cuáles serían las orientaciones. “Se trata de poder acudir al parque a observar cómo se relacionan las criaturas, en qué se fijan, cómo se mueven y qué parecen reclamar o necesitar”. Previo a este trabajo, habíamos estado trabajando con diversos textos o actividades que nos habían venido inspirando, o mejor dicho, nos habían venido preparando para esa actitud de dejar entrar al otro en uno. Por eso, acudir al parque no es algo puntual, sino que forma parte de un entramado curricular que venimos recreando en cada uno de nuestros encuentros. Acordamos que irán el fin de semana y estarán una hora allí. En el regreso a la clase, muchos de ellos cuentan lo que les ha sucedido, lo que les ha conmovido la situación y cómo la actitud de muchos padres y madres les ha sorprendido. Cristian no explica nada, a pesar de que le invito a conversar en un par de ocasiones. Parece que está pensando algo muy profundo pero que todavía no alcanza a nombrar. Me entregan su diario de observación con algunas anotaciones que consideran sustanciales para que las revise y, justo en ese momento, se me acerca Cristian para comentarme que no va a poder entregarme nada. No porque no haya ido, sino porque no ha podido anotar nada. Me cuenta que “les miraba y pensaba en toda la alegría que he perdido y, entonces, llegó a mis pies una pelota de baloncesto y... me puse a jugar” –admite un poco avergonzado. “¿Y dónde está el problema?” –cuestiono. “Bueno, que al final no acabé haciendo la tarea que teníamos que traer para clase”. Le animo a que escriba aquello que ha sentido en ese gesto de volver a jugar, de regresar al parque. Quizá una narración nos podría ayudar a tener más inspiraciones acerca de la infancia pero, como no estoy muy segura de saberlo argumentar bien, me quedo en silencio y le digo que piense él qué es lo que realmente quiere hacer con lo que le está pasando. Esto me recuerda que cuando nos disponemos a aprender, en el fondo, nos estamos disponiendo a mirar, a ponernos en juego, a ser *aprendiz de espectador, amigo de la mirada*

(Bárcena, 2005). Y esto también tiene que ver con que la posibilidad de que algo nos pase requiere ese gesto de interrupción; un gesto casi imposible en los tiempos que corren, porque solicita de pensamiento y de la actitud de pararse a. A todo, más despacio: a pensar, a mirar, a escuchar, a sentir, a suspender el juicio, la voluntad y el automatismo de la acción.

No sé nada más de Cristian durante dos semanas, porque no se presenta a las clases ni responde a los correos. Al cabo de un mes regresa a clase y me entrega un documento. Son como unas cinco páginas que tienen una nota en la parte superior. “Hasta aquí he llegado” –dice.

En el regreso a casa saco de la mochila el escrito de Cristian para empezar a leerlo, pero como si de un acto reflejo se tratara, lo vuelvo a guardar de nuevo. Considero que merece ser leído en un espacio de intimidad, porque yo lo tomo como si fuera un regalo.

La última parte de su texto son únicamente cuestiones: “¿Por qué me he separado tanto del juego? ¿Qué me ha pasado para dejar de estar conectado con la diversión del baloncesto? ¿Cuál es el motivo por el que continúo yendo al parque a jugar con los chicos?”.

(Bárcena, 2005). Y esto también tiene que ver con que la posibilidad de que algo nos pase requiere ese gesto de interrupción; un gesto casi imposible en los tiempos que corren, porque solicita de pensamiento y de la actitud de pararse a. A todo, más despacio: a pensar, a mirar, a escuchar, a sentir, a suspender el juicio, la voluntad y el automatismo de la acción.

No sé nada más de Cristian durante dos semanas, porque no se presenta a las clases ni responde a los correos. Al cabo de un mes regresa a clase y me entrega un documento. Son como unas cinco páginas que tienen una nota en la parte superior. “Hasta aquí he llegado” –dice.

En el regreso a casa saco de la mochila el escrito de Cristian para empezar a leerlo, pero como si de un acto reflejo se tratara, lo vuelvo a guardar de nuevo. Considero que merece ser leído en un espacio de intimidad, porque yo lo tomo como si fuera un regalo.

La última parte de su texto son únicamente cuestiones: “¿Por qué me he separado tanto del juego? ¿Qué me ha pasado para dejar de estar conectado con la diversión del baloncesto? ¿Cuál es el motivo por el que continúo yendo al parque a jugar con los chicos?”.









APERTURAS PEDAGÓGICAS

APERTURAS PEDAGÓGICAS



Quinto paisaje  
**Sin palabra final**

Quinto paisaje  
**Sin palabra final**



## Preámbulo

*“El sendero de la montaña nos ha traído hasta la cima de Ressegone, desde donde puedes ver otras sierras y desde donde parece que casi tocas el cielo. La experiencia de subir hasta la cima trae consigo muchas otras historias, también las de las personas que han pasado por ella antes que yo; huellas, pisadas y agotamiento. Sentir la llegada a la cima no es el único regalo de este tránsito, sino el gesto que hace la mirada cuando uno percibe lo que ya lleva caminado. Es ahí cuando percibes todo el camino que se está poniendo en juego y, precisamente, es eso lo que te empuja a continuar caminando. Es la ilusión que tienes al sentir que puedes llegar a ver todavía más camino. No importa tanto estar en la cima y ver las colinas de alrededor, sino lo recorrido hasta llegar ahí. Lo mismo ocurre con la esta escritura final, que por momentos necesito parar y respirar, coger aire, llorar y revisar aquello que he caminado; e incluso a veces regresar un poco atrás –no mucho– y poder emprender nuevamente el sendero que más cómodo parece, o que más te atrae. A veces es uno quien escoge el camino de piedras, a veces simplemente van apareciendo ante uno...”<sup>414</sup>.*

El propósito de este paisaje es trazar un recorrido por los diversos asuntos desarrollados en la tesis, tratando de esbozar así una posible recapitulación de lo que vengo planteando como conjunto del estudio. Esta recapitulación es la que ofrece un mapa de localización que no pretende hacer añadidos a las cuestiones tratadas, sino mostrar una visión de conjunto de los ejes de sentido que recorren el proceso y aquello que, junto a él, ha venido articulándose. Para mí, la experiencia de investigar es una actividad que me permite mostrar el amor por el saber y por la relación que éste conlleva. Desde el inicio he tratado de ponerme en juego y de pensarme desde esa relación creada y recreada de manera continua. Una relación en la que no sólo se expone la lectura, la escritura, el pensamiento y la palabra, sino más bien **la relación que yo sostengo con todo ello**. No obstante, investigar también significa arriesgarse, ir más allá de uno, volcarse más allá de sí, mirar al mundo desde el abismo y regresar a la calma al percatarse de la esencia en lo cotidiano. Precisamente, imbuida en ese vaivén, tomo este paisaje como un lugar desde el que seguir pensando sobre la práctica de investigar.

*Del llegar a, al volver a*, es el primer apartado de este paisaje y trata de recuperar ese gesto de exploración en el que uno echa la vista atrás y es capaz de percibir *algo* de ese camino andado, de esa montaña escalada. Y me refiero a *algo* porque considero que necesito más distancia, necesito volver a hacerme extranjera en el terreno propio, en mi hogar, en mi escritura, en mis preguntas. Reconocer el vértigo de mirar hacia atrás es también un modo de poder mirar aquello que ya está caminado. A esto me ayuda mucho el método escogido, porque me deja crear espacios y vacíos desde los que ir dando nombre y palabra a lo que acontece y al modo en que esto vuelve a aparecer ante mí, renovado, nuevo, original.

En segundo lugar, se halla *La investigación como práctica del saber*, un saber que parte de uno y que me recuerda que investigar es investigarse uno mismo, es decir, preguntarse para poder encontrar el mundo que nos llama. Cultivar la relación –desde ese lugar– con el saber, es lo

<sup>414</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

## Preámbulo

*“El sendero de la montaña nos ha traído hasta la cima de Ressegone, desde donde puedes ver otras sierras y desde donde parece que casi tocas el cielo. La experiencia de subir hasta la cima trae consigo muchas otras historias, también las de las personas que han pasado por ella antes que yo; huellas, pisadas y agotamiento. Sentir la llegada a la cima no es el único regalo de este tránsito, sino el gesto que hace la mirada cuando uno percibe lo que ya lleva caminado. Es ahí cuando percibes todo el camino que se está poniendo en juego y, precisamente, es eso lo que te empuja a continuar caminando. Es la ilusión que tienes al sentir que puedes llegar a ver todavía más camino. No importa tanto estar en la cima y ver las colinas de alrededor, sino lo recorrido hasta llegar ahí. Lo mismo ocurre con la esta escritura final, que por momentos necesito parar y respirar, coger aire, llorar y revisar aquello que he caminado; e incluso a veces regresar un poco atrás –no mucho– y poder emprender nuevamente el sendero que más cómodo parece, o que más te atrae. A veces es uno quien escoge el camino de piedras, a veces simplemente van apareciendo ante uno...”<sup>414</sup>.*

El propósito de este paisaje es trazar un recorrido por los diversos asuntos desarrollados en la tesis, tratando de esbozar así una posible recapitulación de lo que vengo planteando como conjunto del estudio. Esta recapitulación es la que ofrece un mapa de localización que no pretende hacer añadidos a las cuestiones tratadas, sino mostrar una visión de conjunto de los ejes de sentido que recorren el proceso y aquello que, junto a él, ha venido articulándose. Para mí, la experiencia de investigar es una actividad que me permite mostrar el amor por el saber y por la relación que éste conlleva. Desde el inicio he tratado de ponerme en juego y de pensarme desde esa relación creada y recreada de manera continua. Una relación en la que no sólo se expone la lectura, la escritura, el pensamiento y la palabra, sino más bien **la relación que yo sostengo con todo ello**. No obstante, investigar también significa arriesgarse, ir más allá de uno, volcarse más allá de sí, mirar al mundo desde el abismo y regresar a la calma al percatarse de la esencia en lo cotidiano. Precisamente, imbuida en ese vaivén, tomo este paisaje como un lugar desde el que seguir pensando sobre la práctica de investigar.

*Del llegar a, al volver a*, es el primer apartado de este paisaje y trata de recuperar ese gesto de exploración en el que uno echa la vista atrás y es capaz de percibir *algo* de ese camino andado, de esa montaña escalada. Y me refiero a *algo* porque considero que necesito más distancia, necesito volver a hacerme extranjera en el terreno propio, en mi hogar, en mi escritura, en mis preguntas. Reconocer el vértigo de mirar hacia atrás es también un modo de poder mirar aquello que ya está caminado. A esto me ayuda mucho el método escogido, porque me deja crear espacios y vacíos desde los que ir dando nombre y palabra a lo que acontece y al modo en que esto vuelve a aparecer ante mí, renovado, nuevo, original.

En segundo lugar, se halla *La investigación como práctica del saber*, un saber que parte de uno y que me recuerda que investigar es investigarse uno mismo, es decir, preguntarse para poder encontrar el mundo que nos llama. Cultivar la relación –desde ese lugar– con el saber, es lo

<sup>414</sup> Extracto del diario de reflexión. Barcelona, mayo de 2014.

que me lleva a recuperar la concepción de relato en tanto que experiencia, subjetividad y recuerdo (Benjamin, 1998). Seguramente aquí es donde más presente se me hace el planteamiento de John Maxwell Coetzee (2001) en tanto que

*“en primer lugar está el problema del arranque, es decir, de cómo ir desde donde estoy ahora – y ahora mismo todavía no estoy en ninguna parte – hasta la orilla opuesta. Sólo es una cuestión de cruzar, de tender un puente. La gente soluciona problemas así todos los días. Pongamos por caso que lo conseguimos, sea como fuere. Digamos que el puente ha sido construido y cruzado (...). He dejado atrás el territorio en el que estábamos. Y empiezo al otro lado, que es donde quería estar”.*

Haber hallado un lugar de arranque genera la seguridad de que existen otros puertos a los que llegar.

Cabe añadir que *El cuidado como práctica educativa* es el apartado en el que trato de aglutinar aquellas cualidades del cuidado que desvelan y cuentan algo de las relaciones de cuidado: de lo que estas necesitan, de lo que requieren, de lo conmueven y de lo que posibilitan. Para ello, recojo lugares en los que se manifiesta, la medida –dada y experimentada como externa– que anhela, el reconocimiento y la autoridad vinculantes al sentido de la relación y la necesidad de tiempo. Si bien es cierto que a lo largo del estudio se despliegan muchas otras claves vinculadas al cuidado, estas son las que más me resuenan.

Por otro lado, las investigaciones que he revisado antes de escribir la propia poseen un apartado específico en el que se mira hacia el futuro, es decir, en el que se proyectan preguntas, posibilidades, incertezas, nuevas líneas de investigación, etc. Honestamente, ha existido un tiempo en el que me he resistido a esa idea, porque lo que vengo desarrollando tiene que ver más con la importancia del presente que con el futuro; más con la esencia del asunto que con la superficialidad. O quizá ha sido simplemente la dificultad de cerrar algo que todavía está vivo. Bajo el título *Un cierre con diversas aperturas* se presenta lo que podría ser otra historia a contar que tuviera como punto de inspiración la presente. Una historia particular entre las otras muchas que se pueden llegar a narrar. Pero también una historia que continúa con la sensibilidad con la que esta misma ha sido iniciada.

que me lleva a recuperar la concepción de relato en tanto que experiencia, subjetividad y recuerdo (Benjamin, 1998). Seguramente aquí es donde más presente se me hace el planteamiento de John Maxwell Coetzee (2001) en tanto que

*“en primer lugar está el problema del arranque, es decir, de cómo ir desde donde estoy ahora – y ahora mismo todavía no estoy en ninguna parte – hasta la orilla opuesta. Sólo es una cuestión de cruzar, de tender un puente. La gente soluciona problemas así todos los días. Pongamos por caso que lo conseguimos, sea como fuere. Digamos que el puente ha sido construido y cruzado (...). He dejado atrás el territorio en el que estábamos. Y empiezo al otro lado, que es donde quería estar”.*

Haber hallado un lugar de arranque genera la seguridad de que existen otros puertos a los que llegar.

Cabe añadir que *El cuidado como práctica educativa* es el apartado en el que trato de aglutinar aquellas cualidades del cuidado que desvelan y cuentan algo de las relaciones de cuidado: de lo que estas necesitan, de lo que requieren, de lo conmueven y de lo que posibilitan. Para ello, recojo lugares en los que se manifiesta, la medida –dada y experimentada como externa– que anhela, el reconocimiento y la autoridad vinculantes al sentido de la relación y la necesidad de tiempo. Si bien es cierto que a lo largo del estudio se despliegan muchas otras claves vinculadas al cuidado, estas son las que más me resuenan.

Por otro lado, las investigaciones que he revisado antes de escribir la propia poseen un apartado específico en el que se mira hacia el futuro, es decir, en el que se proyectan preguntas, posibilidades, incertezas, nuevas líneas de investigación, etc. Honestamente, ha existido un tiempo en el que me he resistido a esa idea, porque lo que vengo desarrollando tiene que ver más con la importancia del presente que con el futuro; más con la esencia del asunto que con la superficialidad. O quizá ha sido simplemente la dificultad de cerrar algo que todavía está vivo. Bajo el título *Un cierre con diversas aperturas* se presenta lo que podría ser otra historia a contar que tuviera como punto de inspiración la presente. Una historia particular entre las otras muchas que se pueden llegar a narrar. Pero también una historia que continúa con la sensibilidad con la que esta misma ha sido iniciada.

## 1. Del *llegar a*, al *volver*

*Para venir a lo que no sabes, has de ir por donde no sabes*  
San Juan de la Cruz

Cuando comienzo a escribir estas páginas, una sensación tan potente como movilizadora me recorre el cuerpo. Es una sensación que proviene de la posibilidad de contemplar y pensar en el recorrido hecho durante este tiempo. Un recorrido que suma lo nuevo con lo familiar, lo desconocido con lo conocido, pero que sobre todo permite vislumbrar el origen de toda esta experiencia de investigación. Lo interesante que percibo en este vértigo de mirar hacia atrás es que todo este camino hecho le da un significado diferente a lo que me ha traído hasta aquí, es decir, a los propósitos y a las intenciones. No se trata de que esta mirada le haya cambiado el sentido, sino que le ha agregado uno inesperado que es el de volver al origen de la experiencia misma como cuestión ontológica. Hannah Arendt (1995) se preguntaba acerca de *“¿cómo puede derivarse alguna cosa relevante para el mundo en que vivimos de una empresa sin resultados? Si puede haber una respuesta, ésta sólo puede proceder de la actividad de pensar en sí misma, lo cual significa que debemos rastrear experiencias y no doctrinas.”* (p. 118). Precisamente, ser consciente de mirar mi propia experiencia de investigación nutrida con la experiencia de la vida me ha hecho volver a un lugar de sentido, poniendo en un segundo plano la idea de llegar a algo como teorizar acerca del saber de la experiencia educativa. Volver a lo vivido es como nacer de nuevo, porque mucho de lo que soy no lo he percibido conscientemente en el momento en que he venido haciendo camino, es decir en el acto de caminar. Por eso necesito sumergirme otra vez en las preguntas de investigación que han dado origen a este recorrido, pues muchas de ellas se vinculan con otro origen, con el origen común de todos y todas: el origen de la infancia. ¿Cómo piensan, sienten y viven los maestros o educadores la relación con las criaturas y la noción de infancia que habita tras ellas? ¿De qué modo cuidan y procuran espacios en los que la mirada hacia la infancia deja de ser control, para convertirse en una posibilidad desde la que ser y estar? ¿Qué acompañamiento y qué cuidado estamos ofreciendo a los niños y niñas desde la Educación Primaria y la Educación Social? Estos son algunos de los interrogantes que me han hecho volver hacia el comienzo –de manera sensible–, como si se tratara de un paso hacia atrás y desde el que muchos asuntos se resignifican cada vez que un niño y una niña llega al mundo (Arendt, 1996).

Es la narratividad de la propia investigación aquello que me posibilita el acto de repensar todo esto, de sentir la experiencia vivida de este modo particular. Y es que indagar narrativamente requiere de esa naturaleza relacional que busca nombrar lo que se experimenta en primera persona y cuya significatividad despliego al tener en cuenta las cualidades que caracterizan a la misma. Asimismo, es la narrativa la que me ofrece mostrar y dar cuenta de la experiencia investigativa, del devenir de la trama, de los acontecimientos, de las vidas que van componiéndose en el proceso del estudio, del modo en que todo ello se va configurando, etc. Todo ello como una descripción que me permite un mejor acceso a la significatividad educativa vivida, al tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia.

En este tejido de palabras que buscan los significados, los relatos, por ejemplo, también generan algo nuevo y es la presencia del lector. Para mí, escribir es ser puente entre mis

## 1. Del *llegar a*, al *volver*

*Para venir a lo que no sabes, has de ir por donde no sabes*  
San Juan de la Cruz

Cuando comienzo a escribir estas páginas, una sensación tan potente como movilizadora me recorre el cuerpo. Es una sensación que proviene de la posibilidad de contemplar y pensar en el recorrido hecho durante este tiempo. Un recorrido que suma lo nuevo con lo familiar, lo desconocido con lo conocido, pero que sobre todo permite vislumbrar el origen de toda esta experiencia de investigación. Lo interesante que percibo en este vértigo de mirar hacia atrás es que todo este camino hecho le da un significado diferente a lo que me ha traído hasta aquí, es decir, a los propósitos y a las intenciones. No se trata de que esta mirada le haya cambiado el sentido, sino que le ha agregado uno inesperado que es el de volver al origen de la experiencia misma como cuestión ontológica. Hannah Arendt (1995) se preguntaba acerca de *“¿cómo puede derivarse alguna cosa relevante para el mundo en que vivimos de una empresa sin resultados? Si puede haber una respuesta, ésta sólo puede proceder de la actividad de pensar en sí misma, lo cual significa que debemos rastrear experiencias y no doctrinas.”* (p. 118). Precisamente, ser consciente de mirar mi propia experiencia de investigación nutrida con la experiencia de la vida me ha hecho volver a un lugar de sentido, poniendo en un segundo plano la idea de llegar a algo como teorizar acerca del saber de la experiencia educativa. Volver a lo vivido es como nacer de nuevo, porque mucho de lo que soy no lo he percibido conscientemente en el momento en que he venido haciendo camino, es decir en el acto de caminar. Por eso necesito sumergirme otra vez en las preguntas de investigación que han dado origen a este recorrido, pues muchas de ellas se vinculan con otro origen, con el origen común de todos y todas: el origen de la infancia. ¿Cómo piensan, sienten y viven los maestros o educadores la relación con las criaturas y la noción de infancia que habita tras ellas? ¿De qué modo cuidan y procuran espacios en los que la mirada hacia la infancia deja de ser control, para convertirse en una posibilidad desde la que ser y estar? ¿Qué acompañamiento y qué cuidado estamos ofreciendo a los niños y niñas desde la Educación Primaria y la Educación Social? Estos son algunos de los interrogantes que me han hecho volver hacia el comienzo –de manera sensible–, como si se tratara de un paso hacia atrás y desde el que muchos asuntos se resignifican cada vez que un niño y una niña llega al mundo (Arendt, 1996).

Es la narratividad de la propia investigación aquello que me posibilita el acto de repensar todo esto, de sentir la experiencia vivida de este modo particular. Y es que indagar narrativamente requiere de esa naturaleza relacional que busca nombrar lo que se experimenta en primera persona y cuya significatividad despliego al tener en cuenta las cualidades que caracterizan a la misma. Asimismo, es la narrativa la que me ofrece mostrar y dar cuenta de la experiencia investigativa, del devenir de la trama, de los acontecimientos, de las vidas que van componiéndose en el proceso del estudio, del modo en que todo ello se va configurando, etc. Todo ello como una descripción que me permite un mejor acceso a la significatividad educativa vivida, al tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia.

En este tejido de palabras que buscan los significados, los relatos, por ejemplo, también generan algo nuevo y es la presencia del lector. Para mí, escribir es ser puente entre mis

necesidades y las palabras que ven y me muestran el mundo. Todos estos meses, he confiado firmemente en que algo de muy dentro de mí saldría, que se haría paso en el magma de lo no dicho que quiere ver luz. Para escribir este documento he necesitado llegar a cosas muy sencillas, elementales, esenciales. “Porque cada libro tiene algo de inacabado. Es la lectura lo que lo acaba” (Luisa Muraro, 2008, p. 200). He sido paciente y he confiado, porque otras mujeres, previamente, me habían regalado este encargo ver—dadero, un auténtico don. En cada lectura se despierta y se crea algo nuevo. Así se hace posible la calidad del intercambio. Teresa de Jesús, al ser privada de sus libros recibió la visita de Dios que la consoló diciendo “no tengas pena, yo te daré libro vivo”. Esta hermosa metáfora es un ejemplo de vocabulario político, que nos abre al reconocimiento de palabras con sentido como amor, autoridad, vocación, dar medida, deseo, partir de sí, relación y tantas otras.

En este modo de volver la mirada, la narrativa se alimenta de la observación que he realizado en el campo, es decir, la observación del contexto con todo lo que lo compone: los sujetos, las instituciones, las relaciones. Es una observación singular porque trata de captar la vida que hay allí y es una observación que invita a quien investiga a ser parte de lo que sucede; no se trata de llevar la vida al aula, sino de habitarla como parte de la vida misma. Este cambio de mirada, de lo externo y lo interno, es fundamental para ese ser-estar-en-el-mundo (Heiddeger, 1984). Y es una experiencia de observación que va más allá del lugar de origen para ser compartida en diferentes contextos educativos. Así lo he vivenciado en mis clases en la universidad donde, de pasar a ser una observadora en Ciudad Jardín y Alda, pasé a ser a quien observaban mientras trabajaba. Compartir estas experiencias de observación enriquecería la dinámica que se desarrolla a nivel universitario, a partir de procesos de reflexión profunda de lo que va sucediendo entre quien observa, quien es observado y los estudiantes que configuran el grupo—clase. Quien se deja observar, confía en la otra, es decir, en quien ve cómo toma notas, comparte el espacio vital del aula, con quien después conversará. Esto no es una observación desprendida, objetiva, sino que se trata de una observación muy interesada, que se implica y que no es identificatoria, sino que sabe dónde está. Esta característica del estar investigando es la que considero que me ha ayudado a elaborar un saber conjunto, común. Quizás, la dificultad está en los primeros encuentros, donde se empieza a cultivar la honestidad de la relación, donde se inicia un proceso de aceptación a la presencia del otro en uno—en Ciudad Jardín, en Alda, en el patio, en la sala de educadores, etc.—. Por eso, considero que el acto de investigar requiere de confianza, de libertad y de seguridad. Y todo ello vinculado con la mirada que no juzga, sino que es compasiva.

Por todo lo anterior, no deja de ser llamativo que en el momento de tener que, supuestamente, hablar acerca de aquello a lo que hemos llegado, tome una fuerza y una presencia tan inusitada el sentido de volver a. De alguna manera, creo que eso se explica porque todo esto tiene que ver con una investigación viva (Arnaus, 2010), es decir, que busca en la vida y se arriesga a ser vivida por mí como investigadora. Pero creo que esto lo explican con mayor sensibilidad las palabras de Michel de Montaigne (2010):

*“El tema de esta lección, en fin, tiene que ver con algo que hace mucho trato de pensar y que, cuanto más pienso, mayor sensación de extravío siento. Tiene que ver con cierto arte de la vida, con cierto aprendizaje del arte de vivir y con sus más íntimas contradicciones. (p.348)”.*

necesidades y las palabras que ven y me muestran el mundo. Todos estos meses, he confiado firmemente en que algo de muy dentro de mí saldría, que se haría paso en el magma de lo no dicho que quiere ver luz. Para escribir este documento he necesitado llegar a cosas muy sencillas, elementales, esenciales. “Porque cada libro tiene algo de inacabado. Es la lectura lo que lo acaba” (Luisa Muraro, 2008, p. 200). He sido paciente y he confiado, porque otras mujeres, previamente, me habían regalado este encargo ver—dadero, un auténtico don. En cada lectura se despierta y se crea algo nuevo. Así se hace posible la calidad del intercambio. Teresa de Jesús, al ser privada de sus libros recibió la visita de Dios que la consoló diciendo “no tengas pena, yo te daré libro vivo”. Esta hermosa metáfora es un ejemplo de vocabulario político, que nos abre al reconocimiento de palabras con sentido como amor, autoridad, vocación, dar medida, deseo, partir de sí, relación y tantas otras.

En este modo de volver la mirada, la narrativa se alimenta de la observación que he realizado en el campo, es decir, la observación del contexto con todo lo que lo compone: los sujetos, las instituciones, las relaciones. Es una observación singular porque trata de captar la vida que hay allí y es una observación que invita a quien investiga a ser parte de lo que sucede; no se trata de llevar la vida al aula, sino de habitarla como parte de la vida misma. Este cambio de mirada, de lo externo y lo interno, es fundamental para ese ser-estar-en-el-mundo (Heiddeger, 1984). Y es una experiencia de observación que va más allá del lugar de origen para ser compartida en diferentes contextos educativos. Así lo he vivenciado en mis clases en la universidad donde, de pasar a ser una observadora en Ciudad Jardín y Alda, pasé a ser a quien observaban mientras trabajaba. Compartir estas experiencias de observación enriquecería la dinámica que se desarrolla a nivel universitario, a partir de procesos de reflexión profunda de lo que va sucediendo entre quien observa, quien es observado y los estudiantes que configuran el grupo—clase. Quien se deja observar, confía en la otra, es decir, en quien ve cómo toma notas, comparte el espacio vital del aula, con quien después conversará. Esto no es una observación desprendida, objetiva, sino que se trata de una observación muy interesada, que se implica y que no es identificatoria, sino que sabe dónde está. Esta característica del estar investigando es la que considero que me ha ayudado a elaborar un saber conjunto, común. Quizás, la dificultad está en los primeros encuentros, donde se empieza a cultivar la honestidad de la relación, donde se inicia un proceso de aceptación a la presencia del otro en uno—en Ciudad Jardín, en Alda, en el patio, en la sala de educadores, etc.—. Por eso, considero que el acto de investigar requiere de confianza, de libertad y de seguridad. Y todo ello vinculado con la mirada que no juzga, sino que es compasiva.

Por todo lo anterior, no deja de ser llamativo que en el momento de tener que, supuestamente, hablar acerca de aquello a lo que hemos llegado, tome una fuerza y una presencia tan inusitada el sentido de volver a. De alguna manera, creo que eso se explica porque todo esto tiene que ver con una investigación viva (Arnaus, 2010), es decir, que busca en la vida y se arriesga a ser vivida por mí como investigadora. Pero creo que esto lo explican con mayor sensibilidad las palabras de Michel de Montaigne (2010):

*“El tema de esta lección, en fin, tiene que ver con algo que hace mucho trato de pensar y que, cuanto más pienso, mayor sensación de extravío siento. Tiene que ver con cierto arte de la vida, con cierto aprendizaje del arte de vivir y con sus más íntimas contradicciones. (p.348)”.*



## 2. La investigación como práctica del saber

*No en vano entendía a los que buscaban camino. ¡Como buscaba arduamente el suyo!  
Y como buscaba hoy con impaciencia y aspereza su mejor modo de ser, su atajo, ya que no osaba hablar de camino. Se agarraba ferozmente en busca de un modo de caminar, de un paso seguro. Pero el atajo con sombras refrescantes y reflejo de luz entre los árboles, el atajo donde ella fuese finalmente ella, eso sólo en cierto momento (...) lo había sentido. Pero también sabía una cosa: cuando estuviera más preparada, pasaría de sí hacia los otros, su camino estaba en los otros. Cuando pudiese sentir plenamente al otro, estaría a salvo y pensaría: he aquí mi puerto de llegada. Pero antes necesitaba tocarse a sí misma, antes necesitaba tocar en el mundo.*  
Clarice Lispector (1989, p. 50-51)

Investigar es investigarse uno mismo, es decir, es preguntarse, buscarse uno mismo para poder encontrar el mundo que nos llama. Habitualmente vemos que el acto de investigar se deposita en los otros y, de alguna manera, eso hace que vayamos cultivando un modo de conocer el mundo que depende de otros y otras y vayamos replegando el saber que habita en nuestra propia experiencia a un lugar tan privado, tan personal, que acaba siendo sentido pero no compartido; se vuelve invisible incluso para nosotros mismos. Tal vez por eso muchas veces sentimos que nos perdemos. Nos han enseñado a confiar en las respuestas que nos da un tipo de investigación universal, pero en ocasiones esa respuesta universal no logra dialogar con lo que nos pasa. Por eso considero que lo relevante es vivir la investigación como un modo de preguntarse, más que de preguntar hacia lo externo, porque para llenar de nuevos saberes, primero hay que vaciar algo de dentro. En una charla, Jorge Larrosa planteaba la idea de que en educación estamos acostumbrados a poner en el otro los conocimientos, la información, aquello que *debe saber* pero, ¿no sería mejor empezar a extraer lo que ya llevan los niños y niñas cuando llegan a nuestros centros educativos? Este modo de hacer promueve el reconocimiento a lo que el niño es, como ser completo que va formándose (Senett, 2008).

Esta experiencia de investigación ha traído para mí muchas preguntas para interpelar al mundo educativo, sin embargo también me ha traído preguntas para interpelarme a mí misma. Tal como dice Clarice Lispector, he descubierto que no sólo se trata de buscar un camino sino de cómo caminar y de que el camino no se hace solo para uno mismo sino para ponerse en relación con los otros y con las otras, por lo tanto, en esa búsqueda de cómo caminar también comienza a tomar lugar el otro. Desde este punto, podemos comprender que la investigación en el campo educativo busca poner en relación a quienes asumimos la tarea de indagar con quienes componen nuestro contexto para profundizar en los saberes que habitan en cada sujeto y en la relación que nace cuando nos ponemos en juego. La investigación en este sentido se vuelve una práctica del saber y del sabernos como sujetos que estamos en transformación continua a partir de la relación que creamos con el mundo y con los otros que habitan ese mundo que, al final, crea un *nuestro mundo*. Dejarnos tocar, de algún modo, es **dejar que se entretengan los saberes que cada uno traemos a lo largo de nuestras historias.**

## 2. La investigación como práctica del saber

*No en vano entendía a los que buscaban camino. ¡Como buscaba arduamente el suyo!  
Y como buscaba hoy con impaciencia y aspereza su mejor modo de ser, su atajo, ya que no osaba hablar de camino. Se agarraba ferozmente en busca de un modo de caminar, de un paso seguro. Pero el atajo con sombras refrescantes y reflejo de luz entre los árboles, el atajo donde ella fuese finalmente ella, eso sólo en cierto momento (...) lo había sentido. Pero también sabía una cosa: cuando estuviera más preparada, pasaría de sí hacia los otros, su camino estaba en los otros. Cuando pudiese sentir plenamente al otro, estaría a salvo y pensaría: he aquí mi puerto de llegada. Pero antes necesitaba tocarse a sí misma, antes necesitaba tocar en el mundo.*  
Clarice Lispector (1989, p. 50-51)

Investigar es investigarse uno mismo, es decir, es preguntarse, buscarse uno mismo para poder encontrar el mundo que nos llama. Habitualmente vemos que el acto de investigar se deposita en los otros y, de alguna manera, eso hace que vayamos cultivando un modo de conocer el mundo que depende de otros y otras y vayamos replegando el saber que habita en nuestra propia experiencia a un lugar tan privado, tan personal, que acaba siendo sentido pero no compartido; se vuelve invisible incluso para nosotros mismos. Tal vez por eso muchas veces sentimos que nos perdemos. Nos han enseñado a confiar en las respuestas que nos da un tipo de investigación universal, pero en ocasiones esa respuesta universal no logra dialogar con lo que nos pasa. Por eso considero que lo relevante es vivir la investigación como un modo de preguntarse, más que de preguntar hacia lo externo, porque para llenar de nuevos saberes, primero hay que vaciar algo de dentro. En una charla, Jorge Larrosa planteaba la idea de que en educación estamos acostumbrados a poner en el otro los conocimientos, la información, aquello que *debe saber* pero, ¿no sería mejor empezar a extraer lo que ya llevan los niños y niñas cuando llegan a nuestros centros educativos? Este modo de hacer promueve el reconocimiento a lo que el niño es, como ser completo que va formándose (Senett, 2008).

Esta experiencia de investigación ha traído para mí muchas preguntas para interpelar al mundo educativo, sin embargo también me ha traído preguntas para interpelarme a mí misma. Tal como dice Clarice Lispector, he descubierto que no sólo se trata de buscar un camino sino de cómo caminar y de que el camino no se hace solo para uno mismo sino para ponerse en relación con los otros y con las otras, por lo tanto, en esa búsqueda de cómo caminar también comienza a tomar lugar el otro. Desde este punto, podemos comprender que la investigación en el campo educativo busca poner en relación a quienes asumimos la tarea de indagar con quienes componen nuestro contexto para profundizar en los saberes que habitan en cada sujeto y en la relación que nace cuando nos ponemos en juego. La investigación en este sentido se vuelve una práctica del saber y del sabernos como sujetos que estamos en transformación continua a partir de la relación que creamos con el mundo y con los otros que habitan ese mundo que, al final, crea un *nuestro mundo*. Dejarnos tocar, de algún modo, es **dejar que se entretengan los saberes que cada uno traemos a lo largo de nuestras historias.**

Cabe añadir que una cuestión esencial que he vivido en este proceso de descubrirme como investigadora es que no vengo a cambiar nada, sino a dejarme cambiar por la experiencia que nacía hace algunos años atrás. Pero por supuesto, esta experiencia no estaría completa sin la presencia de los otros que han sido parte de todo este recorrido de saber. ¿Cómo ha sido posible que se entretengan estos encuentros de saberes? Entre otras cuestiones, por la escucha atenta de lo que el otro ha querido compartir conmigo, la escucha de lo que cada nueva experiencia ha significado para mí y del espacio que yo he tenido para escuchar mi propia historia. Y así como la escucha atenta y cuidadosa ha sido fundamental, también el acto de narrar ha resultado clave, porque ha traído consigo la libertad de elaborar un relato propio de la experiencia de investigación.

Otra de las cuestiones esenciales en esta práctica del saber a través de la investigación, ha sido la escritura. La experiencia se transforma cuando pasa de la escucha y el contar a la escritura y, en este caso, desde mi lugar como narradora, los relatos configuran un modo de abrir esos saberes encontrados y desplegados en relación con Francesc, Marta, los niños de Ciudad Jardín y los chicos de Alda hacia la presencia de otros y otras que serán los lectores y las lectoras de esta experiencia. El que escucha vive otra vez la experiencia. Y en este sentido, podríamos decir que el oyente (el lector) es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia que no ha experimentado, pero que le ha sido transmitida en el relato (Benjamin, 1998, p. 15).

*“El narrador—decía Benjamin— toma lo que narra de la experiencia: la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia. El novelista, por su parte, se ha segregado. La cámara del nacimiento de la novela es el individuo en su soledad”*

Y yo, en este caso, he intentado mantener el espíritu relacional de la experiencia en cada relato porque ahí es donde creo que reside la clave para que estos sean un principio y no el final de un modo de caminar hacia y con el saber. El mismo autor planteaba tres cuestiones fundamentales acerca del relato, que me parece relevante señalarlas:

- \* La fuente del relato es la experiencia. El relato es subjetivo. La huella del narrador está constantemente presente. No se trata en el relato tanto de contar los hechos, cuanto de contar la experiencia de los hechos. Así, lo que el lector encontrará en el relato no es la historia de lo que sucedió sino la experiencia viva de lo sucedido. El relato cuenta una historia, pero no la cuenta como lo haría la historia, con datos, cifras... El relato cuenta la historia vivida, subjetiva, del narrador. El relato, a diferencia de la crónica histórica, no busca la objetividad, porque sabe que la verdad nace en el lenguaje, y que esta verdad, como todo lenguaje, es múltiple, distinta, dependiente de aquél o aquélla que la pronuncie.
- \* El relato hace referencia al pasado, narra el pasado, lo recuerda. No hay relato sin recuerdo. Y, en consecuencia, una crisis de nuestra facultad de recordar supone inmediatamente una crisis de la narración. La novela nace en soledad, y no necesita ni de la experiencia ni de la memoria. Se basta con la sola imaginación, con la fantasía del escritor. El relato, en cambio, vive de la memoria y de la imaginación.
- \* El relato no necesita de la novedad, no pasa de moda. A diferencia de la información, el relato no vive del instante, de la fugacidad del presente. A la información no le

Cabe añadir que una cuestión esencial que he vivido en este proceso de descubrirme como investigadora es que no vengo a cambiar nada, sino a dejarme cambiar por la experiencia que nacía hace algunos años atrás. Pero por supuesto, esta experiencia no estaría completa sin la presencia de los otros que han sido parte de todo este recorrido de saber. ¿Cómo ha sido posible que se entretengan estos encuentros de saberes? Entre otras cuestiones, por la escucha atenta de lo que el otro ha querido compartir conmigo, la escucha de lo que cada nueva experiencia ha significado para mí y del espacio que yo he tenido para escuchar mi propia historia. Y así como la escucha atenta y cuidadosa ha sido fundamental, también el acto de narrar ha resultado clave, porque ha traído consigo la libertad de elaborar un relato propio de la experiencia de investigación.

Otra de las cuestiones esenciales en esta práctica del saber a través de la investigación, ha sido la escritura. La experiencia se transforma cuando pasa de la escucha y el contar a la escritura y, en este caso, desde mi lugar como narradora, los relatos configuran un modo de abrir esos saberes encontrados y desplegados en relación con Francesc, Marta, los niños de Ciudad Jardín y los chicos de Alda hacia la presencia de otros y otras que serán los lectores y las lectoras de esta experiencia. El que escucha vive otra vez la experiencia. Y en este sentido, podríamos decir que el oyente (el lector) es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia que no ha experimentado, pero que le ha sido transmitida en el relato (Benjamin, 1998, p. 15).

*“El narrador—decía Benjamin— toma lo que narra de la experiencia: la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia. El novelista, por su parte, se ha segregado. La cámara del nacimiento de la novela es el individuo en su soledad”*

Y yo, en este caso, he intentado mantener el espíritu relacional de la experiencia en cada relato porque ahí es donde creo que reside la clave para que estos sean un principio y no el final de un modo de caminar hacia y con el saber. El mismo autor planteaba tres cuestiones fundamentales acerca del relato, que me parece relevante señalarlas:

- \* La fuente del relato es la experiencia. El relato es subjetivo. La huella del narrador está constantemente presente. No se trata en el relato tanto de contar los hechos, cuanto de contar la experiencia de los hechos. Así, lo que el lector encontrará en el relato no es la historia de lo que sucedió sino la experiencia viva de lo sucedido. El relato cuenta una historia, pero no la cuenta como lo haría la historia, con datos, cifras... El relato cuenta la historia vivida, subjetiva, del narrador. El relato, a diferencia de la crónica histórica, no busca la objetividad, porque sabe que la verdad nace en el lenguaje, y que esta verdad, como todo lenguaje, es múltiple, distinta, dependiente de aquél o aquélla que la pronuncie.
- \* El relato hace referencia al pasado, narra el pasado, lo recuerda. No hay relato sin recuerdo. Y, en consecuencia, una crisis de nuestra facultad de recordar supone inmediatamente una crisis de la narración. La novela nace en soledad, y no necesita ni de la experiencia ni de la memoria. Se basta con la sola imaginación, con la fantasía del escritor. El relato, en cambio, vive de la memoria y de la imaginación.
- \* El relato no necesita de la novedad, no pasa de moda. A diferencia de la información, el relato no vive del instante, de la fugacidad del presente. A la información no le

interesa lo que sucedió hace tiempo, sino lo que acaba de suceder. El auge de la información lleva consigo el declive de la narración.

De este modo, vemos que experiencia, memoria y durabilidad en el tiempo son los tres rasgos específicos, según nuestra interpretación del texto de Walter Benjamin, de la competencia narrativa que el orden moderno ha puesto en crisis. Dentro de las estructuras específicamente modernas nos encontramos, en efecto, con que se ha vuelto sumamente difícil hacer experiencia personal de aquello que nos afecta (y así el cuerpo, a partir de todo lo que a él le acontece, deja de ser una fuente para madurar nuestra experiencia y elaborar sentido). Como ha escrito Anthony Giddens (1998), en la sociedad moderna asistimos a un “secuestro de la experiencia”.

Escribir y leer son los medios en los cuales se sustenta una relación conversacional: un discurso sobre nuestras vidas pedagógicas en relación con los niños. Por lo tanto, la calidad de nuestro lenguaje y de lo que escribimos, es decir, de lo que llamamos «teorización», resulta de vital importancia; tanto que incluso podríamos preguntarnos si la tarea encomendada a la pedagogía, que es la de ocuparse adecuadamente de su propia naturaleza, no será pedir demasiado a un discurso ordinario conversacional. Entonces, ¿qué tipo de escritura se necesita para hacer justicia a la complejidad de la pedagogía y, al mismo tiempo, de la experiencia pedagógica?

Por otro lado, deseo destacar la complejidad de hallar una escritura afín a un lenguaje y a una historia concreta. En todo este proceso de investigación, he tratado de recrear un lenguaje original, es decir, que no fuera prestado, copiado o balbuceado. Original en tanto que propio, pero también en tanto que origen, que lugar de nacimiento. Precisamente por eso, la escritura que habito –la que habitan estas páginas– es aquella en la que confluyen las lecturas, las conversaciones y diversas inspiraciones que se dan en el proceso. Pero sobre todo, es una escritura que parte desde mí y que trata de llegar a un *lugar–otro*.

interesa lo que sucedió hace tiempo, sino lo que acaba de suceder. El auge de la información lleva consigo el declive de la narración.

De este modo, vemos que experiencia, memoria y durabilidad en el tiempo son los tres rasgos específicos, según nuestra interpretación del texto de Walter Benjamin, de la competencia narrativa que el orden moderno ha puesto en crisis. Dentro de las estructuras específicamente modernas nos encontramos, en efecto, con que se ha vuelto sumamente difícil hacer experiencia personal de aquello que nos afecta (y así el cuerpo, a partir de todo lo que a él le acontece, deja de ser una fuente para madurar nuestra experiencia y elaborar sentido). Como ha escrito Anthony Giddens (1998), en la sociedad moderna asistimos a un “secuestro de la experiencia”.

Escribir y leer son los medios en los cuales se sustenta una relación conversacional: un discurso sobre nuestras vidas pedagógicas en relación con los niños. Por lo tanto, la calidad de nuestro lenguaje y de lo que escribimos, es decir, de lo que llamamos «teorización», resulta de vital importancia; tanto que incluso podríamos preguntarnos si la tarea encomendada a la pedagogía, que es la de ocuparse adecuadamente de su propia naturaleza, no será pedir demasiado a un discurso ordinario conversacional. Entonces, ¿qué tipo de escritura se necesita para hacer justicia a la complejidad de la pedagogía y, al mismo tiempo, de la experiencia pedagógica?

Por otro lado, deseo destacar la complejidad de hallar una escritura afín a un lenguaje y a una historia concreta. En todo este proceso de investigación, he tratado de recrear un lenguaje original, es decir, que no fuera prestado, copiado o balbuceado. Original en tanto que propio, pero también en tanto que origen, que lugar de nacimiento. Precisamente por eso, la escritura que habito –la que habitan estas páginas– es aquella en la que confluyen las lecturas, las conversaciones y diversas inspiraciones que se dan en el proceso. Pero sobre todo, es una escritura que parte desde mí y que trata de llegar a un *lugar–otro*.

### 3. El cuidado como práctica educativa

La noción de cuidado en la relación es una relación que se da por supuesta en los diversos contextos educativos pero no está tan elaborada como la que se toma del campo de la enfermería o de otras profesiones vinculadas más a ese abocarse hacia el otro y acompañarlo en un periodo de vida determinado. Por eso se me hace importante retomar los principios de los que habla Van Manen (2003), incluyendo en el partir de sí un enfoque más fenomenológico de la realidad, porque ese modo de estar en lo que acontece es ya un modo de cuidar y atender lo que se da. A lo largo del proceso de estudio hallo en los posicionamientos del saber de la experiencia un saber de la relación, de la atención, del cuidado y, por ende de la alteridad, porque es este movimiento relacional el que requiere de un pensar sensible al otro (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Desde ahí trato de dar lugar a las siguientes aproximaciones, a fin de poder mostrar de modo más sintético el saber que emana del cuidado en la relación. Aun así, soy consciente de que no diré nada que no esté ya dicho, pero lo diré desde mí, con la experiencia de poderlo nombrar en primera persona, encarnando de manera auténtica el discurso. Contreras y Pérez de Lara (2010) sostienen que es eso lo que hace a la investigación una experiencia formativa.

*“Es esto lo que cuenta en la investigación: lo que aprendemos de ella, lo que nos hace como consecuencia de haber pasado por ella, de estar ya en otro lugar, de ver y entender las cosas de otra manera. Lo que debiera permitir la experiencia de la investigación es formarnos. Y es desde ahí desde donde decir algo: desde el nuevo bagaje propio, desde nuestra transformación personal, desde el poso que lo vivido investigando (lo que nos ha pasado, lo que nos ha dado que pensar, lo que hemos comprendido, lo que ahora vemos de nueva manera) nos ha dejado y nos pone en disposición de tener algo que contar, algo que decir” (p. 69).*

#### 3.1 El cuidado se manifiesta en relación...

... en una relación amorosa cuyo punto de partida es el sí. Un sí que va más allá de lo afirmativo, pues con él se asume que en se está dispuesto a crear un lugar para ese otro. Además, es un sí que da cuenta del deseo de estar y de sentir junto a. Para mí, ese deseo se experimenta a través de un amor entendido como dedicación, entrega, apertura a lo otro y ejercicio de dar y dejarse dar. Un amor que se manifiesta en el cuidado y del que se me hace imprescindible escribir. Esto se me hace muy presente en la historia de *Señu, ya sé coser*, donde no sólo una criatura es la protagonista de este cuidado, sino que además es la que promueve, más tarde, el cuidado en otras. Ese sí como aceptación es un sí amoroso que se relaciona con una atención hacia lo que el otro o la otra solicita. En este punto, recuerdo el planteamiento de Simone Weil (1993) en tanto que “la atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto, manteniendo próximos al pensamiento, pero en un nivel inferior y sin contacto con él, los diversos conocimientos adquiridos que deban ser utilizados” (p. 70-71). De ahí que atender al otro de manera singular tiene que ver con hacerse disponible a la relación viva, es decir, en presencia real y habiendo dejado que el vacío cale en uno.

### 3. El cuidado como práctica educativa

La noción de cuidado en la relación es una relación que se da por supuesta en los diversos contextos educativos pero no está tan elaborada como la que se toma del campo de la enfermería o de otras profesiones vinculadas más a ese abocarse hacia el otro y acompañarlo en un periodo de vida determinado. Por eso se me hace importante retomar los principios de los que habla Van Manen (2003), incluyendo en el partir de sí un enfoque más fenomenológico de la realidad, porque ese modo de estar en lo que acontece es ya un modo de cuidar y atender lo que se da. A lo largo del proceso de estudio hallo en los posicionamientos del saber de la experiencia un saber de la relación, de la atención, del cuidado y, por ende de la alteridad, porque es este movimiento relacional el que requiere de un pensar sensible al otro (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Desde ahí trato de dar lugar a las siguientes aproximaciones, a fin de poder mostrar de modo más sintético el saber que emana del cuidado en la relación. Aun así, soy consciente de que no diré nada que no esté ya dicho, pero lo diré desde mí, con la experiencia de poderlo nombrar en primera persona, encarnando de manera auténtica el discurso. Contreras y Pérez de Lara (2010) sostienen que es eso lo que hace a la investigación una experiencia formativa.

*“Es esto lo que cuenta en la investigación: lo que aprendemos de ella, lo que nos hace como consecuencia de haber pasado por ella, de estar ya en otro lugar, de ver y entender las cosas de otra manera. Lo que debiera permitir la experiencia de la investigación es formarnos. Y es desde ahí desde donde decir algo: desde el nuevo bagaje propio, desde nuestra transformación personal, desde el poso que lo vivido investigando (lo que nos ha pasado, lo que nos ha dado que pensar, lo que hemos comprendido, lo que ahora vemos de nueva manera) nos ha dejado y nos pone en disposición de tener algo que contar, algo que decir” (p. 69).*

#### 3.1 El cuidado se manifiesta en relación...

... en una relación amorosa cuyo punto de partida es el sí. Un sí que va más allá de lo afirmativo, pues con él se asume que en se está dispuesto a crear un lugar para ese otro. Además, es un sí que da cuenta del deseo de estar y de sentir junto a. Para mí, ese deseo se experimenta a través de un amor entendido como dedicación, entrega, apertura a lo otro y ejercicio de dar y dejarse dar. Un amor que se manifiesta en el cuidado y del que se me hace imprescindible escribir. Esto se me hace muy presente en la historia de *Señu, ya sé coser*, donde no sólo una criatura es la protagonista de este cuidado, sino que además es la que promueve, más tarde, el cuidado en otras. Ese sí como aceptación es un sí amoroso que se relaciona con una atención hacia lo que el otro o la otra solicita. En este punto, recuerdo el planteamiento de Simone Weil (1993) en tanto que “la atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto, manteniendo próximos al pensamiento, pero en un nivel inferior y sin contacto con él, los diversos conocimientos adquiridos que deban ser utilizados” (p. 70-71). De ahí que atender al otro de manera singular tiene que ver con hacerse disponible a la relación viva, es decir, en presencia real y habiendo dejado que el vacío cale en uno.

### 3.2 El cuidado se asienta en el reconocimiento...

... y éste requiere de una mirada particular. Una mirada que tampoco se deja definir, pero que requiere de una presencia, es decir, de algo que pueda verse. No obstante, toda presencia posee dos caras: la visible y la escondida. Esta cara más oculta es la que tiene un poder de atracción sobre la mirada (Bárcena, 2004). Cuando narro la experiencia educativa *Todavía no me acostumbro*, lo que sucede ahí es precisamente aquello que la mirada encubierta está poniendo en juego, porque mi mirada únicamente atiende a aquello que no está, no a todo lo que ya existe y está dándose desde el movimiento y el sentir del grupo-clase. Es la conversación lo que me permite caer en la cuenta de que la ausencia existe porque tras ella se está dando algo. Mirar es guardar, pero también es tener cuidado con lo que se ve. Este es el sentido que merece la pena atender: el cuidado en la mirada y la mirada en la atención. Jean Starobinski (2001) nos recuerda que “el espacio visible es a la vez testimonio de mi poder para descubrir y de mi impotencia para alcanzar” (p. 12).

### 3.3 El cuidado pertenece al gesto...

... porque es ahí donde habita. Si bien la mirada llega antes que la palabra, las palabras se quedan cortas y necesitan de gestos. El gesto sensible es el que hace del cuidado una práctica de presente que va más allá de lo que se puede mirar; genera conmoción, reconforta y reconoce, así como crea –desde lo comprensible y aprehensible– un espacio a lo tácito. El gesto emerge de la relación con el otro y con la otra y trae consigo un reconocimiento. La historia de *Entre lo propio y lo común* muestra un modo posible desde el que el cuidado parte de sí para ir al encuentro de ese otro. Y lo hace no sólo desde la escucha y la mirada, sino desde la alteridad. De hecho, es la alteridad aquello que genera la desestabilización, perturbación y afectación; como también la que conlleva la posibilidad y potencialidad de un *nosotros*. Rescato de Jacques Derrida (1994) la noción de que “la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja (...) a intentar ser justo con el otro o conmigo mismo como otro” (p. 9).

### 3.4 El cuidado da medida...

... a través de la escucha. Ser escuchado no es únicamente una cura al mal-estar, sino una mediación educativa que necesita una escucha con medida. Para ello es necesario partir de una relación viva y amorosa que permita también dejar de escuchar, poner palabras, regalar palabras (Orozco Martínez, 2009) y establecer silencios. Dar medida es, en el fondo, dar sentido a la experiencia y a la relación en una realidad concreta. Un ejemplo de ello es la historia *Te invito a mi casa*, en la que el maestro acoge lo que se está desplegando en el aula, pero también contiene, porque la medida necesita de límites que ofrezcan seguridad, así como de escucha de lo que hay detrás y de lo que no se dice pero está. La mediación es un arte delicado que necesita de confianza para que el encuentro educativo resulte fructífero.

### 3.5 El cuidado necesita de tiempo...

... para dejar poso en la experiencia, porque a través de él se crea un margen para la vivencia y el pensamiento. La cadencia del tiempo es importante en todo este proceso y se traduce en un respeto hacia los ritmos de la vida. La escucha atenta a esos tiempos es una tarea compleja que requiere de experiencia y práctica, así como de habitar el presente. De hecho, pensar el presente es un pensar que se inserta en la dimensión del tiempo y que va más allá de la

### 3.2 El cuidado se asienta en el reconocimiento...

... y éste requiere de una mirada particular. Una mirada que tampoco se deja definir, pero que requiere de una presencia, es decir, de algo que pueda verse. No obstante, toda presencia posee dos caras: la visible y la escondida. Esta cara más oculta es la que tiene un poder de atracción sobre la mirada (Bárcena, 2004). Cuando narro la experiencia educativa *Todavía no me acostumbro*, lo que sucede ahí es precisamente aquello que la mirada encubierta está poniendo en juego, porque mi mirada únicamente atiende a aquello que no está, no a todo lo que ya existe y está dándose desde el movimiento y el sentir del grupo-clase. Es la conversación lo que me permite caer en la cuenta de que la ausencia existe porque tras ella se está dando algo. Mirar es guardar, pero también es tener cuidado con lo que se ve. Este es el sentido que merece la pena atender: el cuidado en la mirada y la mirada en la atención. Jean Starobinski (2001) nos recuerda que “el espacio visible es a la vez testimonio de mi poder para descubrir y de mi impotencia para alcanzar” (p. 12).

### 3.3 El cuidado pertenece al gesto...

... porque es ahí donde habita. Si bien la mirada llega antes que la palabra, las palabras se quedan cortas y necesitan de gestos. El gesto sensible es el que hace del cuidado una práctica de presente que va más allá de lo que se puede mirar; genera conmoción, reconforta y reconoce, así como crea –desde lo comprensible y aprehensible– un espacio a lo tácito. El gesto emerge de la relación con el otro y con la otra y trae consigo un reconocimiento. La historia de *Entre lo propio y lo común* muestra un modo posible desde el que el cuidado parte de sí para ir al encuentro de ese otro. Y lo hace no sólo desde la escucha y la mirada, sino desde la alteridad. De hecho, es la alteridad aquello que genera la desestabilización, perturbación y afectación; como también la que conlleva la posibilidad y potencialidad de un *nosotros*. Rescato de Jacques Derrida (1994) la noción de que “la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja (...) a intentar ser justo con el otro o conmigo mismo como otro” (p. 9).

### 3.4 El cuidado da medida...

... a través de la escucha. Ser escuchado no es únicamente una cura al mal-estar, sino una mediación educativa que necesita una escucha con medida. Para ello es necesario partir de una relación viva y amorosa que permita también dejar de escuchar, poner palabras, regalar palabras (Orozco Martínez, 2009) y establecer silencios. Dar medida es, en el fondo, dar sentido a la experiencia y a la relación en una realidad concreta. Un ejemplo de ello es la historia *Te invito a mi casa*, en la que el maestro acoge lo que se está desplegando en el aula, pero también contiene, porque la medida necesita de límites que ofrezcan seguridad, así como de escucha de lo que hay detrás y de lo que no se dice pero está. La mediación es un arte delicado que necesita de confianza para que el encuentro educativo resulte fructífero.

### 3.5 El cuidado necesita de tiempo...

... para dejar poso en la experiencia, porque a través de él se crea un margen para la vivencia y el pensamiento. La cadencia del tiempo es importante en todo este proceso y se traduce en un respeto hacia los ritmos de la vida. La escucha atenta a esos tiempos es una tarea compleja que requiere de experiencia y práctica, así como de habitar el presente. De hecho, pensar el presente es un pensar que se inserta en la dimensión del tiempo y que va más allá de la

linealidad. La investigación narrativa también recoge esta expresión de presente y presencia, pues no se desplaza sobre lo plano ni se proyecta en conclusión, sino que todo lo que muestra lo hace desde la apertura y el sentido que esta ofrece. *Treinta minutos al horno* permite observar no sólo cómo el tiempo es subjetivo, sino la necesidad de atenderlo y corporeizarlo, porque hacer tiempo y estar en el tiempo son posicionamientos diferentes.

linealidad. La investigación narrativa también recoge esta expresión de presente y presencia, pues no se desplaza sobre lo plano ni se proyecta en conclusión, sino que todo lo que muestra lo hace desde la apertura y el sentido que esta ofrece. *Treinta minutos al horno* permite observar no sólo cómo el tiempo es subjetivo, sino la necesidad de atenderlo y corporeizarlo, porque hacer tiempo y estar en el tiempo son posicionamientos diferentes.

#### 4. Un cierre con diversas aperturas

Desde que comencé a escribir esta tesis, me he preguntado cómo continuar la conversación de esta experiencia sin llegar al final de estas páginas dando por resuelto todo. Continuar la conversación que imagino, tiene que ver con dejar precisamente en este cierre posibilidades para abrir inquietudes, temas o problemáticas que nacen desde esta misma experiencia. El recorrido que he relatado en las páginas anteriores se nutre de muchos otros, de mí, de escenas, de situaciones, de contextos, de lo que se sabe y de lo que no, de fragilidad y de vulnerabilidad. Pero también de sentido y significado. Quizá ese es el lugar en el que hallo una posible pista que genera nuevas aperturas: los quienes de esta investigación, no por ser parte de los relatos que han configurado la expresión del estudio, sino por lo que dan a pensar en el sentido de presentar una parte de lo que significa la investigación educativa más allá de la teorización de los temas fundamentales. Para mí ha sido muy importante la relación investigativa con el maestro y la educadora. En primer lugar, porque iniciar una conversación común entre su lenguaje y el de la investigación no ha resultado siempre muy fluido. Por supuesto, soy consciente que sus respectivos lugares de colocación son diversos al propio, sin embargo, en diversas ocasiones me he preguntado por qué nos cuesta entrar en movimiento –ya no sólo pensando en Francesc y Marta–, sino en lo que he podido observar en otros maestros y educadores que perciben la investigación como algo alejado de su trabajo cotidiano, de la vida de sus aulas.

Asimismo, me parece necesario crear y repensar modos en los que los ellos puedan apropiarse de la investigación en sí, intentando que se hagan y sean partícipes de ella; es decir, tantear la posibilidad de que encarnen el proceso y lo habiten como propio. Para ello, sería interesante contar con sus sugerencias en relación a los momentos y espacios que podrían resultar más apropiados para el desarrollo de la investigación –no siempre he podido contar con los horarios o lugares más propicios a la escucha y la observación–. Al mismo tiempo, considero importante la búsqueda de espacios de reflexión compartida sobre el proceso del estudio, sobre cómo está tomando forma o sobre qué se está ya dando en él. El hecho de compartir las anotaciones de campo, podría haber sido un modo de invitación a la reflexividad, con los riesgos que ello conlleva. Probablemente, una apertura sería mostrar las investigaciones como espacios para pensar más que para juzgar o evaluar lo que se hace en las escuelas o espacios educativos, y otra sería no desistir de entrar en los centros educativos tal y como están, a pesar de que las estructuras que se nos ofrezcan para llevar a cabo nuestros procesos investigativos puedan parecer muy antagónicos a nuestras intenciones.

El lugar de los propios investigadores también me parece que es un asunto sobre el que debo continuar pensando. Con esto me refiero al lugar que tienen en relación a lo que se espera de ellos en términos académicos y de su producción. Cada vez es más fácil encontrar normativas y requerimientos que apuntan hacia la medición de esa producción numéricamente a través de publicaciones calificadas por el ranking del recurso que utilizan la para la divulgación de sus trabajos, por lo mismo, el trabajo reflexivo, de verdadera profundización, se hace más difícil. No dejo de cuestionarme si acaso la carrera académica le otorga un valor real y auténtico al sentido de lo que hacemos, o más bien se preocupa de lo que las mediciones externas sugieran. Investigar es una experiencia de vida que, además, la transforma. Por ello lo más

#### 4. Un cierre con diversas aperturas

Desde que comencé a escribir esta tesis, me he preguntado cómo continuar la conversación de esta experiencia sin llegar al final de estas páginas dando por resuelto todo. Continuar la conversación que imagino, tiene que ver con dejar precisamente en este cierre posibilidades para abrir inquietudes, temas o problemáticas que nacen desde esta misma experiencia. El recorrido que he relatado en las páginas anteriores se nutre de muchos otros, de mí, de escenas, de situaciones, de contextos, de lo que se sabe y de lo que no, de fragilidad y de vulnerabilidad. Pero también de sentido y significado. Quizá ese es el lugar en el que hallo una posible pista que genera nuevas aperturas: los quienes de esta investigación, no por ser parte de los relatos que han configurado la expresión del estudio, sino por lo que dan a pensar en el sentido de presentar una parte de lo que significa la investigación educativa más allá de la teorización de los temas fundamentales. Para mí ha sido muy importante la relación investigativa con el maestro y la educadora. En primer lugar, porque iniciar una conversación común entre su lenguaje y el de la investigación no ha resultado siempre muy fluido. Por supuesto, soy consciente que sus respectivos lugares de colocación son diversos al propio, sin embargo, en diversas ocasiones me he preguntado por qué nos cuesta entrar en movimiento –ya no sólo pensando en Francesc y Marta–, sino en lo que he podido observar en otros maestros y educadores que perciben la investigación como algo alejado de su trabajo cotidiano, de la vida de sus aulas.

Asimismo, me parece necesario crear y repensar modos en los que los ellos puedan apropiarse de la investigación en sí, intentando que se hagan y sean partícipes de ella; es decir, tantear la posibilidad de que encarnen el proceso y lo habiten como propio. Para ello, sería interesante contar con sus sugerencias en relación a los momentos y espacios que podrían resultar más apropiados para el desarrollo de la investigación –no siempre he podido contar con los horarios o lugares más propicios a la escucha y la observación–. Al mismo tiempo, considero importante la búsqueda de espacios de reflexión compartida sobre el proceso del estudio, sobre cómo está tomando forma o sobre qué se está ya dando en él. El hecho de compartir las anotaciones de campo, podría haber sido un modo de invitación a la reflexividad, con los riesgos que ello conlleva. Probablemente, una apertura sería mostrar las investigaciones como espacios para pensar más que para juzgar o evaluar lo que se hace en las escuelas o espacios educativos, y otra sería no desistir de entrar en los centros educativos tal y como están, a pesar de que las estructuras que se nos ofrezcan para llevar a cabo nuestros procesos investigativos puedan parecer muy antagónicos a nuestras intenciones.

El lugar de los propios investigadores también me parece que es un asunto sobre el que debo continuar pensando. Con esto me refiero al lugar que tienen en relación a lo que se espera de ellos en términos académicos y de su producción. Cada vez es más fácil encontrar normativas y requerimientos que apuntan hacia la medición de esa producción numéricamente a través de publicaciones calificadas por el ranking del recurso que utilizan la para la divulgación de sus trabajos, por lo mismo, el trabajo reflexivo, de verdadera profundización, se hace más difícil. No dejo de cuestionarme si acaso la carrera académica le otorga un valor real y auténtico al sentido de lo que hacemos, o más bien se preocupa de lo que las mediciones externas sugieran. Investigar es una experiencia de vida que, además, la transforma. Por ello lo más

sensato es el significado que realmente aportan los estudios para transformar aquello que realmente importa a nivel educativo o, dicho de otro modo, encarnar la experiencia de investigación para dar vida a un pensar propio acompañado de otros autores y autoras.

Por otro lado, es necesario atender al tema de estudio que vengo desplegando y explorando. En educación aún queda mucho por ser dicho, pensado y conversado y eso, principalmente, se basa en que los seres humanos estamos en constante cambio, ya sea social o individualmente. Cada vez que pienso en el conjunto de preguntas con las que inicié el estudio, más me asombro de la cantidad de temas que se han ido abriendo a partir del acto de cuidar. Y, como no he podido profundizar en ellos en la medida deseada, considero importante continuar con esta línea investigativa tras la finalización de este proceso exploratorio: ¿De qué modo las criaturas se hacen conscientes de ese cuidado que procuramos para ellas? ¿Cómo elaborar una narrativa conjunta que dé cuenta de las tensiones que en ella habitan? ¿De qué manera se están acompañando los procesos de vida en la formación universitaria?

Al mismo tiempo, también queda mucho por decir en lo referente al lenguaje de lo educativo. ¿Cuál es la esencia del lenguaje educativo? ¿Qué significados estamos buscando para profundizar en lo fundamental de lo educativo? ¿Y en lo que nos lleva a la experiencia fundante? ¿Cómo hacerle lugar a todas las expresiones de ese lenguaje? ¿Quiénes son las voces de lo educativo? Estos son sólo algunos de los interrogantes que me surgen, pero que creo que se hallan en esta línea de apertura que permite continuar cultivando la conversación pedagógica necesaria sin tener que recurrir a otros modos de nombrar lo educativo que se han creado desde otras ciencias o áreas de conocimiento.

Me resuena la idea de darle lugar a las tensiones educativas como posibilidad de encuentro más que de desencuentro. Habitualmente habitamos y observamos situaciones que se convierten en problemas que impiden dar fluidez a la relación educativa y, por ende, a la relación investigativa. Las tensiones suelen ser consideradas como complicaciones en la tarea pedagógica, sin embargo, he aprendido a entenderlas como una invitación a pensar acerca de la naturaleza de la relación educativa, porque permiten dar visibilidad no solo a problemas por solucionar, sino como propósito de conversación reflexiva para nutrir la escucha con el otro, modos de hacer, el encuentro de miradas diversas, es decir, que las tensiones educativas mueven hacia un saber educativo que nutre, que abre. Esto me lleva a pensar en un tema más profundo todavía ¿Cuál es la educación que anhelamos? ¿La educación que damos y recibimos qué fin tiene? ¿Estamos creando la posibilidad de ser? Muchas veces, nos confundimos entre lo que se nos exige, lo que se espera de nosotros y lo que realmente queremos y somos capaces de dar. Cuidar y atender eso, es también uno de los retos de nuestro oficio.

Es posible que vivamos en un mundo en el que predomina el adaptarse, la reglamentación y la valoración excesiva de toda capacidad de adaptación. Sin embargo, siempre intentaremos defendernos de esta excesiva presión para que nos adaptemos. Es en esto donde también se encuentra siempre la posibilidad de que conversemos con el otro. En consecuencia, quizás no deberíamos hablar de un fin de la educación hasta que no se produzca un fin del preguntar. En esta línea, recuerdo las palabras de Hans-George Gadamer (1995), en tanto que “es cierto que si un día se acaba el preguntar, se habrá acabado también el pensamiento” (p. 238).

sensato es el significado que realmente aportan los estudios para transformar aquello que realmente importa a nivel educativo o, dicho de otro modo, encarnar la experiencia de investigación para dar vida a un pensar propio acompañado de otros autores y autoras.

Por otro lado, es necesario atender al tema de estudio que vengo desplegando y explorando. En educación aún queda mucho por ser dicho, pensado y conversado y eso, principalmente, se basa en que los seres humanos estamos en constante cambio, ya sea social o individualmente. Cada vez que pienso en el conjunto de preguntas con las que inicié el estudio, más me asombro de la cantidad de temas que se han ido abriendo a partir del acto de cuidar. Y, como no he podido profundizar en ellos en la medida deseada, considero importante continuar con esta línea investigativa tras la finalización de este proceso exploratorio: ¿De qué modo las criaturas se hacen conscientes de ese cuidado que procuramos para ellas? ¿Cómo elaborar una narrativa conjunta que dé cuenta de las tensiones que en ella habitan? ¿De qué manera se están acompañando los procesos de vida en la formación universitaria?

Al mismo tiempo, también queda mucho por decir en lo referente al lenguaje de lo educativo. ¿Cuál es la esencia del lenguaje educativo? ¿Qué significados estamos buscando para profundizar en lo fundamental de lo educativo? ¿Y en lo que nos lleva a la experiencia fundante? ¿Cómo hacerle lugar a todas las expresiones de ese lenguaje? ¿Quiénes son las voces de lo educativo? Estos son sólo algunos de los interrogantes que me surgen, pero que creo que se hallan en esta línea de apertura que permite continuar cultivando la conversación pedagógica necesaria sin tener que recurrir a otros modos de nombrar lo educativo que se han creado desde otras ciencias o áreas de conocimiento.

Me resuena la idea de darle lugar a las tensiones educativas como posibilidad de encuentro más que de desencuentro. Habitualmente habitamos y observamos situaciones que se convierten en problemas que impiden dar fluidez a la relación educativa y, por ende, a la relación investigativa. Las tensiones suelen ser consideradas como complicaciones en la tarea pedagógica, sin embargo, he aprendido a entenderlas como una invitación a pensar acerca de la naturaleza de la relación educativa, porque permiten dar visibilidad no solo a problemas por solucionar, sino como propósito de conversación reflexiva para nutrir la escucha con el otro, modos de hacer, el encuentro de miradas diversas, es decir, que las tensiones educativas mueven hacia un saber educativo que nutre, que abre. Esto me lleva a pensar en un tema más profundo todavía ¿Cuál es la educación que anhelamos? ¿La educación que damos y recibimos qué fin tiene? ¿Estamos creando la posibilidad de ser? Muchas veces, nos confundimos entre lo que se nos exige, lo que se espera de nosotros y lo que realmente queremos y somos capaces de dar. Cuidar y atender eso, es también uno de los retos de nuestro oficio.

Es posible que vivamos en un mundo en el que predomina el adaptarse, la reglamentación y la valoración excesiva de toda capacidad de adaptación. Sin embargo, siempre intentaremos defendernos de esta excesiva presión para que nos adaptemos. Es en esto donde también se encuentra siempre la posibilidad de que conversemos con el otro. En consecuencia, quizás no deberíamos hablar de un fin de la educación hasta que no se produzca un fin del preguntar. En esta línea, recuerdo las palabras de Hans-George Gadamer (1995), en tanto que “es cierto que si un día se acaba el preguntar, se habrá acabado también el pensamiento” (p. 238).



## Referencias bibliográficas generales

## A

- Ann, P. (2013). *Women Framing their Journey from Interpersonal Violence to Positive Growth*. (Tesis doctoral inédita). Faculty of Nursing. University of Alberta.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (188-198) Madrid: Morata.
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. *Investigar la experiencia educativa*. (153-174). Barcelona: Morata.
- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27).
- Arnaus, R. y Piussi, A. M. (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *Duoda. Revista d'estudis feministes*, 36, 131-156.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144.

## B

- Bachelard, G. (1987). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2011). El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Revista de Innovación Educativa*, 55 (11), 14-31.
- Bárcena, F. (2012). Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo. En Southwell, M. (Ed.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-48). Buenos Aires: Homo Sapiens-Flacso.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000a). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000b). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-81.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria hacia la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Madrid: Nueva visión.

## Referencias bibliográficas generales

## A

- Ann, P. (2013). *Women Framing their Journey from Interpersonal Violence to Positive Growth*. (Tesis doctoral inédita). Faculty of Nursing. University of Alberta.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. (188-198) Madrid: Morata.
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. *Investigar la experiencia educativa*. (153-174). Barcelona: Morata.
- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27).
- Arnaus, R. y Piussi, A. M. (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *Duoda. Revista d'estudis feministes*, 36, 131-156.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144.

## B

- Bachelard, G. (1987). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2011). El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Revista de Innovación Educativa*, 55 (11), 14-31.
- Bárcena, F. (2012). Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo. En Southwell, M. (Ed.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 15-48). Buenos Aires: Homo Sapiens-Flacso.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000a). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000b). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-81.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria hacia la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- Bauman, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Madrid: Nueva visión.

- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y cultura*, 4 (7), 71-81.
- Begué, M-F. (2003). *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Beitia, N. (2014). *El doble sí de las mujeres jóvenes a la maternidad y a la profesión. Más allá de la dicotomía*. Extraído en octubre de 2015, de [http://caps.cat/images/stories/Nuria\\_Beita.pdf](http://caps.cat/images/stories/Nuria_Beita.pdf) (Última consulta del documento en diciembre de 2015).
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1995). *Dialéctica de la mirada*. Madrid: Visor.
- Bergara, A. (2000). *El cine revelado*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. y Mohr, J. (1995). *Another way of telling*. United States of America: Vintage Books.
- Bermejo, J. C. (2011). *Los límites del lenguaje: proposiciones y categorías*. Madrid: Akal.
- Biesta, G. (2006). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Birulés, F. (2016). *Para Hannah Arendt, el relato, el poema, son caminos de aproximación a la vida*. Extraído el 26 de enero de 2016, de <http://tamtampress.es/2016/01/22/para-arendt-el-relato-el-poema-son-caminos-de-aproximacion-a-la-vida/>
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N. y Sierra, E. J. (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas. Almería.
- Bollnow, O. F. (1974). The objectivity of the humanities and the essence of truth. En *Philosophy Today*, 18, 1 (4), 3-18.
- Bollnow, O. F. (1982). On silence: findings of philosophico-pedagogical anthropology. *Universitas*, 24 (1), 41-47.
- Bonàs, M. (2012). Los posibles de la escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, Sección Tema del Mes.
- Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y lo cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (2009). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butcher, S. (2006). Narrative as a Teaching Strategy. *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.

## C

- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Campillo, N. (2013). *Hannah Arendt: lo filosófico y lo político*. Valencia: Universitat de València.
- Caporale-Bizzini, S. (2004). *Discursos teóricos en torno a la(s) maternidad(es): una visión integradora*. Madrid: Entinema.

- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y cultura*, 4 (7), 71-81.
- Begué, M-F. (2003). *Paul Ricoeur: la poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Beitia, N. (2014). *El doble sí de las mujeres jóvenes a la maternidad y a la profesión. Más allá de la dicotomía*. Extraído en octubre de 2015, de [http://caps.cat/images/stories/Nuria\\_Beita.pdf](http://caps.cat/images/stories/Nuria_Beita.pdf) (Última consulta del documento en diciembre de 2015).
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1995). *Dialéctica de la mirada*. Madrid: Visor.
- Bergara, A. (2000). *El cine revelado*. Barcelona: Paidós.
- Berger, J. y Mohr, J. (1995). *Another way of telling*. United States of America: Vintage Books.
- Bermejo, J. C. (2011). *Los límites del lenguaje: proposiciones y categorías*. Madrid: Akal.
- Biesta, G. (2006). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Birulés, F. (2016). *Para Hannah Arendt, el relato, el poema, son caminos de aproximación a la vida*. Extraído el 26 de enero de 2016, de <http://tamtampress.es/2016/01/22/para-arendt-el-relato-el-poema-son-caminos-de-aproximacion-a-la-vida/>
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N. y Sierra, E. J. (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. V Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas. Almería.
- Bollnow, O. F. (1974). The objectivity of the humanities and the essence of truth. En *Philosophy Today*, 18, 1 (4), 3-18.
- Bollnow, O. F. (1982). On silence: findings of philosophico-pedagogical anthropology. *Universitas*, 24 (1), 41-47.
- Bonàs, M. (2012). Los posibles de la escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, Sección Tema del Mes.
- Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y lo cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (2009). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butcher, S. (2006). Narrative as a Teaching Strategy. *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.

## C

- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Campillo, N. (2013). *Hannah Arendt: lo filosófico y lo político*. Valencia: Universitat de València.
- Caporale-Bizzini, S. (2004). *Discursos teóricos en torno a la(s) maternidad(es): una visión integradora*. Madrid: Entinema.

- Caramés, M. (2008). *Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Carr, D. (1991). *Time, narrative and history*. USA: Indiana University Press.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2007). *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.
- Castillo Merlo, Mariana C. (2011). Paul Ricoeur, lector de Aristóteles: Un cruce entre mimesis e historia. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 42, 33-47.
- Chaluh, L. N. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, (1), 87-104.
- Chrétien, J. L. (1997). *La llamada y la respuesta*. Madrid: Caparrós.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, È. y Perrenoud, P. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Cigarini, L. (1995). Libertad femenina y norma. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 8, 85-107.
- Cigarini, L. (1996a). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Icaria.
- Cigarini, L. (1996b). La práctica del deseo. *El Viejo Topo*, 73, 31-35.
- Cigarini, L. (2004). Libertad relacional. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 26, 85-91.
- Cillani, S. (2009). Mitos, imágenes y metáforas del cuerpo en el viaje formativo. En Esteban, O. *Hermenéutica del cuerpo y educación* (pp. 151-166).
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2012). Narrative inquiry. In A. A. Trainor & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Claxton, G. (2010). Anatomía de la intuición. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). *El profesor intuitivo*. (50-75). Barcelona: Octaedro.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-60). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2006). Narrative inquiry. En Green, J., Camilli, S. y Elmore, P. B. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-489). Washington: American Educational Research Association.
- Contreras, J. (2002). O Pelouro, la emoción de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 47-78.
- Contreras, J. (2012). *Alzar la mirada*. (Documento inédito).
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.

- Caramés, M. (2008). *Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Carr, D. (1991). *Time, narrative and history*. USA: Indiana University Press.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2007). *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.
- Castillo Merlo, Mariana C. (2011). Paul Ricoeur, lector de Aristóteles: Un cruce entre mimesis e historia. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 42, 33-47.
- Chaluh, L. N. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, (1), 87-104.
- Chrétien, J. L. (1997). *La llamada y la respuesta*. Madrid: Caparrós.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, È. y Perrenoud, P. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Cigarini, L. (1995). Libertad femenina y norma. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 8, 85-107.
- Cigarini, L. (1996a). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Icaria.
- Cigarini, L. (1996b). La práctica del deseo. *El Viejo Topo*, 73, 31-35.
- Cigarini, L. (2004). Libertad relacional. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 26, 85-91.
- Cillani, S. (2009). Mitos, imágenes y metáforas del cuerpo en el viaje formativo. En Esteban, O. *Hermenéutica del cuerpo y educación* (pp. 151-166).
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Caine, V. (2012). Narrative inquiry. In A. A. Trainor & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Claxton, G. (2010). Anatomía de la intuición. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.). *El profesor intuitivo*. (50-75). Barcelona: Octaedro.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-60). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2006). Narrative inquiry. En Green, J., Camilli, S. y Elmore, P. B. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-489). Washington: American Educational Research Association.
- Contreras, J. (2002). O Pelouro, la emoción de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 47-78.
- Contreras, J. (2012). *Alzar la mirada*. (Documento inédito).
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.

- Conxita Márquez, C. y Palou, J. (2016). *¿Qué es un dato?* Extraído el 20 de febrero de 2016, de [http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4slA AAAAAEAO29B2AcSZYlji9tynt\\_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasq gcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33\\_8\\_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8\\_lorZ7L0nb3bo2bu3c2\\_34Bde5nVTVMvP9nZ2P93Zkw-K8-un1fTN9Sr\\_7Dwrm\\_wX5pOqehu89\\_ub9v8PTXiSjVEAAAA=WKE](http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4slA AAAAAEAO29B2AcSZYlji9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasq gcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8_lorZ7L0nb3bo2bu3c2_34Bde5nVTVMvP9nZ2P93Zkw-K8-un1fTN9Sr_7Dwrm_wX5pOqehu89_ub9v8PTXiSjVEAAAA=WKE) (Última consulta del documento en marzo de 2016).
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Barcelona: Paidós.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Falmer.

## D

- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and human brain*. New York: Avon Books.
- De Castro, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria.
- De Vita, A. (2008). Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades.
- De Vita, A. (2009). El lugar del trabajo repensando lo económico. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència Sexual*, 36, 75-87.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Dennison, G. (1972). *Las vidas de los niños. Una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N. (2000). Foreword: narrative's moment. En Andrews, M., Sclater, S., Squire, C. y Treacher, A. (eds) *Lines of narrative. Psychosocial Perspectives* (pp. 11-13). London: Routledge.
- Depraz, N. (2012). Fenomenología de la atención "after" Husserl. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 4, 21-40.
- Derrida, J. (1998). *De la gramatología. Praxis y lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Duch, L. y Mèlich, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana, 2.1*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 35, 83-97.
- Duran, N. (2012). *L'escola com a una conversa entre desconeguts. Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Dibuix. Secció de Pedagogies Culturals. Universitat de Barcelona.
- Duran, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65) (en prensa).

- Conxita Márquez, C. y Palou, J. (2016). *¿Qué es un dato?* Extraído el 20 de febrero de 2016, de [http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4slA AAAAAEAO29B2AcSZYlji9tynt\\_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasq gcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33\\_8\\_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8\\_lorZ7L0nb3bo2bu3c2\\_34Bde5nVTVMvP9nZ2P93Zkw-K8-un1fTN9Sr\\_7Dwrm\\_wX5pOqehu89\\_ub9v8PTXiSjVEAAAA=WKE](http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4slA AAAAAEAO29B2AcSZYlji9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasq gcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrlHz9-fB8_lorZ7L0nb3bo2bu3c2_34Bde5nVTVMvP9nZ2P93Zkw-K8-un1fTN9Sr_7Dwrm_wX5pOqehu89_ub9v8PTXiSjVEAAAA=WKE) (Última consulta del documento en marzo de 2016).
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Barcelona: Paidós.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Falmer.

## D

- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and human brain*. New York: Avon Books.
- De Castro, J. (2013). *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas de la educación infantil*. Barcelona: Icaria.
- De Vita, A. (2008). Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades.
- De Vita, A. (2009). El lugar del trabajo repensando lo económico. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència Sexual*, 36, 75-87.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1995). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Dennison, G. (1972). *Las vidas de los niños. Una descripción práctica de la libertad en su relación con el crecimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N. (2000). Foreword: narrative's moment. En Andrews, M., Sclater, S., Squire, C. y Treacher, A. (eds) *Lines of narrative. Psychosocial Perspectives* (pp. 11-13). London: Routledge.
- Depraz, N. (2012). Fenomenología de la atención "after" Husserl. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 4, 21-40.
- Derrida, J. (1998). *De la gramatología. Praxis y lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
- Duch, L. y Mèlich, J.C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana, 2.1*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 35, 83-97.
- Duran, N. (2012). *L'escola com a una conversa entre desconeguts. Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Dibuix. Secció de Pedagogies Culturals. Universitat de Barcelona.
- Duran, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65) (en prensa).

## E

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

## F

- Faccincani, C. (2004). El pensamiento de la experiencia. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona: Icaria.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Fernandes de Freitas, G.; Barbosa, M.; Prado, M. F. (2007). La interface entre la fenomenología y el cuidado de enfermería. *Index Enferm*, 16 (58), 55-58.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Formentí, A. (2005). El Silencio; una ruta compartida entre María Zambrano y Ibn 'Arabí. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, 7, 27-30.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Foucault, M. (1984). Entrevista con Michel Foucault. *Concordia*, 6, 96-116. Extraído en abril de 2012, de [http://www.topologik.net/Michel\\_Foucault.htm](http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm) (Última consulta del documento en enero de 2016).
- Freeman, M. (2007). Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry. En Clandinin, J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry*. Londres: Sage.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

## G

- Gabbarini, P. (2014). *Experiencia y saber en la formación inicial de educadores. Indagación narrativa con profesoras que enseñan a enseñar*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H. G. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. G. y Vietta, S. (2004). *Hermenéutica de la modernidad. Conversaciones con Hans-George Gadamer y Silvio Vietta*. Madrid: Trotta.
- Galimberti, U. (1994). *Parole nomadi*. Milano: Feltrinelli.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

## E

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

## F

- Faccincani, C. (2004). El pensamiento de la experiencia. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona: Icaria.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Fernandes de Freitas, G.; Barbosa, M.; Prado, M. F. (2007). La interface entre la fenomenología y el cuidado de enfermería. *Index Enferm*, 16 (58), 55-58.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Formentí, A. (2005). El Silencio; una ruta compartida entre María Zambrano y Ibn 'Arabí. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, 7, 27-30.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Foucault, M. (1984). Entrevista con Michel Foucault. *Concordia*, 6, 96-116. Extraído en abril de 2012, de [http://www.topologik.net/Michel\\_Foucault.htm](http://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm) (Última consulta del documento en enero de 2016).
- Freeman, M. (2007). Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry. En Clandinin, J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry*. Londres: Sage.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

## G

- Gabbarini, P. (2014). *Experiencia y saber en la formación inicial de educadores. Indagación narrativa con profesoras que enseñan a enseñar*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Gadamer, H. G. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. G. y Vietta, S. (2004). *Hermenéutica de la modernidad. Conversaciones con Hans-George Gadamer y Silvio Vietta*. Madrid: Trotta.
- Galimberti, U. (1994). *Parole nomadi*. Milano: Feltrinelli.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

- Gómez, A. (2004). La mediación: la principal práctica política de las mujeres. En Montoya, M. M. *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre.* (pp. 101-106). Madrid: Sofías.
- González, F. (2001). El Otro hoy. Una ausencia permanentemente presente. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* (pp. 129-144). Barcelona: Laertes.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom.* New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing imagination: Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey Bass.

## H

- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En Lipka, R. P. y Brinthaupt, T. M (Eds). *The role of self in teacher development.* New York: State University of New York Press.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo.* Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Heidegger, M. (1984). *El ser y el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2005). *Caminos de bosque.* Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2009). *Arte y poesía.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a women's life.* New York: Norton.
- Hermosilla, P. (2011). *De viva voz. Estudio de una clase magistral en la Universidad. Relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia.* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Hermosilla, P. (2012). *Investigar para cuidar de la vida. Reflexiones abiertas sobre relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la universidad.* III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. Oporto.
- Herrera, D. (2003). Fenomenología y hermenéutica. *Revista Folios*, 17 (01), 6-18.
- Hizmeri, J. (2015). Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los "leivmotiv" o motivos recurrentes en la educación actual. En Moreu, A.; Salinas, H. (eds.). *Iduna9. Seminario de Pedagogía Estética* (105-117). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Huber, J. (2000). *Stories within and between selves. Identities in relation on the professional knowledge landscape.* (Tesis doctoral inédita). Department of Elementary Education. University of Alberta.
- Huber, J., Murphy, M. y Clandinin, J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion.* London: Emerald.

- Gómez, A. (2004). La mediación: la principal práctica política de las mujeres. En Montoya, M. M. *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre.* (pp. 101-106). Madrid: Sofías.
- González, F. (2001). El Otro hoy. Una ausencia permanentemente presente. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* (pp. 129-144). Barcelona: Laertes.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom.* New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing imagination: Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey Bass.

## H

- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. En Lipka, R. P. y Brinthaupt, T. M (Eds). *The role of self in teacher development.* New York: State University of New York Press.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo.* Edición electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Heidegger, M. (1984). *El ser y el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2005). *Caminos de bosque.* Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2009). *Arte y poesía.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a women's life.* New York: Norton.
- Hermosilla, P. (2011). *De viva voz. Estudio de una clase magistral en la Universidad. Relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia.* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Hermosilla, P. (2012). *Investigar para cuidar de la vida. Reflexiones abiertas sobre relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la universidad.* III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. Oporto.
- Herrera, D. (2003). Fenomenología y hermenéutica. *Revista Folios*, 17 (01), 6-18.
- Hizmeri, J. (2015). Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los "leivmotiv" o motivos recurrentes en la educación actual. En Moreu, A.; Salinas, H. (eds.). *Iduna9. Seminario de Pedagogía Estética* (105-117). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hizmeri, J. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Huber, J. (2000). *Stories within and between selves. Identities in relation on the professional knowledge landscape.* (Tesis doctoral inédita). Department of Elementary Education. University of Alberta.
- Huber, J., Murphy, M. y Clandinin, J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion.* London: Emerald.

- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

## J

- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En Denman, C. A. y Haro, J. A. (Eds.). *Por los rincones, antología de métodos cualitativos*. (pp. 227-251). Sonora: El colegio de Sonora.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jordán, J. A (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría Educativa*, 20, pp. 125-150.

## K

- Kundera, M. (1996). *El gesto brutal del pintor*. Madrid: Editorial Debate.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets Editorial.

## L

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar... quizá. Entre literatura y filosofía. En Kohan, W. y Waskman, V. (Comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* (101-110). Brasil: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 411-432). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003a). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003b). *Estudar/Estudiar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2012). Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. En Bárcena, F. (Ed.), *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. (pp. 7-33) Argentina: Miño y Dávila.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado-Mompeó.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo de ser más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lispector, C. (1989). *Aprendizaje o el libro de los placeres*. Madrid: Siruela.
- Livo, N. y Rietz, S. (1986). *Storytelling. Process and Practice*. USA: Libraries Unlimited Inc.

- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

## J

- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En Denman, C. A. y Haro, J. A. (Eds.). *Por los rincones, antología de métodos cualitativos*. (pp. 227-251). Sonora: El colegio de Sonora.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jordán, J. A (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría Educativa*, 20, pp. 125-150.

## K

- Kundera, M. (1996). *El gesto brutal del pintor*. Madrid: Editorial Debate.
- Kundera, M. (2008). *La insoportable levedad del ser*. Barcelona: Tusquets Editorial.

## L

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2000). Dar a leer, dar a pensar... quizá. Entre literatura y filosofía. En Kohan, W. y Waskman, V. (Comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* (101-110). Brasil: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 411-432). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003a). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003b). *Estudar/Estudiar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2012). Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. En Bárcena, F. (Ed.), *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. (pp. 7-33) Argentina: Miño y Dávila.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado-Mompeó.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo de ser más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lispector, C. (1989). *Aprendizaje o el libro de los placeres*. Madrid: Siruela.
- Livo, N. y Rietz, S. (1986). *Storytelling. Process and Practice*. USA: Libraries Unlimited Inc.

- Lledó, E. (2015). *Palabra y humanidad*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Lloret, C. (2009). *Mestra de Mestres*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Longobardi, G. (2004). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diotima (Eds.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-91). Barcelona: Icaria.

## M

- Maaschelein, J. y Simons, M. (2006). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maillard, M. L. (2002). *María Zambrano: La literatura como conocimiento y participación*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Mañeru, A. (2000). Poemas de la luz. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 18, 117-124.
- Marcel, G. (2008). *Ser y tener*. Barcelona: Caparrós Editores.
- Martinengo, M. (2005). *La voce del silenzio. Memoria e storia di Maria Massone, donna "sottratta". Ricordi, immagini, documenti*. Italia: ECIG.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrurtu Editores.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 25, 103-109.
- Mejía, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51), 189-197.
- Mèlich, J. C. (2001). La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. C. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C., (2009). Juego de máscaras. Del cuerpo, la ética y la finitud. En Esteban, J. (coord). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. (pp. 117-128). Madrid: Plaza y Valdés.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Planeta-Agostini.
- Migliavacca, F. (2004). Dejarse tocar. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 60-72). Barcelona: Icaria.
- Molina, D. (2013). Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra. En Chisvert, M. J., Ros, A. y Horcas, V. (coord.). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 143-172). Barcelona: Octaedro.
- Molina, D. (2015a). ¡Es que yo quiero ser poeta! En Contreras, J. (coord.). *Experiencias de enseñanza: encontrando una orientación. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria* (pp. 190-195) (documento inédito).
- Molina, D. (2015b). *La palabra que despierta la experiencia*. Duoda (documento inédito).
- Montoya, M. M. (2004). *Recetas en relación: educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- Montoya, M. M. (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

- Lledó, E. (2015). *Palabra y humanidad*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Lloret, C. (2009). *Mestra de Mestres*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Longobardi, G. (2004). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diotima (Eds.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-91). Barcelona: Icaria.

## M

- Maaschelein, J. y Simons, M. (2006). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maillard, M. L. (2002). *María Zambrano: La literatura como conocimiento y participación*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Mañeru, A. (2000). Poemas de la luz. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 18, 117-124.
- Marcel, G. (2008). *Ser y tener*. Barcelona: Caparrós Editores.
- Martinengo, M. (2005). *La voce del silenzio. Memoria e storia di Maria Massone, donna "sottratta". Ricordi, immagini, documenti*. Italia: ECIG.
- McEwan, H. y Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrurtu Editores.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 25, 103-109.
- Mejía, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51), 189-197.
- Mèlich, J. C. (2001). La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (pp. 393-410). Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. C. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Mèlich, J. C., (2009). Juego de máscaras. Del cuerpo, la ética y la finitud. En Esteban, J. (coord). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. (pp. 117-128). Madrid: Plaza y Valdés.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Planeta-Agostini.
- Migliavacca, F. (2004). Dejarse tocar. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 60-72). Barcelona: Icaria.
- Molina, D. (2013). Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra. En Chisvert, M. J., Ros, A. y Horcas, V. (coord.). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 143-172). Barcelona: Octaedro.
- Molina, D. (2015a). ¡Es que yo quiero ser poeta! En Contreras, J. (coord.). *Experiencias de enseñanza: encontrando una orientación. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria* (pp. 190-195) (documento inédito).
- Molina, D. (2015b). *La palabra que despierta la experiencia*. Duoda (documento inédito).
- Montoya, M. M. (2004). *Recetas en relación: educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- Montoya, M. M. (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.



- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Mortari, L. (1999). Pensar haciendo. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.
- Mortari, L. (2004). Tras las huellas de un saber. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162). Barcelona. Icaria.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. *Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-46.
- Muraro, L. (2008). La fragilidad de los inicios. En Cigarini, L., Muraro, L. y Rivera, M. M. *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. (169-230). Madrid: Horas y Horas.
- Murray, A. y Olson, M. (2007). Transforming narrative encounters. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 819-838.

## N

- Navarro, M. G. (2009). *Interpretar y argumentar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. USA.

## O

- Oakeshott, M. (1975). *On human conduct*. Oxford: Oxford University Press.
- Orozco Martínez, S. (2009). *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso de mujeres inmigrantes*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Ortiz, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 133-144.

## P

- Pardo, J. L. (1993). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Paterson, J. y Zderad, L. (1979). *Enfermería humanística*. México: Limusa.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2005). El valor de la relación. *Cuadernos de Pedagogía. Especial 30 años. Retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Pérez de Lara, N. (2010). Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación. Conferencia inaugural del Master de Investigación en el DOE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. 7 de Octubre de 2010.

- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Mortari, L. (1999). Pensar haciendo. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.
- Mortari, L. (2004). Tras las huellas de un saber. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162). Barcelona. Icaria.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- Muraro, L. (2007). El pensamiento de la experiencia. *Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 33, 41-46.
- Muraro, L. (2008). La fragilidad de los inicios. En Cigarini, L., Muraro, L. y Rivera, M. M. *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres*. (169-230). Madrid: Horas y Horas.
- Murray, A. y Olson, M. (2007). Transforming narrative encounters. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 819-838.

## N

- Navarro, M. G. (2009). *Interpretar y argumentar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. USA.

## O

- Oakeshott, M. (1975). *On human conduct*. Oxford: Oxford University Press.
- Orozco Martínez, S. (2009). *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso de mujeres inmigrantes*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Ortiz, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 133-144.

## P

- Pardo, J. L. (1993). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Paterson, J. y Zderad, L. (1979). *Enfermería humanística*. México: Limusa.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2005). El valor de la relación. *Cuadernos de Pedagogía. Especial 30 años. Retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Pérez de Lara, N. (2010). Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación. Conferencia inaugural del Master de Investigación en el DOE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. 7 de Octubre de 2010.

- Petit, M. (2000). ¿Construir lectores? Conferencia de la mesa redonda "Estrategias para la construcción de lectores", durante el *Congreso Internacional de Editores*. Extraído el 1 de junio de 2015, de <https://docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0Qftz>
- Petit, M. (2015). Leer es la clave para habitar el mundo. *Revista de Cultura*. Extraído el 16 de junio de 2015, de <http://www.revista> (Última consulta del documento en junio de 2015).
- Pinnegar, S. y Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In Clandinin, J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Thousands Oaks: Sage.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 19, 107-126.
- Piussi, A. M. (2004). Cómo establecer la relación con los compañeros. En Montoya, M. M. *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (pp. 66-68). Madrid: Sofías.
- Piussi, A. M. (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en educación. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 15-45). Barcelona: Octaedro.
- Porchia A. (1989). *Voces*. Buenos Aires: Edicial.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Portela, F. (2008). Atención y amor en educación. El juego de las distancias. *Duoda. Estudis de la diferència sexual*, 35, 169-174.
- Porto, F. (2004). Lo mío no es un juego. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 95-103). Barcelona: Icaria.
- Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 23, 99-110.
- Proust, M. (2009). *En busca del tiempo perdido. El tiempo recobrado*. Barcelona: Lumen.
- Punta, T. (2013) *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

## Q

- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 393-406.
- Quiceno, H. (2000). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía y la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XII (28), 125-130.
- Quiles, E. (2014). El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria. En Osuna, C. y Mata-Benito, P. (coord.). *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*. (pp. 13-18). Madrid: Traficantes de sueños.
- Quintana del Castillo, I. (2007). *El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: una propuesta didáctica*. (Tesina de máster inédita). Departamento de Letras y Lingüística. Universidad de Sonora.

- Petit, M. (2000). ¿Construir lectores? Conferencia de la mesa redonda "Estrategias para la construcción de lectores", durante el *Congreso Internacional de Editores*. Extraído el 1 de junio de 2015, de <https://docs.google.com/document/d/1Bhc9fXskVDubeh0Qftz>
- Petit, M. (2015). Leer es la clave para habitar el mundo. *Revista de Cultura*. Extraído el 16 de junio de 2015, de <http://www.revista> (Última consulta del documento en junio de 2015).
- Pinnegar, S. y Daynes, J. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In Clandinin, J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 1-34). Thousands Oaks: Sage.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 19, 107-126.
- Piussi, A. M. (2004). Cómo establecer la relación con los compañeros. En Montoya, M. M. *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (pp. 66-68). Madrid: Sofías.
- Piussi, A. M. (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en educación. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 15-45). Barcelona: Octaedro.
- Porchia A. (1989). *Voces*. Buenos Aires: Edicial.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Portela, F. (2008). Atención y amor en educación. El juego de las distancias. *Duoda. Estudis de la diferència sexual*, 35, 169-174.
- Porto, F. (2004). Lo mío no es un juego. En Diotima (Eds.). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 95-103). Barcelona: Icaria.
- Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 23, 99-110.
- Proust, M. (2009). *En busca del tiempo perdido. El tiempo recobrado*. Barcelona: Lumen.
- Punta, T. (2013) *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

## Q

- Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 393-406.
- Quiceno, H. (2000). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía y la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XII (28), 125-130.
- Quiles, E. (2014). El lento ritmo del acceso al campo: acercamiento etnográfico a una clase de Educación Primaria. En Osuna, C. y Mata-Benito, P. (coord.). *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados*. (pp. 13-18). Madrid: Traficantes de sueños.
- Quintana del Castillo, I. (2007). *El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: una propuesta didáctica*. (Tesina de máster inédita). Departamento de Letras y Lingüística. Universidad de Sonora.

## R

- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Gijón: Júcar.
- Rànciere, J. (1992). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Redondo, P. (2001). *Experiencia de la vida y Fenomenología en las lecciones de Friburgo de Martin Heidegger (1919-1923)* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filosofía. Universidad de Salamanca.
- Ricken, N. (2006). Acerca del reconocimiento como sacrificio. En Maaschelein, J. y Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 107-118). Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Rinaldi, C. (2011). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. En:  
[http://www.educacion.objectis.net/primerciclo/documentosdereferencia/Lapedagog\\_adelaescucha\\_1\\_.doc](http://www.educacion.objectis.net/primerciclo/documentosdereferencia/Lapedagog_adelaescucha_1_.doc)
- Rivera, L. N. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Rivera, M. M. (1993). Vías de búsqueda de existencia femenina libre: Perpetua, Christine de Pizan y Teresa de Cartagena. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 5, 51-71.
- Rivera, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universitat de València.
- Rivera, M. M. (2011). La historia viviente: historia más verdadera. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 40, 85-107.
- Rivera, M. M. (2012a). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial.
- Rivera, M. M. (2012b). *La revolución femenina: un cambio de orden simbólico*. En: <http://www.ub.edu/duoda/bvid/obras/Duoda.text.2012.02.0001.seccion2.html#note-link9>
- Rocha, A. (2009). *Retorno al hogar y reconocimiento del otro en la filosofía de Martin Heidegger*. IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología. Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Perú. 659-672.
- Rodgers, C. y Raider-Both, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287.
- Rodríguez, T. y Del Olmo, G. (2006). En contacto con el cuerpo. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 77-84). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, M. (1998). *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca*. Barcelona: Urano.
- Ruiz, M. A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

## S

- Sáez, J. (2006). *El arte: conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Literatura Random House.

## R

- Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Gijón: Júcar.
- Rànciere, J. (1992). *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Redondo, P. (2001). *Experiencia de la vida y Fenomenología en las lecciones de Friburgo de Martin Heidegger (1919-1923)* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filosofía. Universidad de Salamanca.
- Ricken, N. (2006). Acerca del reconocimiento como sacrificio. En Maaschelein, J. y Simons, M. (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 107-118). Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Rinaldi, C. (2011). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. En:  
[http://www.educacion.objectis.net/primerciclo/documentosdereferencia/Lapedagog\\_adelaescucha\\_1\\_.doc](http://www.educacion.objectis.net/primerciclo/documentosdereferencia/Lapedagog_adelaescucha_1_.doc)
- Rivera, L. N. (2013). *Saber y experiencia de el/la estudiante de enfermería en sus prácticas de cuidado*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.
- Rivera, M. M. (1993). Vías de búsqueda de existencia femenina libre: Perpetua, Christine de Pizan y Teresa de Cartagena. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 5, 51-71.
- Rivera, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Universitat de València.
- Rivera, M. M. (2011). La historia viviente: historia más verdadera. *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 40, 85-107.
- Rivera, M. M. (2012a). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial.
- Rivera, M. M. (2012b). *La revolución femenina: un cambio de orden simbólico*. En: <http://www.ub.edu/duoda/bvid/obras/Duoda.text.2012.02.0001.seccion2.html#note-link9>
- Rocha, A. (2009). *Retorno al hogar y reconocimiento del otro en la filosofía de Martin Heidegger*. IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología. Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Perú. 659-672.
- Rodgers, C. y Raider-Both, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287.
- Rodríguez, T. y Del Olmo, G. (2006). En contacto con el cuerpo. En Piussi, A. M y Mañeru, A. (coord.) *Educación, nombre común femenino*. (pp. 77-84). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, M. (1998). *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca*. Barcelona: Urano.
- Ruiz, M. A. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos* (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona.

## S

- Sáez, J. (2006). *El arte: conversaciones imaginarias con mi madre*. Barcelona: Literatura Random House.

- Saldarriaga, O. (2006). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saleh, M., Menon, J. y Clandinin, J. (2014). Autobiographical Narrative Inquiry: Tellings and Retellings. *Learning Landscapes*, 7 (2), 271-282.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, G. (2013). *Las emociones en la práctica enfermera*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, M. (2004). Encontrar el equilibrio entre el dar y el dejarse dar. En Montoya, M. M. (coord.) *Recetas de relación: Educar teniendo en cuenta a la madre*. (pp. 46-49). Madrid. Horas y Horas.
- Saroyan, W. (2005). *La comedia humana*. Barcelona: El Acantilado.
- Sartori, D. (1996). Nacimiento y nacer en la acción. En *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 11, 135-155.
- Schnaith, N. (1999). *Paradojas de la representación*. Barcelona: Cafè Central.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sierra, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. sitio2014/sites/default/files/\_archivos/merkaz/Jomer\_on\_line/rh\_pedagogia\_escucha.pdf).
- Silko, L. M. (1996). *Yellow woman and a beauty of the spirit: Essays on Native American life today*. New York: Touchstone.
- Skliar, C. (2005). *La intimidación y la alteridad (experiencias con la palabra)*. Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 15-17.
- Skliar, C. (2010). *Recuperar el tiempo de la infancia*. En: <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/recuperar-el-tiempo-de-la-infancia.htm>
- Skliar, C. (2013). Hablar con desconocidos. Apuntes para una poética del desconocimiento. *Revista de psicoanálisis, teoría crítica y cultura*. En: [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/PDFS\\_1/CAIDAL%201%20ERRANCIA6.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/PDFS_1/CAIDAL%201%20ERRANCIA6.pdf)
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Debolsillo.
- Sparkes, A. C. (2003). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 51-60.
- Steiner, G. (2000). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo humano*. Barcelona: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. *Revista Nodos y nudos*, 2 (17), 16-31.
- Szymborska, W. (2004). *Instantes*. Tarragona: Ediciones Igitur.

- Saldarriaga, O. (2006). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saleh, M., Menon, J. y Clandinin, J. (2014). Autobiographical Narrative Inquiry: Tellings and Retellings. *Learning Landscapes*, 7 (2), 271-282.
- San Martín, J. (1987). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez, G. (2013). *Las emociones en la práctica enfermera*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, M. (2004). Encontrar el equilibrio entre el dar y el dejarse dar. En Montoya, M. M. (coord.) *Recetas de relación: Educar teniendo en cuenta a la madre*. (pp. 46-49). Madrid. Horas y Horas.
- Saroyan, W. (2005). *La comedia humana*. Barcelona: El Acantilado.
- Sartori, D. (1996). Nacimiento y nacer en la acción. En *Duoda. Revista d'estudis de la diferència sexual*, 11, 135-155.
- Schnaith, N. (1999). *Paradojas de la representación*. Barcelona: Cafè Central.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sierra, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. sitio2014/sites/default/files/\_archivos/merkaz/Jomer\_on\_line/rh\_pedagogia\_escucha.pdf).
- Silko, L. M. (1996). *Yellow woman and a beauty of the spirit: Essays on Native American life today*. New York: Touchstone.
- Skliar, C. (2005). *La intimidación y la alteridad (experiencias con la palabra)*. Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 15-17.
- Skliar, C. (2010). *Recuperar el tiempo de la infancia*. En: <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/recuperar-el-tiempo-de-la-infancia.htm>
- Skliar, C. (2013). Hablar con desconocidos. Apuntes para una poética del desconocimiento. *Revista de psicoanálisis, teoría crítica y cultura*. En: [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/PDFS\\_1/CAIDAL%201%20ERRANCIA6.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v6/PDFS_1/CAIDAL%201%20ERRANCIA6.pdf)
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Debolsillo.
- Sparkes, A. C. (2003). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 51-60.
- Steiner, G. (2000). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo humano*. Barcelona: Gedisa.
- Steiner, G. (2001). *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. *Revista Nodos y nudos*, 2 (17), 16-31.
- Szymborska, W. (2004). *Instantes*. Tarragona: Ediciones Igitur.

## T

- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1999). *Teoría de la literatura de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Toulmin, S. (2003). *El regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Traveset, M. (2009). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

## V

- Válery, P. (1993). *Estudios filosóficos*. Madrid: Visor.
- Van Manen, M. (1985). The phenomenology of the novel or how do novels teaches? *Phenomenology plus Pedagogy*, 3 (3), 177-187.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. USA: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11–30.
- Van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 8-34.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Left Coast Press.
- Vejarano, E. (2013). La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 43, 185-193.
- Vélez, C. y Hoover, J. (2011). El cuidado en enfermería: perspectiva fenomenológica. *Hacia la promoción de la salud*, 16 (2), 175-189.
- Veloz, M. (1998). El maestro. En *Cuentos breves latinoamericanos*. Bogotá: Norma.
- Verspieren, P. (1984). *Face à celui qui meurt. Euthanie, acharnement thérapeutique, accompagnement*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Vico, G. (2006). *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal, C. (2012). *La experiencia del amor: práctica política de relación*. En: <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2012.03.0001>
- Vilanova, A. (2014). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Villamor, P. (2009). El tiempo detenido. Cuerpo, mirada y educación. En Esteban, O. *Hermenéutica del cuerpo y educación* (pp. 142–150).

## W

- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.

## T

- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1999). *Teoría de la literatura de la literatura de los formalistas rusos*. México: Siglo XXI.
- Toulmin, S. (2003). *El regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Traveset, M. (2009). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

## V

- Válery, P. (1993). *Estudios filosóficos*. Madrid: Visor.
- Van Manen, M. (1985). The phenomenology of the novel or how do novels teaches? *Phenomenology plus Pedagogy*, 3 (3), 177-187.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry*. USA: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11–30.
- Van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 8-34.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. California: Left Coast Press.
- Vejarano, E. (2013). La poética de la forma. Fronteras desdibujadas entre el cuerpo, la palabra y la cosa. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 43, 185-193.
- Vélez, C. y Hoover, J. (2011). El cuidado en enfermería: perspectiva fenomenológica. *Hacia la promoción de la salud*, 16 (2), 175-189.
- Veloz, M. (1998). El maestro. En *Cuentos breves latinoamericanos*. Bogotá: Norma.
- Verspieren, P. (1984). *Face à celui qui meurt. Euthanie, acharnement thérapeutique, accompagnement*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Vico, G. (2006). *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vidal, C. (2012). *La experiencia del amor: práctica política de relación*. En: <http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2012.03.0001>
- Vilanova, A. (2014). *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- Villamor, P. (2009). El tiempo detenido. Cuerpo, mirada y educación. En Esteban, O. *Hermenéutica del cuerpo y educación* (pp. 142–150).

## W

- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.

- Watson, J. (2007). *Nursing: human science and human care: a theory of nursing*. Sudbury (Massachusetts): Jones and Barlett Publishers.
- Weil, S. (1995). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.
- Welty, E. (2012). *La palabra heredada*. Madrid: Impedimenta.
- Whyte, K. (2009). *Listening to voices: Storied moments of a changing teacher identity inside shared spaces*. (Tesis doctoral). Department of Curriculum Studies. University of Saskatchewan.
- Wild, R. (1996). *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wilson, C. (1998). Carmen Martin Gaité, la autoridad femenina y el partir de sí. *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 14, 73-82.
- Wittgenstein, L. (2003). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Wright, C. (1973). *White-collar. Las clases medias en Norteamérica*. Madrid: Aguilar.

## Z

- Zamboni, C. (1995). La universidad pública y el materialismo del alma. *Duoda Revista d'estudis de la diferència sexual*, 9, 121-133.
- Zamboni, C. (1999). Intermedio, sentimientos que iluminan. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- Zamboni, C. (2004). Intermedio. Inventar, agradecer: pensar. En Diotima (Eds.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- Zambrano, M. (1964). *La atención*. Extraído en octubre de 2015, de <http://www.raco.cat/index.php/Aurora/article/download/142889/194458> (Última consulta del documento en octubre de 2015).
- Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- Zambrano, M. (1987). Ortega y Gasset universitario. *Suplementos Anthropos*, 2, 14-15.
- Zambrano, M. (1989a). *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1989b). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2002). *María Zambrano: L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zambrano, M. (2004). *Los sueños y el tiempo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.

- Watson, J. (2007). *Nursing: human science and human care: a theory of nursing*. Sudbury (Massachusetts): Jones and Barlett Publishers.
- Weil, S. (1995). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.
- Welty, E. (2012). *La palabra heredada*. Madrid: Impedimenta.
- Whyte, K. (2009). *Listening to voices: Storied moments of a changing teacher identity inside shared spaces*. (Tesis doctoral). Department of Curriculum Studies. University of Saskatchewan.
- Wild, R. (1996). *Calidad de vida: educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- Wilson, C. (1998). Carmen Martin Gaité, la autoridad femenina y el partir de sí. *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 14, 73-82.
- Wittgenstein, L. (2003). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Wright, C. (1973). *White-collar. Las clases medias en Norteamérica*. Madrid: Aguilar.

## Z

- Zamboni, C. (1995). La universidad pública y el materialismo del alma. *Duoda Revista d'estudis de la diferència sexual*, 9, 121-133.
- Zamboni, C. (1999). Intermedio, sentimientos que iluminan. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- Zamboni, C. (2004). Intermedio. Inventar, agradecer: pensar. En Diotima (Eds.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- Zambrano, M. (1964). *La atención*. Extraído en octubre de 2015, de <http://www.raco.cat/index.php/Aurora/article/download/142889/194458> (Última consulta del documento en octubre de 2015).
- Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.
- Zambrano, M. (1987). Ortega y Gasset universitario. *Suplementos Anthropos*, 2, 14-15.
- Zambrano, M. (1989a). *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1989b). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (2002). *María Zambrano: L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zambrano, M. (2004). *Los sueños y el tiempo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.



*Escribo sin la esperanza de cambiar nada.  
No cambiar nada...  
Porque en el fondo no estamos tratando de cambiar las cosas.  
Estamos queriendo florecer...  
Clarice Lispector*



*Escribo sin la esperanza de cambiar nada.  
No cambiar nada...  
Porque en el fondo no estamos tratando de cambiar las cosas.  
Estamos queriendo florecer...  
Clarice Lispector*





Este último periodo de revisión y reescritura ha traído consigo la estrecha relación de trabajo y confianza con personas a las que deseo agradecer el modo de acompañarme en este punto y seguido. Personas que han puesto medida y amor, esperanza y disponibilidad. Personas que hacen posible el depósito de esta tesis doctoral y la llegada de un nuevo camino, de un nuevo estudio, de un nuevo viaje.

Gracias a: Ro, Julio, Dolo, Laura, Tere y Ale.

Barcelona  
Marzo de 2016

Este último periodo de revisión y reescritura ha traído consigo la estrecha relación de trabajo y confianza con personas a las que deseo agradecer el modo de acompañarme en este punto y seguido. Personas que han puesto medida y amor, esperanza y disponibilidad. Personas que hacen posible el depósito de esta tesis doctoral y la llegada de un nuevo camino, de un nuevo estudio, de un nuevo viaje.

Gracias a: Ro, Julio, Dolo, Laura, Tere y Ale.

Barcelona  
Marzo de 2016



Anexos (en disco compacto adjunto)

Anexos (en disco compacto adjunto)

