

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

*SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA
QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS
VIDAS PUEDEN SER CONTADAS*



Presentada por:
CLAUDIO NÚÑEZ
Dirigida por:
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

Para obtener el título de Doctor por la Universidad de
Málaga

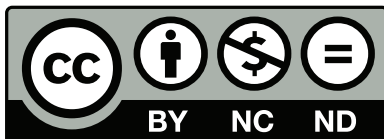
ENERO DE 2014



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Claudio Raúl Núñez

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

INDICE

Agradecimientos	3
Prólogo: Conversaciones para des-andar un camino	5
Presentación:	
<i>Hacia Ítaca</i>	9
<i>El largo camino hacia Ítaca. Un andar en primera persona</i>	11
Primera Parte: La Historia	27
Capítulo Primero: El río lleva, trae, algo nos deja y algo se va	28
Capítulo II: La historia que comienza y no...	46
<i>No perder el norte</i>	49
<i>Lola y Vitorita: entre bordados, clases y soledad, ausencias y presencias, transcurre la infancia</i>	51
<i>"Tú para secretaria". Entre psicología y el "plan b": el magisterio como necesidad</i>	58
<i>Esposa y madre; la sombra del sol</i>	62
<i>Maestra y mujer, reconocer, reconocerse, ser reconocida</i>	68
<i>"Dejar de pedalear". Cuando tienes un problema tienes que buscarte uno más grande</i>	72
<i>La ilusión de vivir y crecer en compañía: "el Gracia"</i>	76

Entre la coherencia, la libertad, el pragmatismo, la obediencia a sí misma, transcurre la vida

79

Inma y su historia: una vía para la comprensión de algunos rasgos de la identidad profesional de algunas/os docentes

82

Saber-se, saberes femeninos

86

Capítulo Tercero: *Y ya nada volvió a ser lo mismo.*

La vida no será la que fue

88

Valorar el saber de la madre, para “iniciar-finalizar-continuar el camino”

92

Atreverme a partir de mí mismo siendo fiel a mí mismo

93

Volver a mí para partir de mí

94

Saber, saber-se, saber junto a otros y a otras

113

El Encuentro

116

La Herencia

120

Ya no soy el mismo

121

Segunda Parte: La Historia Compartida

125

Capítulo Cuarto: *El camino. Acerca del recorrido y el(los) sentido(s) del camino*

126

Narrativa y Educación

126

La investigación educativa regresa a las escuelas

137

Capítulo Quinto: *Historias de vida y educación. Democratización de la voz y emancipación*

146

Las historias de vida en la historia

153

Lo que persiste es el camino y la experiencia

157

Capítulo Sexto: *Algunas historias ayudan a comprender otras historias/la historia. Investigar haciendo historias de vida*

167

Mujeres que hacen historia, que construyen la historia

167

El Movimiento de Renovación Pedagógica

169

Capítulo Séptimo: *Identidad. La diferencia que nos interpela*

188

De Identidad(es) y diferencia(s)

189

La experiencia narrativa de la identidad o de la identidad narrativa

191

Hacia una pedagogía de la diferencia

198

Tercera Parte: La vida

210

Capítulo Octavo: *La experiencia de investigar e investigar la experiencia educativa*

211

De experiencia(s)

212

Investigar la experiencia. La búsqueda de una lengua propia

218

La palabra: un acto de amor que crea presencia

222

Desbautizar el mundo para ganar su presencia

225

Capítulo Noveno: *Una mujer, otras mujeres. Una historia, otras historias.*

<i>Mujeres en diálogo</i>	228
<i>Contribuciones femeninas al mundo y a la educación</i>	229
<i>“El poder de las mujeres se diferencia de las mujeres en el poder”</i>	238
<i>De la incomodidad de vivir a la vida que se hace carne</i>	252

Capítulo Décimo: *El trabajo compartido. Necesidad y deseo se hacen realidad*

<i>Con Manuel y Antonio: reflexiones de un grupo de trabajo</i>	259
<i>Que nos dejen construir. Los intentos de reforma que “llegan” y “destruyen”</i>	260
<i>Que nos dejen construir. Obstáculos y posibilidades de los ámbitos sociales y culturales</i>	263
<i>La experiencia del encuentro</i>	268
<i>De a poquito... las mujeres toman la palabra. Estrategias de visibilización</i>	274
<i>Mujeres entre mujeres...mujeres frente al (en) espejo</i>	284
<i>Las puertas no sólo no se cierran sino que además se regalan</i>	290
<i>Las puertas están abiertas</i>	296
<i>“Detrás de una palabra, de tan sólo una palabra, renace el mundo entero”</i>	297

Capítulo Décimo Primero: *La clase Córdoba*

<i>Inma maestra. Maestra Inma</i>	306
<i>Educar y aprender</i>	309
<i>Claves para el cambio y la innovación educativa</i>	314

<i>La teoría, los teóricos</i>	317
<i>La vida en el aula. "La vida es saber y el saber te da vida"</i>	319
<i>Educar es un acto de amor</i>	322
<i>Educar no se hace en soledad/Educar en relación, es relación</i>	324
<i>Educar es un compromiso, un compromiso con las mujeres</i>	325
<i>Las mujeres están en escena</i>	326
<i>Primero el afecto, el diálogo, la reflexión; luego los contenidos escolares</i>	330
<i>La vida en la Clase Córdoba</i>	331
<i>De costuras, el teatro, las mujeres brujas, las mujeres sabias, las niñas, los niños. Relato de lo vivido-la vida</i>	333
<i>Las costuras</i>	334
<i>El día a día</i>	336
<i>La asamblea</i>	338
<i>Las incertidumbres, las certezas...</i>	340
<i>Además de estar abiertas...las puertas se regalan</i>	345
<i>Mañana será otro día...</i>	349
Palabras que no son finales	351
<i>El camino que no tiene fin. Un camino es comienzo... otros caminos serán andados</i>	351
<i>La experiencia en palabras...palabras para la experiencia</i>	355
<i>Tus palabras, la libertad</i>	363
<i>A veces, un cuerpo puede modificar un nombre</i>	369
<i>Palabras para Inma</i>	370
Bibliografía	373

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

Alumbrar la vida:

A Inma

A mis madres

A Don Alejo por el ejemplo, siempre vivo

A Gabriel y a su amor que me sostiene

A Delfina, mi maestra. A Nacho, mi maestro

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

AGRADECIMIENTOS

Escudriñar, excavar en los recuerdos de otras personas para re -construir una historia de vida, nos permite husmear en los propios, en los buenos y en los malos, en los felices y tristes; pero sobre todo permite reconocer en la propia vida personas a las que decir gracias por la vida y por la confianza, la relación y la autoridad, por la formación, por el acompañamiento, la generosidad, la solidaridad.

Gracias a Inma que me prestó su vida, sus alegrías y sus tristezas, con quien comencé a cultivar una relación de amistad que va más allá de los propósitos que persigo con este trabajo. Muchas gracias por ayudarme a pensar el mundo y la realidad en otros términos, por permitirme a ver la escuela, los niños y las niñas de otra manera. Le agradezco por consentir el encuentro con su vida, con sus pensamientos y con su acción que me hicieron reencontrar con la tarea docente desde un lugar profundamente humanizador y humanizante.

A mis abuelos, doña Benjamina y a don Alejo que me dieron vida, que me empujaron a que construyera la propia, con esfuerzo y solidaridad, con honestidad y perseverancia.

A mis madres, que me amaron y cuidaron cada una a su manera; una que me dio la vida y la otra que la cultivo con su amor infinito.

A Delfina Veiravé, mi maestra y amiga, que creyó en mí desde un primer momento, que apostó y apuesta a mi formación. Por su apoyo incondicional y generoso aporte, por la libertad de trabajo y de pensamiento, por el estímulo constante. Porque su presencia me es

necesaria e imprescindible. Volver y que esté siempre disponible es un regalo y una ofrenda para mí.

A Nacho Rivas, mi otro maestro y amigo que confió en mí siempre, por su generosidad, por su amistad, por este tiempo y esta relación que extenderemos más allá.

A Mariana, Patricia, Gladys, Ileana, Cinthia, Johanna, Laura, Yamila y Soledad y las compañeras de la Universidad Nacional del Nordeste, en Argentina. Las reflexiones de este trabajo les corresponden en tanto muchas de las ideas que expongo forman parte de las discusiones y reflexiones mantenidas a lo largo de estos últimos años, y con quienes comparto la lucha por la defensa de un espacio de excelencia en la Universidad pública.

A Analía, Pablo, Daniela, María Jesús, Esther, Piedy, Virginia, Edu, Esther que me acompañan en el trabajo intelectual y con su amistad en mis días en Málaga. Siempre me acompañarán.

A Eva, Mariana, Esther, Javier, Carolina, Aldo, Mónica, Miguel, Elsa, Desirée, Naryis, Carol, Salomé y a todas mis amigas y amigos. Sin las risas compartidas no lo hubiera logrado.

A mi familia, la que elijo, la que elegí, a donde regreso cada tanto y revivo los días de mi niñez y juventud.

A Gabriel, mi compañero que hizo de este tiempo un tiempo más feliz, con quien hemos resignado momentos, y con quien hemos elegido, apostado, nos hemos elegido. Ya podemos seguir soñando otros sueños Gabriel.

Prólogo: Conversaciones para des-andar un camino

*¡De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo
como si fuera
la primavera!
(Yo, muriendo)*

*Y de qué modo sutil
me derramó en la camisa
todas las flores de abril.*

*¿Quién le dijo que yo era
risa siempre, nunca llanto,
como si fuera
la primavera?
(No soy tanto)*

*En cambio, ¡qué espiritual
que usted me brinde una rosa
de su rosal principal!*

*¡De qué callada manera
se me adentra usted sonriendo
como si fuera
la primavera!
(Yo, muriendo)
(De qué callada manera.*

Nicolás Guillén, Pablo Milanés)

De qué callada manera hemos entrado en relación, nos hemos encontrado, hemos dialogado como si fuera primavera, nos hemos dejado tocar, hemos sonreído, como si fuera primavera, aunque estuviéramos muriendo. Siempre hemos sido felices, aunque no fuera primavera, nos la inventábamos, nos la creábamos, dibujábamos sonrisas, entrábamos en diálogo como si fuera primavera. No nos fue fácil este tiempo, hemos atravesado momentos difíciles y muchos felices.

Nuevamente juntos, casi al final del camino, como aquella primavera en el Centro de Arte Contemporáneo. Entrando en relación, compartiendo caminos, así fue y así será. Mañana en Málaga, el verano ha llegado, estamos transitando las últimas etapas de este recorrido, será uno de los últimos momentos en los que nos encontraremos y no, pues cada tanto volveremos a esta relación que se ha transformado en imprescindible y necesaria, aunque la lejanía nos afecte, nos aleje.

Se trata de una tesis absolutamente compartida, no es una tesis que ha sido pensada, fue evolucionando y el producto final es distinto a aquellas primeras ideas, por suerte lo es. Los deseos eran otros, las necesidades eran otras. De pronto surge algo que te “rumea”, lo recoges, le das cabida e intentas mantenerte en ese camino, por placer y deseo de estar en el encuentro y en relación. Hay cosas que te remueven por dentro, te hacen pensar, te van transformando. Nos acercamos mutuamente, nos dejamos tocar, se inicia el diálogo. Nacen los sentidos, las experiencias y el saber, el *placer de saber y saber que se sabe*, dicen las mujeres de Sofías. No intenta demostrar, intenta mostrar-nos; otras voces, otras mujeres, diálogos, luego

lo que se haga con ello no nos corresponde; lo que toque, lo que movilice ya no nos pertenecerá.

Felicidad, decisión, respeto, honestidad. Agradecer la vida. Creciendo en compañía. Situándose, ubicándose en el mundo y reconciliándose con él. Una práctica de pensamiento, acción y de vida, donde los sentidos radican no en la comparación sino en las historias particulares en las que se encuentra el valor en sí mismas, sin necesidad de ponerlas en contraposición con otras vidas. Creyendo en lo que realizamos, decidiéndonos, optando, manteniéndonos en ello, con alegría y responsabilidad por la opción y decisión asumida.

Una tesis nacida de una relación que nos ha tocado, nos ha generado dudas, interrogantes que hemos sido capaces de reconocerlos y acogerlos, a partir de haber tenido la fortuna de encontrarnos y de entrar en diálogo, escuchándonos. Diálogos, palabras, escucha que han surgido en momentos mágicos e irrepetibles, de fluidez y felicidad.

Nos cuesta superar la distancia, el ir y venir, nos gusta tener a las personas siempre presentes, tenernos presentes, sin perdernos, seguir estando, manteniendo la relación, que no nos duela estar lejos, es un continuo, que no vivamos un sentimiento de pérdida, que sigamos manteniendo una relación, una historia, deseando estar en relación.

Nunca nos han servido los guiones para entrar en relación. La relación y los diálogos se han ido construyendo. No podíamos ni deseábamos ir con guiones. En el transcurrir del camino se va dibujando el camino. Elegimos y optamos por la incertidumbre, eso ha sido vital en la relación. La experiencia y el deseo de estar en algunos lugares y no en otros, de entrar y estar en ciertas relaciones. Las miradas siempre presentes y en la búsqueda de un punto que te haga pensar, que te haga situar en la vida.

La historia, la historia compartida, la vida, el río, la historia tiene que ver con otras historias, genealogía. Ya nada volverá a ser lo que fue, nada será igual. El encuentro, siempre el encuentro. María Zambrano regresa cada tanto, nos “rompe la cabeza” y estruja el corazón. Otras voces, otras mujeres, fundamentalmente ellas. Agradecer la vida y el encuentro. Escribir pensándonos, y pensándonos en relación. Seguimos en el camino.

Inma-Claudio Núñez

Málaga, España, julio de 2013

Presentación: Hacia Ítaca

*Cuando emprendas tu viaje hacia Ítaca
debes rogar que el viaje sea largo,
lleno de peripecias, lleno de experiencias.
No has de temer ni a los lestrigones ni a los cíclopes,
ni la cólera del airado Poseidón.
Nunca tales monstruos hallarás en tu ruta
si tu pensamiento es elevado, si una exquisita
emoción penetra en tu alma y en tu cuerpo.
Los lestrigones y los cíclopes
y el feroz Poseidón no podrán encontrarte
si tú no los llevas ya dentro, en tu alma,
si tu alma no los conjura ante ti.
Debes rogar que el viaje sea largo,
que sean muchos los días de verano;
que te vean arribar con gozo, alegremente,
a puertos que tú antes ignorabas.
Que puedas detenerte en los mercados de Fenicia,
y comprar unas bellas mercancías:
madreperlas, coral, ébano, y ámbar,
y perfumes placenteros de mil clases.
Acude a muchas ciudades del Egipto
para aprender, y aprender de quienes saben.
Conserva siempre en tu alma la idea de Ítaca:*

*llegar allí, he aquí tu destino.
Mas no hagas con prisas tu camino;
mejor será que dure muchos años,
y que llegues, ya viejo, a la pequeña isla,
rico de cuanto habrás ganado en el camino.
No has de esperar que Ítaca te enriquezca:
Ítaca te ha concedido ya un hermoso viaje.
Sin ellas, jamás habrías partido;
mas no tiene otra cosa que ofrecerte.
Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado.
Y siendo ya tan viejo, con tanta experiencia,
sin duda sabrás ya qué significan las Ítacas.
(Ítaca. Konstantínos Kaváfis)*

Hacia Ítaca he emprendido un viaje junto a Inma, a las compañeras y los compañeros del Grupo de *Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa* (ProCIE) de la Universidad de Málaga, varias mujeres del feminismo de la diferencia; contando con el acompañamiento y la formación de las compañeras de la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina y, junto a Gabriel. Sin todas, sin todos y cada una/o de ellas y de ellos no hubiera sido posible el viaje, ni la llegada, para partir nuevamente. Un largo y lento viaje, lleno de experiencias, plagado de peripecias, de emociones, de pensamientos, de saberes y de felicidad, mucha felicidad por haber transitado el camino, por haber llegado, por seguir en el camino.

En el camino, me he encontrado con Inma, me he enamorado de su historia, de su vida, de sus saberes y a partir de ahora ya nada será lo mismo. En el camino, junto a ella, se me atravesó el feminismo de la

diferencia y no volví a ser el mismo, el mundo no sería lo que fue, ya no sería el que había sido en él. Pues, como dice Skliar (2013), algunos hechos han interrumpido mi pensamiento sin permisos, agregaría, han interrumpido mi vida, mi estar en la vida, mis modos y mis formas, y ya nada será lo que fue.

El largo camino hacia Ítaca. Un andar en primera persona

Siguiendo a Larrosa (2009): Si la *experiencia es singular, su escritura sólo podrá ser «en primera persona», es decir, un sujeto que dice yo cuando escribe, lo que no significa una escritura «yoica» o «egocéntrica», por el contrario, corresponde a tipo de escritura propia, en la que “ponemos el cuerpo”, y en la que “estamos también en primera persona”. Así también lo señalan las mujeres de la diferencia sexual: estar en primera persona en el mundo y escribir, por tanto, es una de las formas de estarlo, es una forma de experiencia que nos pone no sólo en contacto con el mundo, de estar atentos al él y a lo que nos pasa; es una forma de estar presentes, más reflexiva, consciente, más plena e intensa. Ocurre, tantas veces, que tenemos la sensación de que lo que leemos no capta la experiencia,...la vida, como si el que escribe y, por tanto, sus palabras, estuvieran ausentes del texto, como si allí no hubiera nadie,...no hubiera vida, no hubiera realidad, no hubiera mundo. Pues, lo que cuenta no es el escritor de la experiencia, sino la experiencia misma, lo que la experiencia puede dar a escribir,...dar a pensar (198, 299, 200).*

A veces, uno se despierta una mañana, muy temprano, antes de que amanezca –por suerte lo hace-, entonces, empiezan a aparecerte ideas que te llevan por otros caminos, no tan desconocidos pero de esos que te emocionan, de esos de los que no puedes escapar -ni deseas hacerlo-, de

esos que la vida te regala y no, de esos que no debes dejar escapar. Así de preciosa es la vida, así de preciosas son algunas mañanas y algunos despertares.

En una mañana de esas es en la que intentas plasmar en palabras escritas lo que deseas comunicar, “transmitir”, para que hagan eco y regresen a ti en otras formas; así, te encuentras con otras palabras que te ayudan a decir el mundo sin la claridad de esas palabras que clausuran el pensamiento, con la dificultad y la felicidad de las palabras que no lo dicen todo; pero que, sin embargo, encuentra eco en tú corazón. De esta manera, emprendes el largo camino hacia Ítaca.

Afuera es de noche. Aunque sea de día...En ocasiones llueve. Haces venir la noche y, cuando no es suficiente, también haces venir la lluvia, para crear una campana de vacío, un muro opaco a cualquier luz y sordo a cualquier sonido. Necesitas de la noche y la lluvia para hacer una campana que contenga todo ese barullo y lo proyecte hacia adentro...Para protegerte de la primavera... A lo mejor algún día tus escritos sonarán a primavera y entonces podrás inventar ruidos de fiesta, tonalidades de verde y sonrisas. Sobre todo sonrisas. Tal vez consigas alguna frase que a alguien le parezca luminosa. Pero ahora es de noche, llueve y la primavera, como amenaza, ha sido firme y dolorosamente expulsada (Larrosa, 2003:4)

Para ello, se requiere un tiempo en el que se detenga la rapidez con la que vivimos, actuamos, pensamos, hablamos y decimos; pero también necesitas de un espacio que propicie el pensamiento, la lectura, el diálogo, la conversación, la escucha, el encuentro; se requiere un “*cuarto propio*”, como señala Virginia Woolf. También es preciso resignar la primavera, las risas, el verano, para que luego la vida se transforme en primavera, en risas y en verano; pero eso vendrá luego, ahora toca disfrutar y también

sufrir durante noches y noches, en los crudos inviernos y en las risas que resuenan en el exterior, que te llegan y que desearías compartirlas.

Regresa María Zambrano (2005), me ayuda a pensar:

Solitario de sí y de los hombres y también de las cosas, pues sólo en soledad se siente la sed de verdad que colma la vida humana. Sed también de rescate de victoria sobre las palabras que se nos han escapado traicionándonos. Sed de vencer por la palabra los instantes vacíos idos, el fracaso incesante de dejarnos ir por el tiempo (34)

Redactamos, escribimos, reescribimos, borramos, tiramos ideas a la papelera de reciclaje, volvemos a escribir, leemos, tomamos notas, releemos, reescribimos y volvemos a escribir, nos emocionamos, recordamos, re-vivimos, se trata de un proceso interminable de gestación de ideas, con idas y vueltas maravillosas que sólo la narración nos lo permite.

Cuando escribimos no estamos en soledad, sino con otros y otras, que nos permitieron decir el mundo, decir-nos, abrirnos al mundo y otras veces clausurarnos a él. Pero hay palabras que nos encuentran, nos conmueven y dicen. Pero, ¿cuáles fueron esas palabras que me sirvieron para decir-me, para pensar-me, encontrar-me, con-moverme? Tengo la seguridad de que me acompañan Inma, Nieves Blanco y otras mujeres del feminismo de la diferencia; María Zambrano, Gioconda Belli. También están Nacho Rivas, José Contreras, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, entre otras y otros.

La escritura de la experiencia, como lo señala Larrosa (2009), no es tanto «introspectiva» como «retrospectiva». Por tanto, lo que importan no son los hechos, sino su sentido...Es la experiencia la que, al recordarla, al escribirla, nos tiene que decir alguna cosa...A veces, encontramos en los recuerdos

dimensiones que nunca habíamos pensado, en las que nunca nos habíamos parado a pensar, que nunca habíamos vivido. Tampoco, puede ser una escritura ensimismada. Además de escribir para nosotros, para encontrar los sentidos y las palabras que necesitamos, la escritura, debería ser también una invitación a que otros pongan también sus propias experiencias, sus propias palabras, pensamientos, inquietudes, recuerdos, preguntas...En definitiva, que hagan lo que deseen con eso que uno ofrece y en lo que pueden encontrar sentido o no encontrar nada (202)¹.

Una vez que la obra ha sido producida deja de pertenecer a quien la produjo, pasa a formar parte de quienes la han de leer, que la harán suya o no, que se transformarán con su lectura o la descartarán, en definitiva, harán de ella lo que les parezca y le darán el uso que creen le corresponde; seguramente su efecto será abundante, proliferante, heterogéneo y abierto a múltiples resonancias (Larrosa, 2003).

He transitado y recorrido un camino difícil y duro, con dolor y felicidad. El camino tiene que ver con esto que nos enseña María Zambrano; el camino refiere a la apertura y a las posibilidades que ofrece su andadura, pero también refiere a los obstáculos, a las piedras que en él van apareciendo y que es necesario enfrentarlas, moverlas del camino, sortearlas, para seguir andando hacia la libertad que produce el saber y el saber-se.

¹Advertencia para la lectura: será común para quien entre en contacto con este texto encontrarse con voces que se entrelazan, que se entrecruzan e intentan ir tejiendo un texto que también dé lugar a la propia libertad de comprensión y de tejedura de ideas de las lectoras y lectores. En este entretejido, recurro a algunas estrategias formales como la cursiva, cuando no son palabras propias, aunque me haya apropiado de ellas. Son palabras de otras autoras, de otros autores, de Inma, etc.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Pues, la particularidad que asume cada vida y cómo ha sido vivida, y tal cómo es vivida en el momento de ser mirada, tiene, así como el camino vinculado a la investigación, las mismas posibilidades y dificultades; es necesario que cada uno y cada una “camine” su propia vida y la “camine” tal como lo desea sin que, por más métodos que se inventen, pueda ser captada en su ser más íntimo; pues, en la vida algo permanece oculto a la mirada de las otras y de los otros, al intento de comprenderla y de agotarla en ella; por suerte nunca ocurrirá.

Para que ello suceda es necesario que nos vinculemos más con el saber que con el conocimiento. El saber nos conecta con las fibras más íntimas, más sensibles de nuestro ser y con las de otros seres. Una vez emprendido el camino nunca más podremos “salirnos” de él, nunca más podremos escapar, pues aunque nos detengamos, no desearemos salir de él, siempre el camino nos transformará.

Deseosos de vivir allí y, desde allí, narrar y nombrar el mundo. Allí hay un acto de acompañamiento hacia el saber; un acompañamiento de quien nos “regala” su vida, y no al revés, es decir, no se trata de un acompañamiento externo y extranjero tal como lo vivimos históricamente en las Ciencias de la Educación y en la Pedagogía; se trata de un acto de amor de quien narra su vida y espera pacientemente qué es lo que podremos acoger de ella, qué es lo que como experiencia nos quedará, qué es lo que de saber ocurrirá, aunque no podamos narrarlo todo, y transformarlo todo en palabras escritas. Una vez allí, no podremos mirar el mundo con los mismos ojos con los que mirábamos antes, la mirada nunca más será la misma; el mundo nos será y sabrá distinto, aunque una vez allí el mundo no será distinto, será como siempre fue y será el que nos ha sido, al mismo tiempo, ocultado y negado bajo el dominio del patriarcado, del masculino, del

neutro. Tampoco dejaremos, paradójicamente, de ser los que somos, sin embargo, no seremos los mismos y las mismas.

Cuando inicié este trabajo, casi por casualidad, por coincidencias de ciertas condiciones y por el propio deseo; siempre lo viví como un proceso personal que llevaría su tiempo, en el que el deseo y las necesidades irían fluyendo, para ello tenía que darle lugar y acogida. Inma, *el Gracia*², el Grupo ProCIE, las nuevas lecturas, el feminismo de la diferencia³, las nuevas palabras, las palabras con sentido, la propia situación personal, los seminarios de doctorado, entre otros aspectos, confluían en mí. Todo esto me orientaba y me reorientaba a medida que le daba cabida y lugar. Todo eso que confluyó, en un primer momento, en el Trabajo Final de Máster (TFI)⁴, que fue solamente el inicio, puesto que hoy resulta muy distinto a aquello; pero necesario e imprescindible en el camino.

El camino, dice María Zambrano (2005):

² Como a partir de este momento me referiré al Centro en el que la protagonista se desempeña laboralmente.

³ El pensamiento, práctica y política del feminismo de la diferencia tiene algunas de sus expresiones más importantes en Italia con el grupo de mujeres DIÓTIMA, y en España con SOFIAS que reúne a un grupo de maestras, profesoras y pedagogas. También existen otras expresiones que profundizo en el capítulo noveno de esta tesis. Sin embargo, este pensamiento y práctica política me interesaría que quedara claro desde el inicio del trabajo, pues significa un posicionamiento que asumo como propio e intento mantenerlo a lo largo del mismo, en tanto vivo el mundo en primera persona y no en neutro, en tanto eh renunciado a la abstracción y a lo universal del mundo, para entrar en contacto con las particularidades y las subjetividades, y por tanto intento moverme en el campo de la investigación ligado a la vida, a las vidas de las personas que tienen autoridad para mí.

⁴ Los estudios de Máster son el primer trayecto de formación en el Programa de Doctorado; una vez finalizados las y los estudiantes se encuentran en condiciones de inscribir sus tesis doctorales e iniciar su desarrollo.

...es primero unos pasos, unas huellas, y sólo cuando ya una línea trazada le distingue de la extensión inanimada que lo rodea, podemos verle. Y es lo que hoy nos sucede (me sucede); comenzamos (comienzo) a sentir nuestra vida en su transcurrir, estrechada y libre, por el cauce de una verdad que se nos revela, y desde él comenzamos a entender otros pensamientos para los que quizá hubiéramos quedado insensibles, o por el contrario, presos en asombro, imposible de traducir en ideas... (o de agotarlos en ellas)...Podemos permanecer insensible(s) ante la verdad...(o) darse cuenta, por una sensibilidad nacida de la necesidad que tenemos de esa verdad, de que está allí, y no poder, sin embargo, encontrarla... El camino ordena el paisaje y permite moverse hacia una dirección... En este...sentimos necesario un saber sobre el alma, un orden de nuestro interior (15-16)

Cuando el tiempo llegó, no podría permitirme que fluyera sin más, sin el esfuerzo para hacer que algo nazca y poder mantenerlo vivo. Hoy vive en mí y lo divulgo; no puedo vivir de otra manera, sólo puedo hacerlo gracias a Inma, gracias a las mujeres de la diferencia, gracias a Ignacio Rivas. Gracias a él y gracias a ellas que me dan medida, libertad y autoridad. Gracias a ellas y a él en quienes confío y me indican el camino. Gracias a que me emocionan cada vez que nos encontramos y entramos en diálogo.

Alguna vez creí que necesitaba un lugar especial para “encontrarme”; hoy sé que no es el “lugar especial” lo que hace que una persona “se encuentre” sino el lugar que le hacemos a la vida en cada uno y en cada una, haciendo lugar a lo que ellas me dicen, a lo que él me dice, a las palabras que leo, a la experiencia, a las relaciones, al amor, a la libertad, a la confianza y a la belleza de ser. No se trata de un lugar físico ni tampoco de un tiempo

cronológico –aunque algo haya de estos dos aspectos-, es un lugar y un tiempo simbólico, de amor, de vida y de libertad.

Cuando uno se decide por narrar una historia de vida, se asemeja a algo así como “un ojo de patio”, del que en varias oportunidades me habló Inma. El “ojo de patio”, que por un lado es apertura, ilumina la vida, que mira la vida e ilumina la vida de una escuela, pero que a la vez es una entrada por donde mirar otra vida, donde otras vidas pueden verse. Es decir, que la vida puede narrarse, pero a partir de ella otra vida puede ser contada, otras vidas pueden ser narradas –como reza el título de esta tesis-; es un diálogo con una vida, con la vida misma y con más vidas que vienen a la memoria, a la necesaria memoria, con “otros ojos de patio” que nos llegan para iluminar-nos, que desean mirar-se y encontrar-se en libertad, relación y deseo; deseo de saber, de saber que se sabe.

Por el “ojo de patio” ingresa la luz y la vida, la lluvia, el color del cielo, la brisa, las nubes, y por el mismo ojo sale la vida en forma de risas, de bullicios, de gritos, de llantos, de miradas hacia arriba, hacia abajo y a los costados; allí la vida se mezcla, se vuelve más vivible. A veces las aulas y los centros también se convierten en “ojos de patio”, a veces las vidas transcurren como “ojos de patios”.

Los caminos que recorro no son tan fáciles de transitar, ningún camino lo es, pero el camino es necesario, el ir andando caminos es imprescindible, aunque a veces nos desviemos, para ello es necesario regresar a la senda, a la senda a partir de *relaciones de autoridad y confianza* de aquellas y aquellos que *nos dan medida*. Muchas veces dudo, temo, la incertidumbre me invade, aunque también de ellas aprendí, que de eso se trata estar y entrar en relación.

Para quien desee entrar en diálogo con este texto, cabe una aclaración y reflexión acerca del estilo que utilizo en el mismo, que para nada pretenden ser orientaciones que cierran la mirada del lector/a sino que intenta mostrar líneas y marcos de referencia; pero que sin embargo, queda a cada uno y a cada una la propia “lectura que deseen realizar de él”, “los propios sentidos y significados que les asignen”; ya no me corresponden las nuevas interpretaciones, ya no me corresponden las nuevas palabras, ni los nuevos diálogos; lo que sí deseo es que todo ello surja aunque no coincida con mis propios deseos.

Se trata de un texto narrativo que va “tejiendo ideas” sin ajustarse por completo a una estructura de texto académico tradicional, que plantea una forma exclusiva de escritura, difusión y producción de conocimientos, y que excluye otras formas, las oculta, niega, invisibiliza, quitándole el status y la importancia que requiere, la rechaza y denigra en pos, también, de la objetivación y unificación textual del conocimiento, de las ideas y el pensamiento, al que puede y necesita recurrir, para expresarse, a otras formas, a otros modos no menos valiosos, pero definitivamente mucho más ricos.

Pues, como dice Irene Vasilachis (2004),

el texto se construye...como un fino lienzo en cuyo tejido se entrelazan los fuertes hilos de la voz de los actores -con reminiscencias y recuerdos de otras voces-, con las hebras de la voz del investigador apelando al recurso de convocar a este encuentro y a otros teóricos y estudiosos que antes reflexionaron...No sólo presencializa el pasado sino que recupera, junto con la historia, al propio protagonista, a sus emociones, a sus sentimientos, a sus sensaciones, a sus interpretaciones...Esas voces entregada mansamente para ser instrumento de otro mensaje, llegan al lector y persisten, se unen a otras voces y lo que era olvido pasa a ser una evocación, un recuerdo y una memoria que conducen a construir otra historia...

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Y se pregunta:

¿Puede acaso comprenderse el sentido de esas palabras pronunciadas primero y reproducidas después sin hacerse uno de ese otro que habla, sin dejarse conmover, sin que nuestro ser se transforme y se amplíe por la presencia de ese ser en nosotros recibido como un igual pero también como único en su diferencia? (17-18)

En palabras de Van Manen (2003):

Una ciencia humana que intenta hacer justicia a toda la variedad de experiencias humanas no puede funcionar bajo un concepto de racionalidad que se limite a una interpretación de carácter intelectual formal de la lógica humana. Del mismo modo, el lenguaje del pensamiento no puede censurarse para permitir exclusivamente una forma de discurso que e intente recoger la experiencia humana mediante conceptos abstractos...que en lugar de profundizar nuestro conocimiento de la vida humana lo conviertan en algo insustancial.

Sin embargo:

En su mayor parte...produce formas de conocimiento que fijan la vida aferrándola a los términos y a la gramática de las formas de la teorización científica que solidifica el significado más vivo de la vida humana, hasta que la vida se convierte en algo irreconocible ante sí misma (35).

Las crónicas sobre la escuela nos muestran una escenografía poco convencional, diferente, única; nos hablan de una escuela que respira, que vive, que se impregna de los sujetos que la habitan, de los sueños que la

imaginan, de las tensiones que la desbordan... muestran las formas múltiples de la vida que fluye en las aulas.

Cada relato, narración, historia o experiencia nos compone la imagen de una escuela única y real. *Cada voz es un escenario, un espacio, un lugar, una perspectiva, un modo de mirar, de decir, de ver. Cada relato expresa una necesidad de escribir... es punto de la identidad de maestros y maestras, de las múltiples identidades que toma el oficio, de los modos de ser que se viven en las escuelas.* Identidad que, como bien dice Rodríguez Gómez (2011), adquiere la forma de la diferencia (6). Aunque, como señala Larrosa (2009), *los dispositivos de control de saber son también dispositivos de control del lenguaje... de nuestras prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar* (1) Todo se realiza “*como Dios manda*”. La revolución que este autor propone, es precisamente una revolución lingüística e intelectual que nos relacione con nuestra propia lengua, con nuestras propias formas de pensar, de escribir, de leer, de escuchar, de hablar ; pero nuestras y de nadie más, ni siquiera de ese “dios inventado que manda sin mandar”.

Pero no se refiere a un hablar, pensar, leer, escribir y escuchar únicamente individual, sino precisamente y necesariamente también colectivo. María Zambrano, según aparece en el mismo autor, dice que *la marginalización de ciertas formas de racionalidad y escritura supone la subordinación de ciertos lugares de producción intelectual. La razón no debe dominar la vida, sino enamorarla... aquellas formas de escritura que tenían la capacidad de enamorar la vida, de capturarla y de dirigirla desde adentro han desaparecido.* Así, aparecen otras formas menores, como el *ensayo*. Éste confundiría o atravesaría la distinción entre ciencia, conocimiento, objetividad y racionalidad... arte, imaginación, subjetividad e irracionalidad... *Pone en cuestión las fronteras –gigantescos mecanismos de*

exclusión- (5). Por suerte existen *cuestionadores y cuestionadoras de fronteras*⁵, algunos de ellos y ellas son nuestros maestros, nuestras maestras, las que nos han enseñado a mirar de otra manera, a leer otras cosas y de otra manera, a pensar de manera diferente, a vincularnos con la investigación y con la escritura, con el saber, con el conocimiento, con la vida y con la palabra de manera significativamente diferente, libre, sin control, sin represión, sin formalismos, sin regulación, un proceso revolucionario desde la experiencia de escritura, pensamiento y palabras con libertad, y precisamente por ello no pretende definir.

Merleau Ponty dice:

Debemos embarcarnos en un lenguaje como hechizo o poetización primarios que vuelven a escuchar el silencio del que emanan las palabras... que canta al mundo... Descubrir lo que subyace en el centro ontológico de nuestro ser. Para que “en” las palabras, o tal vez mejor, “a pesar de” las palabras, podamos encontrar “recuerdos” que paradójicamente nunca antes habíamos pensado o sentido (cit. en Van Manen, 2003:31)

Por ello mismo, deseé también en esta tesis romper con una forma de discurso que anularía la propia voz de Inma; en este sentido varios de los títulos y subtítulos que organizan la exposición son producto o han surgido de su propio discurso, encarnan sus palabras y sus sentires, hablan de sí y rompen con la inexistente “ingenuidad científica” que intenta borrar la persona, el sujeto y la subjetividad. Me viene a la mente un poema de Juan

⁵ Algunas autoras/algún autor trabajan esta idea de fronteras en relación con la escuela: Flora Hillert, Nora Graziano y María José Ameijeiras (2011); Antonietta Lelario, Vita Cosentino y Guido Amellini (2009); Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2007), Silvia Duschatzky (1999).

Gelman (2006)... *del espesor de la experiencia hay discursos que rozan determinado espesor, parecen expresarlo, pero un despegue, una distancia, una nota no falsa pero distraída los distingue. La ajenidad de esos discursos... certifican de nuevo esta perra soledad* (24)

Así como Inma, también el Grupo ProCie me había facilitado el recorrido, un camino, una experiencia a la que no hubiera podido acceder sin ese encuentro, ese contacto previo, con propósitos y miradas diferentes a las originalmente “mías”, pero necesarias e indispensables para mí. Luego fue mi propio camino, mis propios fines, mis propios objetivos, mis recorridos, sin desconocer los caminos ya recorridos, ya andados, por mí y por otras y otros.

En este sentido entiendo que la perspectiva narrativa-biográfica es por esencia problemática, *no existe una interpretación unívoca de las historias de vida que narramos, nos encontramos entre presentar un relato altamente teorizado o partir de que hablen por sí mismos...* pero tenemos la responsabilidad de ser analíticos y no solamente descriptivos... La función de la investigación biográfica es “darle cuerpo” a las experiencias vividas... y construir estructuras sociales más allá de las visibles desigualdades (Reay et. al., 2002), allí donde sea posible (Waller y Simmons, 2009: 60-61)

Van Manen (2003) sostiene que la narración implica un proceso de interpretación; esto es lo que caracterizará este texto, un proceso de narración que teje/entrelaza voces, miradas, posicionamientos que para nada intentan ser objetivos sino, por el contrario, muestran los posicionamientos absolutamente personales y subjetivos necesarios e imprescindibles en la elaboración de historias de vida. La experiencia nos transforma; transforma nuestra conciencia, nuestro saber, sentir y nuestro ser en ese encuentro particular de encuentros... (Rockwell, 2011). Pues,

describir no es narrar; narrar es ponerse en juego y compartir la experiencia. Como dice María Zambrano (2011): *al no existir la imagen propia, tampoco surge la imagen de los demás. La ausencia de imágenes relata en este estado incapacidad de alteración y en consecuencia evita que aparezca la alteridad* (86).

Persiste en la narrativa cierta conciencia de desafiar el orden establecido; tono de voz que muestra que uno se sabe subversivo... se trata de interrogar el caso de una sociedad que se fustiga ruidosamente por su hipocresía, habla con prolijidad de su propio silencio... (Foucault, 1999: 9). La narrativa da forma a las cosas del mundo real, como señala Bruner (2003), a la vez que produce extrañeza frente a él y ofrece otros mundos alternativos al mundo real. *No es una lección, sino una tentación a re-examinar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva y popular* (25). Una invitación a encontrar problemas, una reflexión sobre la condición humana. Mediante ella creamos, re-creamos, construimos, re-construimos, imaginamos un pasado y un futuro mejor. Dice Bruner en la misma obra, que la creación del yo es un arte narrativo que tiene un lado interior construido por la memoria, los sentidos, las ideas, las creencias, la subjetividad; y una parte exterior o fuentes externas vinculadas con la cultura en la que vivimos. Por tanto, la identidad se vuelve cosa pública (res-pública) no es una cuestión privada, lo que da cuenta que el yo en cierta medida es el otro, la otra, da cuenta del valor relacional de la identidad.

De mis labios fluirán mentiras, pero tal vez se mezclará con ellas alguna verdad; a ustedes les toca buscar esta verdad y resolver si vale la pena guardarla. Si no, claro que arrojarán el conjunto al canasto de los papeles y lo olvidarán para siempre (Woolf, 2010:9). O de aquellos papeles

naturalmente perdidos o de aquellos perdidos en *infinitos libros de arena*, como lo menciona Carlos Skliar (2007)⁶.

Tal vez escribir sobre la alteridad no sea otra cosa que sumergirse en ella, en nuestra propia alteridad y, por lo tanto, el resultado no sea sino fragmentos, esquirlas, retazos, jirones, sensaciones y pensamientos interrumpidos por la presencia de los otros, conocidos y desconocidos, balbuceos dictados quién sabe desde qué lugar de la experiencia y desde que rostro de la alteridad (Skliar, 2009:143)

Este no pretende ser un trabajo lineal, cronológico, que presente los hechos y los sucesos de “uno en uno” como si todo pareciera “dibujado para ello” y poco –o casi nada- quedara librado a la libertad y al pensamiento de quien entra en contacto con el mismo. Sí hay intencionalidades, pero son las mías, sí hay propósitos, pero son los míos, sí hay recursos lingüísticos, pero también son los míos; existe un orden, pero hagan de él lo que se les ocurra, porque ese orden también es mío; ahora es mío aunque me venga dado.

Así, la lectora/el lector, se encontrarán con tres partes fundamentales:

En la primera parte, *“la historia”*; trato de contextualizar una historia, la de Inma, más la mía en un contexto mayor; entiendo que sólo de esa forma podemos comprender el sentido de las particularidades. No intenta ser un mapeo exhaustivo por la historia, sino por aquello que nos tocó vivir y que las marcó de tal manera que ya no somos las personas que éramos.

⁶ Al respecto Jorge Larrosa, en el epílogo de la misma obra, se refiere a lo que el lector/a de una obra una vez *“finalizada o iniciada”* esa experiencia que implica la lectura, puede hacer con ella: prestársela a otro y a otra, a otros y a otras para que puedan tener y vivir su propia experiencia, o tirarla a la papelera y olvidarse de ella para siempre.

La segunda parte, que se compone de cuatro capítulos, nos habla de una *historia compartida*; de una historia que no nace de un día para otro como si nada hubiera existido, como si nada hubiera ocurrido. Muy por el contrario, nos habla de un camino; un camino que recorreremos juntos y juntas, un camino que, para quienes hacemos investigación educativa es necesario dar a conocer, no sólo para retratarlo, sino para mostrar nuestras aceptaciones y también nuestros rechazos, mostrar nuestros caminos, aquellos que decidimos caminar, aquellos por los que deseamos andar.

Por último, *la vida* que aparece con todo su fuerza; la vida como experiencia y como encuentro, como huellas; Inma en relación con otras mujeres, las mujeres del feminismo de la diferencia y que no puedo abandonar; Inma con sus proyectos compartidos, siempre junto a otras y otras, e Inma maestra, en su clase, con sus niños, con sus niñas, con sus mujeres, con quienes se emociona, con quienes es feliz; feliz y llena de vida, de esa Inma que me regaló desde el primer día, de esa que encontré, por casualidad, casi perdida en el “baúl de los recuerdos”

Todo el texto es vida; aunque quizás no sepa ordenarla y no lo aprenda nunca. Todo el texto es vida y es vida vivida con intensidad, con amorosidad, con libertad, con autoridad, con felicidad, con amor; como espero ansiosamente que sea vivido con esa misma intensidad con la que lo he vivido.

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

PRIMERA PARTE

LA HISTORIA

Capítulo Primero:

El río lleva, trae, algo nos deja y algo se va⁷

Todo se pasa... Agarrándonos a la verdad, a la verdad nuestra, asociándonos a su descubrimiento por haberla acogido en nuestro interior, por haber conformado nuestra vida a ella, arraigándola en nuestro ser, sentimos que nuestro tiempo no pasa, que no pasa, al menos, en balde. Algo de su pasar queda, como en el fluir del agua en el río, que pasa y queda. “Todo pasa”, corre el agua del río, pero el cauce y el río mismo permanecen (María Zambrano, 2005:14).

Miro el presente, proyecto el futuro, necesariamente tengo que volver la mirada atrás, allí donde algo ha nacido, donde algo vio la luz,

⁷ Tomado de la cantora popular argentina Liliana Herrero.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

donde hubieron otras maestras y otros maestros que fueron sentando las bases para que algo nuevo ocurriera hoy. Las mujeres de la diferencia hablan de reconocer genealogía femenina, pero sobre esto volveré en otro momento. Ahora es necesario dar cuenta de algunas prácticas que precedieron a éstas en las que puedo reflejar, las prácticas que Inma desarrolla. Sin embargo, la diferencia, a pesar de los encuentros, sigue estando presente y lo seguirá estando; es la vida como el río, que transcurre, que empapa, que acarrea emociones, alegrías, sensaciones, dolores, risas, llantos, vida, vida, pero también se lleva otras; muchas pasan como esos caudalosos ríos en los que acaba de llover y no se detienen, y no se sabe bien donde irán a parar, así también es la educación, hay algo que vendrá para quedarse para siempre, hay algo que no se borrará sencillamente y que será huella, y algo que pasará tan rápido como ese río caudaloso en el que no para de llover, en el que ni siquiera hay un minuto del día en el que podemos detenernos a ver el sol, en el que la vida (sin dejar de serlo) no parece tan llena, tan llena como los días soleados, tan alegre y feliz como en primavera o en verano, se parece más bien al otoño y al invierno, sin dejar de ser vida.

María Zambrano (2005) nos habla del tiempo, del tiempo que dejó huellas, ¿quién más autorizada a hablar de las huellas del tiempo que ella? Tanta lucha, tanto exilio, tantos países, tantas culturas, cuántas muertes, cuántas vidas, tantas tristezas, y la

indulgencia y sonrisa de hoy que vienen a ser la compensación del temor de otros días, de este temor que acompaña siempre...resto irreprimible de una última necesidad de expresión que el temor no pudo doblegar por entero.

Pues,

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

el ver y sentir que aquello que hicimos antes sigue siendo nuestro en el después, crea una cierta firmeza;... nada agresiva, ni revestida de seguridad rígida, sino que, muy contrariamente produce un sosiego dispuesto a todas las indulgencias, hasta la más difícil que es la de sonreírse un poco de sí mismo (9-10)

La enseñanza siempre fue una cuestión de políticas, siempre fue y será una práctica política por excelencia aunque la razón masculina haya intentado hacer de ella una práctica neutral y apolítica, objetiva y desideologizada; aunque por algo tanto la han atacado, por algo la han intentado neutralizar. Preocupa al poder la educación, tanto en tiempos de democracia como de dictaduras, que en manos del pueblo se transforma en un arma que no asesina, pero que mata la ignorancia, que emancipa y libera de las ataduras de la razón y vuelve a los seres humanos a su ser más íntimo y sensible, al vínculo consigo mismos y consigo mismas, y los/as vincula entre sí generando fuerzas colectivas que “sabe uno donde irán a parar”, pero que al darse su potencia irrumpe con tanta fuerza que ni las dictaduras más sangrientas, más siniestras pueden anularlas, borrarlas, silenciarlas.

¿Por qué han invertido tantos esfuerzos en demonizar la política? ¿Qué tendrá la política que sólo puede ser practicada por unas pocas, por unos pocos? ¿Qué efecto raro producirá en las personas práctica y saber político? ¿Qué tendrá de “oscuro” la enseñanza como práctica política? Me viene a la memoria una película, “*La lengua de las mariposas*” (1999), y un documental, “*La escuela fusilada*” (2006); ambos de origen español y que me ayudan a pensar en la “peligrosidad de la enseñanza como práctica política”, quizás algunas respuestas se puedan encontrar allí. El ataque a la educación y al profesorado durante la guerra civil española y el

franquismo constituyó uno de los principales pilares del proyecto dictatorial. Un ataque que se tradujo además en la enseñanza y educación pública y laica, asegurando el desarrollo de la educación privada y religiosa, bajo el imperio de la iglesia católica.

No es mi propósito aquí realizar un exhaustivo desarrollo histórico sino pensar en clave de tradición, de aquello que nos queda, que ya fue iniciado de alguna manera previamente por otras y otras aunque no lo sepamos, aunque no esté en nuestra conciencia o no podamos volverlo consciente por el dolor que produce en nosotras y en nosotros, y también por la felicidad, porque la lucha muchas veces es ser felices, es una lucha por ser felices, por hacer del mundo un lugar de felicidad y de vida, de amor, de pasión, de afectos, de encuentros. Eso es lo que nos dejaron, a pesar de las diferencias, los principios de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia⁸, las Misiones Pedagógicas de los maestros de la República, los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Cuando Inma vino a este mundo ya María Zambrano se había convertido en una exiliada más, aunque seguía llevando a España por donde fuera, en el corazón, *no he salido de España*, decía la filósofa española (2003).

Ya habían fusilado a Carmen Lafuente, la maestra republicana de Cantillana, en Sevilla⁹, y ya España comenzaba a cambiar aunque no fuera

⁸ Al respecto se puede consultar *La escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia*; obra reeditada por Tusquets Editores en 2009. Ya algunas ideas pedagógicas de la Segunda República, fueron siendo trabajadas por Ferrer Guardia.

⁹ A Carmen la sacaron de su casa... *no los juzgaron ni ellos ni nadie llegaron a saber con exactitud la causa de su fusilamiento...Pero no sólo enseñaba a los pobres...también les daba de comer. Le gustaba hablar con ellos, y tenía la escuela llena de niñas "porque sus madres eran todas del mismo gremio", todas pobres y de izquierdas...La mataron, la echaron en un camión y se la llevaron* (Grandes en Iglesias, 2010: 456-457). Aunque nunca la hubieran

la misma, aunque deseara olvidar, aunque tanto dolor no apagara el deseo de hacer de la educación un deseo de libertad de las ataduras de la ignorancia. Otros movimientos comenzaban a gestarse, otra España distinta, aunque sin olvidar aquella que comenzaba a re-nacer. Dice María Zambrano (2005): *...Parece ser una condición de la vida humana el tener que renacer, el haber de morir y resucitar sin salir de este mundo* (10).

Dolo Molina Galván (2008) resume y sintetiza los principales aspectos del *Movimiento de Renovación Pedagógica*¹⁰. A este texto me referiré fundamentalmente en las siguientes páginas¹¹.

Dolo nos habla de tomar la palabra, de hacerse presentes a través de la palabra pública, hay algo de eso que la impactó y apasionó cuando se acercó a la práctica política del MRP. *Un modo radical de ser y estar... una manera diferente de entender la enseñanza y el oficio de enseñar... de pensar y de referirse a la escuela, a lo educativo y a lo escolar* (125). Pero no fue lo único que la impactó, sino también un discurso donde lo político, lo ideológico y lo pedagógico no se mostraban de manera desligada, desagregada, fragmentada y desarticulada. Otros elementos aparecen en esta práctica política: la pasión y la necesidad de búsqueda y creación e

fusilado, aunque nunca la hubieran matado, aunque nunca la hubieran subido a ese camión, aunque en la memoria de sus alumnos y alumnas, de la gente del pueblo, tal como aparece en el libro antes citado, permanece, sigue viva, porque “la memoria de los pueblos no se borra con un tiro”.

¹⁰ En adelante MRP.

¹¹ Al respecto puede consultarse también la tesis doctoral de autora, denominada: *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià- “Gonçal Anaya”*, dirigida por Jaume Martínez Bonafé junto a Nieves Blanco García. Desarrollada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España.

invención de prácticas alternativas a las prácticas que en los centros ponen el acento en la organización, la gestión administrativa, en lo burocrático, en lo técnico y en lo que aleja la vida de las escuelas. La autora lo dice con palabras más claras y hermosas:

Hablar con pasión da sentido de autenticidad a lo que se dice, porque manifiesta una práctica de reflexión encarnada; que no se aparta sino que muestra el origen de la reflexión en la experiencia propia de quien habla en la fuerza, en la fuerza del vínculo, en el modo en el que se compromete con la realidad (126).

Nótese algunas palabras que aparecen de manera reiterada en este texto: el hablar, la pasión, en sentido, lo que está encarnado o, como me gusta decir, “lo que se hace carne en uno/a mismo/a”, en el origen puesto en la experiencia de quien habla, los vínculos, el compromiso con la realidad. No son palabras, términos, discursos de esos políticamente correctos que circulan a través de diversos medios y en diferentes ámbitos, de esos que ganan la calle, que “gozan de autoridad” sin tenerla, que se “despojan de toda subjetividad” y por tanto “logran hablar en nombre de todas y de todos”, precisamente por esa “neutralidad aparente, mentirosa y dañina”. No es eso de lo que Dolo Molina nos habla y no es eso lo que ha logrado conmovérsela del MRP, sino la vida, la pasión que encarna la vida y la pasión de quienes hacen de la palabra algo público poniéndose en juego, atreviéndose a nombrar el mundo en primera persona, con libertad, con pasión y “desde sus entrañas”, desde lo más profundo de su ser, desde las huellas que han quedado marcadas en sus cuerpos y corazones no sólo por

los años y el tiempo vivido, sino fundamentalmente por la experiencia que no es sólo vivir sino hacerlo con sentido y compromiso¹².

Chiara Zamboni (2004) nos dice algo que va por la misma senda:

El recuerdo nos conduce hacia donde algo nos emocionó. En el relato inventamos símbolos concretos, que traen consigo percepciones, afectos, lazos con las cosas. El modo que tiene el pensamiento de agradecer los propios vínculos, que de otro modo permanecerían en el sinsentido. El pensamiento les da posibilidad de sentido. Por tanto, circularidad de un doble movimiento: movimiento de la emoción que nos orienta y movimiento del pensamiento que, inventando, hace posible la experiencia (28).

Hay mucho del pensamiento con origen, tomando como fuente y punto de partida la emoción, aquello que nos (con)mueve, que nos lleva hacia un lugar diferente al que estábamos, y que nos une a otras cosas, no nos ata a ellas, no nos sujeta, sino que nos torna libres. Este es un movimiento distinto desde el cual vivir, mirar y nombrar la experiencia, para contarla y narrarla en primera persona y yendo hacia la experiencia de otras y otros. Es un movimiento diferente y cualitativamente distinto, que va desde uno/a mismo/a hacia el otro y la otra, en diálogo permanente.

¹² En la segunda parte destinada a reflexionar sobre la investigación educativa y lo que las mujeres le aportan a este ámbito, reflexionaré junto a otros hombres y otras mujeres sobre el sentido de la experiencia; de la experiencia de investigar y de hacerlo de hacerlo con historias de vidas, de educar y hacer pedagogía en primera persona, con libertad y fidelidad que produce el partir de uno/a mismo/a reconociendo su propia autoridad.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Existe un poema que alguna vez Ignacio Rivas compartió, con motivo del fallecimiento de Agustín García Calvo (1926-2012), que lo hice mío y deseo compartirlo para quien desee también hacerlo suyo:

*Libre te quiero,
como arroyo que brinca
de peña en peña.
Pero no mía.
Grande te quiero,
como monte preñado
de primavera.
Pero no mía.
Buena te quiero,
como pan que no sabe
su masa buena.
Pero no mía.
Alta te quiero,
como chopo que en el cielo
se despereza.
Pero no mía.
Blanca te quiero,
como flor de azahares
sobre la tierra.
Pero no mía.
Pero no mía
ni de Dios, ni de nadie
ni tuya siquiera. (Libre te quiero)*

Como educadores/as, como maestras, como maestros, cuando veía a Inma allí con los niños y las niñas, cuando la escuchaba, cuando la leía;

cuando Dolo Molina nos cuenta del MRP, pienso en que no hay otra cosa más importante en lo pedagógico que no esté vinculado con el amor, con la pasión, con la libertad y con la vida. Nada de lo que ellas hacen, nada de lo que ellos hacen, nada de lo que hicieron lo realizaron pensando en sí mismos, sino en la otra y en el otro, en la nación que une a la vez que libera de las ataduras, en el conocimiento que no siempre libera sino que a veces ata, en el saber que siempre es liberación. *Te quiero sí, pero no mía, sino libre... te quiero sí, pero ni siquiera tuya...*

Hay, por tanto, *genealogía* de experiencias, de prácticas¹³ que no “emergen de la nada” y quizás ni siquiera sean conscientes, pero que sí tienen un sustrato histórico que hace que no todo vuelva a nacer de la nada, sino a renacer, a revivir-se en prácticas de maestras y maestros que recuperan aquellos intentos de hacer de la escuela un lugar de vida. El Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) fue un intento de “*tomar la palabra pública y hacer de ella un discurso pedagógico, político e ideológico propio*” por parte de los maestros y de las maestras, de un “*modo radical de ser y de estar*”, de modos diferentes de entender y hacer la enseñanza, de buscar y generar prácticas alternativas a los modos tradicionales de ejercerla, de hacer de la enseñanza y de la escuela un lugar de vida que ponga en el centro y priorice a las personas y no simplemente la organización y administración. En palabras de Dolo Molina Galván (2008):

Hablar con pasión da autenticidad a lo que se dice, porque manifiesta una reflexión encarnada; que no se aparta, sino que muestra el origen de la

¹³ Seguiré para ello a Dolo Galván Molina en la excelente descripción, análisis y reflexión que realiza del Movimiento de Renovación Pedagógica en distintos escritos de su tesis doctoral, a la que ya hice referencia. No intento inscribir la historia de Inma en el MRP, sino de inscribirla en un tiempo histórico más amplio, el de la España que re-vivía, que renacía a la libertad, a las relaciones, a la construcción colectiva.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

reflexión en la experiencia propia de quien habla, en la fuerza del vínculo, en el modo en el que se compromete con la realidad (126).

Continúa diciendo:

...Querer estar en las cosas que hacen y que saben. Un estar en contacto con aquello que les acontece y que les pasa...Un saber estar atentas a la condición de interrogar(se) acerca de lo vivido, para buscar en cada momento los criterios adecuados que puedan dar sentido a su acción educativa...Empeño por alimentar el deseo de encuentro y diálogo con las otras y los otros, el empeño por crecer a partir del vínculo de la reflexión; del deseo de poner palabras a su práctica..., y... de cambiar o crear nuevas prácticas para dar respuestas a la realidad que cambia (126).

Me gustaría retomar algunas palabras utilizadas por la autora, que resuenan en mí con sentido y vehemencia. Hay palabras¹⁴ que son más que eso, que no vale mencionarlas sólo para llenar discursos, son palabras que dejan huellas, que entran en diálogo con quienes las leen y que cambian el modo de ver y nombrar el mundo, pero no por enriquecer un dialecto, sino por hacerlo con sentido. De esas palabras que Dolo Molina tan bien menciona, algunas me aparecen con más fuerza: pasión, compromiso con la realidad, querer estar allí donde están, reconocer los saberes propios y ajenos, partir del propio deseo y, desde allí, encontrarse, vincularse, dialogar consigo mismo/a, con su propia experiencia como fuente de reflexión.

Obrar con pasión en lo que se hace y con compromiso político con la realidad en la que se está -en primera persona- y en la que se desea estar a

¹⁴ Palabras, palabras, palabras... cantaban los niños y las niñas del teatro del "Gracia".

partir del reconocimiento de los propios saberes, fruto de la experiencia propia, del encuentro y de la reflexión. Es bueno señalar que la experiencia no asume un sentido vinculado exclusivamente con lo temporal sino con lo vivencial, se trata de vincular la enseñanza con *la vida, lo que hace posible la libertad, el amor, la conciencia, la responsabilidad, la ciudadanía*. Asimismo, que el encuentro no refiere a estar juntos y juntas, en un mismo lugar, sino a la riqueza y mutua modificación que eso produce, que estar juntos y juntas produce.

Sin embargo, es preciso volver, regresar continuamente a ellas, para indagar, para mirar, para pensar y dejarse tocar por lo que pasa cuando nos pasa, por lo que ocurre cuando nos ocurre, sin indiferencia, sin mirar a un costado sino enfrentándolo, nombrándolo, pensándolo e intentado cambiarlo y mejorarlo.

En esta misma línea, se pregunta la autora *¿Cómo el pensamiento y la práctica del MRP se encarnaron en las prácticas de maestras con las que trabajó?, ¿cómo lo han vivido y materializado en aportaciones al saber pedagógico y al cambio en la enseñanza?* En este sentido, destaca al MRP como una *práctica política, como un espacio organizado desde el que las maestras y los maestros han desarrollado una práctica de resistencia a las formas de control sobre la escuela y el trabajo docente,...de creación pedagógica* (127).

Tres elementos se incorporan a lo anteriormente señalado: la práctica política, la organización como forma de resistencia y la creación pedagógica. Componentes esenciales para una forma de entender y practicar la educación como modo de liberación y emancipación social, de libertad, de ejercicio de ciudadanía, de responsabilidad y compromiso ético, social, político y democrático. En definitiva, se trata de *un*

movimiento social de base, democráticamente organizado, con la finalidad de generar espacios de encuentro, de reflexión, de debate, de formación, de intercambio de investigaciones y de difusión pedagógica (127). No se trata aquí de una organización jerárquica y piramidal, donde las decisiones provienen externamente; de alguna manera consiste en un movimiento caracterizado por la autodeterminación, donde no sólo existen expertos externos y calificados que se arrogan el derecho de decir qué, cómo y por qué hacer una determinada acción o propuesta educativa, sino de un ejercicio democrático que se pone en el centro, los propios saberes de los maestros y de las maestras en sus prácticas cotidianas, el eje de la reflexión, la investigación y difusión de lo que producen, la formación y el aprendizaje continuo de quien enseña, en el encuentro, que elaboran sus propias teorías, que entran en relación entre unos y otras, que se miran y valoran; valoran estar ahí intentando pensar cambios y una escuela diferente para un mundo mejor.

Hay un adentro –la escuela- que intenta cambiar, reconociendo un afuera que también cambia y que requiere de aquellos cambios que les permitan ir en sintonía y que traspasen los muros del aula, de la escuela y se hagan eco de lo social e impacten en la sociedad. En eso consiste una escuela comprometida con la vida, con el amor, con la belleza, con el saber, con la libertad, con la sociedad, con la democracia, con los derechos, con la igualdad a la vez que con la diferencia.

...hacer renovación pedagógica revela un modo de estar en relación con el mundo y con la escuela...un lugar desde el que se desea pensar esta relación...es algo más que una teoría o una acción política, es una práctica política...como un actuar consciente, cualificado y continuo en el tiempo, que busca en relación con la otra la posibilidad de pensar qué le da vida y qué le devuelve la vida el deseo de enseñar... se trata de relaciones políticas

basadas en autoridad... en la confianza... y en el reconocimiento de la disparidad (128).

La experiencia y reconocimiento de *relaciones de autoridad y confianza* entre maestras consiste, en términos de Anna María Piussi (1996 en Molina, 2008), en una *práctica consciente de la disparidad en la que se reconoce el más de la otra exponiéndose a su juicio*. Para ello, el primer gesto necesario es

sustraer a la experiencia del empirismo que la silencia y del saber abstracto y universalista que la ahoga. Los vínculos que estás tejen nacen de una política del deseo más que por el anonimato del neutro, de una interrogación pensante más que de la plena confianza en los saberes acreditados o en unos saberes fijados (128-129).

Piussi (1996) nos habla de relaciones de autoridad basadas en la confianza, entre mujeres, donde se reconoce autoridad a la otra, a lo que ella puede aportar a la mirada y práctica de una, de unas, de otras. Nos hace pensar en algo que está en el fondo de estas relaciones, no porque las sustente, no porque tenga que ver con sus principios; sino por contraposición, por rechazo a un modo y a una forma de ver la vida y la escuela, que no las representa, que no tiene que ver con ellas y con muchos hombres que ya hemos dejado de creer en esas formas anquilosadas de “pensamiento”, de “educación”, de “política”, de “investigación”, de “conocimiento”, de “relación”. Descreimiento en un mundo que ya no nos representa, en el que no –y si- deseamos estar, donde construir una escuela mejor, inclusiva, democrática, crítica, donde los niños y las niñas

deseen estar, donde las maestras y los maestros puedan sentir la belleza de la vida y de la enseñanza.

Consiste en “sustraer la experiencia del empirismo, del saber abstracto, universalista y neutro” que se opone, borra, anula y silencia las intenciones y principios de una escuela, de unas prácticas políticas, de relaciones y vínculos, y de una sociedad que desea y trabaja por volver al sujeto particular y concreto. Hannah Arendt (1999 cit. en Molina 2008) señala *que la comprensión, a diferencia del conocimiento científico o de la información, no produce resultados definitivos sino sentido para la vida humana.*

En la década de los 70', en España, con la confluencia de los movimientos sociales, culturales, de los sectores críticos y de organización del profesorado posfranquismo, se cristalizaron los esfuerzos concretos que se conjugan *con la esperanza de que el mundo podía ser de otra manera*, como oposición radical a un modelo de sociedad, la franquista, y a un tipo de escuela autoritaria.

Desde sus orígenes, las escuelas de verano se convirtieron en su principal herramienta y *espacio político, social y sindical de reclamo de democracia* y de formación del profesorado desatendido por la Administración. Las primeras escuelas de verano, según destaca Molina (2008), se dieron entre 1976-1980, y en ellas se trabajaron contenidos vinculados con cuestiones político-sindicales, de política educativa, de formación del profesorado, discusiones en torno a la función social de la escuela, a la organización de los centros, a la generación de actividades de formación y de actividades culturales; todo ello converge en preocupaciones y *postulados pedagógicos* que recuperan, como eje de discusión, el carácter público de la educación, la gratuidad, la autocomprensión, la autogestión, la investigación, la

autonomía, la diferencia, la diversidad, la participación, las desigualdades, el laicismo, el interculturalismo, entre otros temas de preocupación. En definitiva, el movimiento persigue la construcción de conocimiento pedagógico vinculado con las preocupaciones que lo atraviesan y a un proyecto común que proponga y genere cambios cualitativos en la escuela. Este *movimiento liberador de la escuela y de la sociedad* persigue, sin embargo, la *independencia de las administraciones educativas y de las organizaciones políticas y sindicales*. A pesar de estos propósitos, sus acciones

...desbordan el marco estrictamente didáctico y proponen una crítica comprometida con las condiciones políticas que el poder impone en las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social, para buscar con otros movimientos sociales un proyecto común de profundización democrática y transformación social (131).

En el caso argentino, la escuela no ha logrado dar este salto cualitativo que permita pasar del pensamiento político, de la comprensión de las condiciones en las que se estructura y organiza, de la crítica – entendida como queja- a la generación de alternativas. No ha podido pensar y proponer alternativas pedagógicas y educativas, a pesar y por fuera de la administración, que nazcan de la propia escuela, puedan transformarla y produzcan innovaciones que traspasen los muros de la escuela y de las aulas; de alguna manera se ha quedado “atada” a la crítica política y administrativa paralizando la autogestión de prácticas políticas y de acciones pedagógicas diferentes.

Hoy el lugar común en el que ha caído es en la idea de crisis permanente de los MRP. Señala Martínez (2002, citado en Molina 2008):

...Vivimos un tiempo en el cual el compromiso por el cambio, por la democratización y por la transformación de la escuela, parece estar agotado o desgastado. Un presente...en el que resulta fácil aprender la despolitización de los debates educativos y profesionales... en el que las prácticas de resistencia social a las políticas neoliberales se multiplican y se hacen plurales al tiempo que nos muestran la fragmentación y dispersión de estos espacios de resistencia (132).

Las prácticas neoliberales han logrado apropiarse de algunas de las prácticas de este movimiento, por ejemplo, de las actividades y modelos de formación del profesorado. Esta situación, *relegó* al MRP a una “*pieza de museo*”. Claramente lo dice la autora a la que vengo siguiendo en este apartado:...*la práctica de la renovación pedagógica desde su compromiso con la transformación de la escuela y de la sociedad, hoy, se vive más desde la frustración que desde la esperanza* (132). Sin embargo, y a pesar de ello, siguen existiendo prácticas pedagógicas que sostienen estos postulados, que trascienden la mera crítica institucional, que no se permiten agotar en ella y donde el compromiso con la sociedad y con la escuela, la esperanza en un mundo mejor sigue estando presente.

Ana María Piussi (2006: 16, cit. en Molina, 2008), nos invita:

...A ver el desorden actual como un cambio de ciclo histórico. Su orientación interna hay que captarla en sus contradicciones y apoyarla, valorando los procesos creativos ya presentes, yendo más allá de la crítica sin fin, que acaba cerrándose en sí misma, y más allá también de la difusa práctica futurista, voluntarista e intelectualista, destinada con tanta frecuencia a equivocarse de enemigos (133)

En este mismo sentido, Nieves Blanco (2005 citada en Molina 2008), nos propone:

Colocar el deseo de hacer presente la renovación pedagógica, de “hacer vivir” esas ideas y esas prácticas que nos parecen deseables, a través nuestro, materializarlas en prácticas posibles en las situaciones presentes que vivimos..., además de hacer reconocible el deseo que pone en movimiento a esta práctica (133).

Estas dos autoras nos invitan a la identificación de un “plus”, de un “más” de esperanza, de deseo, de visibilidad que no se agota y encierra sus riquezas y posibilidades simplemente en la crítica, en el círculo vicioso, destructivo y agotador de la crítica y del hacer por hacer. Nos hablan de algo que tiene que ver con partir del deseo, de visibilizarlo, de materializarlo en prácticas políticas con sentido, en prácticas políticas que hagan de la escuela un lugar vivo y colmado de belleza; de la vida y la belleza que no solamente tienen que ver con lo biológico y estético, sino esencialmente con el amor al otro y a la otra, a uno mismo y a una misma, a una vida en sociedad de la cual nos han hecho creer, y a veces convencido, que no existe razón ya para luchar, que hay un más de lo mismo como si todo fuera cíclico y volviera cada tanto, que todo tiempo pasado fue mejor. Nada más lejos que eso, nada más perverso y deshonesto que eso; muchas y muchos de las y los que están en la escuela, lo están porque creen en ella, porque la valoran y porque saben que es una de las pocas herramientas que puede cambiar el mundo, aunque primero necesite ella misma ser modificada y cambiada.

Elijo una canción para cerrar este apartado y abrirnos hacia otro para seguir pensando.

*La canción es urgente,
es un río creciendo,
una flecha en el aire,
es amor combatiendo.*

*Quiero dártela ahora
que es la hora del fuego,
que es la hora del grito
que es la hora del pueblo.*

*Que nos una amorosa,
que nos pegue en el pecho,
que si vamos cantando
no podrán detenernos.*

*Que tu voz la levante,
que la suelte en el viento
y que suene a victoria
cuando rompa el silencio.*

*La canción es simiente,
es de barro y de cielo,
es semilla y espiga,
es futuro y recuerdo.*

*La canción es urgente,
va y viene compartiendo
con dolor y alegría
el mismísimo sueño.*

*Quiero dártela ahora
con las ganas que tengo
con el nombre de todos
los que no se rindieron*

(La canción es urgente, Teresa Parodi ¹⁵)

¹⁵ Cantante y compositora argentina, nacida en la Corrientes, Argentina, en 1947.

Capítulo Segundo:

La historia que comienza y no...¹⁶

*Si nosotros viviéramos
lo que la rosa, con su intensidad,
el profundo perfume de los cuerpos*

¹⁶Parte de las ideas que expongo en este capítulo ya las he compartido en el Trabajo Final del Máster en Prácticas y Políticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Cohorte 2009-2010. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Tutorizado por José Ignacio Rivas Flores.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

sería mucho más.

*¡Ay, breve vida intensa
de un día de rosales secular,
pasaste por la casa
igual, igual, igual,
que un meteoro herido, perfumado
de hermosura y verdad.*

*La huella que has dejado es un abismo
con ruinas de rosal
donde un perfume que no cesa hace
que vayan nuestros cuerpos más allá.*

(Si nosotros viviéramos. Miguel Hernández)

La escritura, nos dice Carlos Skliar (2007), es una forma de subvertir el orden de las cosas, con palabras dichas pero antes no escuchadas, con nuevas palabras, con otras voces de aquellas y de aquellos que no se resignan a que el mundo y la historia han llegado a su fin; sino que desean renacer cada día a la vida como si nunca hubieran acabado de nacer; porque dice María Zambrano (2005):

La vida necesita del pensamiento, pero lo necesita porque no puede continuar en el estado en que espontáneamente se produce. Porque no basta nacer una vez y moverse en un mundo de instrumentos útiles. Pues la vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades (68-69).

En uno de sus escritos, Inma señala:

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

No es fácil desgranar las claves que configuran y alumbran a diario lo cotidiano, lo que ocupa y lo que preocupa. Buscar la esencia requiere un trabajo de introspección, una conversación íntima y leal no exenta de dificultades. Requiere apartar los fantasmas que a menudo nos instalan impidiendo vernos y ver lo realmente importante. Requiere desnudarse ante una misma que, con frecuencia, es más complicado que hacerlo frente a otras y a otros (Alumbrar la vida: 1).

La lectura, la escritura, la pedagogía, la educación, la investigación y el amor son, según Larrosa (2007), un encuentro en el que algo nos pasa, algo que no deja la vida humana tal como era. O lo que llamará experiencia (Larrosa 2007) en coincidencia con Contreras y Pérez de Lara (2010)¹⁷. Este encuentro conlleva cierta predisposición a la conversación; conversación que implica una escucha mutua, un diálogo en el que entramos sin saber muy bien a donde nos llevará y cuál será el final o cómo terminaremos -quizás no lo hagamos nunca-. La conversación no tiene fin, así como el encuentro, como la experiencia, como la vida, puede llegar a interrumpirse pero nunca acabarse.

A veces resulta más económico iniciar el relato de una historia de vida partiendo de lugares más comunes: el origen de la misma, el nacimiento, los primeros años, la infancia. Sin embargo, elijo hilar la historia de Inma con una historia colectiva, pero sin realizar un exhaustivo relato de esta última, sino para que nos sirva de marco en la comprensión del contexto en el que esta historia de vida particular tiene origen, se inscribe y cobra sentido. Sostengo que las historias particulares no son exclusivamente

¹⁷En otros momentos profundizo sobre esta perspectiva.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

individuales sino fundamentalmente colectivas; es allí donde radica una de las principales potencialidades políticas, sociales y pedagógicas.

Existe una tendencia de nuestro tiempo a creer que la historia (que las historias) siempre están comenzando, dando inicio una y otra vez sin el reconocimiento de esas historias particulares y sociales que las precedieron y que, reconociéndolas, conscientemente o no, están presentes y “dibujan” el camino que otras y otros han trazado lo que nos permite que tracemos hoy nuestros propios caminos, recorridos, prácticas, historias, desafíos, incertidumbres, apuestas. Es así que la historia comienza y no; comienza con cada uno y cada una, a la vez que ya ha sido “comenzada” por otras y por otros, a la vez que ya se han atravesado riesgos, se asumieron apuestas políticas y sociales, se han emprendido “batallas”, se han diseñado prácticas y proyectos pedagógicos y políticos. La historia parece que comienza y no, parece que se repite y no; permanecen los deseos, los sueños y las luchas.

No perder el norte¹⁸:

La primavera malagueña se notaba en las terrazas, la brisa del mar andaluz se hacía sentir con más intensidad que en otros días. El Centro de Arte Contemporáneo fue el lugar que acordamos para nuestro primer encuentro. En principio, “el pacto” sería un café luego vendrían otros, más encuentros, el verano, el invierno y años de relación. Aquel primer encuentro no sería el único.

¹⁸Algunos títulos, al igual que este, son tomados de la voz de la propia protagonista de la historia.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

No sé quién soy, es que es muy difícil definirse. Inma no es algo fijo, no es algo permanente, una persona que intenta ser coherente. Hay principios de ser y de estar en el mundo en el que yo si quiero ser coherente y “no perder el norte”, mantener una palabra, una acción, un sentimiento; que tus actos, tus discursos y tus sentimientos no vayan cada uno por su lado, sino que mantengan una potencia, un hilo. Soy una persona pragmática, sumamente pragmática. Escucho mucho, sobre todo si viene de gente que yo reconozco, a la que yo le doy autoridad, gente que tiene mi confianza y que su palabra pesa sobre mí¹⁹.

La coherencia, principios de ser y estar en el mundo, mantener la palabra, la escucha, reconocer autoridad en otras personas –sobre todo en ellas-. Esto aparecerá reflejado en varios momentos del texto.

A Inma le cuesta definirse, quizás yo pueda hacerlo en este intento de compartir su historia, sus vivencias, sus pensamientos, su mirada acerca de la escuela y los niños, su experiencia, sus amores, sus luchas, sus principios. Así como lo es para ella, definirla me resulta complejo; sin embargo una de las ideas que más la definirían y que la repitió en varias oportunidades quizás sea el “*ir siempre a ganar*”. Inma siempre “sale a ganar” como lo hizo cuando decidió ingresar a la Universidad a pesar del “destino de secretaria” pensado por su padre, como lo hizo cuando conoció a su esposo y luego se casaron, como lo hizo cuando inició sus estudios universitarios y luego los de doctorado, como cuando junto a un grupo de maestros pensaron el proyecto del Gracia, como cuando en Casabermeja –

¹⁹ Mis palabras se irán tejiendo con las de Inma, las de Inma me ayudarán a pensar las mías; mis palabras se irán entramando con las suyas, a veces las palabras se perderán en el texto, aunque intentaré diferenciarlas entre aquellas que pertenecen al relato de Inma y la narración que realizo de los mismos.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

a pesar de su marido- emprendió un curso de teatro o cuando en Jardines de Málaga junto a las familias y alumnos cortaron la carretera para mejorar las condiciones del centro.

En este capítulo iré hilando una historia, la historia de vida de Inma, a partir de hitos o momentos que ella misma y a través de diversas fuentes²⁰; reconoce como importantes a lo largo de su vida. Ante mi pregunta de *¿quién es Inma?*, me dijo: *yo creo que lo irás descubriendo, tú mismo irás creando la identidad*. Contar su historia de vida me permitió no sólo ir creando su identidad, sino también la propia, la mía, y me permite poder contarla para que quienes entren en diálogo con esta tesis puedan seguir creando identidad. Como lo señalo en otros momentos de este trabajo, la narrativa contribuye a quienes emprendemos este viaje, no sólo a la narración de otras vidas, sino a la de quienes las construyen en un vínculo y relación; es un camino que a la vez que se relata, permite ir creando(se), narrando(se).

Definirla es lo más alejado a mis intenciones; intentarlo sería un profundo acto de deshonestidad y traición a quien me regaló su vida para que pueda contarla, narrarla y hacer que otras y otros puedan entrar en contacto con ella y desde allí poder narrar sus propias vidas, leer sus propias vidas, construir identidad, abrir caminos, nunca cerrarlos.

Alguna vez me dijo: *está no solo lo que tú haces, sino la lectura que hace la gente de lo que tú haces, está lo que tú haces y lo que el otro ve que tú haces; es una relación de a dos*. Eso es lo que contiene este capítulo, un relato de lo

²⁰ Fuentes a las que hago referencia más extensa en el apartado metodológico del presente trabajo: entrevistas realizadas por mí y por el grupo de investigación ProCIE, además de otros materiales producto de ese estudio, y artículos y documentos escritos por la protagonista de esta historia.

que ella dice que hace y dice que es, un relato de lo que leo e interpreto de esa vida y cómo la interpreto, para que otras personas hagan sus propias lecturas, sus propias interpretaciones mediadas por las mías.

¿Quién es Inma?, quizás nunca logre responderlo, ni desee hacerlo, no puedo ni deseo. *Inma no es algo fijo, no es algo permanente...es algo muy complejo... no soy la misma, puedo hablarte de mi esencia, de lo que yo creo que es mi esencia.*

Lola y Vitorita: entre bordados, clases y soledad, ausencias y presencias, transcurre la infancia:

En mi devenir personal como en el de maestra me he dejado guiar por mis intuiciones, por mis percepciones, por lo que en el aula ocurría, por lo que ocurría en mi propia vida y realmente no he tenido conciencia nunca de que estuviera viviendo un drama (Inma, 2007: 50).

Inma es una maestra de 55 años, nacida en Málaga, España. Además de ser maestra, es psicopedagoga, pero por sobre todas las cosas es maestra, así le gusta llamarse, así le gusta que la llamen. Así lo dice:

Verme hoy, cuando llevo veintiséis años de magisterio, más segura y más convencida de lo que hago; sentir la necesidad y la responsabilidad de vivir la escuela como la vivo, porque esa es mi elección y no quiero ni me interesa hacer otras cosas ni actuar de otra forma porque es un placer vivir la escuela con la misma intensidad quizás más, con la que vivía cuando empecé a trabajar de maestra (Inma, 2007: 41).

Vivir la escuela es un placer y es una decisión, es una opción que se hace, que Inma hizo, aunque esto no siempre fue así, hoy lo es. No hubo

algo que nació desde el inicio de la misma forma, aunque hoy si lo es, se fue construyendo, haciendo lentamente, con el tiempo, con el espacio, con las relaciones, con los vínculos, en las escuelas, con los niños, con las niñas, con su mirarse, con su escucha, con su diálogo, con su permanencia en la coherencia.

Desde el curso 2003 trabaja en un Centro de Educación Infantil y Primaria, “*el Gracia*”, ubicado en un barrio marginal en el centro de Málaga. Una aventura profesional –como ella lo señala- que inicia junto con un grupo de maestras y maestros en quienes confía, que la “sostienen” y hacen que permanezca en ese lugar. *Son gente interesante para mí, su palabra escucho, me merecen respeto*. El “*Gracia*” continúa siendo esa apuesta en la que se encuentra, esa opción que la mantiene en la escuela.

Está casada, con un maestro jubilado, desde hace aproximadamente 35 años, pero se acompañan desde hace un poco más; tienen una hija y un hijo. El niño sigue los pasos de su madre y de su padre, estudia magisterio. La niña es psicóloga. Con respecto a su familia, me dijo:

Soy una persona muy ocupada... tengo muchísima diversidad en mi vida; la familia me ocupa muchísimo tiempo y tampoco es que sea que tenga una familia dramática...El haberme planteado educar a mis hijos dentro del diálogo y de la comprensión, hace que para mantenerme coherente con el discurso que he tenido durante tantos años, ahora cosas que veo en ellos, que me rechinan bastante, comprendo que es el producto de esa educación que les he dado y que ahora me tengo que mantener y tengo que seguir en el diálogo, a ver si en el diálogo consigo que vayan entrando por aquí o por allá...

Se crió entre mujeres y la figura casi invisible de un padre; es la menor de cuatro hermanas, en una familia de origen humilde lo que

marcaría, de alguna manera, su futuro profesional. En su casa de Ciudad Jardín, en Málaga, vivía junto a su padre, sus hermanas, su madre y su tía Lola. Aunque no compartieran la misma casa, otra mujer ocupaba un lugar de importancia en la familia: la tita Vitorita, maestra rural y nacional, que se ocupó de darle clases durante dos años en los que por una supuesta enfermedad no acudió a la escuela; antes su madre y su tía Lola se ocuparon de enseñarle a leer.

De aquella época de estudiante, en casa de su tía Vitorita, guarda los peores y los mejores recuerdos. Recuerdos ligados con dos mujeres: de tía Vitorita rememora:

Me sentaba en una mesa de un tétrico cuarto, me amarraba mi larga trenza al respaldo de la silla para que no me inclinara sobre el papel o el libro, me hacía estudiar las palabras del diccionario de memoria, me encerraba en un cuarto para hacer terribles exámenes y me recriminaba cuando no hacía los ejercicios como debía. Nunca me habló con cariño (Inma, 2007: 34-35).

Sin embargo con su tita Lola -que siempre le ha resultado una persona extraña, fuerte y frágil al mismo tiempo-, se recuerda bordando, cosiendo, haciendo las labores del hogar, escuchando la radionovela del momento, enriqueciéndose con historias de la familia, llenándose de amor y ternura. De su tía Lola escribió en *Entretejiendo la vida*:

Recuerdo las tardes bordando y cosiendo trapitos: mantelitos, servilletas, pañitos... bañadas por el sol que se colaba por la ventana... era como una aventura... Así me entregaba su amor y me legaba su sabiduría, sus pensamientos, sus neuras, sus costumbres... y yo, imperceptiblemente, me dejaba impregnar por ella. Su perfume me envolvía mucho más de lo que yo podía ser consciente. Ahora lo sé (1).

Lola acompañaba a Inma a la casa de la tía maestra, mientras esperaba que terminara la clase, se quedaba bordando en un cuarto de al lado; entre clase y clase Inma acompañaba a Lola en el bordado. De esas tardes entre lecciones, bordados, radionovelas, historias de familia, cuartos oscuros y cuartos soleados, de exámenes, ejercicios, diccionarios, de libros, recriminaciones, de amor y ternura, recuerda: *Yo no quería que la tía Lola sufriera porque la quería muchísimo, y por eso estudiaba y obedecía en todo a la "tita Vitorita" para no enfadarla y evitar así que la tía Lola discutiera con ella por mi culpa. Quería ser una niña "buena" (Inma, 2007: 35), era una cosa bestial, si no llegase a ser por mi tía Lola que suavizaba la historia aquello era un auténtico martirio; ahora, yo llegué preparadísima.*

De allí quizás también proviene la relación con el conocimiento que la marcaría varios de sus años como estudiante y maestra. Relación, que reconoce, fue evolucionando cronológicamente, para lo cual tuvo que *aprender y atreverse a ser ella misma, a partir de su historia, a descubrirse, a reconocerse y encontrarse, aunque no todo le gustara*²¹.

Sin duda, la relación que mantuvo con estas dos tías marcaron el tipo de relaciones y vínculos que hoy mantiene con el conocimiento y con el saber, su mirada sobre la escuela, la enseñanza y la práctica docente. Una la llenó de conocimientos y de información, y la otra de saber, de amor, de libertad, confianza, le abrió caminos al saber. María Zambrano (2011) dice que el saber propio de las cosas de la vida es el fruto de largos padecimientos,

²¹ Sobre su relación con el saber y el conocimiento reflexionó en el V Encuentro del Grupo de Mujeres Sofías -que integra hace algunos años-, llevado a cabo en Málaga en el año 2004, y con motivo de la conmemoración del centenario del nacimiento de la filósofa española María Zambrano.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

que un día se resume en un instante de lúcida visión, pero que también puede brotar de momentos de felicidad y alegría.

El deseo de saber y el saber vendrían con la Universidad, cuando inicia los cursos de Psicopedagogía y Doctorado, a lo que alguna vez llamó “*el sol abrasador*”, su primera y única formación.

Quiero que mis alumnas y alumnos vivan la escuela y se acerquen al mundo del conocimiento, no como yo lo hice, sino como me proponía la tía Lola, porque sus palabras sensatas y cálidas, junto con su generosidad, humanidad y sencillez me enseñaron más que todas las palabras del diccionario, que todos los mapas del mundo, que todos los dictados, los exámenes y las copias (Inma, 2007:42).

Muchos años después escribió la biografía de Lola²², como parte de los trabajos del Doctorado que estaba cursando en la Universidad de Málaga. Lola que con 85 años, soltera y de profesión costurera y bordadora, se pasaba la mayoría del tiempo encerrada en su cuarto mirando televisión, prestó su voz y su historia para que Inma la contara. Inma se acercaba -de esta manera- a quien como sus hermanas llamó segunda madre “sin parir”, y a su propia historia, a su familia, a ella misma. Unos años más tarde, cuando nos entrevistamos por primera vez²³, se emocionó mucho al recordarla.

Lola reconoció en sus sobrinas, en Inma y sus tres hermanas, el gran tesoro y amor que su hermana Margarita le dejó como herencia; las llamó sobrinas maravillas, orgullosa de ellas siempre las ayudó en lo que pudo y estaba a su alcance (lavar la ropa, coser los vestidos, preparar el ajuar, la

²²*Buscando a Lola*, así se titulaba el trabajo. Se incluye en el anexo de este trabajo.

²³ En el mes de abril de 2010.

ropa de cuna, colaborar en la crianza de los sobrinos nietos), *nunca ha tenido obligaciones propias, siempre de otros*²⁴.

Su madre es una figura con la cual no se ha reconciliado, desconocida - igual que su padre-, con la que mantenía muy poca relación y de la que no comprendía algunas cosas que esta hacía. *Conocí a una madre enferma y delicada estaba bastante mal, como en un vacío, una figura que no es el amor de la madre, lejana, una ausencia de relación, no es que fuera mala, ni buena, ni regular, no había relación. Esa relación amorosa, ese poder charlar, poder intimar, de contarte las cosas, yo no lo he tenido con ella, es como un distanciamiento.*

Aunque desconocido y distante, la relación con su padre era mejor, con quien compartía algunos momentos y mantenía más contacto, a quien reconoce como “figura”. Lo recuerda como un buen hombre muy trabajador, poco visible en una casa llena de mujeres y -consciente de esa situación-, diciendo: *“yo aquí nada más hago lo que vosotras queréis”.*

Años después y a partir del diálogo con mujeres con las que comparte la filosofía y política del feminismo de la diferencia, comprendería algunos aspectos de la relación que mantuvo con su madre y con su padre. Comprendería que la relación entre ellos era difícil, que a partir de su nacimiento la relación marital dejó de existir y también que se querían a su manera. Me relató: *Ellos se llevaban muy mal, todo eran portazos, peleas, y eso lo vivía regular. Creo que hay que reconciliarse con los padres, con los antepasados; yo creo que nunca he estado peleada; más bien he mantenido esa relación con mis padres en ese baúl que tu metes todas las cosas que a lo mejor te hacen daño y que no tienes valor para enfrentarte a ella; creo que*

²⁴ Escribió en *Buscando a Lola*.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

he vivido durante mucho tiempo como “algo que está ahí”, pero que yo no voy a entrar a analizarlo ni a reconciliarme.

*Ingresa a un colegio de monjas a los 10 años. Debido a las buenas calificaciones que obtiene en un examen –para orgullo de su tía maestra- que las monjas realizaron para el ingreso, propusieron adelantarla un año del que le correspondía por edad, pero su madre y su tía Lola se opusieron de modo que la escolaridad le resultara más llevadera –para disgusto de su tía maestra-. Recuerda de su paso por el colegio de monjas la marcaron, que apenas se relacionaba con las niñas porque estaba todo el día de reposo. *Mi vida escolar transcurrió entre cuadros y bandas de honor, matrículas... y una enorme soledad. Sin amigas, sin pandilla, sin cariño... con la preocupación constante de agradar a todos. Con la amenaza continua de mi padre de ponerme a trabajar si no sacaba buenas notas. Con el deseo permanente de que alguna compañera se acerque a mí porque quisiera estar conmigo y no para que le explicase algo”* (Gómez Latorre, 2007: 35).*

“Tú para secretaria”. Entre psicología y el “plan b”: el magisterio como necesidad:

Desde que empiezo a estudiar hago todo lo posible por no estar en mi casa, yo no sé si a lo mejor por eso estudiaba, no lo sé, no sé si ese era el motivo de estudiar. No me atraía estar en la casa porque, para mí no era un sitio amable, un sitio agradable.

El saber constituye, para Malika Mokeden (2006), uno de los primeros exilios; la soledad y los libros. El saber unido a la soledad y a un libro. Es una conquista el saber, el saber-se, un exilio, en el sentido de no estar en un lugar de felicidad –en este caso- (Domínguez Loschi, 2007). Con una cita de Ana Domínguez Loschi (ob.cit.) quisiera expresar lo que deseo transmitir en este apartado:

Ella –Malika Mokeden- compartiendo un cuartucho con toda su familia, yo en mi habitación, las dos haciendo oídos sordos a nuestra madre: -apaga la luz tanto leer, tanto leer...es muy tarde y mañana tendrás sueño y me tienes que ayudar; pero la atracción de las palabras nos podía. Siempre me sorprende lo que otra mujer me cuenta y muchas veces me busco en las palabras de otra (9).

Saber es un placer escribían las mujeres de *Sofías* (2007). El saber también es un deber, nos dice la autora antes citada. No sólo es un derecho, sino una obligación, un desafío, un deseo y una necesidad, *es lo que queda después del conocimiento*.

A los 14 años, cuando terminó cuarto de bachillerato, su padre le regaló una máquina de escribir con la idea de que dejase el colegio, estudiara secretariado y luego ingresara a trabajar en un banco, pero eso no estaba en sus planes. *Me negaba a esa historia de “para secretaria”, no sé por qué, pero me negaba*.

Quería ingresar a la Universidad y estudiar Psicología. Psicología, por aquellos años, se estudiaba en la Universidad de Granada; la situación económica familiar no lo permitiría –su padre era dependiente de ferretería-. Respecto de su intento de eludir el destino de secretaria asignado, escribió:

Me esforcé a sacar notas brillantes en la selectividad. Vivía ajena a la realidad de una familia que no tenía medios. Me lo monté todo como si fuese posible. No lo fue. Ya me daba igual. Magisterio. Carrerita corta que, de sacar el acceso directo, me podía permitir trabajar pronto. Que desilusión...

Sin embargo, se lo “montó” como si fuera posible, siempre posible... siempre estuvo presente cierta *“Pasión por lo imposible”*²⁵. Entre engaños y mentiras continuas, a su padre, para poder estudiar. Así hizo el Curso de Orientación Universitaria (COU), termina el instituto e inicia sus estudios de magisterio en la Universidad de Málaga. Magisterio: el *“plan b”*, *“moneda de cambio”*, me lo dijo y así lo llamo en alguna oportunidad; sacó acceso directo y al año siguiente, luego de salir su nombramiento en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), iniciaría su práctica como maestra en un centro de Málaga capital.

Magisterio resultó ser un puente para otros objetivos: estudiar Psicología. Acerca de su experiencia como estudiante de magisterio relató: *no fui muy afortunada. Me hallaba preocupada por otras muchas cosas que consideraba más importante: los cambios políticos, los chicos, mi familia... Mi paso por la escuela de magisterio no dejó ninguna huella indeleble. Con resultados académicos aceptables pero sin transformación ni aprendizajes relevantes y significativos, que de alguna forma configuraran mi perfil como maestra y como persona. No tengo buenos recuerdos, para mí fue un negocio, yo tenía que trabajar, hice magisterio y trabajé; me quedó Freire, me quedó la experiencia de Sammerhill, Freinet.*

²⁵ Así tituló a uno de sus artículos.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

Con 22 años, su primer destino laboral fue un colegio de Málaga, Jardines de Málaga. De sus inicios escribió: *“Ni idea de lo que se debería hacer en una escuela. No sé lo que hay que hacer, pero quiero hacerlo. Lo que sea me va a gustar y va a ser importante. El “otro” apenas existe para mí, no existe”*. Prontamente el otro/la otra, los otros/las otras pasarían a ocupar un lugar de suma importancia en su vida personal y laboral.

El centro en el que inicia su práctica como maestra, un colegio en un edificio recientemente inaugurado, con algunos problemas de luz y agua, mientras tanto los maestros y las maestras matriculan a los y las estudiantes en un edificio cedido por la asociación vecinal. Su esposo en Casabermeja, al curso siguiente iría Inma.

En Jardines de Málaga, los sábados proyectaban películas a los niños y niñas, montaban bibliotecas, hacían teatro, campamentos, salidas a la ciudad. Allí no había reflexión, ni programaciones, ni trabajo estructurado, ni metodología fija, había observación, copia, un hacer, descubrimiento, ensayo y error, lo que funcionaba continuaba y alegraba, algo de conciencia y mucho de inconsciencia.

Había un hacer. Ir descubriendo qué es lo que me gustaba y qué no me gustaba... Daba igual. Plagiaba ideas de compañeros... Me importaban los fósiles del cole un comino. En cierto modo me marcó. Fueron muy importantes para mí las personas de las que me rodeé, los colegas, los amigos de fin de semana

Los niños y las niñas son el sentido de la práctica, lo eran y lo siguen siendo.

Ni yo enseñaba bastante, ni mis alumnas y alumnos aprendían lo suficiente. Mientras los otros eran buenos profesionales, yo era una vividora que hacía

lo único que sabía hacer: vivir diariamente lo mejor posible junto a un puñado de niñas y niños (Inma, 2007:39). Los niños me atraían, impregnaban todo de sentido y de afectos. Creo que nos queríamos. Lo pasábamos bien. Disfrutábamos. Difícil dejar de sentir la magia que tuvo mi estreno como maestra.

En aquel momento yo vivía muy poco pensante, no era reflexiva de mis actos, de mis acciones, hacía, actuaba, me dejaba arrastrar un poco por la vida -siempre digo que la vida decide por ti muchas veces-, era muy demoledora; o estás conmigo o contra mí, no había término medio, era blanco o negro, me sentía en posesión de la verdad absoluta. Con el tiempo he ido aprendiendo que eso no es válido y que en los matices hay una gran belleza y riqueza, pero yo no los veía, era muy joven.

Se recuerda como una “apisonadora”. Lo sigue siendo pero con algunos matices, nuevas palabras para nombrar las cosas, prácticas conscientes, reflexión, estar y trabajar con otros y otras, saberes, saberse, pensamiento y acción. *Cuando empecé a trabajar estaba convencida de que, desde mi trabajo como maestra, iba a cambiar el mundo,... para cambiar la sociedad.* Reconocía y reconoce el gran potencial y poder de la educación. *La educación era y sigue siendo un compromiso social y político, además de pedagógico.*

...Me fui pegando a maestros y maestras afines a mis ideas y fui aprendiendo muchísimo. Ellos y ellas fueron realmente mis profesores. En ellas y ellos encontré fuerza, convicción, métodos, reflexión, búsqueda, estrategias, y sobre todo una actitud, una vocación, un compromiso. Éramos maestros y maestras a pesar del sueldo, de las horas, de las condiciones de trabajo, Éramos maestros y maestras, no sólo trabajamos de maestras o de maestros (ob.cit.:12). Inicié mi andadura como maestra no por vocación. Me enamoré

en el camino –largo y penoso camino de la burocratización y jerarquización, lo llamaría-, me encandilo cada día y me construyo y reconstruyo en un esfuerzo a veces grato y a veces doloroso. Con aciertos y errores. En soledad o acompañada. Aquí o allá, donde la vida me va llenando. Siempre alerta a los sentidos, abierta a la palabra y aguzado el oído.

Esposa y madre; la sombra del sol²⁶

Inma se empeñó en ser madre joven y aquí estamos los cuatro, me dijo marido, en una entrevista que mantuvimos. Inma siempre se empeña, como cuando decidió ponerse de novia, como cuando inició la Universidad, como cuando emprendió su aventura por el teatro junto a otras maestras y maestros, como cuando se empeñó en trabajar y estar junto a personas que valora, personas que la sostienen en el mundo y a las que se vincula desde el afecto, la autoridad y confianza.

A los 15 años, antes de iniciar el bachillerato de ciencias, decide, junto a grupo de amigas, tomar clases con un profesor particular que las preparara en Matemáticas, Física y Química. Es así como conoce a marido. Rafa por ese entonces tenía 21 años. Al año siguiente, Inma con 16 años y Rafa con 22 años, inician su noviazgo. De ese momento recuerda que tres de sus compañeras de grupo estaban enamoradas de él, que entre bromas Inma decide invitarlo al cine, invitación a la que recibe una negativa, pero a la que Inma no renuncia. *Al día siguiente fuimos a su casa, pegamos en la puerta, él abre con un periódico en la mano y dice: “¿a qué cine vamos?”, yo*

²⁶ Este título corresponde a una reflexión acerca de su relación con el saber que Inma presentó en un encuentro del grupo de maestras y pedagogas, *Sofías*, que se llevó a cabo en Málaga en el año 2004. Los planteamientos y discusiones son recogidas por una publicación de Horas y Horas, del año 2007.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

me quedo muerta, pero claro, yo más “chula” que nadie: “al que quieras”; seguimos saliendo y en una de las salidas que tuvimos yo le dije si quería ser mi novio, si quería salir conmigo, porque me atraía, me resultaba atractivo el discurso, las cosas que contaba. Fue un escándalo que empezáramos a salir. También su esposo recordó esto.

Cuatro años después, en el '77, a la vuelta de Rafa del servicio militar, se casan. Su marido, que ya había terminado magisterio y aprobado las oposiciones mientras estaba en la “mili”, con el dinero de su primer sueldo, más los muebles de un amigo recientemente divorciado, con la oposición de la madre de Inma. Ese mismo año culmina magisterio; recuerda esos años sin niños como muy divertidos, entre el “piso”, magisterio, Jardines de Málaga, los amigos, las tertulias.

Casada y embarazada de su primera hija se mudan a Casabermeja, el destino laboral para ambos. A los 24 años nace su hija. También allí, cuatro años después, nace su segundo hijo. Entre un embarazo y otro hubo un embarazo frustrado. A pesar de ser madre porque quiso y se empeñó en serlo, es algo que le pesó muchísimo en su momento. Sola, sin madre, sin hermanas, sin la colaboración de marido, *con afán de autonomía, sin saber que lo que hacía estaba bien o estaba mal, sin tener a nadie con quien compartir esas historias.*

La relación con sus hijos es distinta: *con la niña es más estrecha, de charlar, de hablar, de tener más contacto en la intimidad y también más conflictiva porque ella misma es mucho más voluptuosa, tiene un carácter muy explosivo, entra en diálogo y enfrentamiento, pero luego tiene más escucha; el chico es más pausado, más tranquilo, pero hace lo que le da la gana, no hay posibilidad de entrar en contacto con él porque es muy cerrado.*

A la niña la veo prácticamente todos los días, vamos al gimnasio, estamos juntas. Ha habido un período de su vida en el que, desde los 21 hasta los 27 años, la tuve perdida, hubo una época en la que tendría que haber estado y no estuve, que fallé y eso desembocó en una “historia muy chungu”, muy mala, una historia vital muy fuerte, muy potente, y de la que ha sido muy doloroso salir, pero hemos salido y entonces desde dos años acá ya la niña y yo somos uña y carne, a raíz de esa historia, nos hemos reencontrado.

El niño es otra historia; tiene su vida, es independiente, “va a su bola”. No llego a conseguir que se abra, no se abre. Yo pienso que en ese cierre que tiene hay mucho de todo lo que pasó, todo lo de su padre, lo que hemos vivido con la hermana lo ha marcado mucho. Aunque tú intentas llegar a él, no llego, está muy cerrado, muy hermético, hay que buscarlo, quiere ser una persona autónoma. Es un niño muy apático, es un tío complicado, no se deja tocar.

*La relación con Rafa, de este con sus hijos, como figura paterna, de Rafa esposo también ha ido cambiando. Reconoce en él una figura de autoridad, “su palabra pesa muchísimo”, sin embargo sus hijos no lo demandan para evitarle disgustos. Inma reconoce un antes y un después de un problema de salud de este. *Cambia muchísimo, se hace infinitamente más receptivo; muchas de las cosas que yo he podido hacer tanto de estudio como de todo lo que he hecho a partir de este período de mi vida, lo he podido hacer porque él ha estado ahí animándome, apoyándome, todo lo que no estuvo en un momento determinado. En la vida muchas veces hay que esperar, no se puede tampoco uno “ir de ligero”.**

De aquellos años en Casabermeja, trabajando junto a su marido y sus amigos en el mismo colegio y criando a sus hijos, recuerda como un cierto apartarse del mundo y perder contactos con la realidad vital del resto del

mundo. Fueron 11 años de crianza de los hijos y de trabajo junto a ese esposo que llamó “sol, sol de la sombra, y se llamó sombra del sol”. Había estado siempre trabajando con mi marido, como “a la sombra” de él. Él es una persona con un gran potencial, muy inteligente. En casa lo llamaban “el espasa”. No había cosa que le preguntara que él no supiese. Sus conocimientos eran (...) muy amplios. Su capacidad dialéctica impresionante. Era el paradigma del saber. A su lado mi desconocimiento y mi incultura se me hacían muy patentes.

Casabermeja implica la pérdida de la autonomía personal y profesional. Soy considerada como ‘la mujer de Rafa’. No existo, pierdo mi identidad totalmente. Inmaculada existe a través de su esposo, a través de sus hijos, a través de sus amigos, a través de sus enemigos, a través de... A pesar de mi lucha por dejar clara mi identidad persona... No me gusta como actúo pero actúo. No existo. Me salva de la neurosis lo claro que tenía que todo aquello no podía ser así, que llegaría el día en el que de nuevo me encontraría y me recuperaría... Quería volver a ser importante. Lo había sido, y mucho, para mi familia, para mis antiguos amigos. Pero no lo era. Mi paso por la escuela tampoco fue importante.

Yo me mantenía y hacía teatro con las niñas y los niños, también tenía mi vida... Mantuve una serie de historias: trabaja mucho con el área de juventud del ayuntamiento y hacía teatro con ellos; por las tardes me metía en el centro, pues allí no había actividades extraescolares, ni había nada, los chiquillos eran del campo, y entonces yo hacía teatro con ellos, sobre todo con ellas, fundamentalmente iban niñas y algún niño, todas las tardes ensayábamos... El teatro es un amigo que me ha acompañado siempre.

Todo eso lo hacía, pero quizás sin tomar conciencia de por qué lo hacía o de qué sentido tenía aquello... El teatro me gustaba, pues yo lo hacía, pero no entraba en el análisis de por qué..., simplemente allí estaban las niñas y los niños conmigo y yo con ellas y ellos, vivíamos y punto, no había más, no había otra historia.

Era como menos mirarme a mí, más mirar todo lo que había a mí alrededor y mi existencia estaba en un segundo plano porque los protagonistas eran mis hijos, en el mundo familiar, y en el mundo profesional estaba mi marido y sus amigos. No era yo, porque era la maestra que mi marido y los amigos querían que yo fuera y no funcionaba porque yo no soy así.

El teatro, uno de los tres “cortes” que reconoce como importantes en su vida, con las niñas –sobre todo con ellas- y niños de Casabermeja, con el área de juventud del ayuntamiento, la “volvían al mundo y a la vida, a su propia vida”.

Entre el teatro y Málaga hizo algunos intentos de independencia, de “búsqueda del cuarto propio”, en palabras de Virginia Woolf. Con el nacimiento de su segundo hijo se matricula en Pedagogía, en la Universidad de Málaga pero, debido a los inconvenientes que se presentaban para trasladarse con el niño a Málaga, desiste pero se matricula en un curso de formación continua en teatro, un curso que ofrece el Centro de Profesorado. De ese curso nace un grupo de trabajo, un grupo de maestros y maestras que hacen teatro y que actualmente permanecen juntos. *Es el primer momento en el que tomo conciencia de que soy yo, es algo mío, privado. Aquello me creó un “mal rollo” con mi marido y fue la primera vez que yo me mantuve firme.*

Hay muchos cortes a lo largo de mi vida... puedo marcar tres importantes: empezar a hacer teatro. Toda la vida de crianza de mis hijos me apartó del mundo, porque los crié en un pueblo y eso me llevó a que mis contactos con la realidad vital del resto del mundo quedaran totalmente al margen... Cuando regresé a Málaga fue un cambio radical.

María Zambrano (2005) retorna y me dice:

Lo más humillante que existe para un ser humano es sentirse llevado y traído, arrastrado, como si además se le concediera opción, como se ya apenas fuese posible elegir, ni tomar decisión alguna porque alguien, que no se toma la pena de consultarlo, las está tomando todas por su cuenta (93)

Lo que esclaviza y es absolutamente contrario a la libertad.

En los últimos años de Casabermeja, me llama una amiga, me dice que se ha producido una baja en el CEP, entonces llamo a ver si me cogen; era un problemón porque tenía que bajar a Málaga, dejar los niños a mi marido -él no se quería quedar con los niños...-, pero yo lo hice, entonces fue la primera cosa, ese es el primer momento en el que tomo conciencia de que soy yo, es algo mío, privado; ya los niños son mayores, están más criaditos, entonces me puedo permitir... Me matriculé en un curso del CEP. Cuando ese curso acabó la gente que lo habíamos hecho, formamos un grupo de trabajo sobre teatro; hacíamos una obra de teatro al año y aún seguimos, eso fue en el año '89, juntos haciendo teatro.



Fue un momento mío, de inflexión. Fue la primera cosa que yo hice así de esa forma. Después me vine a Málaga, nos separamos profesionalmente.

Maestra y mujer, reconocer, reconocerse, ser reconocida

Caminaba despacio hacia el colegio. No lo conocía, no me había tomado la molestia durante el verano de saber dónde estaba ¡Ya tendría tiempo de conocerlo! Ahí está el edificio ¡qué grande! Alguien me indica la entrada. Traspaso una enorme puerta de cristales. Me recibe un gran vestíbulo que recuerda al “ojo patio” de cualquier casa de vecinos. Unas paredes blancas,

inhóspitas, con algunas frases lapidarias; una sala en la que se agolpan un montón de caras desconocidas que nada tienen que ver conmigo, con lo que soy, con mi vida. Me aterro, sólo tengo ganas de llorar. La incertidumbre, el miedo, el pánico... me invaden.

Once cursos después, en el '91, los destinan a Málaga, que Inma reconoce como otro de los momentos importantes en su vida. En Málaga, cada uno en su sitio: su esposo en un cole, Inma en otro y los niños en otro centro. *Allí tomé conciencia de ese otro corte: llegaba sola, por primera vez sola, era algo que me atraía enormemente...*

Llega el Virgen de Belén²⁷, *recupero mi independencia, dejo de ser la esposa de..., la madre de... Soy Inma.* En Virgen de Belén lleva a cabo una de sus primeras acciones y que la perfilarían política e ideológicamente: *Lo primero que hice fue quitar el crucifijo de la clase y le dije a la directora, que era una Teresiana: "esto es un colegio público...y el colegio lleno de crucifijos por todos lados-, plantárselo en la mesa y decir: "si queréis poner crucifijo, lo ponéis, pero en mi clase no"...; además lo hablé con los niños y niñas de la clase, no tenía apoyo de ningún tipo, me daba igual. Eso para mí es ser coherente, ahí estaba sola y sin embargo lo hice... la que se lió..., porque ahí todo el mundo estaba en la misma...*

Duros principios, perdida en la soledad y la incomprensión. Salvada sólo por el calor de un grupo de alumnos y alumnas de sexto que jamás olvidaré. Tímidamente para celebrar el Día de la Paz, coloco en el pasillo cercano a mi aula unos cartelitos elaborados en clases, un compañero los ve. Terminado un curso, ese compañero me pide que le ayude a preparar una Semana Medioambiental: colaboro con una creación colectiva que preparo en el

²⁷ Colegio público en el que tiene plaza definitiva, muy cerca de donde vive actualmente.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Taller de Teatro que he puesto en marcha en las tarde de los lunes y martes. ¡Fantástico! Definitivamente se acaba el letargo. Después: acampadas, viajes, más semanas culturales, salidas..., más teatro, un musical... Se implican dos compañeras más, luego otro, después uno nuevo que llega... Algunos protestan... Al final todos y todas se implican... y quieren disfrutar de las actividades que se programan. Imperceptiblemente la bola va rodando, la vida fluyendo: el camino está servido. Sin desgarros, sin sufrimientos añadidos, sin rupturas definitivas. La vida ha ido ocupando los espacios, las paredes, la piel, los corazones, las cabezas de los que vivimos día tras día en este colectivo escolar.

Muerta de miedo. Feliz... Estoy en una época de mi vida saturada por la "sin razón". Esta saturación me lleva a optar por dejarme rodar. Tengo, no obstante, ilusiones. No tengo grandes expectativas... Soy Inma.

No quería irme ni muerta a primero a enseñarles a leer y a escribir... venía de la segunda etapa, "se me abrían las carnes" de pensar que tenía que meterme con los más chicos, entonces me dieron lo peor que había que eran los niños estos que se le daban en la EGB dos años de prórroga y que eran físicamente más grandes que yo.

Seguía con mis métodos, no los he cambiado, he seguido una trayectoria desde que empecé a trabajar hasta ahora con mi forma de hacer; que la gente no lo entiende... a mí me da igual; ahí siempre me he sentido cómoda. Me dijeron al principio que no podía hacer teatro porque había un compañero que hacía teatro y yo decía: "bueno y a mí que más me da, yo hago teatro", pasé del tema y hacía teatro.

Por ejemplo, una cosa que hacía era sacarlos en autobús al centro... pues quería que vieran la catedral, que quería que vieran las cosas..., incluso

quedaba los sábados con ellos, me los llevaba a dar un paseo por Málaga, y hacía teatro por supuesto.

Relata: Aprendí a conseguir las cosas con sonrisas, a disfrutar trabajando (ya no había tensiones podía relajarme y volver a tratar con cariño). Aparecieron de nuevo y con más fuerza que la primera vez los afectos. Recupero a la maestra de Jardines de Málaga. Empiezo a actuar como quiero porque mis acciones no van a repercutir en mi marido, en mis hijos, en los amigos de mi marido...

Aprendo sobre todo a no dar importancia a las miserias humanas, a pensar en positivo, a querer desinteresadamente, a conocerme, a quererme a pesar de mis incongruencias, a trabajar con las imperfecciones y disfrutar... Trabajo con mis alumnos dentro de un clima de tolerancia, de comprensión, de cariño.

También allí conoce a sus primeros amigos dentro de la enseñanza, a los que su marido no ha catado primero. Fue la primera vez que me sentí mirada por mí misma, valorada por lo que hacía, me miraron y los miré, nos encontramos. Nos reconocemos en nuestro trabajo cotidiano en las aulas. Nos encontramos cómodos trabajando juntos. Compartimos la misma idea de escuela. Me sorprende que valoren mi creatividad, mis ideas, mis formas de hacer, que me consulten, que cuenten conmigo para organizar eventos importantes, que me imiten, que me reconozcan. Me parece que les agrado por mí misma. Ellos creen en mí y yo, a pesar de que me resisto muchísimo, me dejo llevar y confío en ellos. Esa sensación de confianza da seguridad. Soy feliz. Me siento maestra. Me enseñan a ver la escuela de otra forma, ella me hace acercarme más a la persona/alumno, él me enseña a pensar en lo que hago, a descubrirme en mis acciones Fue muy bonito porque hicimos juntos

cosas muy, muy interesantes... Emanan de nuestra relación un potencial que se desborda más allá de nosotros. Hacemos y todo lo que hacemos funciona. El centro entero se comunica con nuestra felicidad. No me cuesta ningún trabajo ir a la escuela. Me encuentro en mis reflexiones, encuentro a mis alumnos y aprendo... Cambio como maestra y también cambio como persona, escribió en su Autobiografía.

“Dejar de pedalear”, cuando tienes un problema debes buscarte uno más grande

En el '94 ocurre uno de los golpes más duros en la vida de Inma y de su familia: Rafa enferma. Cuando ocurre esto, a mí me puede el pragmatismo, empiezas una movida, una historia, un empeñarte en que tu marido tiene que vivir, había que ganar la batalla. En ese momento no hay pensamiento, hay acción.

Fue un cambio de vida radical, cambió nuestra práctica vital familiar, una cosa traumática que nos marcó, mucha preocupación, mucho volcarnos a Rafa, hizo que fuera el centro de todas nuestras miradas, y vivíamos en una incertidumbre continua pasando unos exámenes cada seis meses, y la dedicación que le tienes que dar a tu marido se la quitas a tus hijos.

Después yo cometí un gran error -no sé si fue error, porque también me ha abierto un mundo de posibilidades que no tenía antes-, cuando Rafa se mejoró, cuando tienes que “dejar de pedalear”, sientes un vacío muy grande, es cuando tomas conciencia del drama que ha pasado en tu vida y de la magnitud de tu vida, empiezas a pensar, sumergirme un poco, entrar en un camino en el que yo no quería entrar, que era en el de deprimirme, entonces lo que había que hacer era tener un problema más grande, y decidí estudiar

-Psicopedagogía-, me volqué en los estudios de una manera tremenda, lo que en principio yo pensé que iba a ser una cosita “light”, pues yo no me lo tomé Light, me lo tomé a matar; había que estudiar a muerte. El decidir estudiar me hace quitarle mucho tiempo a mi familia, tiempo en que mi hija estaba adolescente, ahí tenía que haber estado yo, eso me pesa mucho, y sin embargo lo que hice fue una huida.

Empiezo a escuchar, a hablar de una escuela calamitosa, de un profesorado vago y obsoleto, de una metodología que desconozco, de una pedagogía que no entiendo, de una sociedad neoliberal que nos anula, de una política educativa que se mueve por intereses puramente electoralistas. Al principio porque no entiendo nada y después porque no me gusta lo que entiendo, me voy amargando. Me horroriza la idea de no conocer metodologías, de no poner en práctica técnicas de trabajo, de no haber leído tanto pedagogo de renombre y de no entenderlos cuando me decido a leerlos. Por primera vez comienzo a pensar en lo que hago en el aula con mis niñas y niños. Pero llega un momento en el que ya no sé qué hacer. Cada día pongo en práctica una técnica nueva o intento organizar mi trabajo con una metodología determinada. Me frustró, me entristezco y crece en mí un sentimiento de culpa que casi me paraliza.

Lejos de abandonar y salir corriendo, seguí en contacto con el mundo académico. Tuve la fortuna de encontrarme con personas que miraban la escuela con interés y con cariño, para quienes las maestras y los maestros eran importantes. Son personas que creen que educar va más allá de la mera instrucción disciplinar, que se interesan por nuestras prácticas y valoran lo que tienen de vivencial y pedagógico. Con ellas puedo hablar de mis ocupaciones, preocupaciones e ilusiones porque me siento reconocida y

ayudada. Ellas han hecho que mi vida cotidiana en el aula cobre sentido y me han ayudado a reconocer el valor que tenía desde siempre.

En el 2000 comienza sus estudios de Doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Era por gusto, por placer y buscando a personas concretas de las que he oído hablar o he leído y de las que quiero aprender... no pasé por allí sin que me dejaran huellas, hay un antes y un después de conocer maestros y maestras... que me abrieron a nuevas posibilidades, pensamientos y actuaciones.* Se considera muy afortunada por rodearse siempre de personas de las que aprende día a día y a las que valora y reconoce;... *son maestras, son maestros que como yo piensan que la educación se construye día a día, que la educación es un motor de cambio y que cualquier proceso de transformación social pasa por la educación.*

Mientras cursaba el Doctorado, de la mano de Nieves Blanco García²⁸ se inicia en el feminismo de la diferencia. Este pensamiento y práctica política le producen sentimientos encontrados. *Al principio me resisto. Me cuesta entender, me remueve, me enfrenta conmigo misma y me obliga a mirarme por dentro, y a mirar a mí alrededor. Y eso duele, desestructura. Pero no me niego, persevero (por la confianza y el reconocimiento que me merecen las mujeres que me inician en este pensamiento) y sigo abierta a la reflexión, la*

²⁸ Nieves Blanco es profesora y coordina el Programa de Doctorado en Políticas Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMA. Nieves dice que desde que conoció a Inma vienen cultivando una relación que construyen con cuidado y esmero, y que cada vez le resulta más indispensable esta relación (2007). Relaciones de autoridad femenina y disparidad que las sostienen en el mundo y les permiten crecer mutuamente. También Milagros Rivera Garretas en la introducción a Saber es un placer, de Sofías (2007), se refirió a esta relación de disparidad que sostienen a Inma en el mundo.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

***Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013***

lectura y el diálogo. De pronto todo ello cobra valor, entra en relación conmigo como mujer y como maestra; y mi hacer y mis prácticas cobran un nuevo sentido. Lo que al principio me intranquiliza, de repente me produce una gran paz. Me reconcilia conmigo misma y con lo que me rodea. Me hace fuerte y me da seguridad. Poco a poco reconozco y valoro el legado recibido.

En este sentido, Consuelo Flecha García (2006):

Nada tan estimulante para ponerte en juego en primera persona, para crear y vivir en lo cotidiano relaciones de libertad, como el saberlo acompañada por las experiencias de otras mujeres que han ido tejiendo en tu biografía esa trama que te habla de un origen propio, de unas referencias que dan fuerza, de unas palabras que evocan deseos ya sentidos, de unas miradas que te conducen hacia el interior de ti misma, de unos gestos que aciertan a vincularte con quienes han vivido antes, convirtiéndose en fuente de sentido, en cercanía que desvanece tu soledad, y te protege del vértigo de que todo tiene que empezar hoy, de que todo tiene que ser nuevo, sin urdimbre previa (46)

De los vínculos con su madre, con su “tita Vitorita” a su tía Lola, Mercedes, Nieves, Diana, “Sofías”, las madres y niñas del Gracia; todas ellas generaron vínculos y relaciones, aunque conflictivas en sus inicios, siempre presentes en su manera de ver el mundo y su forma de ser maestra, madre, esposa, amiga, mujer. El pensamiento y la práctica del feminismo de la diferencia le dieron fundamentos a una práctica y pensamiento que se fueron gestando en el devenir de una historia personal, de una vida que es fundamentalmente con otras.

Con los inicios en la práctica del feminismo de la diferencia y su segundo período de formación o “el período de formación” -como alguna vez lo señaló- con la vuelta a la Universidad, las cosas comienzan a “cobrar

sentido”, a pesar de sentir que ha llegado tarde. Nuevas perspectivas, estrategias, herramientas de reflexión y trabajo. *Eso me ha hecho en clase mucho más pedagógica, más comprensiva, más amante del conocimiento. Procuro que mis alumnos lleguen y que por el camino no se sienten nunca tan impotentes como yo, a veces, me siento. También veo el mundo, no sólo la escuela, con otra mirada. Me quiero más. Me intereso más, me analizo más, me acepto más.*

Comprensión que va más allá de lo personal; puede comprender también a otras mujeres, a las madres del centro en el que trabaja. Entiende y, a partir de allí respeta y reconoce que *para muchas de estas mujeres sus hijos e hijas son el sentido de su vida, que serían capaces de grandes sacrificios por ellos, que lo que hacen lo hacen desde el amor, que son madres y lo hacen lo mejor que pueden, les dejan y saben.*

También entiende que es preciso visibilizar a la mujer en un doble sentido: el trabajo de la mujer maestra en un contexto pensado desde lógicas masculinas y el de la participación de la mujer en los centros escolares y en las actividades que estos les proponen –en los contextos en los que Inma trabaja la participación femenina es más significativa que la de los hombres-. *La referencia en la escuela a la familia es materna. No es la misma forma de compromiso –el de los padres-, la madre es la que lleva el peso de la casa, ella también elige serlo así, elige ser madre y estar con sus hijos. Se parten la cara por sus hijos. Porque muchas veces la maternidad, a cualquier mujer le da una dimensión, pero en estos contextos a veces es la justificación de sus vidas, porque tienen tan poco. Ahí hay un vínculo madre e hijo muy importante, con otras claves, otras escalas de valores diferentes. En este contexto el hombre es muy invisible, bien porque no está en casa, bien porque se inhibe, bien por muchas otras razones; las que mantienen la*

crianza y la educación de los hijos son las madres, las abuelas, las tías, las amigas, las primas, las vecinas, son las mujeres.

La ilusión de vivir y crecer en compañía: “el Gracia”

La actualidad como maestra la encuentra en el Gracia, un Centro de Educación Infantil y Primaria de un barrio del centro de Málaga, en el que trabaja junto a un grupo de compañeros desde que se juntaron a pensar y gestar el proyecto que sostiene a ese colegio hace 10 cursos aproximadamente. A ese proyecto lo denominaron “*la ilusión de vivir y crecer en compañía*”, que no hace referencia simplemente a un nombre –de los tantos que circulan en el ámbito educativo– sino a ejes centrales y convocantes en el proyecto: la ilusión como posibilidad, la ilusión como presente que se va haciendo, que se va transformando en futuro; como un futuro que se piensa, y que se piensa con otros, la ilusión de proyectar y trabajar colectivamente por una escuela y por una vida mejor. *Era un sueño que tenía desde hace tiempo, el de trabajar en equipo. Vamos buscando gente y no sabemos si quiera si vamos a ir o no al colegio. Sabemos las dificultades, los déficits, las carencias y las necesidades que tiene ese contexto, y en función de eso lo vamos elaborando. Hay una captación de personas, hay gente que dice que sí, gente que dice que no, gente que le supera. Empezamos a ver cómo se podía articular el proyecto y nuestro deseo de trabajar en equipo con una realidad administrativa y burocrática. La ilusión de mi vida era trabajar en equipo en un centro, creer en un equipo. Una de las claves que nos mueve es el reconocimiento de unos a otros, si no hay confianza no hay equipo. Muchos de los problemas y de los conflictos de relaciones que existen tanto entre los adultos como entre los pequeños es el*

desconocimiento, no nos conocemos, no nos abrimos a las otras personas, estamos cerrados en nuestra historia, lo tenemos todo muy marcado, muy cerrado. Para mí la realidad es cambiante, yo estoy abierta a formas y a estilos, tienes que estar abierta en perspectiva al otro; los maestros no están receptivos a lo que sienten los niños y las niñas; son pequeños no sienten, no piensan, no discursan. Yo he tenido un conflicto muy grande con niños y no he parado de mirarlos, he seguido mirándolos, no he descartado nunca la posibilidad del encuentro, porque he seguido mirando, he sido perseverante en esa mirada.

Es necesario y primordial, en primer lugar, reconocer y acoger la diferencia que hay en mí; ese es el punto de partida para luego ir hacia el otro y la otra, hacia su encuentro, hacia su diferencia, a entrar en relación, porque lo necesito, porque la necesito, *porque si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana* (Pérez de Lara, 2002 en Pérez de Lara, 2009: 49), *el otro siempre estuvo ahí aunque el Uno haya pretendido ocuparlo todo no lo ha logrado aunque ocupe parte de cada uno y una* -dice más adelante la misma autora-. Y que el otro siempre haya estado ahí, de alguna manera también significa que también ha estado en mí y en cada uno de nosotras y de nosotras.

Ahora somos equipo, antes éramos un grupo de personas con una ideología, principios pedagógicos y un deseo. Allí hay maestros y maestras que creen profundamente en la educación, que saben hacer, que tienen unos saberes importantes, que creemos en lo que estamos haciendo y sobre todo, creemos poderosamente en los niños y en las niñas que están allí. La mirada está puesta en ellas y en ellos. Mi forma de trabajar en el aula es al ritmo que los niños y las niñas van demandando, es donde yo voy atrapando intereses y, a partir de ahí, voy creando proyectos, creando historias. Es estar atendiendo

continuamente lo imprevisto y saber dónde tiene que estar el imprevisto, y donde tienes que atender. Eso va creando escuelas, va creando un perfil.

Los centros y los maestros y las maestras errantes, según Duschatky (2007), son aquellos y aquellas que se animan a explorar formas alternativas, que toman en cuenta diversas contingencias y a los sujetos como eje; son aquellos cazadores de signos, atentos y abiertos a la experimentación, se permiten dudar, se alejan del sitio del que todo lo sabe y controla, habilitando a los otros -sus alumnos-, para entrar en sus vidas y poder pensar lo que no se había pensado aún. Son maestros errantes que van y vienen en busca de esos signos.

Se trata de un compromiso político y ético con la escuela pública, con los chicos y las chicas en definitiva es un profundo compromiso con la realidad social en la que se encuentra el centro.

Se trata de un Proyecto que se sostiene entre todos y todas las y los integrantes del equipo, en el apoyo mutuo. *Están determinadas compañeras que llevan esa historia, que ya la traían, que forma parte de sus saberes y que están motivando, pero no con la imposición o desde la prepotencia, sino con su hacer, con su práctica, ellas van caminando y de alguna forma te motivan. A mí me ha podido cambiar más el colegio que lo que yo lo he podido cambiar a él, me ha hecho grande pero también pequeña. Porque con tanta grandeza que se ha creado allí, yo me siento más pequeña.*

La puerta está cerrada, aparentemente cerrada, aunque el Gracia es un centro de puertas abiertas, casi imperceptible a la vista externa, es preciso atravesar esas puertas, colarse en sus pasillos, escabullirse en sus aulas y aparece la vida, toda junta, a borbotones, risas, alegrías, llantos, chillidos, conflictos, creaciones, paredes que expresan vida, que dan cuenta de la vida. El Gracia es perceptible para quien esté disponible a verlo,

escucharlo, sentirlo y dejarse tocar por él, por sus niñas y niños, por las familias, por sus maestras y maestros, así como ellas y ellos lo hicieron y lo continúan haciendo.

Entre la coherencia, la libertad, el pragmatismo, la obediencia a sí misma, transcurre la vida

La coherencia, la palabra, la libertad a partir de la obediencia a una misma ¿Cómo mantener estos principios? Permaneciendo fiel a sí misma, relacionándose con personas que merecen confianza, a las que le otorga autoridad, a las que se observa, en las que poder apoyarse en los momentos de duda, con quienes poder contrastar, hablar, personas que “dan medida”. *No es estar en soledad; no son decisiones o actitudes, o planteamientos ante la vida que para mí “sean solos”, que no haya nadie que los comparta contigo, a partir de la contrastación o la medida que tomas con otros y con otras, sobre todo, desde hace mucho tiempo, con otras.* Se trata de personas que cambian, que varían a lo largo de la vida, *no son siempre las mismas, son personas con las que yo en un momento determinado tengo cierta química, observo los pequeños detalles,... las grandes acciones nunca jamás me han interesado, las grandilocuencias nunca me han interesado, cuando más la gente es así menos confianza me da, son los pequeños detalles, las pequeñas acciones las que a mí me hacen descubrir a una persona.* En un principio fueron algunos hombres, su relación con las mujeres era bastante conflictiva, no compartían los mismos temas, no le interesaba los temas de mujeres, hoy son fundamentalmente mujeres; sigue estando Rafa y Manolo, las madres y las niñas del Gracia, Mercedes, Nieves, las mujeres de

Sofías. Sin embargo, y a pesar de esas personas que “dan medida”, la última palabra y decisión siempre es suya *aunque haya otros que no lo vean*²⁹.

Paradójicamente, y a pesar de la presencia continua del otro en la vida de Inma, persiste una sensación de soledad que la acompañó y acompaña a lo largo de toda la vida. *Quizás porque voy buscando siempre la autonomía, no quiero depender, es algo a lo que huyo, desde siempre he querido ser autónoma, y eso me lleva a la soledad.*

Descubro que dicen que soy muy intensa, muy fuerte, que doy como miedo, que soy muy dura. Es algo que me ha hecho pensar mucho, porque nada más lejos; o que tengo las cosas claras, cuando no tengo absolutamente nada claro. Para mí todo es una duda, mi cabeza es una “batidora”, continuamente estoy poniendo en tela de juicio lo que hago y lo que hace el de al lado, y sin embargo la gente piensa que lo tengo todo clarísimo y que no tengo ninguna duda sobre nada, y nada más lejos, tengo una serie de inseguridades grandísimas y pregunto, no soy una persona que tenga las cosas tan sumamente claras. Me extrañó y me extraña esa percepción que la gente tiene de mí. Hay dudas existenciales, dudas internas, dudas emocionales, dudas de cosas cotidianas, que no puedes estar consultando continuamente, que te acompañan, con las que vives, son dudas muy íntimas, muy del corazón, con las que te tienes que ir acostumbrando a moverte.

²⁹Al respecto, entiendo que dos de las obras colectivas más interesantes de las mujeres del feminismo de la diferencia y con las que se puede ampliar estas ideas que Inma expresa aquí, son: *Educación, nombre común femenino*; coordinada por Ana María Piussi y Ana Mañeru Méndez, publicada por Octaedro en 2006; y la obra de Diótima (2004) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, publicada por Icaria-Antrazyt.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

Intento pasar desapercibida, pero no sé por qué la vida me lleva a que me convierta en eje de cosas, de mi familia, de una práctica, de un grupo, eje sin quererlo o pretender; pienso que la gente se da cuenta que me mantengo, por esa coherencia, no los voy abandonar, no los voy a dejar, o porque mi palabra en un momento dado pueda tener autoridad, y a mí eso me pesa lejos de ser algo que me agrada, porque te deja en una posición muy delicada, en el sentido que me tengo que medir en mis palabras, en mis acciones, me tengo que medir porque están de ellas pendientes, no es por ser imprescindible o porque los otros no tengan valor, sino porque hay una confianza en que no vayas a dejarlos tirados, entonces te conviertes en ese eje sobre el que pilotan otras cosas, otras historias. A mí eso me pesa de sobremanera porque es cargarte de una responsabilidad que va más allá de la que tú misma te has planteado.

Inma y su historia: una vía para la comprensión de algunos rasgos de la identidad profesional de algunas/os docentes

Definirse y autodefinirse resulta difícil, complicado y complejo. Así inicié este relato con la voz de Inma. Más aun lo es cuando el objetivo es intentar definir³⁰ a otros y otras, a maestras y maestros a partir de la singularidad que reviste una historia de vida. El punto de partida ha sido la vida de una maestra, su vida personal y profesional situada, para la comprensión de ciertos rasgos significativos presentes en la identidad profesional de algunas/os docentes que están contribuyendo a la gestación de procesos

³⁰No entiendo esa necesidad de definir a otras y a otros, de darles un “marco”, un nombre que no es el suyo ¿De dónde nace esa imperiosa necesidad? Quizás tiene que ver con mi oficio de investigador. Por lo pronto los y las defino, no sé qué caminos tomar, aunque siento la in-comodidad; que siempre está presente. Pero, ¿podré definir sin clausurar?

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

educativos alternativos a las prácticas tradicionales de los centros escolares. Se trata de maestros y de maestras que andan en la búsqueda de signos, de indicios, atentos a lo que sus estudiantes necesitan, desean y a lo que ocurre en sus comunidades, a lo que otros maestros y otras maestras piensan, dicen, hacen, valoran, sostienen, mantienen.

Estos rasgos refieren al *partir de sí*; mirarse y reconocerse para luego mirar y re-conocer a otros y a otras, y desde allí comprender y nombrar el mundo. Escucharse para estar siempre atentos. Ser fieles a uno mismo y a una misma para no abandonar a las otras y a los otros, para otorgar confianza y seguridad; en definitiva, ser coherentes con uno/a mismo/a.

Se trata de principios de ser y de estar en el mundo, principios que se sostienen a lo largo de todo el trayecto de vida y que sostienen una vida -la vida-, que se hacen más patentes en algunos momentos más que en otros. En definitiva, principios que tienen que ver con la coherencia, con la escucha, la confianza, la autoridad y la libertad que se otorga al otro y a la otra, que se transforman en medida de uno mismo y una misma.

Otra elemento se hace patente: la vida como un proceso en el que se construye y se va descubriendo la identidad, a partir de la autocomprensión, del autodescubrimiento, de reconocimiento de uno/a mismo/a y en los/as otros/as.

Así la identidad profesional aparece como la resultante de un entramado complejo en el que se van tejiendo formas de estar y ser en el mundo; un entramado que sostiene y “que se trabaja” para seguir construyéndola, para mantenerla en el trayecto de una vida. Hilos diversos, agujas varias de los que tirar para seguir tejiendo. Se trata de un nombre propio por el que se trabaja, por el que se trabajó, de buscarlo, sostenerlo, mantenerlo y acrecentarlo: maestra. Ser maestra en contraposición al no serlo, al ser

otra; la que va andando, que tiene los pies en el fango, que conoce la realidad y la vida, y las acoge, les hace lugar en su corazón. María Zambrano (2000) señala que el maestro, la maestra es quien debe entregar al otro y a la otra *lo que parece imposible, un tiempo naciente, un despertar sin sobresaltos. Haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo... ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la verdad* (138-139).

Las relaciones y vínculos que se construyen con las personas y lo largo de la propia historia marcan también relaciones y vínculos pasados, presentes y futuros con el conocimiento y el saber, con la escuela, con la enseñanza y con la práctica de ser maestra. La presencia constante de otras - fundamentalmente- y de algunos hombres, como referencia, como posibilidad, como dificultad, permitiendo o inhibiendo, estimulando u obturando, como espejo donde mirarse.

Otro elemento constitutivo de la identidad docente es la carga de conciencia y racionalidad, a la vez que de intuición y percepción, así como en la propia vida. Se trata de ir a la caza de signos y actuando en función a ellos, de lo que aparece. Ir en busca de aquellos espacios y ámbitos que permiten sostener y construir identidad propia y con otras y otros.

El encuentro trasciende lo espacial y finito; es sentido y presencia viva en la ausencia, es felicidad y alegría, es dolor y pena, es experiencia, es huella profunda e interior, es un sí mismo/a individual a la vez que colectivo, pero esencialmente personal en referencia a otras y a otros; es diferencia, diversidad, riqueza y posibilidad.

Ya en el ejercicio de la enseñanza, el paso por el magisterio produce un bajo impacto en las personas, cobrando mayor importancia otros ámbitos como la llamada socialización profesional, la formación continua y otras

experiencias personales y escolares presentes en las trayectorias de vida de las maestras y de los maestros. Así, la identidad de profesional de las y los docentes resulta, más que de los aportes de la formación inicial y sistemática para el ejercicio, de las futuras experiencias laborales como docentes, de las experiencias pedagógicas y escolares previas y futuras en ámbitos formales y no formales, y de la experiencia que los docentes viven en contacto con otras y otros en el transcurso de su propia vida.

El reconocimiento de ámbitos, tiempos y espacios de formación más significativos para la formación profesional y la construcción de la identidad profesional y personal, se ve acompañado por procesos de autoconocimiento, en los que reconoce el tránsito por procesos de inconsciencia e intuición a momentos de reflexión y conciencia. Es camino hacia la autonomía personal y profesional; es un ir tomando conciencia de una/o misma/o, de las fortalezas y debilidades, de mirar hacia adelante y hacia atrás, en reconocer-se en el los otros y otras, y en ser reconocidas y reconocidas por ellas y ellos.

¿Dónde está el sentido de la tarea?, ¿qué es lo que hace que una maestra sea maestra? Los niños y niñas impregnan de sentido el trabajo docente, ya no es la enseñanza de la disciplina; el sentido está en el contacto con los niños y niñas; el ver en ellas y ellos posibilidad. Así, la identidad profesional no pasa tanto por la mera transmisión de contenidos sino esencialmente por lo humano que hay en ese encuentro entre docentes, alumnas y alumnos, por los vínculos que allí ocurren.

Emerge en esta situación la figura del que emprende, del que toma un riesgo, del que asume una responsabilidad, que fundamentalmente lo hace en un entorno de confianza que él mismo va generando. El emprendedor es el que se construye a sí mismo en la experiencia.... En este sentido, el que

emprende agencia y...agenciar supone poner en marcha, hacer que algo ocurra... (Lewkovicz *et. al.*, 2003:9).

Se puede crear algo en el orden de lo posible, que forme parte de otro mundo; otra vida es posible, otras formas de vida son posibles. *Crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas formas de vida... nuevas maneras de estar juntos y en contra...* (Deleuze y Guatarri cit. en Lazzarato, 2006: 5). Lo que encierra más que soluciones interrogantes y cuestionamientos que someten a discusión, reflexión y acción, búsqueda de posibles maneras de afrontar lo que el acontecimiento permite emerger. Deleuze dice: ...lo posible es de este modo producción de lo nuevo. Abrirse a lo posible es recibir... La emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento (cit. en Lazzarato, 2006: 8).

Saber-se, saberes femeninos:

Ahora lo sé. He tardado mucho en verlo y aceptar su valor. He pasado gran parte de mi vida sin reconocer ese legado y me pesa. Reconocer el valor, las huellas, el legado de otras mujeres en la propia vida y en su propia práctica docente:

Al principio me resisto a todo lo que este pensamiento y esta práctica significan... Me cuesta entender, me renueva, me enfrenta conmigo misma y me obliga a mirarme por dentro por un lado, y a mirar a mí alrededor por otro. Y eso duele, desestructura. Pero no me niego, persevero (por la

confianza y el reconocimiento que me merecen las mujeres que me inician en este pensamiento) y sigo abierta a la reflexión, la lectura y el diálogo. De pronto todo ello cobra valor, entra en relación conmigo como mujer y como maestra; y mi hacer y mis prácticas cobran un nuevo sentido. Lo que al principio me intranquiliza, de repente me produce una gran paz. Me reconcilia conmigo misma y con lo que me rodea. Me hace fuerte y me da seguridad. Poco a poco reconozco y valoro el legado recibido.

La academia me ha dado otra perspectiva más. Tengo palabras para pensar de otra forma. Puedo crearme y construirme... Me han proporcionado estrategias de comunicación de reflexión. Me han sembrado dudas. Me han hecho flexible. Pero también me han llenado de incredulidad, de escepticismo, de distancias... Me ha hecho en clase mucho más pedagógica, más comprensiva, más amante del conocimiento... Procuero que mis alumnos lleguen y que por el camino no se sientan nunca tan impotentes como yo, a veces, me siento (este es otro principio sobre el que se asienta su práctica profesional). Veo el mundo, no sólo la escuela, con otra mirada. Me quiero más. Me intereso más, me analizo más, me acepto más.

Gioconda Belli escribió en Apogeo (2009):

*Hoy me siento como un árbol
Que se supiera mujer:
Ya no quebradiza rama
Sino rotunda intuición,
y la sólida certeza
de saber dónde es que estoy.
(...)
Aprendí que las derrotas
cicatrizan como heridas*

*y que se vuelve a la lucha
si se retoman las bridas.
Hoy me siento como un árbol
que se supiera mujer.
Alta, fuerte, bien vivida,
y en plena madurez.
(Plenitud)*

Capítulo Tercero:

Y ya nada volvió a ser lo mismo. La vida no será la que fue³¹

...El corazón...es como un espacio que dentro de la persona se abre para dar acogida a ciertas realidades... A veces arde en él una llama que sirve de guía a través de situaciones complicadas y difíciles, una luz propia que permite

³¹ Resultado, fundamentalmente, de dos producciones que me permitieron ir avanzando en ideas, pensamientos, y palabras. Me refiero a *Partir de sí, volver a sí para compartir la experiencia. De la incomodidad del no ser al placer de saber, y saber que se sabe*. Capítulo publicado en José Ignacio Rivas Flores y Pablo Cortés González (2013), y la comunicación presentada en las II Jornadas de Historias de Vida en Educación, desarrolladas en Málaga, España en junio de 2011: *Encontrarse con una historia de vida. Ya no soy el mismo*. Publicada en Rivas, J.I.; Hernández, F.; Sancho, J.M. y Núñez, C. (2012)

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

***Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013***

abrirse paso allí donde parecía no haber paso alguno...No arde como fuego sino como llama, llama que no produce dolor sino felicidad. Y es luz que ilumina para salir de imposibles dificultades, luz suave que da consuelo... Tiene heridas; lentas, a veces de imposible curación...pesa (Zambrano, 2005:56).

El feminismo de la diferencia me ha ayudado a comprender no sólo mi propia *incomodidad* de estar en el mundo y en la escuela, sino también la de otros hombres y la de algunas mujeres con los que he entrado en relación a través de diversas formas y modos. No estar cómodo en un lugar *es como no estar, aunque estemos pero de maneras diferentes, con prácticas políticas distintas*; es no estar en un mundo que piensa la escuela desde lo que se considera “normal”, desde un lugar aparentemente más cómodo de pensar la escuela, de hacerla, de transformarla y de construir conocimientos. Sin embargo, percibo que aunque sentimos esa incomodidad, seguimos en un lugar de crítica y acción, que nos duele por formar parte de él, porque este nos impone sus propias reglas, resistencias y deseos de “quedarse” donde y tal cual se está.

Antes de entrar en contacto con Inma, con el feminismo de la diferencia, con las mujeres de esta práctica política y con algunos hombres, tenía otras preocupaciones más vinculadas al “ámbito académico, de formación docente y de producción de conocimientos” -que es donde principalmente desarrollo mi oficio-; sin embargo, hoy me preocupan más mis alumnas y mis alumnos, lo “no programado” que, alguna vez, primero se metió en mi cabeza y luego en mi corazón. Ellas y ellos se escapan por otros “vericuetos”, tienen otras experiencias no planificadas y aún no reconocidas ni visibilizadas. Hoy intento ver eso, más que mis propias

preocupaciones, necesidades y deseos, así como las imposiciones de los que espacios en los que trabajo.

Ellas y ellos se emocionan, participan y se permiten “irse por las ramas”; los caminos no pensados aunque disfrute que puedan hacerlo de esa manera, que sientan la libertad y confianza de poder hacerlo; soy feliz cuando ello ocurre, dejo que fluyan y me pregunto con preguntas e intento no cancelarlas con mis respuestas -siempre con mis respuestas-; me detengo, las y los escucho, pienso, les doy tiempos para pensarlo, reflexionamos juntas y juntos.

También me hacen feliz las y los estudiantes que logran quedarse con otras cosas, que ellas y ellos ven y que yo me resisto a verlas, que ellas y ellos valoran y que yo no deseo que las valoren. Les proveo de otros textos, situaciones y ejemplos; intento convencerlas y convencerlos, pero no logro hacerlo.

Algunas y algunos estudiantes me causan dolor y rechazo, siento que los miro y me miran de una manera que también me genera incomodidad y rechazo, en realidad creo que no las y los miro, que no las y los escucho, que ellas y ellos perciben ese rechazo; pero también realizo muchos esfuerzos para estar atento y que no noten mi desprecio; intento *automoderarme*, así como lo señala Remei Arnaus (2007), para dar cabida al otro y a la otra, a lo que traen de sí a la escuela y al mundo; *un más de sentido de alteridad sin finalidad ni intención instrumental. Es instrumental lo que tiene un fin, un objetivo, sin atender al deseo y a la singularidad de cada criatura humana que entra en relación... incluso consigo misma... consigo mismo* (226). Aunque me cueste hacerlo, a veces me enfado y desborde, es con libertad, diciendo, también ahí, soy yo mismo.

Estas líneas son el producto de estar en el mundo junto a otras y otros con quienes me he formado, con quienes compartimos proyectos y también disentimos, con quienes soñamos, imaginamos y trabajamos por una escuela distinta. Son producto del encuentro y también de los desencuentros, son producto de la experiencia de sí, y de la experiencia de sí narrada, esto es, del partir de la propia experiencia que cada uno y cada una hemos tenido en nuestros caminos de formación como investigadores e investigadoras del campo de la educación para narrarla y compartirla con otras y otros, los lectores y las lectoras con quienes entremos en diálogo; y desde allí contribuir a la comprensión de sus propias experiencias. Se trata, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno, como algo que nos ocurre, nos afecta y hace que estemos en el mundo de una manera diferente a la que estábamos.

Entonces, según Piussi (1996), la práctica del partir de sí, la interrogación de la propia experiencia y el mostrarse a los y las demás, implica a la vez un movimiento interno y externo, personal e impersonal, que nos expone al juzgamiento de los y las demás, que nos habla del propio y del sentido del mundo del que se forma parte, *no tiene el significado de una atención narcisista hacia la propia persona ni un placer en el narrar, sino más bien en la necesidad de mostrar algo esencial de y para la comprensión de lo que está sucediendo y en lo que participamos* (Zamboni, 1994: 23) (13).

Así, la narración se constituye en *un medio para hablar del mundo y al mundo a partir de sí (... de la modificación de sí hecha posible en la relación con otras –y con otros–), en ella la experiencia se representa (se presenta de nuevo y como nueva) a quien la ha hecho, en cuanto que dotada de sentido y, por ello, vuelta reconocible también para otras/os* (27). Esto es lo que,

desde la política y pensamiento del feminismo de la diferencia, llamo pensarse en relación y desde allí poder narrarlo, compartir la experiencia con otras y otros, de mostrar que el saber que surge de esa relación lo hace sólo en ese espacio de relaciones, en el encuentro, que no es otra cosa que el saber construido en y a partir de relaciones de confianza y autoridad.

Continúa diciendo Piussi (1996), *se trata de dar dignidad científica, dignidad de saber a este registro del partir de sí, injertándolo como forma de conocimiento y de comunicación en una realidad más amplia (27)*, implica reconocerse como autores y autoras de su propia biografía, de su propia historia y del saber que emerge de las prácticas que cada una y cada uno desarrollamos cotidianamente. Es darse autoridad para decir, pensar y transformar el mundo y la realidad desde cada uno y cada una, desde lo que el pensamiento puede aportar. Partir de mí para comprender el mundo y para hablar de él, para entrar en diálogo con otros y otras, con los maestros y maestras, con los profesores y profesoras, y con los investigadores e investigadoras.

Consiste en un acto político de posicionamiento en el mundo, de ponerse en juego, de entrar en diálogo con otras historias y con uno mismo, de repensarse y pensar el sentido del mundo. Más que una apuesta individual se trata de una fundamentalmente colectiva, que no pretende la trascendencia de lo privado sobre lo público, de lo individual sobre lo colectivo. Algo distinto, que te transforma y transforma esas formas típicas de hacer investigación educativa, de construir conocimientos con la aparente presencia y voz de otras y de otros, esa que sólo contribuye al exitismo personal y responde a los caprichos de mercado, esas que nos transforman en intelectuales al servicio del mercado, esas que de conocimiento y saber sólo tienen palabras y prácticas aparentemente científicas y justas.

Valorar el saber de la madre, para “iniciar-finalizar-continuar el camino”:

Mi madre, una de mis madres –ante un nuevo cumpleaños mío que se acercaba-, me dijo algo que hasta el momento no me había permitido acoger y que, gracias a la enseñanza de las mujeres de la diferencia, he podido comprender: “*estamos viejos los dos porque crecimos juntos*”, y eso es verdad, pero aunque lo supiera, no le había dado cabida en mi ser, en mi corazón, a esto que lo conocía pero que no lo sabía, que no lo podía sentir en mis entrañas a eso que mi madre desde sí nombró con la perfección y la sencillez, el amor, el saber de esas pequeñas y grandes palabras que logran conmovier y que dejan huella.

Ella con 16 años, había decidido desde el amor continuar con un embarazo que no fue fácil y que luego tampoco nos fue fácil. En esos años (entre 1975 y 1976) no era fácil parir en un país donde la vida y el amor no eran características comunes. Sin embargo, ella con su amor me ha dado la vida y con ese mismo amor me ha criado junto a mi otra madre; las dos me dieron la palabra y me enseñaron a vivir. 36 años después, ese regalo generoso de dos mujeres tiene sentido para mí, no porque no lo supiera – como ya lo señalé-, sino porque recién pude acogerlo y hacerle un lugar para darle cabida.

Atreverme a partir de mí mismo siendo fiel a mí mismo:

No puedo sustraerle a mi historia, a mi propia historia, mi práctica política e ideológica, a mi mirada sobre el mundo, como tampoco a mis propios deseos y necesidades; no puedo ni lo debo hacer, si no pudiera

escucharme, nombrarme siendo fiel a mí mismo, no podría hacerlo con otra vida, sería deshonesto, no ético, e imposible.

Compartir el camino recorrido en tanto vivido y transcurrido-, el camino compartido y transitado junto a otras y a otros -fundamentalmente con ellas-, el volver la vista atrás para reencontrarme y narrar lo vivido hasta llegar a eso que Gioconda Belli llama³² *saber quién se es* o *saber-se, saber lo que se quiere y el precio que se está dispuesto a pagar por conseguirlo después de haber atravesado juventudes de angustias*.

Hay para mí un principio esencial y necesario en la investigación educativa, o por los menos es uno de los principios y de los modos en los que quiero estar y hacer investigación en el campo de la educación: me refiero al principio de autoridad. Para mí esto no fue siempre así, o no lo vislumbraba con tanta claridad, aunque desde hace varios años venía sosteniendo que para hacer investigación y para que eso que se hace pueda transmitirse y comunicarse se requiere tener autoridad, esto es, poder reconocer lo valioso de nuestra palabra en lo que podamos decir, más allá de los datos que la realidad nos aporta y de lo que las y los expertos dicen al respecto.

Esto que llamo autoridad y que actualmente tomo del feminismo de la diferencia, va un poco más allá y un poco más acá del reconocimiento del valor de la propia palabra, va hacia algo que para mí es necesario: el partir de sí, el reconocimiento de lo que soy en tanto persona e investigador, y de eso que soy qué sentido tiene para mí, desde allí puedo ponerle palabras al mundo, mis palabras y decir aquellas en las que creo que no sólo tengan raíz en fuentes externas a mí. Esto es algo absolutamente necesario e imprescindible, que además deja de otorgar valor a la falsa neutralidad y

³² En el poema: *Los cuarenta*, de su libro *Apogeo* (2009).

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

objetividad, que pregona la razón, aquella que los investigadores y las investigadoras debemos tener, que se coloca del lado de la subjetividad, lo que implica un riesgo académico y personal importante, en tanto es una apuesta política e ideológica del partir de uno mismo para ponerse en juego en primera persona; conlleva una crítica al orden social y simbólico existente y un fuerte impulso de dejarme guiar por el deseo y la necesidad de afirmar aquello que me resulta verdadero (Piusi, 1996).

Volver a mí para partir de mí

Nací en Argentina, en agosto del 76', a unos meses de desatada la última y más sangrienta dictadura militar en mi país. Este hecho sin duda ha marcado toda mi vida política, ideológica, mis opciones, mis elecciones, mis rechazos. Vengo de un pueblo del *interior*, al norte, muy al *norte* del país. "Venir" del interior y del norte hace que hoy también esté en el norte, en el interior, y al margen de una escuela que se plantea como única en un contexto de absoluta diversidad, diferencia, pobreza y exclusión. Para mí venir del norte, del interior y estar al margen es una opción y una apuesta por una escuela distinta que incluya y que se transforme para recibir y acoger a las mayorías que como yo vienen del norte, del interior y desean permanecer y estar en los márgenes. Es algo así como una escuela que se plantea en la frontera, que se sitúa en la frontera, como la llama Duschatzky (1999), o *la escuela del "otro lado"*, la de la periferia, *la del sentido común, la de los saberes experienciales, (...) la "no autorizada"*, aquella que *más que un límite es un horizonte* de posibilidades, y que *da cuenta de una subjetividad plural y polifónica* (77, 78).

A las escuelas primaria y la secundaria las realicé en mi pueblo natal y, a los 18 años, cuando terminé la escuela Secundaria inicié mis estudios

universitarios. Mis abuelos paternos, con los que crecí, querían que estudiara magisterio o profesorado en algunas de las disciplinas que se dictaban en el Instituto de Formación Docente del pueblo³³, pero me había empeñado en salir de mi casa y de la ciudad en la que vivíamos, no imaginaba hasta el momento la independencia y libertad que significaría para mí la Universidad.

Las humanidades y las ciencias sociales siempre me habían interesado, entiendo que el gusto me venía de algún profesor, de alguna profesora que había tenido en el Secundario. Por aquel tiempo las escuelas secundarias orientaban la formación de los y las estudiantes hacia áreas disciplinares y/o campos laborales y profesionales; el colegio al que asistía era con orientación focalizada en la formación docente, por lo que la mayoría de las asignaturas del currículum referían a la pedagogía, psicología, historia, filosofía, entre otras. Estas asignaturas junto con las formas de enseñar de algún profesor o alguna profesora me iban impregnando de sentido el futuro; sin embargo, la docencia y la enseñanza no formaban parte de ese futuro, no lo hicieron durante mucho tiempo; el gusto por la enseñanza y la docencia vendría con los estudios de doctorado.

La construcción de la identidad profesional, primero, y de la identidad docente, luego, tanto en mi caso, como en la mayoría de quienes trabajamos en el campo de la educación, de la pedagogía y de la enseñanza, nos viene condicionada por algunos elementos o aspectos relacionados, entre otros, con personas o referentes educativos con los que entramos en contacto en diversas etapas de nuestra historia escolar, así como por las disciplinas del currículum en las que mejores desempeños escolares

³³ En Argentina, el Profesorado se forma tanto en las Universidades como en los Institutos de Formación Docente.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

tenemos o con las que nos identificamos en el transcurrir de la historia escolar³⁴.

Los inicios de los estudios en la Universidad cambiarían mi vida para siempre, ya no sería el mismo porque lo externo ocuparía un lugar secundario, soy yo quien decidiría cómo vivir, qué hacer y porque hacerlo; sería algo así como el primer exilio, no el único, vendrían otros, pero ya ligados directamente a la vida académica y universitaria. Exiliarse es, de alguna manera, escapar de alguna situación dolorosa, que produce dolor, y generalmente se llega a otra situación dolorosa: la de estar en un lugar que no es propio; en mi caso el exilio estuvo ligado a una situación de dolor, pero para encontrarme conmigo mismo, la nueva situación no conlleva directamente dolor sino felicidad: la de ser uno mismo, la de elegirse para partir de sí. María Zambrano, en una entrevista realizada por Pilar Trenas para Televisión Española (1988), acerca de su exilio dice: *Perdí a mi padre, perdí la patria, pero me quedó la madre, la matría, la hermana, los hermanos. Me quedó todo y hasta mi padre...*

Juan Gelman (2006), en su poema XXIII, se refiere de esta manera al exilio: *quien contempla el exilio es absorbido por él. Podrá hablar del exilio, pero nunca de sí. Quien se limita a contemplar, no tiene hambre, no se acuerda de sí, de sus raíces, ha olvidado su madre, se limita a buscar información. Le pasó lo más terrible: no desea... (44)*

³⁴ Al respecto se pueden consultar diversas obras que discuten estas ideas. Obras con las que entré en diálogo en algún momento de mi formación y contribuyeron a la construcción de mi identidad profesional: Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Birgin y otras, 1998; Imbernón, 1998; Pérez Gómez, Barquín Ruíz y Angulo Rasco, 1999; Bolívar, 2006; Cardelli y otros, 2007; Mórtola, 2010.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

Estudié Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste, en el norte de Argentina. Una vez finalizada la Universidad a fines de los 90, me dediqué al ámbito de la investigación educativa y de la docencia universitaria. En mi país las nefastas y devastadoras políticas neoliberales de los 90', marcaron y marcan profundamente el desarrollo de la investigación en educación en mi país, y el compromiso que esta tiene más con los ámbitos académicos que con la realidad en la que se inserta; todos estos años que hice investigación educativa lo he vivido de esa manera; no fue hasta iniciar mis estudios de doctorado que comprendí y sentí la profunda necesidad de que la investigación educativa no debería estar al servicio exclusivo de la Universidad, de los ámbitos académicos y administrativos y de los propios investigadores e investigadoras, que ello no tiene sentido, no lo tiene para mí. Si la investigación sirviera solamente para eso no sirve para nada, bueno, para algunas cosas sirve: para incrementar el currículum de los investigadores y de las investigadoras, para obtener subsidios vergonzosos a la investigación, para mejorar nuestra vida laboral en las Universidades, para acreditar en los circuitos establecidos y creados por esas mismas nefastas políticas, sirve para todo eso y no sirve para nada.

“Los profesores y las profesoras de a pie” no cambian su trabajo a partir de las múltiples ponencias y artículos que escribimos, las escuelas no mejoran la enseñanza y los niños y las niñas no aprenden mejor, en tanto no ocurran procesos genuinos, democráticos, colaborativos y participativos de transformación de la realidad de las escuelas, del trabajo y formación del profesorado, del trabajo y formación de los investigadores e investigadoras.

Traigo a colación algunas ideas y prácticas que reflejan claramente lo que deseo señalar y que comparto con Ignacio Rivas Flores (2010):

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Me interesa comprender mejor la sociedad en la que vivimos a partir de la actuación de cada uno y de cada una de los que forman parte de ella... Si estos sujetos modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su vida, se están creando las condiciones para transformar el mundo (29).

Las primeras experiencias en el ámbito de la Universidad fueron marcando mis decisiones posteriores, respecto no sólo al área de conocimiento de interés sino también a mi práctica laboral futura. En aquel tiempo decidí, por ejemplo, que no era la docencia lo que más me apasionaba, que dejaría a la Sociología de la Educación –aunque fuera momentáneamente- como área del conocimiento de interés y que eran la investigación educativa, la formación de profesores y la Universidad los espacios en los que quería trabajar y seguir creciendo. Estas decisiones iban de la mano de experiencias simultáneas de formación y trabajo: inicié el circuito universitario de formación como investigador centrado fundamentalmente en temáticas relacionadas con la formación docente inicial y permanente, el trabajo de los profesores y las profesoras y las significaciones que este adquiere en contextos de “turbulencia” por los que atravesaba, en general, la educación argentina y la escuela media; particularmente, las identidades profesionales del profesorado de escuela media.

.Siempre hubo ejes comunes presentes en mis preocupaciones –y no tanto más-³⁵: la formación docente, el trabajo y las identidades profesionales; y

³⁵ Porque fueron intereses que de alguna manera surgieron externamente a mí pero que luego fueron encarnándose en mí, es decir, había una invitación de los grupos de investigación, de los que formaba y formo parte, a trabajar en torno a las problemáticas que en ellos se venían desarrollando y una libre decisión personal de hacerlo o no

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

lo deseaba hacer desde perspectivas más cualitativas en educación; en aquel momento no entendía mucho por qué, sólo me sentía cómodo en ellas y desde allí aprendía el oficio, luego sabría que no eran las más cualitativas, aunque lo intentábamos no serían formas en las quería estar y hacer investigación en educación, precisamente por esas maneras de estar y trabajar en la universidad argentina.

Allí conocí a Delfina Veiravé, una de mis maestras, que me formó y lo sigue haciendo, e iniciamos un vínculo que sostenemos con el tiempo y una relación que para mí resulta fundamental e indispensable y que me hace estar en el mundo de otra manera. Cada tanto regreso y entramos en diálogo, siempre está disponible y eso para mí es un regalo, un acto de generosidad que agradezco, por la escucha, por la formación, porque su palabra “me da medida” y tiene autoridad, porque junto a ella no sólo he podido “saltar cercos” –los propios- que por origen social tenía asignados, sino también porque seguimos saltando “cercos de conocimiento”, “cercos sociales”, “cercos institucionales”; como dice Chiara Zamboni (1999), *es como estar en la universidad inventando juntos el sentido de la propia acción* (14), lo que supone una actitud necesaria de escucha al otro y a la otra, de apertura, de dejarse empapar por la riqueza del encuentro, porque implica un no moverse en el campo de los prejuicios, es un permanente comenzar a andar juntos, así lo he vivido con Delfina y así lo vivo junto a los chicos y a las chicas que se están iniciando en este campo, y así lo vivo junto a los maestros y a las maestras con los que trabajamos en las investigaciones.

hacerlo. Hacerlo tenía que ver con lugares comunes de encuentro entre necesidades e intereses compartidos: problemáticas, perspectivas metodológicas y epistemológicas, trabajo colectivo y compartido con un grupo de compañeras; fueron lugares en los que quise estar y aprender, eran compañeras con quienes deseaba estar, aprender y con personas con las que mantenía relaciones y vínculos de autoridad y confianza.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Esa actitud fue marcando los vínculos que mantengo con la gente con la que trabajo, a ella se fueron sumando otras compañeras con las que ideológicamente no compartimos muchas ideas, pero con las que crezco en el contacto cotidiano del trabajo, de reflexión y discusión, aunque hoy sean relaciones y vínculos que me cuestan sostener y mantener porque cada vez tienen menos que ver con los modos y formas en los que quiero estar en la escuela.

Intento que la sorpresa y la mirada desprejuiciada sea una constante, pero para ello torno conscientes esos juicios previos, reconocerlos para saber cuando están obturando la mirada acerca de la realidad. Pero una mirada sin prejuicios no implica que no pueda y deba ponerme en juego cada vez que emprendo una nueva investigación.

Una vez uno de mis maestros, Ignacio Rivas, me dijo que no cree en la objetividad, yo tampoco creo en ella, me parece una falsedad, una excusa para no comprometerse. La objetividad que es neutra, “no se moja”, no “toma partido”; es apolítica, no cree en las ideologías, tampoco en las utopías; desconoce la experiencia vivida, rechaza los vínculos y las relaciones; aboga por la razón y la abstracción; prefiere las generalidades a las particularidades; ignora los contextos; es arrogante e irrespetuosa con quienes piensan distinto o “se oponen” sin pruebas que puedan refutar sus teorías y tesis; es elitista y corporativista, le da voz a unos pocos y a unas pocas; por lo que creo que debemos desterrarla de nuestras prácticas de investigación en educación en tanto la objetividad, la científicidad y la razón científica, tal como lo conocemos y hacemos uso, tienden a perpetuar un orden establecido, en el que ya no caben las mayorías, tampoco las minorías marginadas, que no quiere ni desea transformar el mundo en un lugar mejor para todas y para todos. En este sentido, también me planteo, con Luisa Muraro (1999), cierta “*renuncia*” al poder de la

abstracción en pos de un saber ligado a la experiencia y a las cosas, a la cotidianidad de lo que les ocurre a las personas concretas cuando trabajan y de la manera en que lo hacen y lo sienten; hay allí, implícita, una cierta crítica a la civilidad de la ciencia y de la técnica que promueven saberes independientes y separados del vivir común, al cual se aplican (...) siempre con un efecto de alienación y de pérdida de competencia simbólica (11).

En los inicios, la investigación, no tenía ningún sentido social para mí, era una fuente de conocimiento muy individual y personal, que “caía en el saco de lo personal” y no podía ir más allá de eso, que me permitía crecer; yo no pensaba en el impacto que podía producir en los otros y en las otras, me importaba que eso me impactara e hiciera crecer profesionalmente. Muchos años han pasado para que yo me pueda replantear esta cuestión de que la investigación tiene que estar ligada al campo de lo social y educativo, y que debe poder impactar en esos campos, de lo contrario no tiene sentido ni para mí ni para nadie; que debe relacionarse con las personas concretas y con las prácticas reales.

Esto es muy interesante: “lo del sin sentido para mí y para nadie”, porque aunque parezca que algún sentido tenía en el plano personal, no lo tenía; es decir, que aunque te permita que puedas construir un recorrido profesional valioso, no lo hace, más bien es un vivir sin sentido, un trabajar sin sentido, y desde allí, aunque creas que vale, no lo vale; nada de lo personal e impersonal, de lo individual y colectivo, se juega allí, no es para ti ni para otros y otras, es para un “ser extraño”, diferente y externo a ti, que mide desde fuera qué tipo de conocimientos y prácticas son las que valen y tienen “sentido” para circular en la academia y, por tanto, pueden considerarse cultural y socialmente valiosos. Esto no implica un rechazo o negación a algunas maneras de hacer investigación que priorizan estos

criterios, que mantienen y sostienen este tipo de vínculos con la realidad que estudian, más bien es un rechazo y negación a la aplicación automática y acrítica de esas formas a investigar en educación.

En educación no podemos permitirnos estos modos de relacionarnos con la realidad con la que trabajamos, no lo podemos hacer por cuestiones éticas, ideológicas, epistemológicas, políticas, pero fundamentalmente, por naturaleza de la realidad con la que entramos en contacto, por las características de ese encuentro, porque ese encuentro se torna experiencia vivida, porque esa experiencia vivida se narra y comunica de otra forma, porque el diálogo nos involucra y porque es absolutamente necesario, honesto y responsable hacerlo de esta manera y no de otra; en caso contrario, estamos haciendo como si hiciéramos investigación educativa, aunque no la hiciéramos; serían “surcos del azar”, pero no tanto productos del azar sino de nuestras propias formas de vincularnos con un oficio, con una realidad y con una manera de estar en el mundo sin estarlo. Se trata pues de tornarse conscientes que, como señala Ana María Piussi (1996),

el sentido del mundo del que se forma parte no se da como mediación fiel a la experiencia propia si no es asumiendo el riesgo y la responsabilidad en primera persona, a partir de sí mismo y en el intercambio con otras (y otros)... es un saber estar en el mundo con la capacidad de decir su sentido. De otro modo es como un no estar (Muraro, 1994) (10).

En aquellos primeros pasos también la formación docente tenía otro sentido para mí; así, la vinculaba más con un proceso personal -que partiera de las necesidades de cada una y de cada uno-, ligada a los cursos de formación, a las carreras de posgrado y a la universidad; no podía ver que las personas también nos formamos sin la intervención externa, esto

es, que la formación no ocurría en el marco de relaciones con otros y con otras. Esta manera de comprender la formación docente sin duda que presentaba menos dificultades que las que tenía para pensar la investigación educativa, pero sí con algunas dificultades para pensarla y comprenderla de la manera en la que hoy comienzo a hacerlo a partir de mi contacto con el feminismo de la diferencia. Entre los surcos del camino, algunos azarosos y otros elegidos, la política, pensamiento y práctica del feminismo de la diferencia me ha dejado varias huellas que me permiten entender, entre otras cuestiones -algunas ya he señalado y otras las iré señalando en el transcurso del capítulo-, a la formación docente no como un

mercado formativo, privado y público, externo, extraño al y a la que aprende alimentado por los centros de poder, sino como un proceso que “permite emerger”, que “saca a la luz” y alimenta aquello que, de forma esencial, ya existe y como fuente y principio de saber y conocimiento; donde las personas pasan de objetos a sujetos de formación (Piussi, 1996: 18).

Siempre me preocupó el “mercado de la formación docente continua”, eso podía verlo, lo que no podía ver era el profundo sentido de transformación personal que eso -no como mercado sino como proceso- tiene para cada uno y cada una, la riqueza y potencia que los mismos encierran. No me pude enriquecer de los maestros y maestras con los que trabajé, no los valoraba, su palabra no tenía sentido para mí, su saber no tenía valor como no lo tenía para ellos y ellas, como mi palabra no tenía valor, tampoco tenía valor lo que podía ayudarles a entender, no lo tenía para mí, no tenía el valor que hoy tiene esa palabra, no porque vale para otros y otras, sino porque fundamentalmente vale para mí. Recién ahora

puedo detenerme a pensar en el valor que puede tener mi palabra para otros y otras, recién ahora puedo detenerme a pensar en lo que otros y otras me pueden aportar desde prácticas y en instituciones concretas y con un saber que, por no ser académico, vale menos, aunque no sea el que se compra y se vende.

Durante año y medio, en mis inicios laborales, ejercí como profesor en dos institutos de secundaria, pronto huí de esas instituciones, para volver a la Universidad, ese ámbito que, aunque hoy esté un poco enfadado, siempre fue para mí uno de los espacios de excelencia, en los que el conocimiento lograría transformar la realidad, porque para mí lo había sido. Transcurriría mucho tiempo para entender que, aunque para mí lo fue, no tendría que ser para todos y todas un ámbito valioso; ya que no todos los chicos y chicas querían estar en la universidad, algunos y algunas tenían proyectos distintos y no por ello menos valiosos; y que, por esta razón, había que construir circuitos alternativos de excelencia para esos chicos y chicas que no deseaban estar allí.

Tampoco hoy pienso que los mejores maestros y maestras están exclusivamente en la Universidad, por suerte no lo están, muchos y muchas están en las escuelas, donde quieren estar; ojalá sigan estando allí.

Por aquellos años y en la docencia universitaria, reforzaba mi necesidad de formación y trabajo en el campo de la investigación educativa, estaba viviendo experiencias sistemáticas y concretas de investigación, en contacto con los alumnos y las alumnas, con sus necesidades, sus preocupaciones, con sus dudas y certezas –sobre todo certezas, la duda y el cuestionamiento son actitudes que cuestan adquirir-, sobre sus problemas e inquietudes; pero además, y sobre todo, estaba en contacto con un grupo de trabajo, con compañeras que se preocupaban porque viviera la experiencia, porque viviera esos procesos, me transmitían y contagiaban

de deseos, de preocupaciones, de conocimientos, de lecturas, me hacían ilusionar, me sostenían y acompañaban, me apaciguaban, me sosegaban, me daban equilibrio. Con ellas empecé a andar de manera más sistemática, metódica y sostenida un camino que no abandoné en toda mi profesión, que seguimos andando, compartiendo y creyendo, con las que he construido un vínculo necesario para estar en educación y para poder construir otros vínculos y otras maneras de estar en la escuela y en el mundo; también gracias a ellas hoy puedo estar de otra manera en el mundo; mis vínculos con el mundo y con las personas ya no son los mismos, ni tienen las mismas características de aquellos años en los que realizaba mi primeros pasos en la investigación educativa, pero no lo son gracias a que pude construir aquellos tan necesarios.

Hoy estamos de manera diferente en la escuela y en la educación, en la investigación, en el campo de la educación; pero estamos juntos y juntas, el mismo campo que nos unió, la investigación educativa, ese mismo ámbito nos separó epistemológica y metodológicamente, porque no se trata de comprenderlas, de entender estas nuevas formas de hacer investigación por las que transito hoy, se trata de vivirlas, de darles sentido, se trata de militancia, no de ejercicio, no es una tarea, no es una actividad, es una forma de vivir con sentido y dejarse transformar mientras se vive.

A partir de allí siempre mi vida profesional como investigador estuvo ligada a grupos de investigación. En esas primeras experiencias no ejercitaba mi capacidad de reflexión en torno a lo que aparecía, más bien eran tareas muy automáticas las que allí realizaba. Para mí siguen siendo tareas necesarias que todos y todas debemos aprender a hacer, sobre todo en los inicios de la formación en el oficio. Allí también entré en contacto con personas que para mí eran muy valiosas.

Aquellos eran tiempos de intentar comprender acerca de variables, de unidades de análisis, de matrices de datos, de entrevistas estructuradas y semiestructuradas, de encuestas, de indicadores; aquellos eran tiempos rígidos en los que no me cuestionaba esta rigidez que para mí era necesaria; aprendí mucho de esa rigidez para poder aprender a disfrutar de la flexibilidad en la que hoy me muevo; aprendí mucho de esa rigidez establecida de manera externa y a priori por investigadores e investigadoras, y ni siquiera por ellos y ellas sino por lo reconocido y considerado valioso en el campo de la investigación y de la academia, por el mercado de la investigación y de la acreditación; aprendí a reconocer al mercado y sus perversas políticas de calidad y excelencia, me creía omnipotente y creía omnipotente al espacio universitario. El desplazamiento hacia el reconocimiento de quienes están en la práctica, aprender de ellos y de ellas, a la consideración de la complejidad de la particularidad, de dejarme llevar por lo que la realidad va planteando, de poder ponerme en juego más allá de lo que aparece, aunque no es un más allá, en todo caso es a partir de esa misma realidad en la que nos ponemos en juego.

Hoy los caminos son otros y las necesidades son otras. Pero esto vino después, muchos años después, vino de la mano del doctorado, vino con los compañeros y las compañeras del grupo ProCIE, vino con Inma, con el feminismo de la diferencia, con “el Gracia”, con nuevas, diferentes y muchas lecturas.

Con el impulso y acompañamiento de Ignacio Rivas y junto a un grupo de compañeras de la UNNE comenzamos a desarrollar una experiencia de investigación en el norte argentino, con profesores y profesoras que trabajaban en tres escuelas públicas secundarias de la Provincia del Chaco: dos de la capital provincial -una situada en el casco céntrico y otra en un

barrio periférico-, y una de un poblado con características de semiruralidad que habían experimentado procesos de reforma educativa durante la década del 90', pero además en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que allí se vive. Buscábamos comprender cómo esos contextos repercutían en el día a día del trabajo del profesorado y de las escuelas secundarias donde las políticas de reforma educativa en Argentina han producido los mayores estragos³⁶.

En esa lógica me sentía más cómodo, aunque me llevaría un tiempo importante poder comprenderla y practicarla con sentido. Con ese proyecto empezamos colectivamente a pensar en la investigación educativa de manera distinta, no sin perder absolutamente aquella rigidez inicial, pero si a transitar lentamente otros caminos; había que pensar y trabajar en la investigación educativa de una manera cualitativa, no como lo habíamos realizado hasta el momento. Entonces, se trataba de formarnos en esa perspectiva y de constituirnos como grupo.

Esos años de formación y de inicio del trabajo no nos alcanzaron para comprender la lógica de investigación, ni para su puesta en práctica con todo lo que implica la perspectiva narrativa-biográfica. Ese tiempo de formación de grupos y con grupos, también fueron años de formación muy importantes para mí; constituyen los pilares en los que sustento mi práctica como investigador.

Por aquel tiempo también accedí a una Especialización en Investigación Educativa que la ofertaba una organización sindical de docentes

³⁶A partir del año 2003, con la asunción de Néstor Kirchner al gobierno, las políticas educativas oficiales transitan por otros caminos en Argentina, y la escuela secundaria particularmente está intentando, desde el Estado, recuperar la identidad del nivel y la riqueza de tramos educativos como lo son las escuelas técnicas que tanto han aportado al desarrollo social y productivo de nuestro país.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

argentinos en convenio con una Universidad Nacional³⁷. Recuerdo que ese tiempo dedicado a estudiar, a escuchar otras voces, a conocer a compañeros y compañeras de otras universidades y escuelas, también a instituciones y organizaciones, que estaban en la escuela y en el mundo de otra manera. Esa experiencia de formación me atraía fundamentalmente por el pensamiento de izquierda que allí circulaba; lo que allí vivía y escuchaba no era corriente en la academia que forma parte de los circuitos tradicionales del mercado. Allí entré en contacto con otros autores y otras autoras, con otras profesoras, con otros maestros y maestras.

Aprovechaba de ese tiempo, alejado del trabajo cotidiano en la Universidad, para discutir, para leer, para pensar, para conocer, para imaginar; e iba dando mis primeros pasos de reconocimiento de mi propia autoridad. Ahora puedo decir que en esa experiencia se gestó el reconocimiento de mi propia autoridad. Estando allí me permití decir cosas que no decía, pero que para mí eran valiosas; me puse en juego y me arriesgué; allí comprendí que la educación y la universidad no deben estar al servicio del desarrollo académico personal sino fundamentalmente ligadas al compromiso político y social con la escuela, con la comunidad, con los alumnos y alumnas que transitan las aulas universitarias y con aquellos y aquellas que sin hacerlo –algunos y algunas sin poder, otros y otras sin querer- tienen derecho a poder vivir de una manera mejor.

Fueron tres años preciosos en los que me opuse al sistema. Ya no me opongo de esa manera, pero fueron años necesarios que me permitieron construir pensamiento para hoy pensar y practicar políticamente otras formas y modos, para no solamente oponerme sino construir. Me ha

³⁷ Me refiero a la carrera de posgrado organizada colaborativamente entre la “Escuela Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Universidad Nacional del Comahue.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

agotado la oposición, me puede más el hacer cosas sin por ello dejar de ser crítico con las condiciones en las que esas cosas pueden realizarse. También en esos años mi país era un país distinto en los que vivir era muy difícil, eran años de oposición y de condiciones insoportables de existencia, pero de resistencia, aunque muy en los márgenes, pero resistencia; los argentinos y las argentinas estábamos enfadados y enfadadas, hoy estamos más felices, tenemos ganas de construir un mundo mejor, creemos que es posible, tenemos esperanzas y mejores condiciones para transformar el mundo.

Luego vendría otro período de formación muy significativo en mi vida profesional y personal: la Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, también en Argentina. Por aquella época comencé a asumir y a apropiarme, de manera más consciente, de nuevas palabras para nombrar el mundo y que poco a poco serían acogidas, primero las nuevas palabras, luego vendría el sentido.

Desde que me gradué mi ámbito de trabajo ha sido la investigación educativa, tanto en docencia de grado y posgrado como el propio campo de la investigación. Hubo un tiempo en el que empecé a sentir que estaba al servicio del comercio de la investigación educativa, y que no lograba tomar dimensión de lo deshonesto que estaba siendo con la gente que investigaba, con la gente con la que trabajaba y con el profesorado. Hubo momentos en los que empezamos a hablar de “escuchar las voces del profesorado” pero nunca le otorgamos el status que esas voces tienen. Era más una cuestión discursiva que una cuestión que tuviera que ver con prácticas de investigación genuinas.

Empezamos a utilizar términos más relacionados con la perspectiva narrativa-biográfica y la investigación colaborativa; pensamos que teníamos que generar instancias de trabajo y devolución, de discusión, de

reflexión con el profesorado, con el alumnado, con las familias. Nunca llegamos a hacerlo, en principio porque creo que no hubo compromiso ideológico de nuestra parte, como tampoco tuvimos las condiciones materiales y laborales que nos permitieran trabajar de esa manera, necesarias para hacer investigación.

El cambio más significativo vendría con los inicios de los estudios de doctorado en la Universidad de Málaga y con la participación en el Grupo de Investigación ProCIE; entrar en contacto con otras personas, con otras voces comprometidas y que no están tan ligadas completa y ciegamente al sistema o a las exigencias que este plantea. Tengo tiempo para pensarme, para escribir, para decidir lo que deseo hacer y cómo deseo hacerlo.

Me veo reflejado en muchos de mis alumnos y muchas de mis alumnas, para quienes la universidad es la única oportunidad de promoción social; y ese compromiso con la universidad como promotora de cambio social es precisamente por esa conciencia de clase adquirida; no creo que haya que ser pobre para poder comprender y entender lo que la escuela y la universidad significan para las personas que provienen de ese estrato social, pero sí que la condición social ayuda a la construcción de esa conciencia.

Muchos y muchas que ocupamos espacios en la Universidad latinoamericana sabemos que debemos luchar por la excelencia de este espacio público y democratizador del acceso a los bienes culturales y socialmente valiosos para las mayorías que están hoy en las aulas universitarias, por suerte lo están; pero con el estar no alcanza, tienen que estar en las mejores condiciones para estudiar, para pensar, para discutir, para escribir, para imaginarse un mundo diferente, para luchar por un mundo mejor y distinto.

Las políticas neoliberales de los 90 ya han intentado privatizar la Universidad, no podemos permitir que además se privatice el conocimiento y la educación, que sólo quede en unas pocas manos y en unos “cercos” a los que sólo acceden los técnicos, especialistas, académicos, investigadores e investigadoras, en definitiva, todos y todas aquellas que de alguna manera ya formamos parte, pero no podemos permitir que el formar parte signifique estar al servicio de las perversas políticas de mejoramiento de la Universidad pública.

Acuerdo con que el trabajo intelectual es muy importante, que las palabras ayudan a transformar la realidad, pero sólo con la palabra no se puede transformar la realidad, no alcanza. En este sentido, creo que muchos universitarios y muchas universitarias deberíamos dar un salto cualitativo muy importante, a la luz de las vivencias y experiencias personales y profesionales que vamos adquiriendo y que nos nos dejan huellas y hacen que podamos dejar huellas más profundas en otras y en otros, que hacen que asumamos determinados compromisos y que nos vayamos posicionando.

Por mucho tiempo imaginé y soñé para mis alumnos y alumnas un proyecto de vida ligado a la Universidad; sueño que tengan proyectos, sueño que el tiempo que pasen en las escuelas sean felices, disfruten y aprendan; los y las sueño comprometidos y comprometidas, críticos y críticas, solidarios y solidarias, conscientes de que por la vía de buena educación para todas y todos podremos construir un mundo mejor.

Sueño con un país que trabaje por la educación pública, laica y gratuita; que todos y todas puedan acceder a circuitos educativos de calidad, que puedan ser acogidas sus necesidades y deseos en esos espacios, que el saber sea más importante que el conocimiento, sueño con una Universidad comprometida con aquellos y aquellas que estando o no en ella -por origen

o no- fueron absolutamente desfavorecidos, y que por eso mismo pareciera que no pueden atreverse a pensar e imaginar un mundo distinto para sí y para la sociedad en la que viven. Sueño con que la Universidad y la escuela dejen de formar para la utilidad y comiencen a formar personas, a formar para la vida.

Creía y sigo creyendo profundamente en la escuela y en la Universidad como una herramienta de cambio social, desde siempre tuve conciencia de esto, no es lo mismo que me ha pasado con la investigación.

La investigación me ha abierto el pensamiento en varias aristas: en los inicios sólo veía lo explícito, luego fui viendo otras cuestiones implícitas; me aportó palabras para nombrar el mundo, una batería de palabras, pero no palabras sin sentido, sino palabras con sentido que me ayudan a pensar el mundo desde otro lugar; me ayudó a reconocermé, a mirarme en lo que soy como profesor universitario, como investigador; pero, fundamentalmente, en lo que soy como persona, en la construcción de la propia subjetividad.

En este sentido, la investigación se constituye en una vía y en un camino que me ayuda a decir cosas que quiero decir; hoy esas elecciones me hacen tener ciertas dificultades para comunicar lo que los investigadores e investigadoras realizamos, comunicar nuestro trabajo y nuestro pensamiento, esas dificultades también vienen por el intentar decir cosas que pienso sin la necesidad de ajustarme solamente a los “datos que aparecen”.

Otra cuestión interesante que la investigación me aportó tiene que ver con las actitudes: una actitud de cuestionamiento absoluto y permanente, de detenerme a pensar en las palabras, en las cosas que digo y en cómo quiero decirlo. Aunque a veces parece ganarme la omnipotencia; algunas

personas con las que estoy en relación me dan medida, deseos y necesidad que escucho y acojo, dándoles mi propia medida.

Saber, saber-se, saber junto a otros y a otras:

Cuando se ha tenido la oportunidad de experimentar una nueva forma de estar en la escuela, a partir de sí contando con el recurso simbólico proporcionado por la vinculación con las otras –y con los otros-, se resquebraja el habitual sentimiento de inadecuación: se empieza a disponer de la fuerza necesaria para hacerse sujetos pensantes con respecto al propio actuar y a someter a una medida propia de pensamiento y de juicio las cuestiones relevantes del tiempo presente, dentro y fuera de la escuela (Piusi, 1996:31).

María Zambrano (2003), se refería a los recuerdos de su infancia de esta manera:

...El perfume de la tarde. Mi primer viaje en brazos de mi padre cuando yo no sabía lo que era ser propiamente padre, no podía saberlo. El arrullo del mar, el caer de la tarde, el perfume, la estrella, el lirio... no, allí no había lirio, había macetas, que yo no sé qué flor tenían, porque yo no sabía el nombre de las flores, yo no sabía nombrarlas (144).

Hasta que se sabe, no saber y no saber nombrar las cosas y el mundo hasta que se sabe, hasta que se puede nombrar el mundo y nombrarlo con sentido; hay en esta cita algo especial para mí: hay una invitación a volver a aquello que fue, que es hoy recuerdo; en esa vuelta hay un reconocimiento de aquello que no se sabía para reconocer aquello que hoy

se sabe y que se nombra con sentido. Pero saber con sentido y saber nombrar las cosas no es sólo una cuestión de conocimiento sino de saber.

Saber y conocimiento, así como lo señala Nieves Blanco (2006), tienen raíces y sentidos diferentes, mientras que el segundo se adquiere con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual, busca la universalidad, la objetividad desprendiéndose de la individualidad y su origen radica en el pensamiento y la pregunta; el segundo no requiere de esfuerzo para adquirirse y su fuente está en la experiencia, en lo vivido y contingente.

De ninguna manera deseo plantear con esto una elección entre conocimiento y saber, ambos son necesarios; lo que quiero decir es precisamente eso que ya señalé: el conocimiento da palabras, el saber da palabras con sentido, una vez que se sabe ya no sólo se puede nombrar el mundo sino que se lo puede nombrar con sentido, es decir, las palabras ya no sólo tienen significado compartido desde la lengua, los usos y las convenciones, sino fundamentalmente desde el propio sentido con que cada una y cada uno, partiendo de sí mismos, nos atrevemos a nombrar el mundo pero con nuestras palabras, no cualesquiera, sino aquellas que tienen sentido. La libertad, la gran libertad, dice Zambrano (2003), es la obediencia a sí misma.

Compartir, encuentro, experiencia, relaciones, sentidos y saber que surge a partir de sí y con otras y otros, estando juntos y juntas de una manera distinta, son palabras que resuenan en mí cuando me pienso, cuando pienso mi relación con el mundo de la educación, cuando pienso mi formación como investigador, mis modos y formas de estar en el mundo y en la escuela con otras y con otros, cuando pienso y narro mi historia para compartirla y comunicarla, para que entre en diálogo con otras historias, para seguir construyendo, pensando y trabajando por una escuela distinta en la que muchos y muchas, las mayorías puedan no sólo hablar de un

mundo que se les ha contado, que les ha sido construido y pensando, sino que fundamentalmente puedan pensarse, pensar el mundo, hacerlo con sentido y ayudar a otras mayorías a que puedan continuar haciéndolo.

Seguramente que si no me hubiera encontrado en el camino con Delfina, luego con Inma, con Nieves, con Nacho Rivas, con las lecturas de DIÓTIMA y SOFIAS, las charlas con las compañeras y compañeros del grupo ProCIE, con las compañeras de la Universidad del Nordeste, hoy no podría estar en el mundo de la forma en que estoy, no podría nombrarlo de la manera en la que lo hago, hoy. Así como lo señala Piussi (1996) en la cita inicial, no tendría la fuerza necesaria para actuar y someter a una medida propia el tiempo presente dentro y fuera de la escuela, pues como dice Zamboni (2004):

la herencia no pasa necesariamente a quienes tienen la misma función... Nunca se sabe quién pueda recogerla... mujeres e incluso hombres, que han estado junto a ti, que te han visto actuar y que te han recordado a la hora de poner en orden su existencia (18)

De esto se trata mi narración: de reflexionar acerca de lo que el encuentro con la historia de vida de una maestra produjo en mí, de la herencia que deja y que hoy puedo recoger para compartir con otros y otras, y con la que comenzamos una relación que nos ha cambiado, nos ha modificado y hace que hoy estemos en el mundo de una manera distinta a la que estábamos. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), se trata de reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno que nos ocurre como investigadores e investigadoras y en el contacto con la experiencia de lo vivido por otros y otras. Reconocer ese *movimiento interno* que nos produce investigar la experiencia, implica, por un lado, reconocer en la propia experiencia de investigación aquello que "...nos

afecta, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos...” (42); y eso que nos pasa es preciso ponerlo en palabras para tonarlo comprensible. Pero investigar la experiencia implica, por otra parte, como señalan (Piusi y Bianchi, 1996), no sólo el reconocimiento del propio sentido, sino también del sentido del mundo del cual se forma parte; un doble juego: interior y exterior, personal e impersonal.

El Encuentro

Un acontecimiento imprevisto es lo que... provoca el pensamiento: irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio. Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido. Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido (Zamboni, 2004: 22).

Es así, en el mismo sentido de Zamboni, como conocí a Inma de manera imprevista. El grupo ProCIE me cedió las entrevistas que habían realizado al profesorado, como parte de un estudio que sobre la experiencia escolar desarrollan en dos centros públicos de Málaga y en uno de Almería.

Hasta ese momento, mis intereses seguían siendo muy similares a las investigaciones que sobre trabajo, identidad, formación docente y cuestiones de política educativa, en general, y sobre educación secundaria y escuela pública, particularmente, investigamos en el norte argentino.

De esas entrevistas me enamoré de una historia de vida, un discurso, una práctica que además coincidía con un proyecto colectivo de centro. En ese momento escribí:

...la suya no es solamente una historia personal e individual, sino que la misma refleja historias compartidas con otros maestros y maestras con los que se atrevió a pensar y soñar una escuela distinta, es fruto del tiempo, su historia y su práctica política resulta de historias y prácticas políticas que se fueron gestando históricamente, juntos a otras vidas contemporáneas y no contemporáneas a la suya, con lecturas, con la militancia, junto a su compañero de vida, en la Universidad, con profesores y profesoras, familiares, amigas y amigos (Núñez, 2010: 50).

Fue así como tomé la decisión epistemológica y metodológica que cambiarían mis intereses, necesidades y expectativas en torno a la investigación educativa y a los “objetos de investigación” con los que venía trabajando hasta el momento.

Hasta hoy transité por caminos, vínculos y relaciones, paradigmas y perspectivas de investigación, opciones políticas e ideológicas, experiencias de trabajo y formación, que fueron abriéndome caminos para las decisiones actuales. Aunque muchas de esas prácticas y pensamiento permanecen, otras han cambiado y muchas más se hicieron conscientes y tienen sentido.

Los suyos no son proyectos individuales, son proyectos con otros y otras y allí cobran sentido, en el encuentro, en el diálogo, en la discusión, en la reflexión, en el conflicto; es mujer y las mujeres ocupan un lugar muy significativo en mi vida (mis maestras, mis abuelas, mis madres, mis

compañeras y amigas, las madres y abuelas de plaza de mayo en mi país³⁸), son ejemplo de lucha desde un lugar relegado y restringido a lo masculino; las mujeres, estas mujeres, ocuparon y ocupan espacios de lucha política y de reivindicación de derechos, de visibilización de las mujeres.

En este tiempo transcurrido nos encontramos en varias oportunidades; lo hicimos de varias maneras, a través de algunos escritos y de otros documentos; personalmente intercambiamos mails, documentos, artículos escritos por ella y con otras maestras y otros maestros; a través de otras personas a las que respeta y le otorga validez. Esos “acercamientos” me permitieron comprender a Inma, su mirada, los “pilares que la sostienen”, su forma de vivir, sus dudas y certezas, sus alegrías y tristezas, sus encuentros y desencuentros, sus amores y desamores, sus decepciones, sus luchas, sus vacilaciones.

En el primer encuentro que mantuvimos me planteó una pregunta que dio un giro importante a mi visión que hasta ese momento tenía del problema, me preguntó qué es lo que me atrajo más, si su historia o el proyecto del Gracia, le dije que las dos cosas, que me había enamorado de una historia, de la historia de vida de una persona, pero que esa historia no podía comprenderla fuera de un proyecto colectivo y compartido, que además ese proyecto también era el fruto de esa historia junto a otras historias, junto a las ilusiones de otras personas, que no podía entender su vida sin el Gracia y el Gracia sin su vida. En ese momento las cosas para mí no estaban muy claras, sabía que quería hacer historias de vida, pero no cualquiera

³⁸ Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son dos Organizaciones de Derechos Humanos que desde el año 1976 y 1977, respectivamente, comienzan una lucha por la verdad, la memoria, la identidad y la justicia -con la última y más sangrienta dictadura militar en Argentina (1976 a 1983)-, que aún hoy “caminan la plaza” reclamando saber qué es lo que ocurrió con los 30 mil desaparecidos y los nietos sustraídos.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

sino de su vida, que había un proyecto de centro que me apasionaba, pero que el “proyecto” por sí solo no me interesaba sino esa maestra y lo que conocía de ella: su tita Lola, su historia, sus experiencias y práctica profesional. Lo viví como un proceso natural y no como una situación forzosa de adecuación de una idea de investigación a un problema de investigación.

“El problema” se fue gestando, continúa gestándose y siento que una de vida me encontró, me transformó y cambio mi relación con el mundo. Su historia es el apasionamiento por una vida militante por la causa de las mujeres que transforma otras vidas –la de los niños y niñas del Gracia, la de los compañeros y compañeras con las que trabaja, la de las madres del grupo de teatro del centro- y la mía propia.

La tesis presenta esta “relación hacia adentro”, no hacia afuera, ni hacía arriba, ni hacia abajo, sino hacía Inma, hacía mí y hacia la relación que hemos logrado construir y mantener.

La Herencia

Por mi parte, comenzaba a perder cierta arrogancia y omnipotencia de creer que los maestros estaban allí esperando que nosotros y nosotras, los investigadores e investigadoras, tuviéramos la amabilidad de prestarles nuestros oídos y darle lugar a sus voces y a aquello que tenían ganas de decir. Para mi suerte y sorpresa Inma, junto a otros maestros y a otras maestras, junto a otras experiencias, junto a investigadores e investigadoras que estaban transitando caminos distintos, no estaban esperando que alguien viniera a darles voz, ellas y ellos iban generando espacios en los que “gritaban” aquello que tenían para decir a partir del reconocimiento de sus propios saberes.

Se me abría un mundo, un mundo que comenzaba a descubrir. Con un texto de autoría de Nieves Blanco (2010) comprendía el discurso de Inma y alguna de las cosas que estaba dejando en mí, además de mi lugar en relación con las mujeres y con los hombres en instituciones particulares como las escuelas y universidades; me pensaba como trabajador en instituciones con mayoría de mujeres; me pensaba como persona y amigo de muchas mujeres; pensaba mi relación con el mundo y en mi mirada sobre él.

Algunas de esas cosas que me ha dejado y que comenzaba a comprender estaban ligadas a los principios que la sostienen en el mundo: la coherencia, la palabra, pragmatismo, la libertad a partir de la obediencia a sí misma. ¿Cómo mantener estos principios? Siendo fiel a sí misma a pesar de las dudas, estar cerca de personas que merecen confianza, a las que se le otorga autoridad, a las que se observa, en las que poder apoyarse en los momentos de duda, con quienes poder contrastar, hablar, personas que “dan medida”. Me dijo: *No es estar en soledad; no son decisiones o actitudes, o planteamientos ante la vida que para mí “sean solos”, que no haya nadie que los comparta contigo, a partir de la contrastación o la medida que tomas con otros y con otras, sobre todo, desde hace mucho tiempo, con otras.* Se trata de personas que cambian, que a lo largo de la vida *no son siempre las mismas, son personas con las que yo en un momento determinado tengo cierta química, observo los pequeños detalles; a mí las grandes acciones nunca jamás me han interesado, las grandilocuencias nunca me han interesado, cuando más la gente es así menos confianza me da, son los pequeños detalles, las pequeñas acciones las que a mí me hacen descubrir a una persona.* Sin embargo y a pesar de esas personas que “dan medida”, la última palabra y decisión siempre es suya *aunque haya otros que no lo*

vean. Siempre es propia, precisamente por ese principio de fidelidad a sí misma/sí mismo.

Ya no soy el mismo

Siempre creí que había que otorgarles voz a los docentes, ya no me creo omnipotente; también creía en la investigación como una mera práctica profesional, la que desarrollamos los investigadores e investigadoras, tampoco creo en eso, no creo en la investigación desligada de la transformación social. Si creo que

...quienes estamos en lugares destinados a la investigación en la Universidad, tenemos la necesidad vital de una confrontación con quienes están comprometidas –y comprometidos- en prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales (Gortari, 2004: 161),

Allí radica la fuente del saber pedagógico (John Dewey en Mortari, 2004) donde maestros y maestras construyen sus propios significados acerca de sus prácticas y del sentido de su tarea. Si bien esto lo intuía desde hace tiempo, no es hasta el encuentro con la historia de vida de Inma que no se me hace patente.

El saber que procede de la experiencia es... el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida (Gortari, 2004: 155).

Es aquel que surge de lo vivido en tanto lo vivido es acompañado de pensamiento, es un saber por el que se opta, se lo elige, es el saber del que

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

se parte de sí mismo y de sí misma para comprender e intervenir en el mundo, es un modo de construir saber. Pero existe un modo más económico, en términos de la misma autora, de estar en el mundo, y es aquel que no permite partir de sí y acompañar lo vivido de pensamiento, para que la experiencia se transforme en saber, es aquel que se apoya en el sentido común o en el saber experto; es un modo de consumir saber. Sin descartar el saber de los expertos pero pudiendo interpelarlos y cuestionarlos, de modo que lo que guíe el actuar sean los propios criterios de cada uno y cada una, y esa es una responsabilidad individual.

Hay algo que fue y es transmitido con palabras, pero esas palabras ya forman parte de mí, se encarnaron en mí, y condicionan y orientan mi forma de estar en el mundo, mi manera de abordarlo y comprenderlo; sumé nuevas palabras para nombrar el mundo pero palabras con sentido, mantengo relaciones y vínculos de autoridad y confianza. Ya no soy el mismo, por suerte no lo soy; ahora tengo palabras para nombrar el mundo y esas palabras tienen sentido, ahora no sólo nombro el mundo con palabras sino que puedo nombrarlo con sentido.

Para finalizar, me gustaría traer algunas palabras de Milagros Rivera Garreta (2008) que nos habla de dos tipos de verdades históricas: una verdad fundada en la objetividad y que es más propia de los hombres, del mundo masculino; y una verdad que ocurre en primera persona, tanto para quien escribe como para quien lo lee, y que es más propia del mundo de las mujeres. La historia entonces es una historia vivida y sentida por quien le pasa por el cuerpo, y *más que objetiva, la historia-producto es historia objetivada* (9), que consiste en no repetir lo ya dicho, en hacerlo propio, escribirlo y decirlo en primera persona, donde la mediación principal seremos cada uno de nosotros y cada una de nosotras.

Lo que dice una maestra no es poseíble porque es un don. Es un don, en cambio, incorporable, un don que el cuerpo in-corpora o hace cuerpo, si se sirve, si se sirve a su vida (9). Lo que la convierte en una historia verdadera en tanto se enamora y se queda en uno y una. La verdadera historia enamora cuando despierta a la entrañas con su llamada, desperezándolas con una oferta de alimento y de luz, una oferta es una idea que las increpa y seduce alumbrando en ellas el sentido que buscaban y no podían encontrar solas (10).

...La historia verdadera rescata y redime el presente. Por eso se queda en mí y no la olvido. No la olvido porque ella me ha dejado olvidar el dolor o la curiosidad que me llevaron a la historia, sea a escribirla, sea a leerla, haciendo, de esa inquietud, simbólico, es decir, sentido libre de la vida y de las relaciones (10). La historia verdadera, dice Rivera Garretas (2008), ayuda a transformar el dolor o la curiosidad en saber, transforma ese dolor en un acto político y de vida, no de guerras ni de luchas dialécticas, no olvidando, no perdonando pero si significando. Pues, como dice Gioconda Belli:

*No seríamos cuanto somos
Si la conciencia no guardara experiencias ajenas
que misteriosamente se aposentan
en el aire interior cuya esencia desconocemos.
Abandona el rencor por lo incomprensible porque la vida.
Porque la vida se alimenta de la vida
Cantos y mitos sobrevivirán,
Como sobrevive el árbol.
La experiencia de la vida es la pasión de beberla
Hasta la embriaguez.
Amar, cantar, decir versos hermosos*

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

Y luego

Dormir.

(Consuelo para la temporalidad)

SEGUNDA PARTE

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

LA HISTORIA COMPARTIDA

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

Capítulo Cuarto:

El camino. Acerca del recorrido y el(los) sentido(s) del camino

Esa necesidad de ir a buscarse, de ir; la sensación de estar apesadado dentro de un cerco y tener que saltárselo porque su ser se le ha perdido. Y dando la vuelta en espiral, preguntar por el ser de las cosas, de las cosas que son, que tienen que ser por sí mismas, aunque cambien, aunque hay metamorfosis, aunque hay movimiento incesante, instantes irrepetibles (Zambrano, 2011: 99)

Narrativa y Educación:

Los postulados positivistas y racionalistas que han adoptado las Ciencias Sociales dejaron al margen la experiencia que las personas tienen acerca de la realidad; se han puesto del lado de la “ciencia” más que de los sentidos que construyen los sujetos sociales en interacción con el mundo.

El método biográfico, dice Pujadas Muñoz (1992),

permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre... el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, y...unas normas sociales y...valores ...compartidos con la comunidad de la que...forma parte (44).

Daniel Suárez (2011) destaca la importancia que han adquirido, en los últimos 30 años, en el campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía tanto en Europa como en Estados Unidos y, últimamente, en América Latina (Brasil, Argentina, México y Colombia), palabras como narrativas(s), (auto)biografía(s) y formación. Alrededor de ellas se han dado un *conjunto de relaciones, procesos, prácticas y textos que han desafiado a las formas convencionales de hacer y pensar la investigación*

educativa, la formación docente, el currículo, la documentación narrativa y la enseñanza (11), y que se han puesto de manifiesto en conferencias, seminarios, congresos, jornadas, encuentros, seminarios, simposios y conferencias, mesas de trabajo, actas y memorias, revistas y una multiplicidad de publicaciones con las que nos podemos encontrar. También los estudios de posgrado, tanto maestrías como doctorados dan cuenta de ello.

Aunque siempre haya estado presente esta vertiente en la producción de saberes acerca de la experiencia educativa, su valorización en el campo científico es reciente (Suárez, 2011). Este tipo de redes y de organización colectiva surgieron como formas de resistencia a las políticas educativas neoliberales de los 80' y 90', pero una vez fracasados estos intentos adquirieron, como señala el autor, una visión más propositiva y transformadora, y con poder de intervención en lo política pública educativa.

Pero frente a las posibilidades que ofrece la perspectiva narrativa biográfico existen algunos inconvenientes: la posibilidad de contactarse con *buenos informantes*, con buenas historias para contarnos; *pensar que el relato biográfico habla por sí mismo* y dejando de lado el papel que quien realiza la investigación debe desempeñar en esa instancia; *el peligro de la seducción que puede producir un buen relato biográfico* que nos lleve a perder de vista los objetivos de la investigación; *la fetichización del método biográfico* a partir de sobreestimar lo que nos puede brindar descartando otro tipo de información y otros caminos; tener previsto lo que se realizará con la información que obtendríamos así como el tratamiento que le daríamos; puesto que en la composición del texto final es importante poder combinar las citas o referencias a las voces de los y las informantes

con las interpretaciones del/la investigador/a de modo de poder mostrar un diálogo coherente entre ambos.

El investigador induce la narración, a transcribe y retoca el texto cuando así lo requiere, ya sea para completar el relato o -en el momento final de la escritura de la historia- para reducirlo, mejorarlo, etc.; todo esto siempre de común acuerdo con quien es el/la protagonista de la historia de vida. Tanto las condiciones científicas como literarias son importantes a la hora de construir una historia de vida, y allí radica otra característica de quien investiga: tanto la formación científica como las capacidades literarias para narrar.

A pesar de los avances, el profesorado sigue constituyéndose en “objeto de estudio” de la investigación educativa. Novoa (2000) señala que, en las últimas décadas, los especialistas en educación se han esforzado por racionalizar la enseñanza, procurando controlar a priori los factores aleatorios, prescindiendo del acto educativo. Sin embargo, no es posible reducir la vida de las escuelas y la educación a “dimensiones racionalistas”. Este autor identifica tres grandes fases en la investigación pedagógica y educativa:

La investigación centrada en las características del “buen profesor”;

La tentativa de encontrar un mejor método de enseñanza, y

La importancia concedida a la enseñanza como texto real de lo que ocurre en el aula, lo que se ha denominado paradigma proceso-producto (Cochran-Smith y Lytle, 2002), resaltando esencialmente la dimensión técnica de la acción pedagógica.

Las perspectivas (auto)biográficas, durante mucho tiempo, estuvieron excluidas del mundo académico y universitario, como así también en el plano social, donde vinieron a significar una afirmación de los grupos y de

los movimientos que persiguieron dar mayor visibilidad a las cuestiones de raza, etnia y feminismo. Para Boaventura de Sousa Santos

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um producto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é un espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, recalçando a mescla dinâmica que caracteriza de maneira como cada um se sente e se diz profesor (cit. en Novoa, 2000:16)

Persona y profesión son modos inseparables de ser y de estar en la escuela, y de reconocimiento de nuestra identidad como profesores y profesoras. En este contexto se insertan los estudios (auto)biográficos como resultado de la insatisfacción de las ciencias sociales y del profesorado en relación con el tipo de saberes producidos y de las necesidades de renovación de los modos de producción de conocimientos científicos.

Particularmente, las historias de vida también han sido objeto de diversas críticas provenientes de diversos campos disciplinares, entre ellos, de la psicología y de la sociología, señalando en aquellas cierta fragilidad metodológica, la ausencia de validación científica, la excesiva referencia a aspectos individuales, así como la incapacidad de aprender las dinámicas colectivas y los cambios sociales. Sin embargo, como señala Novoa (2000), las historias de vida dan origen a prácticas y reflexiones extremadamente estimulantes, con el aporte de disciplinas provenientes de campos metodológicos y conceptuales diversos.

Luego de los años 60 y 70, el interés por la narrativa resurge con distintos matices; uno de ellos tuvo que ver con la *necesidad de abandonar la*

búsqueda de “leyes” más estables de conducta personal y social; por otra parte, se recupera la idea de la primera persona en singular, la del que crea las narrativas y la de quien las narra, pues hasta el momento en muchos casos sólo servían para ilustrar las interpretaciones que los investigadores y las investigadoras hacían de lo que “escuchaban” (Huberman, 1998).

Para Ruth Sautu, (1999 en Kornblit, 2007), *contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de la experiencia cotidiana de trabajo en el aula y en el centro, para convertirla en un objeto de reflexión, a modo de escape momentáneo para explorar su vida y darle un sentido*. Connelly y Clandinin (1995) señalan que los seres humanos somos contadores de historias, *vivimos vidas relatadas* y esa es la razón principal para el uso de la investigación narrativa en educación. Los autores van más allá y dicen que *la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales* (12); obviamente que esta re construcción no tiene otra vía más que la narración de la experiencia vivida individual y socialmente.

La experiencia humana vivida y relatada no es lo mismo que la experiencia humana vivida en tanto se la pone en palabras, se le da palabras, se la hace pública al revivirla y reconstruirla a través del relato y la narración; ya no es el fenómeno tal como ocurre sino la experiencia de ese fenómeno con un dejo intelectual, con un trabajo consciente que selecciona y elige aquello que se narra, y que se lo hace con sentido. Es decir, que quien narra la experiencia lo hace desde la revisión de aquello que ha vivido pero a la luz de lo que está viviendo y tal como lo esté viviendo en el momento de la narración, del relato.

Quienes trabajamos con narrativas cuando emprendemos una investigación, lo que en realidad iniciamos es una relación con otros y con

otras, con el mundo y con nosotros mismos y nosotras; así, lo que “se investiga” me involucra y lo que es investigado se involucra conmigo. Es una relación colaborativa en la que ambos encontramos el valor de entrar y de estar en relación. Un espacio en el que la diversidad de voces entran en diálogo y se hacen carne de dos en dos; en una relación que implica escucha y confianza, en la que ambos somos parte de un mismo proceso que nos implica e involucra, de alguna manera se trata de un “narrativa compartida”, como lo señalan Connelly y Clandinin (1995).

Rivas Flores (2009), refiere a un proceso de construcción del conocimiento vinculado a un contexto socio-histórico, cultural, académico, político y a tradiciones que nos vinculan a un eje del que “no podemos ni debemos despegar la mirada”: este proceso de construcción de conocimientos para la comprensión del mundo, pero especialmente, para su transformación. En este sentido plantea el autor:

La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad –educativa- desde una óptica particular: la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos... (18)

Suárez (2011) y Mórtoła (2010) subrayan la importancia de esta perspectiva de recuperar al sujeto, la que lo vuelve al centro de la reflexión y de la investigación educativa, propiciando, además, la activa participación en sus propios procesos de formación y de poder decir el mundo, lo que viven y tal como lo viven y experimentan; los sentidos que construyen y reconstruyen desde esos mismos marcos y vidas particulares, pero en la conjunción con otros colectivos. También “pone” en el espacio público las voces de los maestros y de las maestras, tirando

por la borda las pretensiones de objetividad, neutralidad y verificabilidad de los conocimientos producidos.

Connelly y Clandinin (1995) aportan algunas notas de la investigación narrativa y de lo que allí se pone en juego: la diversidad de fuentes y formas de recolección de información (entrevistas, notas de campo, programaciones de clases, observaciones de clases, escritos personales y profesionales, biografías y autobiografías, fotografías, videos, entre otras); la articulación y simultaneidad entre la obtención de la información y el análisis de los datos; las características que asume el texto, escritura y presentación de la información, el lenguaje utilizado ligado a la literatura más que a los textos académicos tradicionales.

Quienes llevan a cabo procesos de investigación de este tipo desarrollan una serie de escritos, de notas de campo, de avances parciales que dan cuenta, no sólo de la información obtenida y de la interpretación que se realiza de ella, sino que intentan expresar la experiencia vivida en primera persona.

Por otra parte, la trama textual se presenta como una totalidad y no como una cuestión de causa y efecto. La escritura narrativa es una invitación a participar a los lectores y a las lectoras, a entrar en diálogo con el texto, con lo que allí se narra y con la propia vida e historia de quienes acceden al texto.

Eisner (1982 en Connelly y Clandinin, 1995) señala la necesidad de experimentar varias formas de representación. Una forma demostrativa donde los datos son utilizados para ejemplificar lo que se señala o en otras formas, como en la inductiva donde de las narraciones de las experiencias se desprenden las interpretaciones, sobre todo las interpretaciones de los lectores y las lectoras que entran en diálogo con la historia que se narra.

Para Connelly y Clandinin (ob. cit.) no existen criterios de validez como en otras ciencias, por lo que tampoco es ético trasladar este tipo de criterios a un tipo de investigación, como la narrativa, de naturaleza absolutamente distinta. Habrá que, en cada investigación, buscar los propios criterios que sostengan la investigación y que hagan de ella un proceso para cada contexto singular donde se emprende la investigación.

Rivas (2007) reconoce *tres ejes esenciales: biografía, experiencia e identidad*. Consiste en una opción epistemológica, metodológica, ideológica y política distinta y opuesta, a la opción positivista que desvincula y separa a quienes investigan de quienes “son investigados”, hasta de su propio ser. El vínculo con algo similar al acto de *desgarrar*, un profundo desgarramiento de la persona y el ser, de lo profundamente humano, de la vida. Estos tres ejes, vinculados con esta perspectiva de investigación y praxis política, ha ido incorporando en los últimos años, en un intento de darles voz, a otros grupos y segmentos sociales históricamente excluidos, sometidos y oprimidos (marginados, colectivos sexuales minoritarios y mayoritarios –como las mujeres-, étnicos, a grupos de trabajadores y de trabajadoras, etc.) de la investigación, de la ciencia y de la vida social en general.

Van Manen (2003) advierte que estar en el mundo, en forma femenina o masculina, no es solitariamente sino con otros y otras, los presentes, quienes vendrán y también quienes nos precedieron, con sus tradiciones socioculturales e históricas que configuraron, configuran y configurarán este particular modo de estar en el mundo. La investigadora argentina Irene Vasilachis (2004) coincide con la perspectiva de los autores señalados, a lo que agrega:

(las) voces se constituyen bajo la forma de susurro o de grito, de confesión o de reivindicación, un prolongado toque a nuestra puerta interior. En un

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

mundo en el que la voz de muchos es enmudecida... la de otros desconocida, ocultada o negada... en el que muy pocos tienen el poder de decir, otras voces se hacen perceptibles...se arrancan al secreto recuperándose, por medio de la voz hecha texto, múltiples y esforzadas existencias cubiertas por la loza del orden, encerradas en los muros del olvido ...donde el investigador cede su turno al que sabe qué y cómo ha vivido, llorado, sufrido, amado, reído (17, 18).

Muros del olvido en los que las ciencias sociales han ocupado un lugar de importancia en su construcción y en la negación y ocultamiento del sujeto. Continúa Vasilachis (2004) hablándonos de una manera innegablemente bella:

Esas voces...vienen a arrancarnos de un largo y penoso letargo,...a despertar nuestra conciencia dormida y a enaltecer a otros seres, a mostrarnos otros rostros, a cambiar la dirección y la profundidad de nuestra mirada antes reducida y enturbiada... Vienen a traer otra luz y otro ardor en una sociedad donde cada vez son menos los que esgrimen el privilegio de mostrarse como iluminados y cada vez son más los que están obligados a moverse solo entre un manojo de falsas verdades, de endebles certezas construidas para esconder entre las sombras el primado de la injusticia y el reinado de la indiferencia ante el sufrimiento, el castigo, el abandono, el dolor frente a las rupturas, a la soledad y al renunciamento...Esas voces, pueden relegarse al silencio, o...esclarecer nuestra voz y nuestra mirada y hacerse una con ellas para conocer más allá del actual horizonte y para “ser” y “hacer” más allá de las definidas como posibilidades utópicas y en aras de vencer, con firmeza, a la inequidad, la opresión, el desamparo... Como otras, esperaban para hacerse audible, para ser introducidas en el ágora donde se construyen cooperativamente las realidades, los mundos, los significados, los valores, los juicios, las interpretaciones, los sentidos...

...Ponen de manifiesto la debilidad de las raíces de nuestras anteriores formas de conocer, han sido silenciadas no porque hieran los oídos sino porque hablan de un mundo social al que pocos quieren admitir como existente pero que, no obstante, hace que el mundo mostrado como real, con sus consagrados y denominados bienes, logros y recompensas sea posible sólo para unos en desmedro de otros...Hacen factible que se despliegue sin límites a la identidad del que habla en su semejanza y en su diferencia y el que recibe la palabra descubre el unísono, que esa identidad, tantas veces expropiada, no puede ser captada en su totalidad y que su propia exterioridad se ha transformado, se ha conmovido, por la manifestación de ese otro antes ajeno y ahora incorporado a su misma existencia. Esas voces de los que no tienen voz y cuyos reclamos y solicitudes raramente son reproducidos en la esfera pública, nos hablan de miserias y de innumerables pobreza que alcanzan a quienes poseen y a quienes son desposeídos, a quienes privan y a quienes son privados. Si esas voces no escuchadas y comprendidas, el dolor, el temor, el sufrimiento, la indiferencia no pueden ser reconocidos ni paliados...son presentidas y percibidas más allá de los zumbidos huecos que enturbiaban y cercenan nuestros oídos, porque poseen un valor en sí mismas fundado en el reconocimiento del principio de la igualdad esencial entre los hombres y...de su idéntica capacidad de conocer...Nos permiten cambiar la orientación de nuestros pasos y seguir el rumbo, transitar por los mismos caminos de los que hablan, compartir sus penas y sus alegrías, su pan y su mesa, sus sueños y sus pesadillas y nos llevan a ensordecir otras voces que repiten, naturalizan y consagran la licitud de la desigualdad y la necesidad de la defensa y la seguridad ante la amenaza a los bienes materiales y simbólicos de los que unos pocos se consideran legítimos poseedores y protectores. Esas voces no son todas porque no se recuperan para repetir, reiterar, reafirmar la desigualdad, la injusticia y el sometimiento, sino para mostrar la violencia de los débiles. Esas y otras voces socavan el dominio ilimitado de los que se consideran soberanos, resquebrajan la autoridad de

los arbitrarios, consumen el fuego del engaño, quebrantan el primado de la mentira y muestran la posibilidad de otro diálogo en el que la palabra crea y no impone sentido, abre y no cierra a la probabilidad de nuevas y renovadas interpretaciones acerca de la sociedad y de sus relaciones, acerca de la historia y de sus objetos, acerca del hombre, de su origen y de su destino (18, 19, 20).

María Lidia Piotti (2006) nos trae a la memoria esas voces, pero no de aquellas ignoradas o silenciadas, ocultadas o acalladas, nos habla de algo peor: de voces literalmente asesinadas, borradas de la faz de la tierra a partir de un plan sistemático de destrucción de la diferencia, de la opinión, de la lucha, de la política; que casi 37 años después Argentina sigue sufriendo sus secuelas. Nos acerca a la vida y al corazón los relatos y memorias escolares de hijos e hijas de presos políticos y presas políticas, asesinados/as y personas desaparecidas; los que han transitado parte de su vida escolar en la última dictadura militar en ese país entre 1976 y 1983. Desde un enfoque antropológico, reconstruye las trayectorias escolares e identidades de 18 jóvenes, para construir junto con ellas y ellos una historia social y personal que tiene como eje la escolarización en tiempos de dictadura, de dolores, de “abandonos”, de “barrotes”, de pérdidas, de resistencia, de amor, de afecto. Esta perspectiva y estrategia, para la autora:

...instala un espacio de reflexión entre los protagonistas y se inscribe en una voluntad consciente contra el olvido que no quiere quedarse solo en la denuncia, va más allá buscando los por qué para encontrar los para qué de la condición humana, para repensar una escuela y una educación que se comprometa con los Derechos Humanos,...que ayude a comprender, a nombrar y a disentir; a transformar y transformarse (14)

Y agrega:

...No todo fue aceptación sumisa en las escuelas, recuperamos, desde los múltiples actores escolares, estrategias para la vida; aparecieron y aparecen cada vez más, enseñanzas y aprendizajes interesados en la verdad,...lugares solidarios de identidad, nidos para el afecto, con la fuerza demoledora del amor frente a la atrocidad de Estado terrorista... Implementar prácticas sociales y pedagógicas que tengan la potencialidad de construir un país sin el fantasma del autoritarismo y la represión y hacer posible una escuela democrática, plena de contenidos humanizadores...(15, 16)

La investigación educativa regresa a las escuelas

Contreras (1999) advierte acerca de la histórica división social que se ha planteado entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes diseñan administrativamente políticas educativas y quienes las ejecutan, entre quienes investigan y producen conocimientos acerca de la escuela y quienes hacen uso de esos conocimientos; *la que se apoya en una forma de entender la relación entre conocimiento y acción... Un desigual reparto de poder... entre académicos... y enseñantes* (449).

El carácter racional y neutral que prevaleció históricamente en la investigación educativa, anuló los deseos y necesidades del profesorado, de las escuelas y de quienes hacen de la educación parte de sus vidas, incluidos los investigadores e investigadoras. Esto contribuyó a ampliar las brechas entre investigación y educación.

Lo que exige repensar el lugar de la investigación educativa, volver a mirarla, revisarla, desnaturalizar algunas cuestiones que tenemos incorporadas a nuestras prácticas y acciones investigativas; es un requerimiento que conlleva una responsabilidad moral y social, un

compromiso político ideológico y educativo, una revisión profunda de los postulados epistemológicos y la relación e interacción con el campo pedagógico y educativo.

Las primeras preocupaciones, según Goodson (2003), estuvieron centradas en el alumnado (sobre todo femenino) y en la clase obrera; los profesores y las profesoras comienzan a ser objeto de preocupación a principios de los 80. Era preciso reconocer el papel activo que tenían en funcionamiento de lo educativo, de lo escolar; sin embargo, las perspectivas epistemológicas y metodológicas no eran las más apropiadas y pertinentes, así como los contextos políticos y económicos no eran los más propicios para el desarrollo de las historias de vida del profesorado. Nuevos estudios pusieron el acento en el conocimiento personal del docente. Para Rivas (2009) es Goodson, desde los 80, el gran promotor y difusor de la perspectiva de investigación biográfica-narrativa en educación. Más centrado en lo narrativo encontramos los trabajos de Clandinin y Connelly, MacEwan, Sikes, Hergreaves, entre otros autores y otras autoras.

Algunos de estos estudios se han vinculado más con las trayectorias profesionales de los y las docentes, con las condiciones en las que desarrollan sus trabajos, por ejemplo los trabajos de Huberman, desatendiendo la perspectiva del alumnado y de las familias.

Sin embargo, algunas investigaciones toman la vida de los alumnos y de las alumnas; por ejemplo: Suárez Pazos, Calderón y Garrido, y en otros países hispanohablantes los estudios desarrollados en México por Elsie Rockwell, o en Argentina, Chile, Colombia y Brasil (*ob. cit.*). Un claro ejemplo de ello lo podemos encontrar en las investigaciones que, coordinadas por Ignacio Rivas Flores, viene desarrollando el Grupo ProCIE, de la Universidad de

Málaga, que hace una década aproximadamente trabaja con la experiencia escolar del alumnado, de las familias y no exclusivamente del profesorado.

Un estudio desarrollado por el argentino Gustavo Mórtola (2010) (que analiza la construcción de la identidad profesional de los y las docentes a partir de establecer categorías con las cuales se identifica la vida del profesorado) da cuenta del estado en el que, para el caso latinoamericano, nos encontramos en el campo de la investigación educativa, el que no ha logrado desprenderse de las categorías y modelos en los que el profesorado es encasillado, sino que además sigue “prestando atención” exclusiva a este, excluyendo no sólo sus voces sino las de los otros actores. Se trata de un tipo de investigación que, desde mi perspectiva, no pone en juego los saberes de los y las docentes, sino los de los investigadores y de las investigadoras³⁹.

Otros estudios, como ya lo señalé, no sólo centraron la atención en el profesorado, sino que fueron más allá e indagaron en las percepciones del alumnado y de las familias, por ejemplo, de escuelas primarias situadas en diferentes contextos (rural, urbano céntrico y periférico). Me refiero al caso de estudios desarrollados, en los años 80, en el marco del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en México DF.⁴⁰

³⁹ Reseñé en el año 2011 un libro del mencionado autor donde expone los resultados de una investigación sobre el profesorado y su identidad profesional, en <http://www.edrev.info/reviews/revs280.pdf>

⁴⁰ Estas investigaciones coordinadas por Elsie Rockwell y por Justa Ezpeleta, significaron un importante avance y antecedente no sólo para el caso de los países latinoamericanos sino también un importante referente en el campo de la investigación educativa mundial, como lo señala Rivas en la obra citada.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Desde una perspectiva etnográfica, buscan comprender los procesos que ocurren en la vida escolar y las experiencias que las personas, que viven la cotidianidad de ese espacio, tienen en ella y fuera de ella, y cómo transforman las propuestas de lo oficial en algo propio, que penetre en la escuela, allí donde no sólo ocurre la reproducción sino fundamentalmente la construcción y reconstrucción, la apropiación o “el desecho”. Se trata de estudios que no anclan sus miradas en “lo escolar” sino que salen de estas “fronteras” para llegar a lo comunitario, social y cultural (Rockwell, 1995).

Por su parte, Silvia Duschatzky (1999), con una investigación también de corte etnográfico, en Argentina, nos trae las voces de estudiantes de sectores populares que viven en condiciones de pobreza y que asisten a escuelas secundarias situadas en esos mismos contextos. Dice la autora que las narraciones sobre las instituciones escolares suelen silenciar las voces de quienes las transitan (12).

Una de las ideas centrales en este estudio, y a la que adscribo, tiene que ver con entender la escuela como frontera, pero no como esa frontera que separa, excluye, asesina al otro y a la otra, y que, de alguna manera, resulta infranqueable, sino como un “*pasaje al otro lado*”; *más que un límite es un horizonte de posibilidades. La escuela como “frontera” remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas... que constituye una posibilidad, un encuentro incompleto más que cerrar el campo experiencial, define umbrales para nuevos encuentros. Pensarla de esta manera... nos libra de la ilusión pedagógica de convertirla en el lugar “total” de constitución de la identidad juvenil (77, 78, 105).*

Ruth Sautu (2004) muy bien señala que en esta perspectiva, que tiene el propósito *de reconstruir experiencias personales que conectan entre sí yos individuales que interactúan en familias, grupos e instituciones, en el*

contexto socio-histórico, en que transcurren sus vidas (21); intervienen y se entrecruzan diferentes disciplinas, donde confluye una diversidad importante de fuentes y documentos que dan cuenta de la experiencia vivida: autobiografías, diarios, cartas, entrevistas en profundidad, escritos personales, entre otras; pero sin la ambición de abarcarlo todo, ni en cada caso ni en la representatividad de los mismos, sino en la particularidad y complejidad que encierra cada una de esas vidas y donde lo social es absolutamente inseparable.

Bertaux y Kohlin (1984) identifican la existencia de dos tendencias en el enfoque biográfico, o dos estilos de conducir la investigación. Por una parte, la perspectiva interpretativa en la que se pone el acento en el punto de vista de la persona, en los significados construidos socialmente y en las relaciones de las que se forma parte. La segunda tradición identificada refiere a la etnográfica, que consiste en el estudio de fenómenos sociales en profundidad; trabajar con datos no estructurados y amplias categorías; haciendo uso de las observaciones y de las entrevistas en profundidad; toma pocos casos o pequeños grupos sociales, y el análisis se realiza, generalmente, de manera simultánea al trabajo de campo (cit. en Sautu, 2004). En esta tesis utilizo ambas perspectivas; una mezcla de ellas que no puedo y el lector, la lectora de la misma, no podrán diferenciar fácilmente, tampoco ese es mi propósito.

En esta línea varios son los estudios realizados en Argentina y que Ruth Sautu (2004) recoge en una obra colectiva. La investigación que Betina Freidin (2004) presenta construye relatos biográficos de 28 mujeres migrantes residentes en la Isla Maciel del área metropolitana de la Ciudad Autónoma de la Buenos Aires, como medio que permite rescatar la experiencia de estas mujeres y las decisiones que involucraron la

migración. La misma Ruth Sautu⁴¹ nos permite acceder a cómo se entrena a las niñas en el servicio doméstico a partir del análisis de lo que ocurre en sus propios hogares y de la división sexual del trabajo, así como la continuidad que asumen estos entrenamientos en las ciudades o grandes urbes, como la ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la que se trasladan desde las provincias del interior del país.

También el golpe militar de 1976 es objeto de análisis y discusión en esta obra. Donde se busca rescatar la memoria colectiva, experiencias vividas y sufridas sobre “el golpe” en un contexto histórico caracterizado por la lucha política en la recuperación del pasado, de la memoria, la justicia y en contra del olvido que varios años de “impunidad democrática” no pudieron acallar⁴² (Dabenigno, *et. al*). Mercedes Vega Martínez recupera una no menos dolorosa reconstrucción de voces para la historia Argentina, a partir de hechos acaecidos previamente y durante la dictadura militar; con los episodios previos a ella, con las organizaciones paramilitares organizadas y sostenidas por el gobierno peronista de Isabel Martínez de Perón y de la Alianza Argentina Antisubversiva (Triple A), y luego por el gobierno dictatorial.

Estos hechos dan inicio a la desaparición, asesinatos, torturas, exilios y aprisionamientos sin los debidos juicios, y han marcado fuertemente la

⁴¹ Es una continuidad de la Investigación de Betina Freidin, de su tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, así como de un Programa de Investigación más amplio del Instituto Gino Germani –“*Las clases sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires*”-, dependiente de la nombrada Universidad

⁴² Me refiero, puntualmente, a las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, sancionadas durante el gobierno de Raúl Alfonsín, y las de Indulto, de la nefasta década menemista en los 90; hasta que en el 2003, con el inicio de la década kirchnerista son derogadas las leyes y se inician los juicios, de lesa humanidad, a genocidas militares y civiles.

historia y memoria colectiva argentina, fundamentalmente la de familiares de víctimas que fueron atravesados por estas experiencias.

En el contexto español Adelina Calvo Salvador, Marta García Lastra y Teresa Susinos Rada (2008) nos traen tres historias de vida de mujeres maestras pertenecientes a una misma familia pero de diferentes generaciones rescatando la importancia de ponerse en primera persona, de modo que entre ellas y los/as lectores/as del texto no haya interferencia directa o intermediarios. Por supuesto que estas tres historias particulares están inscriptas en un contexto histórico más amplio en el que han vivido, formado y trabajado como maestras.

Una experiencia que me interesaría comentar, que no pone el acento en las historias de vida sino en la investigación realizada por maestros y maestras que activan procesos de producción y circulación de conocimientos, es la que de alguna manera me remite a los planteamientos del feminismo de la diferencia y a los llamamientos de la perspectiva biográfico-narrativa sobre la cuestión de la autoridad, donde los docentes toman la palabra y hacen de la investigación un espacio de democratización del conocimiento atreviéndose a partir de ellas mismas y de ellos mismos.

Docentes en Red -en Redes-, que funcionan de manera horizontal, a través del diálogo, sin imposiciones ni disciplinamientos, partiendo de sus propias prácticas, involucrándose en la generación de propuestas alternativas a los modelos hegemónicos, con respecto al papel de la escuela, de las escuelas, de las políticas públicas y educativas, de la implementación de las mismas, sobre las condiciones de trabajo en las que enseñan y educan, acerca de la identidad de su oficio y tarea, de la investigación en la escuela y desde la escuela.

En esta línea, en España, en el 83' surgió el Grupo de Investigación y Renovación Escolar o Red IRES; en México, a partir del 87', se organizó el Grupo La Escuela como Centro de Investigación, para luego fundarse en el 96' la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Red TEBES). En Colombia, desde 1994, funciona la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED CEE) y el Movimiento de Expedición Pedagógica. En Argentina, desde 1999, funciona la Red DHIE, *Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa*, organizada en el marco de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" de la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA). En Brasil, desde el año 2000, funciona la Red de Investigación en la Escuela (Red RIE), y en Venezuela se creó la Red de Colectivos que hacen investigación desde la escuela y comunidad (Red CIRES)⁴³.

Las redes surgieron, fundamentalmente, en oposición y resistencia a las políticas educativas neoliberales de los 90' y como forma de rechazo a la división social del trabajo docente y de la producción de conocimientos en el ámbito educativo y escolar; pues la intencionalidad de estas es analizar las prácticas de maestras y maestros, como forma de comprenderlas para luego transformarlas desde los y las docentes, en un diálogo permanente y problematizador de la realidad, de sus propias prácticas y saberes, del contexto social, de la escuela y de la educación, como un espacio de ejercicio de la democracia. Un modelo alternativo y contrahegemónico que, a pesar de haber mutado las condiciones sociales, políticas y económicas latinoamericanas, se ha mantenido y acrecentado con el tiempo.

⁴³ Estas referencias aparecen en la obra del Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, publicada en 2009 y coordinada por Miguel Ángel Duhalde.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

A pesar de los avances que ha logrado evidenciar la perspectiva biográfica-narrativa en la investigación educativa, Rivas (2009) refiere a algunas *preocupaciones* que se le presentan y que, entiendo, también pueden operar a modo de desafíos:

No quedarse centrada exclusivamente en el espacio individual sino en lo colectivo, porque en definitiva la transformación más importante es la de la sociedad.

Otra *preocupación es de orden conceptual*. Existen conceptos que son centrales en la discusión y reflexión biográfica y narrativa en educación: la identidad, la experiencia, lo biográfico, lo narrativo, el lenguaje, la escritura, la participación, el ejercicio de la ciudadanía, la democratización del saber y del conocimiento, la ciencia y la producción, entre otros.

La *expresión y el modo en que se presentan los resultados de las investigaciones* no deberían corresponderse con formas académicamente tradicionales y dominantes, pues deberían estar acordes a cómo se desarrollan los procesos. Sin embargo, también en los últimos años, aparecen en diferentes contextos intentos y experiencias concretas que rompen con lo académica y mayoritariamente aceptado⁴⁴.

⁴⁴Me refiero a las Jornadas de Historias de Vida en Educación, iniciadas en el año 2010, en la Universidad de Barcelona, por el Grupo ProCIE de la UMA y el Grupo Esbrina de la UB, que luego tuvieron continuidad con las II Jornadas desarrolladas en Málaga (2011), las III en Oporto, Portugal (2012) y las IV que se desarrollaron en San Sebastián, en el País Vasco, España (2013), como espacios de encuentro, discusión y reflexión en torno a la investigación en educativa con el uso de las historias de vida. También las Redes de maestros y maestras que hacen investigación en la escuela, y que ya mencioné algunos casos anteriormente, van por el mismo camino. Algunos académicos y académicas, pedagogos y pedagogas, profesoras y profesores. Los trabajos de Daniel Suárez en Argentina, los de Carlos Skliar, José Contreras; los de Sofias, Diótima y DUOD A. Las tesis

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

***Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013***

Capítulo Quinto:

Historias de vida y educación. Democratización de la voz y emancipación

Las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven... Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos (Heilbrun, 1998: 37 en Conelly y Clandinin, 1995: 11)

Las historias de vida pueden ser narradas por los/as propios/as protagonistas o por otros y otras; en cualquier caso, quienes entran en contacto con ellas –sus posibles lectores/as-, realizan sus propias “lecturas” y construyen sus propias historias, que escapan tanto a los protagonistas como a quienes las narran, que hacen de ellas experiencia o no, que transforman sus vidas o las dejan tal como se encontraban; no sabemos lo que ocurre, lo que les ocurre, a los/as lectores/as cuando entran en contacto con las historias que narramos. Como dice Ricoeur (2009), *las historias se cuentan y no se viven; la vida se vive y no se cuenta, aunque podamos revivir la vida* –que es una forma de vivir-, al narrarla, retazos de vida, selección de retazos, en definitiva, lo que deseamos contar y narrar.

doctorales de Dolo Molina Galván en Valencia; las de Analía Leite Méndez, Pablo Cortés González y Eduardo Sierra Nieto en Málaga, la de María Jesús Márquez García en Almería, etc.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Es a través de la narración y del proceso de reflexión, que se produce un retorno a sí mismo/a y al sujeto. Esta, es una forma, esencialmente, de hacer pública la voz de las subjetividades que tuvo su origen, como muchos autores y autoras lo señalan (Hernández, 2010, 2011; Rivas Flores, 2007, 2011; Pérez de Lara, 2006, 2007, 2009, 2010; Morgade, 2007; Blanco García, 2007, 2008, 2010; Leite Méndez y Rivas Flores, 2009; Leite Méndez, 2011; Rivera Garretas, 2008, 2011; Piussi, 2007, 2010; Contreras, 2010; Rivas Flores 2007, Bolivar, 2006). Entre los movimientos que contribuyeron al desarrollo de esta nueva perspectiva se destacan los movimientos iniciados por las mujeres a mediados de los años 70', así como otros movimientos de colectivos excluidos/as que han convergido con ciertas condiciones y han puesto en el centro la *necesidad de dar voz y no hablar en lugar de...*, han levantado su voz contra las convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas, y recuperando el valor de la experiencia... con su carga emotiva, personal y biográfica como fuente de conocimiento (Hernández, 2004; 2011), que fueron incorporándose a esas formas de hacer política y *compromiso ideológico y una opción epistemológica orientada por la búsqueda de la emancipación* (Sverdlick, 2007) *En educación*, señala Rivas (2011), *las historias de vida suponen una forma de recuperar la voz de los docentes y del alumnado, frente a un sistema educativo normativo, hiper-regulado y controlador* (6). En el mismo sentido, señalan Alheit-Dausien, (2011), los aportes que producen las historias de vida a los procesos de formación, de autoconstrucción y de autoformación. Entre otras cuestiones, se trata de retomar la discusión sobre el lugar de lo femenino en la escuela, de desnaturalizar lo naturalizado, de reconocer la irrupción en la escena pública de los saberes que las mujeres producen, las interpelan y cuestionan.

Las luchas en las que sin lugar a dudas, como dice Morgade (cit. en Sverdlick, 2007), las mujeres, el saber femenino, las prácticas que algunas de ellas están llevando a cabo en las escuelas y otros ámbitos repercuten más allá de los espacios escolares y sociales donde la acción se desarrolla.

Sin embargo, no fue hasta las décadas posteriores donde realmente se produjo un cambio en la investigación educativa, que inició un proceso de revisión de sus postulados epistemológicos y metodológicos (Rivas, 2007; Suárez, 2007). Así, la investigación con historias de vida se inscriben en este campo de luchas, convirtiéndose en una de las perspectivas que mayor resistencia ofrecen.

Hernández (ob. cit.) destaca tres tendencias en los estudios en esta línea:

Las narraciones de profesores y profesoras, su experiencia profesional pero sin sujetos, desde una dimensión profesional o del rol que ocupan en el espacio escolar (docentes o alumnado), no desde una dimensión que tome a la experiencia como eje y en primera persona. Sin embargo, en los últimos años fueron algunas mujeres maestras, por lo menos aquellas que provienen del feminismo de la diferencia, las que han iniciado trabajos que toman como eje la experiencia personal y subjetiva de las maestras y de las profesoras: Vidas Maestras de DUODA; el Perfume de la Maestra de DIÓTIMA, además de varios escritos y publicaciones de Inma y de Nieves Blanco García, entre otras. Lo que nos podría llevar a indagar cómo la subjetividad docente se ha construido sobre la base del silencio de los sentimientos y las vivencias.

Estas narraciones desarrolladas por las y los docentes acerca de su experiencia tienen la potencialidad de, a la vez que dar visibilidad y reconocimiento al profesorado haciendo públicas sus voces, que

puedan ser recogidas por otras maestras y otros maestros, recuperando sus experiencias; recoger sus recetas, hacerlas propias y adherirles nuestros propios secretos y condimentos.

Las investigadoras han adoptado, desde una sensibilidad epistemológica diferenciada, la perspectiva de las historias de vida dentro de un proceso reestructivo de la experiencia vivida por otras profesoras... poniendo de manifiesto el sinsentido del dualismo separador entre trayectoria profesional y personal (Hernández, 2004:20). Como ejemplo de ello, destaca tres estudios, que resultan relevantes para esta tesis. El primer caso al que refiere es a la tesis doctoral de Remei Arnaus (1996) que asume ciertas peculiaridades, como ser: narrar él desde la voz de quien investiga sin caer en un monólogo sino entrando en interacción y diálogo con la maestra con la que construye el relato; todo esto desde un plano personal, en el que se muestran las dificultades, los compromisos que asume, las contradicciones que provoca el proceso de investigación, y los procedimientos de los que se vale para generar conocimientos. Otro estudio es el de Zulma Caballero (2001), que presenta la historia de una maestra que desempeña un papel de importancia en un centro de Barcelona, dibujando un trayecto en el que los límites entre lo personal (como mujer, madre, maestra) se entrecruzan y dan sentido a su tarea, colocando a la investigadora en un viaje de ida y vuelta, en un espejo en el que mirarse en dimensiones similares a la maestra (21); utiliza un estilo de relato que sitúa al lector en un lugar de importancia y a quien le corresponde completar con su «mirada» el encuentro entre la investigadora y la maestra, hacer su propia lectura y vivir su propia experiencia, tal como lo señala Larrosa (2009). El último de los estudios que nos presenta el autor es el de Ana María

Salgueiro (1998), quien también narra la historia de vida de una maestra; sin embargo, lo hace sólo desde la voz de la protagonista, limitándose a incluir algunos títulos que organizan y orientan la narración. Estos estudios invitan a *reconsiderar no sólo el sentido que se le da al relato que se presenta como resultado de la investigación, sino de las relaciones y posiciones que se construyen en su seno* (21-22).

Las historias de vida del profesorado, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas con determinadas áreas del currículum o períodos históricos: en el campo de la historia, por ejemplo, se recurre a las historias de vida para dar cuenta de la vida de personas anónimas en determinados períodos o circunstancias; donde la fuente primaria es, esencialmente, el sujeto. Sin embargo, estos estudios, en el campo de las historias de vida no suelen ser considerados desde esta perspectiva. En el campo artístico, Hernández nos presenta un estudio llevado a cabo por María Teresa Farreny (2002) que entrecruza la historia de una pedagoga como fuente primaria, y textos producidos por la protagonista.

La historia de vida, en este caso, no es la finalidad primera de la investigación..., pero se utilizan estrategias vinculadas a esta perspectiva...para reconstruir una trayectoria intelectual y como formadora, en la que la voz de la protagonista tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de su decir... con el trasfondo de una época de cambios sociales y educativos (23).

Las historias de vida vienen a producir una ruptura con las formas tradicionales de comprender el mundo y de investigar en educación.

Poniendo en cuestión sus formas de hacer, de “construir y producir conocimientos pedagógicos”, en repensar la relación entre sujeto-objeto de la investigación, en quiénes son los autores y autoras de las investigaciones; en definitiva, en cuestiones profundamente éticas que nos atañen e interpelan atravesadas por las relaciones y espacios de poder que se juegan, disputan y están en permanente tensión (Morgade, 2007).

Quienes estamos de este otro lado corremos el serio riesgo de pensar y creer que el capitalismo y neoliberalismo, sus formas de pensamiento y acción han muerto. La realidad nos muestra que tantos años los fortalecieron; lejos de debilitarlos se multiplicaron en miles de mentes, de vidas y de corazones que, sin sentir al otro y a la otra, se arrogan un poder colectivo que es absolutamente individualista, mezquino y atrocemente nefasto.

En este contexto, aparecen nuevas palabras; palabras con sentido y contenidos: conciencia, flexibilidad, experiencia, emancipación y transformación social, versus aquellas que el positivismo neoliberal y capitalista ha intentado –y en algún punto ha logrado– instalar en muchas mentes y prácticas estratificadas, jerarquizadas; opresión y sometimiento, exterminio y negación, miedo y dolor, autoritarias, inhumanas, excluyentes y propiciadoras de marginalidad, de dominación y silencio; pues, son historias sostenidas en el poder y la jerarquía, que nada tienen que ver con los principios y prácticas de las historias de vida, que, como señala Rivas (2011), traen a la palestra la voz de quienes *padecen el poder y han nacido de un lado de la raya*, no de quienes lo ostentan y tuvieron el raro “don” de haber nacido “privilegiados” y “privilegiadas”.

Saville Kushner (2009), en el prólogo a una obra colectiva dedicada a las historias de vida y educación, destaca el valor otorgado a las personas individuales, pero además, a la indagación social y a la construcción de

conocimiento público y de instrumentos para la transformación de estos espacios. Sin embargo, *el poder real que hay detrás de las narraciones subjetivas reposa en su capacidad para provocar intersubjetividad, armazones de resistencia contra la despersonalización que depende del reconocimiento mutuo para su legitimación...* (10)

Para Van Manen (2003)⁴⁵:

la importancia de las historias para las ciencias humanas radica en que nos proporcionan “experiencias humanas posibles”; permiten experimentar situaciones, sentimientos, emociones y acontecimientos de la vida “que normalmente no experimentamos”; nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando “mundos posibles”; suelen atraernos e involucrarnos de un modo personal; son un mecanismo artístico que nos permite volver a la “vida vivida”; evocan la calidad de la viveza al “detallar aspectos únicos y particulares de una vida” que podría ser la nuestra; “trascienden la particularidad de sus argumentos” y protagonistas... (88)

Ferrarotti (2007) coincide con la anterior perspectiva y señala que la autopercepción del individuo y su vinculación con el contexto, tiene *la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales*. En la misma línea, Waller y Simmons (2009), advierten sobre la necesidad de mantener el foco tanto sobre la experiencia individual como sobre las estructuras sociales más amplias; lo asemejan con mirar a través del *ojo de un buitre* que, a modo de zoom, simultáneamente puede

⁴⁵ Si bien el autor hace referencia al género literario de las novelas; tomo estas ideas para referirme a algunas de las potencialidades que nos ofrecen las historias de vida como experiencias vividas.

acercarse a las realidades particulares sin despreocuparse de la situación y contexto que rodea y en el que se sitúan esas particularidades.

Las historias de vida en la historia:

En la actualidad es preciso diferenciar los formatos biográficos, a los que permanente y especialmente recurren los medios de comunicación, a los usos que la ciencia realiza de lo “biográfico” tanto como fuente de conocimiento científico, lo que comúnmente reconocemos como “método biográfico” y que tiene que ver con la elaboración de métodos y metodologías de producción de conocimientos; por último, la perspectiva de investigación que utiliza la “biografía” como modelo teórico de conocimiento (Alheit y Dausien, 2011). Estas son las múltiples variantes que podemos incluir bajo el paraguas de “lo biográfico”, fundamentalmente en lo que respecta a las ciencias sociales.

En el campo de la literatura varias son las obras, escritas en primera persona o narradas por otras y otros, a las que podemos recurrir y que se vinculan con los relatos biográficos, con las narrativas, con autobiografías, con historias de vidas de mujeres y de hombres, pero que fundamentalmente recogen las voces y las vidas de las mujeres excluidas y silenciadas en el ámbito académico; la vida en distintos ámbitos: educativo, político, histórico-cultural, social, etc.⁴⁶

⁴⁶ Las obras literarias que marcaron, orientaron y reorientaron mis intereses y necesidades en la elaboración de esta tesis, que asumen múltiples variantes y que podemos incluir bajo el paraguas de lo biográfico y narrativo. Entre otras, me refiero a: Marcela Serrano

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Durante un tiempo la “mirada” estuvo puesta en el individuo, no en la subjetividad, no en el encuentro y en la experiencia individual y colectiva. Sin embargo, de esa “única y válida mirada” se ha excluido la experiencia de los trabajadores, de las mujeres, de los excluidos, de las minorías sexuales, entre otros. Chicago School, en los años 20’, fue un punto de inflexión en las historias de vida⁴⁷. Pero este punto de inflexión se dio en un contexto histórico y social favorable: la creciente inmigración, los

(2012), *Diez mujeres*; Gioconda Belli (2012), *El país de las mujeres*; Felipe Pigna (2012), *Mujeres tenían que ser. Historia de nuestras desobedientes, incorrectas, rebeldes y luchadoras. Desde los orígenes hasta 1930*; Sandra Russo (2011), *La Presidenta. Historia de una vida*; María Rosa Gómez (2011), *Memoria de mujeres: relatos de militantes, ex presas políticas, familiares de desaparecidos y exiliadas*; Gabriel Pandolfo (2011), *Néstor. El Presidente militante*; María Antonia Iglesias (2010), *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires*; Carlos Fonseca (2010), *Trece rosas rojas. La historia más conmovedora de la guerra civil*; Felipe Celesia y Pablo Waisberg (2010), *Firmenich. La historia jamás contada del jefe montonero*; Gioconda Belli (2010) *El país bajo mi piel. Memorias de amor y de guerra*; Rodolfo Braceli (2010), *Mercedes Sosa. La Negra*; Clara Rojas (2009), *Cautiva*; Héctor Shalom et. al. (2008), *Testimonios para nunca más. De Ana Frank a nuestros días*; Josefina Aldecoa (2007), *Historia de una maestra*; Marcela Serrano (2007), *Nosotras que nos queremos tanto*; Mariano Rodríguez Herrera (2007), *Tania. La guerrillera del Che*; Santiago Garaño y Werner Pertot (2007), *Detenidos aparecidos. Presas y presos políticos desde Trelew a la dictadura*; Ulises Gorini (2006), *La rebelión de Las Madres. Historia de las Madres de Plaza de Mayo. Tomo 1 (1976-1983)*; AAVV (2006), *Nosotras, presas políticas*; María Lidia Piotti (2006), *Memorias escolares: de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*; Elsa Osorio (2006), *A veinte años, luz*; Laura Guissani (2005), *Buscada. Lili Massaferró: de los dorados años cincuenta a la militancia montonera*; Eduardo Anguita y Martín Caparrós (2004), *La Voluntad. Tomo III. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina 1976-1978*; Jorge Fernández Díaz (2003), *Mamá*.

⁴⁷Con la primera historia de vida de un campesino europeo.

procesos de depresión económica mundial y la depresión de los años 30 (Alheit-Dausien, 2011)⁴⁸.

Luego vendrían otros desarrollos; este mismo autor y esta autora indican que los planteamientos que se realizaron, a partir de la Chicago School, por ejemplo en el espacio germano parlante -aunque también en todo Europa, como por ejemplo en Polonia con gran desarrollo- fueron más allá de las ciencias sociales y humanas, y sus planteamientos estuvieron focalizados en la seguridad adquirida por el sujeto burgués, más que en los problemas sociales que dieron origen a los desarrollos de la Escuela de Chicago en USA; así se identifican estudios vinculados a las ciencias psicológicas, psicoanalíticas, filosóficas, obras literarias, que vivieron un retroceso importante luego de la segunda guerra mundial, vinculando nuevamente la investigación, principalmente a las ciencias naturales y una importante obstrucción de la investigación biográfica. En Alemania, a principios del siglo XX, se prestó especial atención a los estudios biográficos vinculados con la vida de los trabajadores y del proletariado, *con aquellas historias las masas obreras adoptaron un rostro individual*. Sin embargo, esta preocupación por la vida de las clases obreras estaba impulsada *más por las ambiciones social románticas de la burguesía que por la solidaridad política...*, lo que oculta también *cierta arrogancia y altanería frente a la situación vital del proletariado*.

⁴⁸ Goodson (2003) señala entre estos estudios, además de la importancia de la Escuela de Chicago, la obra de Thomas y Znanieck, entre 1918 y 1920. Las investigaciones posteriores desarrolladas por Dollard (1949) y Klockars (1975). En el Reino Unido, refiere a las investigaciones de Paul Thompson (1988), Thompson *et al.*, 1991, y de Ken Plummer (2001).

Así, la “*historia desde abajo*”, de los excluidos, de los trabajadores y de las trabajadoras, de los silenciados/as y martirizados/os, la de las minorías étnicas, religiosas y sexuales, también de las mayorías mujeres, en definitiva, se trataba de estar del lado de la “*gente pequeña*”. Sin embargo, el giro no sólo vino dado por la puesta en valor de voces históricamente silenciadas y hasta anuladas, sino también por la *reflexión autocrítica* que se inició a partir de los 80’, sobre la propia perspectiva de investigación tanto epistemológica como metodológica; es decir, no sólo del contenido sino también del proceso.

Goodson y Walker coinciden (1998) en señalar el *descuido de la subjetividad en el pensamiento sociológico*, pero no sólo la subjetividad de las personas, de los maestros y maestras, del profesorado en general, sino de los propios investigadores e investigadoras; porque, como indican, *aunque hablamos abundantemente de reflexibilidad siempre es de los otros y poca nuestra*.

La relevancia y actualidad de la narrativa radica en “poner en palabras” y vivir vidas a través de poder “contarlas”, hacerlas decibles, visibles, para que otras y otros podamos construir nuestras propias interpretaciones de esas vidas, de las nuestras propias y del mundo en el que vivimos. De alguna forma, como señalan (Alheit-Dausien, 2011), influyen e inciden en la construcción de la identidad, de las identidades. La narración nos hace ser, es decir, somos en tanto narramos, no en tanto vivimos; la vida es otra cosa, las vivencias son otra cosa. Van Manen (2003) dice que *la experiencia humana sólo es posible gracias al lenguaje*.

Para narrar historias de vida se nos hace necesario recurrir a la literatura (Larrosa, 2003, 2003a, 2011) que nos habla en sentido político e ideológico, profundamente educativo y pedagógico. Bertolt Brech dice que

el *peor analfabeto*: es el “analfabeto político”, aquel que odia la política ignorando sus efectos materiales sobre las condiciones cotidianas de vida y sobre las desigualdades sociales (cit. en Llavador Beltrán, 2011:51).

La lectura se transforma en escritura y la escritura en lectura, dice Larrosa (2003), persiste una necesidad entre ambas, hay un movimiento interno que hace de ellas un movimiento necesario de ida y vuelta, de rescate, de necesidad, de vida, confusión e inquietud interminable, siempre inacabable. *Demorarse en la lectura... extenderla, profundizarla, apropiarse... Sabiendo que ese camino no tiene fin ni finalidad* (2).

Lo que persiste es el camino y la experiencia

Hablamos sobre ponerle nombre a las cosas: Inma se llamaría Inma y no “una maestra de Málaga” o ese tipo de cuestiones que, entiendo, anulan la identidad. Llamar por su nombre a las personas en este caso, es tomar un posicionamiento epistemológico, político e ideológico que produce cierto giro en la investigación en educación. “Dar voz” a los sujetos es darles nombres, pero no cualquier tipo de nombres sino “sus nombres”.

Además, era preciso que *me pusiera en juego*; pues, como dice Milagros Rivera (1994), *para nombrar el mundo hay que ponerse en juego en primera persona... arriesgarse a juntar, también cuando se habla o se escribe, la razón y la vida, evitando repetir...* (12) Entonces escribir en primera persona y llamar a Inma por su nombre no implica simplemente una opción política, ideológica y epistemológica, sino que es un riesgo, el riesgo de estar en el mundo en primera persona siendo fiel a uno/a mismo/a y atreviéndose a partir desde allí, únicamente desde allí.

Algunas estrategias de obtención de información fueron establecidas previamente, por ejemplo: las entrevistas a Inma y las observaciones de su práctica pedagógica, tanto en el centro como en otros espacios. Sin embargo, varias de ellas fueron apareciendo en el transcurso del trabajo de campo, con la necesidad de complementar miradas, con el deseo de profundizarlas y con la guía/presencia de Inma; ella me iba llevando por los caminos menos pensados, menos transitados; me apropiaba de esos desafíos y me embarcaba, así, en una manera diferente a la que estaba acostumbrado y había aprendido en la Universidad a “hacer investigación, ciencia y a construir conocimientos en el campo educativo y pedagógico”⁴⁹. Se trataba de nuevos caminos que me fueron regalados por Inma y que estaban ahí, esperando que los acogiera. Consiste, como dice Vasilachis (2004) en un *prolongado toque a la puerta de nuestra morada interior. Ya nuestra vida no será igual si la abrimos (o) si ajustamos su cerrojo para regresar al obediente sueño* (18)

Los temas emergieron desde abajo y en el encuentro entre dos historias, no estableciendo categorías a priori; pues, como advierte Ferrarotti (2007):

La historia de vida implica...algunas renuncias y la aceptación de algún principio ético... Es necesario renunciar a la cultura entendida como capital privado e instrumento antagónico de confrontación y de poder...requiere aceptar colocarse en la misma longitud de onda del interlocutor, reconocer que investigador e “investigado” se hallan relacionados, ...en la misma empresa...para lo cual no hay reglas metodológicas preestablecidas (27).

⁴⁹ Más adelante profundizo este posicionamiento.

Así fue que me embarqué en un relato, en una narración, en la que a veces nos perdíamos y esfumábamos -aunque nunca del todo-; de a ratos “me dejaba” en manos de otras mujeres a las que sólo podía escuchar a partir de estar en relación con ella, de la escucha y del deseo de seguir conociendo a esas mujeres que ya no sólo eran Inma, sino a partir de Inma, gracias a ella y a ese vínculo que íbamos gestando y construyendo.

Regresa María Zambrano (2005) y sus palabras me ayudan a pensar:

Y el cauce es tan necesario al río, que sin él no habría río, sino pantano. Las aguas al evadirse tendrían un instante de ilusión de haber alcanzado libertad, de haber recobrado la integridad de su potencia. Más, la potencia se iría agotando ante la falta de límites; aun sin más obstáculos que la extensión ilimitada, la furia del agua encauzada descendería vencida sobre el plano ilimitado. El cauce hace al río tanto como la furia de la corriente del agua que por él pasa. Y bien está que la vida se nos precipite corriendo, la huida del simple permanecer físico cayendo en los senos del tiempo, si el correr se atiene al cauce de la verdad. Entonces, la angustia del pasar se transforma en gozo de caminante (14-15).

La historia de vida es un texto, dice Ferrarotti (2007), un “campo”, un área más bien definida, algo vivido. La aproximación a esta debería ser con atención humilde, silenciosamente, con deseo de escucha, con cuidado y respeto al otro, a la otra. Se entra en un texto. No basta con leerlo con la atención de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo”

Lo pueblo. Establezco con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer. Leo con calma, y es así que del texto emergen las áreas problemáticas, ésas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se presenta entonces

como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo...y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las buenas ocasiones, los atisbos intersticiales...Cada persona lleva dentro de sí sus paisajes, parte y conjunto estímulo de sus recuerdos –sus “paisajes del alma”, el fichero de sus recuerdos... Conoce y re-conoce. Ve y re-ve. Se dan exploraciones de nuevos territorios y retornos imprevistos (28-34-36).

Para que la transformación social tenga lugar es preciso democratizar el acceso y producción de conocimientos; proceso del que deberían participar de manera colaborativa y cooperativa, investigadores e investigadoras y los distintos actores involucrados en la "vida de las escuelas". Para tornar estos procesos en democráticos, participativos y colaborativos se requiere de *confianza mutua*. Docentes e investigadores/as deberían poder confiar en las posibilidades que ofrece la investigación a la educación, pero sobre todo en las intenciones con las que cada uno y cada una inician este proceso. La investigación se propone recoger datos a efectos de comprender la realidad, pero ese no debería ser su único objetivo; los y las docentes deberían confiar en esas intenciones y propósitos; unos/as y otros/as aprovecharían ese encuentro para generar cambios en ambos colectivos y en la cotidianeidad de sus realidades, unos/as y otros-as confiarían en las posibilidades y herramientas que la investigación aporta a la transformación social.

Otro elemento es necesario: el *diálogo horizontal* donde la voz de cada uno y cada una valga por igual, sea escuchada y aporte por igual a la construcción colectiva; donde cada voz goce de la misma autoridad basada en experiencias distintas (académicas y prácticas o empíricas), y que se producen en diversos contextos.

Con Inma hemos establecido un *diálogo*, en el sentido que plantea Sverdlick (2007), *basado en la confianza, en respeto mutuo y en la escucha atenta*, pero sobre todo en la creencia que esta experiencia, que este encuentro nos cambiaría para siempre; y así fue, no podríamos volver a nombrar y a estar en el mundo como si nada hubiera ocurrido, y en cierto sentido ya no somos las mismas personas. Así como dice Benedetti, en *Asunción de ti: Pero nunca será./ Tú no eres ésa, yo no soy ése, ésos, los que fuimos antes de ser nosotros./Eras sí pero ahora sueñas un poco a mí./Era sí pero ahora vengo un poco a ti. /No demasiado, solamente un toque, acaso un leve rasgo familiar, pero que fuerce a todos a abarcarnos a ti y a mí cuando nos piensen solos.*

Por tanto, el conocimiento científico se construye necesariamente desde posicionamientos diversos, por lo que habría que descartar la neutralidad como criterio de validez científica y reconocer el valor de las subjetividades en la investigación, como acto profundamente político que pretende democratizar el acceso y la producción de conocimientos en aras a la transformación de la realidad.

Lo interesante en la construcción del conocimiento pedagógico es el reconocimiento del valor de la subjetividad; ésta es constitutiva del conocimiento pedagógico y, por tanto, de la producción de conocimiento colectivo (Sverdlick, 2007). Esto de alguna manera nos lleva a pensar la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el sujeto y el objeto, en el lugar de la intersubjetividad, en la construcción de conocimiento. Hay en la producción de conocimiento un espacio de intersubjetividad y de encuentro, donde lo subjetivo se convierte en objeto, y este es objetivable, precisamente al someterse a subjetividades diversas; es aquí, en ese encuentro, donde la experiencia, las experiencias de cada uno y de cada una entran en diálogo, se transforman mutuamente, para volver a pensar

la realidad desde la propia vida individual y personal, colectiva y pública, para seguir produciendo conocimientos desde sus particulares modos y lugares de ver y estar en el mundo.

En educación no interesa tanto la realidad observable como los significados y sentidos que ésta asume para las personas que las viven. Son las personas que, situadas contextualmente comprenden, significan, dotan de sentido, la interpretan y transforman o no, la realidad y sociedad en la que transcurren sus vidas. Pero estos no son, o no deberían ser, el único objeto de análisis e interpretación de la investigación social y educativa, pues deberíamos ir más allá, hasta comprender e interpretar las situaciones y contextos sociales e históricos en los que estos significados y sentidos tienen lugar, emergen, se gritan o callan, se abren a la posibilidad de transformación de los mismos contextos o se cierran a las condiciones particulares que dibujan el horizonte de sentido-s y acción-es. Existe una relación dialéctica compleja, que de ninguna manera es unidireccional, y que "obliga" a pensar-nos nuestra relación con el mundo y las cosas desde ese lugar, que nos es otra cosa que pensar nuestras relaciones con las demás personas, con nuestros alumnos y alumnas, con las instituciones sociales, en general, y con la escuela, particularmente, con la investigación y con la educación.

Esta asunción de la no neutralidad de la ciencia social y de la investigación educativa particularmente, nos obliga a reconocer y aceptar como inherente a estos mismos procesos, la necesidad de involucramiento, de asumir una posición, de "mojarse", de exponerse cuando hacemos ciencia educativa, cuando investigamos y producimos conocimiento pedagógico y educativo. Actividades -la de investigar en educación y la de educar- profundamente políticas, que conllevan una responsabilidad política y pública de transformación y cambio social.

Trabajar con historias de vida, tal como señala Rivas (2007), conlleva un lento proceso en que se va reflexionando sobre las formas de hacer investigación, sobre las perspectivas, sobre la relación sujeto-objeto, sobre el impacto que las mismas producen en la sociedad y en las comunidades, sobre los principios éticos y políticos, entre otras cuestiones; pero que en un momento dado te encuentras en el “espacio” justo y oportuno de coincidencia para plantear modos y formas, puntos de vista y perspectivas diferentes de investigación educativa.

Algunos principios epistemológicos y metodológicos orientan esta perspectiva en investigación educativa, pero fundamentalmente son ideológicos y políticos, en tanto se asume un compromiso y responsabilidad social, cultural y comunitaria, con la escuela pública y con la democracia. Todo ello desde una perspectiva crítica de la sociedad, de la ciencia y de los propios vínculos académicos en relación con la universidad como espacio público de formación y de producción de conocimientos.

Sin duda esta perspectiva, además, nos conduce a atender la *dimensión moral* del “problema”, en el mismo sentido que nos habla Rivas (2007). Construir y producir conocimientos desde la experiencia compartida de los sujetos, nos obliga a partir de nosotros mismos y de nosotras mismas, no podemos renunciar a ello. Hacerlo es ingenuo, falso e inmoral en tanto que el ejercicio de la docencia y el de investigación son prácticas políticas e ideológicas que nos deberían “poner en juego”. Este proceso de construcción colectiva y compartida en el que hacemos historia, la historia forma parte de cada uno y de cada una, está en nosotros y en nosotras a la vez que estamos en ella.

Otro de los interesantes aportes al avance de esta perspectiva, podemos reconocerlo en la obra del pedagogo argentino Daniel Suárez (2007). Si bien éste no hace referencia directa a la investigación educativa con el uso

de historias de vida, señala algunas características de la investigación educativa a partir de la documentación narrativa y en la que podemos reconocer puntos y preocupaciones comunes.

Una crítica bastante generalizada que ha surgido en las dos últimas décadas respecto a la producción de conocimientos sobre lo educativo y escolar; y que proviene tanto desde el ámbito de la propia escuela como desde una autocrítica que el mundo académico y de la investigación educativa; hace referencia a la separación entre sujeto que investiga y objeto investigado, como dos realidades separadas en un mismo proceso; ambas permanecen inmutables ante la presencia de una realidad externa. No podemos investigar desde afuera y solamente desde ahí lo que ocurre en las escuelas; lo que allí sucede necesariamente nos modifica e interpela como sujetos, y nuestro accionar afecta a las escuelas, como posibilidad o resistencia, pero las afecta.

Frente a esta forma ortodoxa de investigación educativa emergen nuevas formas y maneras que intentan, plantea Suárez (2007):

proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de quienes las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros” (80).

En definitiva, estos nuevos planteos vienen a recuperar los significados y sentidos atribuidos por las propias personas acerca de la práctica de la que forman parte, en los contextos de trabajo y de vida con

otros y otras. Es en esta interacción donde surgen y se construyen las significaciones.

No se intenta captar lo objetivo, sino lo subjetivo, personal y biográfico. Emerge en estos nuevos contextos una nueva síntesis producto de la interacción entre los y las docentes, investigadores e investigadoras; se trata de reconocer la subjetividad de ambos tanto en la palabra, en lo que se dice y produce como conocimiento, y lo que circula. Ya no son los maestros y las maestras actores sin voces y sin saberes por los que hay que hablar y producir, tampoco son quienes investigan meros reproductores de aquello que ocurre en la realidad y tal como ocurre, sino en sujetos activos que se ponen en juego cuando investigan; pero ese ponerse en juego es en el encuentro y experiencia compartida con otras investigadoras y con otros investigadores, con maestros y maestras, con las familias, con la comunidad, con el alumnado; es un ponerse en juego que implica a otras y a otros, pero no un ponerse en juego desde afuera acerca de otros y otras; cualitativa, epistemológica, metodológica, ideológica y políticamente este es un salto sustantivo y necesario. Es una nueva síntesis narrativa en el intento de los sujetos (docentes e investigadores/as) de fundirse en el diálogo para comprender y transformar la realidad, desde estrategias colaborativas, colectivas, participativas, comunitarias y democráticas.

Es por ello que muchas de las investigaciones que hoy se desarrollan en el campo de la educación estuvieron y están orientadas en este sentido, como lo expresa Daniel Suárez (2007).

La práctica docente no solamente se ve afectada y “silenciada, acallada” por la administración y política educativa, por los tecnócratas y el mundo de la academia, fundamentalmente por la propia práctica y las características que esta asume. En primer lugar, hay un problema

vinculado con una cuestión de autoridad. La docencia como profesión y como práctica por distintas causas, algunas ya señaladas, carece de autoridad. No me refiero a la autoridad externa sino a la autoridad vinculada con cada maestro y cada maestra, darse autoridad partiendo de sí mismos y sí mismas como productores, me animo a decir: los/as mejores productores, de saber acerca de lo que ocurre en los centros escolares. Vinculada con esta cuestión está el problema de la escritura; esta no forma parte de la práctica docente; no es una actividad inherente a lo que los maestros y las maestras estén acostumbrados como vías para comunicación, publicación, difusión y socialización del conocimiento y de los saberes que producen en sus contextos de trabajo.

Particularmente Inma, junto a sus compañeros y compañeras, desde hace años viendo haciendo de ésta una práctica común. Entiendo que esto tiene que ver con uno de los principios que señalé: el de partir de sí y el de reconocerse y reconocer en otros y otras autoridad, e intentando recuperar el dinamismo, el color y textura –de la que nos habla Suárez- de lo que ocurre en sus prácticas, a ellos y ellas mismas, a los niños y niñas, a las familias... atreviéndose a partir de sí y a “ponerse en juego” corriendo todos los riegos que ello implica.

Estos nuevos procesos y prácticas de producción y socialización de conocimientos y saberes, iniciados por algunos maestros y maestras no implican simplemente una acumulación de conocimientos producidos individual y/o colectivamente sobre la enseñanza, el aprendizaje, la escuela en general, sobre sus vivencias y experiencias, y sobre los significados y sentidos –*lecturas del propio mundo y de la propia vida*, dice Suárez (2007)- construidos a partir de ellas, en esos contextos, sino que también implican procesos de formación y de autoformación que rompen con las propuestas externas de “formación” característicos en la enseñanza

y en la formación del profesorado. Aquí los y las docentes están en primera persona, así como lo están, algunas veces, cuando ponen sus cuerpos, sus saberes, sus necesidades, sus deseos en las aulas y en la escuela.

Capítulo Sexto:

Algunas historias ayudan a comprender otras historias/la historia. Investigar haciendo historias de vida

Mujeres que hacen historia, que construyen la historia

Expondré a lo largo de este capítulo algunas líneas de investigación que se desarrollan en torno a las historias de vida, al trabajo con historias de vida, su surgimiento, el contexto, su desarrollo, las condiciones que dieron origen y el estado actual de las mismas en los marcos sociales, políticos y económicos en los que nos encontramos.

El propósito fundamental de este capítulo es, especialmente, traer a colación las voces de algunas investigadoras que han trabajado con otras mujeres, en el intento de reconstruir las historias de vida de otras mujeres,

de otras maestras, las tuyas propias; que de alguna manera es reconstruir la historia colectiva que nos atraviesa, nos “marca”, nos libera, nos reprime, nos da vida y a veces nos la quita.

Como ya lo he señalado, ha sido el movimiento y las prácticas políticas de las mujeres las que han iniciado un pensamiento y una ideología que lentamente ha ayudado a otras mujeres y a algunos hombres a la comprensión de la “crisis del patriarcado” y de la oportunidad que ella significa para el inicio de procesos, prácticas sociales, educativas y pedagógicas diferentes. Sin embargo, no fueron únicamente las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y laborales las que propiciaron esta situación, sino esencialmente, los deseos de ellas, de las mujeres, de las maestras y de algunos hombres que se atrevieron a nombrar el mundo desde el ser mujer y ser hombre, que sentían la incomodidad de vivir y estar en un mundo que no las y los contemplaba, que nos las/os acogía, y el que les resultaba cada vez un paisaje más agreste.

María Zambrano (2005) utiliza unas palabras bellísimas que reflejan lo que deseé señalar anteriormente. Ella dice:

Después, en la soledad, teniendo que afrontar por cuenta propia los riesgos de la vida y de la muerte, el temor se ha ido desvaneciendo; porque tenemos temor cuando nos rodea la seguridad y temblamos ante la idea de desmerecer de aquello que admiramos. Más, cuando nada hay sino el riesgo, nada podemos temer, y entonces aquello que se quiere vuelve a presentarse, y en ese instante advertimos que llega ahora con toda pureza y con toda legitimidad. Porque sólo lo que no se ha podido dejar de querer, ni aun queriendo, nos pertenece (10).

Varias han sido las mujeres, investigadoras y educadoras que han iluminado mi camino en este sentido; algunas de ellas son personas muy cercanas a mí y otras, aunque lejanas espacialmente, se han transformado en necesarias para comprender el trabajo y la investigación en la reconstrucción de historias de vida, el pensamiento y la práctica política de mujeres maestras: la propia Inma, Nieves Blanco García, Ana María Piussi, Milagros Montoya Ramos, Luisa Muraro, María Zambrano, Milagros Rivera Garretas, Dolo Molina Galván, Remei Arnaus I Morral, Núria Pérez de Lara, entre otras.

El Movimiento de Renovación Pedagógica⁵⁰

Dolo Molina Galván nos ofrece una excelente historia del Movimiento de Renovación Pedagógica en Valencia, España⁵¹, en la que trabajó con relatos de mujeres que participaron del mismo en distintos momentos de la vida del movimiento y de sus propias vidas. Allí nos dice que los relatos de estas maestras le permitieron no sólo comprender el sentido de pertenencia y vinculación al Movimiento, las experiencias que recoge y que va hilvanando a modo de patchwork, relatar la experiencia, sino también poder pensarla, darles sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega.

⁵⁰ Seguiré para ello, ideas y reflexiones expuestas por Dolo Molina Galván producto de la investigación que señalo a continuación.

⁵¹ Investigación que resulta de su tesis doctoral, realizada en la Universidad de Valencia, leída en 2010, y denominada: *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià - "Gonçal Anaya"*.

Entonces, relatar historias de vida no sólo es realizarlo con otras y otros sino con uno mismo y una misma, con eso que nos ocurre cuando trabajamos e investigamos; una experiencia que no es simplemente vivencia o acontecimiento. No todo lo que nos ocurre nos deja huellas, nos “pasa por las entrañas” y “se ancla en el corazón”, de lo contrario sólo sería acontecimiento⁵². Esta *práctica de creación* que es la renovación pedagógica, no puede ni debe estar separada de la experiencia (fuente de todo saber)- y, por tanto, como dice María Zambrano (2004 cit. en Molina Galván, 2008), *no se arranca del instante ni se separa de la vida... no es el simple pasar. Se encuentra allí, en aquello que nos pasa, o que nos acontece, o que nos llega; se inscribe con alguna marca, se hace lugar a algo nuevo* (ob. cit., 136), en la búsqueda de *sentido* y de *medida propia*, sin la aceptación de criterios de *significación externos* a los propios, a lo que cada uno y cada una es, a lo que cada uno y cada una piensa que debe ser; así lo señala Mortari (2002).

De eso nos habla Dolo Molina (2008), de la experiencia que nos “pasa por las entrañas”, de lo que se “ancla en nuestros corazones”, de lo que maestras y maestros del MPR han vivido, cómo lo han vivido, sentido y transformado en una política transmisible, decible y visible, que se traduce en la práctica de muchas maestras y de muchos maestros. Pues *la renovación pedagógica es una experiencia que se vive, y que hay que pensarla desde adentro; desde las vivencias y las experiencias de lo que nos*

⁵² En otro momento del trabajo profundizo en el concepto de experiencia, con la ayuda de algunos autores y de algunas autoras como: Ana María Piussi (1996), Larrosa y Skliar (2009), María Milagros Montoya Ramos (2008), SOFIAS (2007), Rockwell (2007, 2009), José Ignacio Rivas Flores (2009), Analía Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores (2009), DIOTIMA (1999) José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), entre otras y otros.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

descubre que se mueve en cada una para buscar el sentido de educar y... de ser maestra. En este mismo sentido, una de las maestras del movimiento (Pilar Tormo), destaca que este le devolvió *la dignidad del oficio... No es sólo un modo de ganarte la vida, es, también, un modo de ganar la vida los demás... una contribución social importante... que posibilita trascender la intuición para nombrar y darle palabras a lo nuevo que se va gestando en el encuentro (136-137)*. María Zambrano (2000) no habla de dignidad sino de *vocación*; lo dice de otra manera, de una manera tan bella que sería una falta de respeto no decirlo como ella lo dice:

La vocación... es una ofrenda... de lo que se hace y de lo que se es. Es, por tanto, una acción trascendente del ser, una "salida"... del ser humano, de sus propios confines para ir a verse más allá. Es un recogerse para luego volcarse⁵³; un ensimismarse para manifestarse con mayor plenitud... un adentramiento del sujeto, un penetrar más hondamente en...el interior del ánimo (y) ...manifestarse tan enteramente como sea posible...de manifestación expansiva, generosa...a quienes ni siquiera...lo esperaban porque no lo conocían... es quien ha traído al mundo cosas nuevas: palabras nunca dichas anteriormente, pensamientos no pensados, claridades ocultas, descubrimientos de leyes no sospechadas, y hasta sentimientos que yacían en el corazón de cada hombre y sin derecho a la existencia (125-126).

Y más adelante agrega: aunque hay quienes la eluden, por la libertad propia de lo humano; pero al eludirla *la persona va quedando progresivamente desustanciada... La vocación del maestro, entre todas, la más indispensable, la más próxima a la del autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena (128-134)*.

⁵³ A esto refiere Eduardo Sierra Nieto (2011)

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Asimismo, subraya el sentido de *mediación* que ejerce el profesorado entre *la cultura y el alumnado, un instrumento* que les permite *pensar* sus propias vidas y a *ver el mundo*, que un mundo es posible, que varios mundos son posibles. La mediación del maestro consiste, en palabras de María Zambrano (2002), *en saber aquello que hay que enseñar y en saber hacerlo, se refiere al ser, al ser de lo viviente*. Al explayarse sobre esta cuestión, añade:

Es mediador entre el saber y la ignorancia, entre la luz de la razón y la confusión en que inicialmente suele estar todo hombre... el único (que) ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle, antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo... Ha de llegar... para dar tiempo y luz... Un tiempo naciente, que nace allí mismo como un día que nace... Vibrante y calmo; un despertar sin sobresaltos... Tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia... Ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de verdad... Una conversación... La inicial resistencia... se torna en atención. La pregunta empieza a desplegarse... Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno... Nace el diálogo (133, 138, 139)

Para eso hay que cambiar la escuela, *la estructura del saber*, las maneras de enseñar y de aprender, *abrir ventanas*. Pero este “abrir ventanas” no ocurre en soledad sino junto a otras y otros, en el *encuentro con el otro y con el mundo* (Pérez de Lara, 2006; Skliar, 2007), con propósitos comunes y diferentes, con finalidades que los y las reúne, que las y los protege y resguarda en el intento de cambiar la escuela, de llevar la vida a ella, y a través de ella, la vida a sus alumnos y alumnas, a

ayudarlas y ayudarlos a ver la vida y el mundo con ilusión y felicidad, y a transformarlo.

El intento de cambiar la escuela consiste también en hacer de ella un lugar bonito, en llevar la belleza y la vida⁵⁴, en hacer de ella un lugar agradable para aprender y enseñar, para estar, en cambiar las rutinas por la creación y la sorpresa permanente, en volver los afectos y el amor, en retornar la mirada a nuestras alumnas y nuestro alumnos, en escuchar, en revisar la mirada sobre la escuela, dirá Sandra Nicastro (2006); en cambiar la relación educativa nos propondrá María Milagros Montoya Ramos (2008). Ana María Piussi y Carlos Skliar (2013) nos invitan a pensar en una pedagogía de la diferencia o pedagogías de las diferencias.

Uno de los ejes del MRP se refiere a la *praxis reflexiva* lo que en ambos casos lo caracteriza y vincula a una *práctica discursiva* que entiende la educación como posibilidad que lucha, que pone el acento en la crítica a las desigualdades reinantes, en la violencia, en las prácticas y ejercicios autoritarios, en la competitividad, en la mercantilización de la escuela y, fundamentalmente, que está dirigida al sistema educativo, social, político, económico, cultural y laboral. Un sistema educativo que reproduce la fragmentación, la exclusión y el aislamiento social; que se estructura y organiza sobre la lógica del poder, matando el deseo de aprender y de enseñar.

La crítica a la educación y al sistema educativo permitió identificar obstáculos, dificultades, contradicciones; pero también, en coincidencia con lo que señala Nieves Blanco García (2005 cit. en Dolo Molina Galván,

⁵⁴ Para profundizar esta idea ver, fundamentalmente, capítulo XI sobre la belleza, el amor, los efectos y la vida en la escuela. Aspectos tratados en varios artículos y reflexiones de Inma. A estas cuestiones también me refiero en la primera y tercera partes.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

2008), las posibilidades de llevar a las escuelas y de poner en contacto a los maestros y a las maestras con otras prácticas, con otros discursos y con la reflexión como forma de construcción de propio conocimiento y de los saberes profesionales que a lo largo de su experiencia y trayectorias han logrado construir. Sin embargo, esta práctica situada en la crítica, en la denuncia y en el enfrentamiento con las relaciones basadas en el poder, o solamente en la crítica, obstaculiza la visibilización de la potencialidad del movimiento en tanto práctica de creación de otras prácticas ancladas en el saber de la experiencia, dejándonos *desnudas/os respecto al sentido de lo educativo*.

Para ello, una de las principales herramientas sobre las que se organiza el MRP se vincula con las famosas *escuelas de verano* y con los *seminarios de formación*; pues, la *praxis reflexiva* requiere de una reflexión sobre la propia formación, de mirarla críticamente y reinterpretarla a la “luz de las ventanas que se van abriendo”, una *práctica de creación* que, como señala una de las maestras (Pilar Tormo), de la *renovación pedagógica como una herramienta e instrumento, que devuelve la dignidad al oficio del ser maestra*, en el encuentro colectivo con otras maestras y con otros maestros con los que pensar y actuar, como aquello que une alrededor de propósitos comunes y que protege a quienes están en torno a ese espacio común de experiencia y transformación.

Para Pilar Tormo (cit. en Molina 2008) es un movimiento que, además, le permitió ordenar su deseo, trascender la intuición, ayudar a los niños y a las niñas a ser felices, de alimentar sus preguntas, provocar el pensamiento y la reflexión, la interrogación, la sorpresa, la búsqueda permanente del saber.

Sin embargo, no sólo han sido las historias de vida de las mujeres maestras quienes han ocupado un lugar de importancia en la investigación educativa. Otros colectivos, también silenciados, acallados y avasallados han significado un aporte destacado no sólo para el desarrollo de perspectivas más humanas de investigación, sino también para la comprensión del mundo y la puesta en escena de obras, de vidas, que resistían, que creaban, pero desconocidas y se ocultaba su status humanizador, académico, pedagógico, educativo, ideológico, político, social, cultural y económico. Otras voces son posibles, otras voces vienen a traernos el mundo al mundo; *otras voces vienen a despertarnos de un largo letargo*, dice Ruth Sautu (2004).

Otra investigación significativa para este estudio lo constituye la tesis doctoral de María Jesús Márquez García, en la que analiza, desde un punto de vista narrativo, las historias de vida de 6 mujeres, mediadoras interculturales con distintas experiencias y en contextos diversos. También la autora, como en otros trabajos que cito en este apartado, se (ex)pone en primera persona para desde allí narrar(se), contar(se) el mundo de otras mujeres y su propio mundo; una característica presente en la mayoría de estos estudios. Así, las voces de unas y de otras van y vienen en un entramado de vida, palabras, prácticas, sentidos, política, historia, encuentros y des-encuentros.

Por su parte, Amalia Creus (2012) también nos trae historias de vida de hombres y mujeres que han emigrado a Europa. Cómo han vivido esas experiencias migratorias, constituye una preocupación central en este estudio.

Analía Leite Méndez (2011) nos invita a recorrer las historias de vida de Ana y Pepe, una maestra y un maestro de Málaga (España) que están atravesando sus vidas profesionales en momentos diferentes del trayecto

profesional. La autora nos narra las historias de la/el protagonista no sin antes ponerse en juego en primera persona; nos cuenta la experiencia vivida y las experiencias vividas, en tanto historias compartidas y diferentes, como procesos relacionales en los que nos encontramos quienes trabajamos y optamos por hacerlo con historias de vida.

Los hombres también han ocupado un lugar importante en la construcción de historias de vida; de ello dan cuenta las tesis doctorales de Pablo Cortés González, leída recientemente en la Universidad de Málaga⁵⁵. Pablo Cortés trabaja junto a “Semi” en la construcción de su propia historia frente a tópicos vinculados con la convivencia, la resiliencia y el conflicto; componentes necesarios para la comprensión, no sólo de la historia del protagonista, sino también de dos experiencias y contextos en los que esta vida se inserta: el Barrio La Palma-La Palmilla de la Málaga, y la “Casa de la Buena Vida”⁵⁶.

Por su parte, Eduardo Sierra Nieto (2011) se encuentra desarrollando, en el mismo Departamento y Universidad, la tesis doctoral “La secundaria vivida: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad”, en la que pone el foco de atención en las experiencias escolares de varones

⁵⁵ Mayo de 2013.

⁵⁶ Experiencias que pude vivirlas y conocerlas más de cerca en dos oportunidades durante la realización de mi trabajo de tesis doctoral; junto al tesista y a los alumnos y alumnas de Magisterio y Pedagogía de la Asignatura Organización de las Instituciones Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Universidad de Málaga. Vivimos experiencias que nos acercaron a las distintas actividades que se desarrollan allí como espacios de formación y construcción colectiva de procesos de generación de actores sociales que puedan gestionar otros procesos colectivos a partir de haber atravesado una diversidad de situaciones difíciles de vida: marginación social, drogadicción, delincuencia, etc.

adolescentes con trayectorias escolares vinculadas a ciertas dificultades en secundaria.

Tanto Pablo Cortés como Eduardo Sierra no sólo trabajan en torno a la construcción de historias de vida de otros hombres y en relación con ellos, sino sobre su propia diferencia masculina en relación consigo mismos, con su ser hombres en relación con otros hombres y desde sí mismos, con otras mujeres y en contextos particulares. Las nuevas masculinidades, el papel que la escuela y la educación artística desempeñan en su construcción también constituyeron el objeto de estudio de la tesis doctoral de Fernando Herraiz García (2009).

Es Eduardo Sierra quien me ayuda a pensar en mi propia subjetividad en esta tesis. El autor advierte que los hombres –algunos hombres- comenzamos a reconocernos y a reconocer el dominio masculino presentes en el mundo y en la vida, fundamentalmente en la ciencia y en la investigación. Sin embargo, lo hemos podido hacer tomando como medida a las mujeres y al movimiento político y simbólico que ellas –algunas de ellas- han iniciado y con el que algunos hombres nos identificamos. Pero, se pregunta Sierra Nieto (2011) junto a Seidler, (2000:168): *¿Por qué hemos tardado tanto los hombres en explorar nuestra experiencia de la masculinidad?*

Y se responde:

Los hombres no hemos tenido la necesidad (quizá ni el deseo) de reconsiderar si “estábamos o no”, porque simplemente sabíamos y sentíamos que así era... El deseo de partir de sí nace de la búsqueda de sentido; de un modo parecido al que lo pudieron hacer las mujeres, pero a la vez de un modo distinto. No era el “empoderamiento” o la búsqueda de reconocimiento público lo que les movía, sino el deseo de buscar bienestar

partiendo de sí mismos porque necesitaban abrirse a ese camino de introspección (121)

En este contexto, la *Revista Diálogos* N° 67-68 del 2011 ha dedicado estos números a las historias de vida y emancipación recuperando historias de vida que dan cuenta de voces que tradicionalmente no formaron parte de los circuitos de validación y acreditación de conocimientos pretendidamente objetivos y neutrales. En este sentido, en la misma obra, José Beltrán Llavador señala que *las relaciones de poder se han presentado como asexuadas, lo que refleja sin dudas una asimetría secular que ha penalizado de manera persistente a las mujeres.*

Son por ello también las mujeres las que mejor hacen visible lo invisible, las que dan presencia –vital y narrativa- a una no elegida ausencia, en su intento de escapar del mundo privado para acceder a la esfera de lo público (44).

Lo relatado, de alguna manera, implica un “*salir de la casa*” o tener un *cuarto propio*, como señala Virginia Woolf; *como forma de emancipación en alianza directa y deliberada con los estudios de género.* Pues:

El abecedario de la vida no se deja atrapar por clasificaciones dóciles y fronteras disciplinares ni epistemologías convencionales. Más bien exige políticas de “reconocimiento” hacia los sujetos –tanto más frágiles cuanto menos comprendidos- de intolerancia hacia quienes, todavía hoy, usurpan las letras de las voces y la forma escrita de las palabras, condenando así a una obligada carencia de libertad de expresión –un modo de silencio y de censura- a una parte de la Humanidad (Beltrán Llavador, 2011:49).

Madalena es una mujer de 40 años, encarcelada en una prisión de Joao Pessoa (Brasil), y analfabeta⁵⁷. Las autoras de este artículo, Da Trindade Prestes y Lucena (2011), analizan, partiendo de la historia de vida de esta mujer, la implementación de políticas nacionales e internacionales de educación y alfabetización, destinadas a personas en situación carcelaria. Destacan la importancia de los aprendizajes que estas adquieren, incluso en contextos como los carcelarios, que son capaces de abrir ventanas y ofrecer oportunidades a las personas. Dan cuenta de cierta vinculación entre la escolarización de las poblaciones y la penalización de las mismas, transformando la educación en una cuestión de política que favoreció el surgimiento de propuestas y programas tendientes a dar respuestas a estas necesidades.

Para José Beltrán Llavador (2011) en esta historia no sólo aparece el anhelo de aprender, gritos de resistencia, determinación por acabar con el peso de su condición social convertido en condena. Esta situación, que parece convertirse en una obviedad y naturalizarse, puede dificultar la objetivación y problematización de la relación entre analfabetismo y marginación, entre analfabetismo y situación de cárcel. *Lejos de interiorizarse el analfabetismo se ha exteriorizado, se ha visibilizado, convirtiéndose en un asunto no tanto de economía política sino, sobre todo, de derecho cívico, de mera ciudadanía. La alfabetización nos otorga la dignidad de la palabra cifrada para la reflexión y la memoria... sirve "para ser un poco más libres" (ob.cit.:47-49).*

⁵⁷ Relato que surge del trabajo con otras cinco mujeres detenidas en la misma prisión.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

Los espacios de reflexión y la construcción biográfica contribuyen a que *lo no vivido, las ausencias*, al ser manifestadas, puedan ser comprendidas precisamente como lo que ello significa, como experiencias de vida, no vividas. Factores asociados a las opciones por ciertas trayectorias de vida significaron “*transgresiones*” a las exigencias sociales al mundo de las mujeres, implicaron un papel determinante para las biografías, específicamente, de estas mujeres en contextos carcelarios, aunque casi nunca contribuyeron a su emancipación; en ello el Estado y sus instituciones ocupan un lugar central de opciones y de posibilidades para contribuir a “torcer” las trayectorias y experiencias de vida. Estas posibilidades y opciones pueden significar interiorización de las normas y valores socialmente aceptados o bien una ruptura con ellas. Lo que estaría en juego en cualquiera de las dos opciones es en qué medida contribuyen a la emancipación. Sostengo que sin duda, representan modos de emancipación más que de acomodación y ajuste (Da Trindade Prestes y Lucena, 2011).

Raúl Ruano (2011) nos narra la historia de un obrero anarquista, Pedro Barrio, que en los años 30’ del siglo XX logró junto a otros y otras anarquistas una cultura de resistencia frente al sistema vigente. Como él nos dice:

Fue uno de los muchos trabajadores “anónimos” que hicieron posible el desarrollo de ese modo de vida alternativo y libertario...de emancipación personal y colectiva...-preocupada- por la formación y el estudio...el placer de leer, el amor a los libros y la esperanza en que la adquisición de la cultura haga a las personas más conscientes y libres (67)

En un contexto en el que el Estado había dejado de prestar educación pública a las clases populares; es allí donde, en el campo educativo, el

anarquismo español pasa a ocupar un lugar de importancia en la formación y educación de los más desposeídos y desposeídas, a partir de la creación de espacios como seminarios, escuelas, ateneos, entre otros. *Espacios donde combatir la ignorancia de los trabajadores con el propósito de generar un mundo más racional, justo y libre.*

En el 34' -con la guerra civil española- fue trasladado a uno de los campos de concentración del franquismo ubicado en Alicante, no sin antes luchar por la educación de la clase obrera y por una revolución social, la que en definitiva nunca llegaría a través de huelgas, movimientos.

Pablo Cortés González y José Miguel "Semi" Villa Leiva (2011) nos hablan de historias que se encuentran, que dialogan y allí se transforman mutuamente. Ignacio Rivas Flores (2011) dice al respecto que la historia de José Miguel tiene que ver con una *historia de marginalidad, pero también de superación, de resiliencia, de aprender a vivir de nuevo, de dar sentido a una vida* (8).

Antonio García Vázquez, "Rufina" es uno de los supervivientes de la cultura de la autonomía, del aprendizaje permanente en la vinculación con la naturaleza... Experto de la agricultura ecológica... que se basa en el saber hacer... y en los recursos naturales del territorio. Su resistencia -también al modo de otras historias aquí narradas- nos ofrece una muestra de *autonomía y emancipación* (Gallar Hernández y Viñas Márquez, 2011:22).

Lecko Zamora (2011) nos emociona con la historia de uno de las Naciones Originarias del Gran Chaco Sudamericano, la del Pueblo Wichí de las Provincias de Salta, Formosa, Chaco y Jujuy en la regiones Noroeste (NOA) y Nordeste (NEA) argentino, pero que también podemos encontrarlos en Bolivia y Paraguay, a orillas del río Pilcomayo.

Se trata de una historia de genocidio, masacres, opresión y sometimiento que durante siglos ejercieron cruelmente tanto las naciones europeas como los propios pueblos criollos, los que descendieron de los barcos y los que han nacido en tierras americanas. Opresión, avasallamiento de las identidades culturales y educativas que hoy continúa.

En educación... desconocían nuestra cultura y nos trataban como si fuéramos un saco vacío porque su objetivo fue aculturizarnos vaciándonos de nuestros valores culturales para transformarnos en algo parecido a lo que el Estado quiere que seamos, es decir, dejar de ser lo que realmente somos (91).

De otras opresiones y sometimientos también nos habla Lecko Zamora en su narración: de la prohibición del idioma por parte de las misiones católicas cuya misión era “evangelizar” la “barbarie” que encarnaban los pueblos originarios. Las opresiones idiomáticas continúan en la escuela homogénea, “pensada” para los/as blancos/as, para algunos/as blancos/as, muchos y muchas siguen siendo excluidos o aparentemente incluidos. La manipulación ejercida por *los partidos políticos desuniéndolos, engañándolos, manipulándolos y enriqueciéndose* a costa de los “indios” como despectivamente los llaman por estos lados. La opresión afecta especialmente a *las mujeres que no han tenido acceso a la educación, profesionalización e información, y que son sometidas, al igual que el resto del pueblo, a la marginación y la pobreza, a los embarazos sucesivos, a la desatención médica, a la violencia física y mental.* La persistente pobreza a la que son sometidos y la apropiación de las tierras de las que son dueños originarios y la expulsión de sus territorios a través de sucesivos genocidios llamados “campaña del desierto verde” y la

“masacre de Napalpí”, en el norte, y campaña del desierto en el sur argentino.

Uno de los llamados próceres en Argentina, Julio A. Roca, comandó uno de los genocidios más importantes de los pueblos originarios. La historia oficial de los/as criollos/as/, de los/as blancos/as no logró juzgarlo y condenarlo como se debiera hacer; siguen escudándose en la necesidad de los hechos y la objetividad de la historia, de esa historia que por suerte cada vez tiene menos adeptos y adeptas. La injusticia de la “justicia” que aún hoy no juzga las sucesivas masacres y derechos sobre la tierra, entre otros que fui señalando. Los pueblos originarios siguen reclamando una genuina participación sin que les intenten decir lo que tienen que hacer, cómo hacerlo y por qué; sin que intenten nombrar el mundo por ellas y ellos.

La obra colectiva del Grupo ProCIE⁵⁸ me resulta interesante, esencialmente, por su pluralidad de voces, tanto de investigadores y de investigadoras como de las y los protagonistas de las historias y su vinculación con la educación y con experiencias pedagógicas. Es así, que allí aparecen investigaciones que se desarrollan tanto en el Reino Unido, en Universidades españolas y en Argentina. En la Universidad of the West of England (en el Reino Unido) trabajan con las historias de dos personas adultas estudiantes; una mujer británica de clase media y más de 55 años y un hombre de más de 30 años, clase trabajadora y doble nacionalidad (británica y asiática). En esta investigación buscan comprender el contexto más amplio de la vida de las personas como medio para entender los sentidos que emergen en sus relatos (Waller y Simmons).

⁵⁸ Me refiero a Voz y educación. Publicada por Octaedro en 2009.

David Herrera Pastor de la Universidad de Málaga analiza, desde una perspectiva autobiográfica, su propia experiencia escolar y la incidencia de la misma en la construcción de su identidad como educador. También en la línea autobiográfica, Pablo Cortés González, de la misma Universidad, relata su experiencia como educador en un centro de menores infractores; por su parte Analía Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores, en la Universidad de Málaga, trabajan con autobiografías de profesores y profesoras, que se desempeñan en diversas áreas en una Universidad en el noreste argentino, y sus experiencias de formación como alumnos universitarios y alumnas universitarias. En la Universidad de Almería, España, Daniela Padua Arcos y María Jesús Márquez García buscan comprender y reconstruir la historia profesional de mediadoras interculturales como forma de entender su relación con la institución escolar, el lugar que ocupan en la organización y el currículum, las tareas que realizan y los sentidos que les otorgan a las mismas en la cotidianidad de su trabajo con niñas y niños inmigrantes escolarizados de la Provincia de Almería. En Argentina: Beatriz Celada, de la Universidad Nacional del Comahue, analiza las trayectorias educativas, a partir de relatos biográficos, de personas con discapacidad en espacios universitarios, y Martha Ardiles, de la Universidad Nacional de Córdoba, trabaja con relatos autobiográficos del profesorado de secundaria como vía para la comprensión de los conocimientos profesionales que estos construyen en contextos institucionales específicos y en relación con sus historias personales, profesionales y con la propia historia colectiva.

El grupo de referencia, por otra parte, hace más de una década viene trabajando con las biografías escolares de alumnas y alumnos de magisterio e intentando que ellas y ellos puedan identificar en las mismas las concepciones que tienen de la escuela, como institución y como

organización, desde sus propias experiencias escolares. En la misma perspectiva que el grupo ProCIE⁵⁹, Cristine Delory-Momberger (2011) analiza la ritualización del espacio escolar desde las construcciones biográficas de los y las estudiantes; espacios que a través de ciertos dispositivos “organiza” la enseñanza y el aprendizaje. En lo que respecta a grupos de investigación con amplia trayectoria en esta perspectiva, también se encuentra el Grupo ESBINA⁶⁰ de la Universidad de Barcelona, (España) que se dedica a la investigación narrativa en campos vinculados con la educación y la pedagogía, pero particularmente con la educación artística, digital, la enseñanza, la educación superior, entre otras.

La reflexión educativa desde lo narrativo con estudiantes, niños y niñas, también es objeto de discusión de Makylerlin Borja Maturana (2011), maestra de educación primaria de Medellín, Colombia. La reflexión gira en torno al mundo social y las particularidades que este asume en relación con el alumnado, y con la intención de reconstruir los procesos de subjetivación en tanto posibilidad de pensar-se y de *generar espacios reflexivos que les permitiese a estos movilizar su propio pensamiento para verse, pensarse y sentirse diferentes* (171).

En otra dimensión, la pedagoga argentina, Andrea Alliaud (2011), en la misma obra que el trabajo anteriormente citado, recupera el saber producido por maestros/as, profesores/ras en los procesos de transmisión, reconociendo el potencial formativo que estos saberes poseen y que, por tanto, deberían recuperarse en los ámbitos institucionalizados de formación profesional.

⁵⁹ <http://procie.uma.es>

⁶⁰ <http://www.ub.edu/esbrina/index-es.html>

En este núcleo focalizado en maestros y maestras, en el profesorado y su formación, identidades, experiencias, construcción de subjetividades, la documentación narrativa ocupa un lugar preferencial, tanto en lo que respecta a la formación como a la reflexión y a la acción de los sujetos sobre su propia práctica desde sí mismos y sí mismas.

Es así que en el mismo número de la Revista de Educación, Danise Grangeiro Gondim (2011) analiza la experiencia pedagógica de docentes jubilados y jubiladas, con la clara intención de rescatar la memoria pedagógica y de identificar el papel que ocupa en la formación del profesorado más joven. Nuevamente la experiencia se constituye en el eje de reflexión, de análisis y de trabajo; todo gira en torno a la experiencia escolar del profesorado, y la experiencia no sólo se vuelve objeto de reflexión sino de construcción de saberes y reconstrucción de identidades, las personales y profesionales, lo que viven, cómo lo viven y sienten, lo que realizan y por qué lo realizan, con qué sentidos y significados construyen y han construido a lo largo de esa experiencia vital y profesional. La escritura; las palabras puestas en un texto, volcadas en un texto, recrean lo vivido tal como es vivido durante ese proceso de re-creación y re-vivencia.

Roberto Pulido Ochoa y Carmen Ruiz Nakasone (2011), de la Universidad Pedagógica Nacional (en México), utilizan la documentación narrativa en programas de formación dirigidos a docentes de educación básica; documentación que emerge del trabajo de reflexión y producción colectiva, de la escritura y reescrituras colaborativas, así como lo señalan en su artículo.

En esta misma línea podemos comprender a los trabajos desarrollados por Daniel Suarez (2007, 2011) y su equipo en Argentina, así como el de la Red que surge del colectivo de docentes que investigan desde la escuela.

¿Cómo se construyen estas identidades a lo largo del trayecto profesional? ¿Cuáles son las características que asume la identidad laboral en los distintos momentos de la vida profesional de los y las docentes? ¿Cuáles son los cambios que la misma experimenta? Estas preguntas han orientado y orientan una diversidad de estudios e investigaciones que recurren a esta perspectiva biográfica-narrativa, a mí entender, muchas veces mal entendida y utilizada⁶¹.

Enfocado en biografía, identidad y experiencia, Rivas (2009) identifica algunas investigaciones y estudios vinculados más con el constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), a otras que ponen el acento en las personas y los significados que le conceden a sus vidas y relaciones a partir del relato de su experiencia (White y Epston, 1990:13). La biografía es el resultado del relato que hacen los sujetos acerca de sus vidas y de sus formas, de significarlas y comprenderlas, de sus historias vividas y compartidas.

⁶¹ En este contexto se inscribe la obra de Gustavo Mórtola (2010), *Enseñar es un trabajo*. Investigaciones que han vuelto su mirada sobre la docencia y el profesorado. Acudiendo a la narrativa a partir de recuperar relatos de 12 docentes mayores de 40 años de edad y con más de 20 años de experiencia en el ejercicio de la profesión, que transitan distintas etapas profesionales y en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

Capítulo Séptimo:

Identidad. La diferencia que nos interpela

Tradicionalmente, la investigación educativa estuvo preocupada por cuestiones de índole normativas, por las pautas culturales o las estructuras contextuales. El eje de análisis se situó históricamente en las mayorías que no se alejan de la norma, en lo homogéneo, desconociendo y rechazando la heterogeneidad y diversidad que asume lo real como forma de manifestación. En contraposición, la investigación biográfica narrativa viene a reivindicar estas voces, la experiencia y la vida de los y las docentes más que la de los investigadores e investigadoras, e incorpora otras: las de los alumnos y alumnas, y las de las familias.

El trabajo con las biografías supone, como señala Rivas (2007):

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

entrar en los procesos de construcción de la identidad (Stronach & McLure, 1997; Denzin, 1999), ...comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socio-culturales... en que viven. Cada biografía pone de manifiesto esta complejidad, al tiempo que presenta el modo en el que cada sujeto construye y elabora su propia vida... contiene el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares y los diversos significados sociales, institucionales y políticos en los que este tiene lugar (115-116).

La perspectiva biográfico narrativa y las historias de vida particularmente⁶² son una excelente vía de acceso a la comprensión, no sólo de la construcción de las identidades personales sino también de los contextos, al tiempo que presentan las “lecturas” que realizan las personas de aquellos.

De Identidad(es) y diferencia(s)

Dubar (2002) se refiere a la identidad como una *palabra maletín* en la que confluyen planteamientos y posturas diversas. Para este autor, la identidad no es algo que permanece siempre idéntico a sí mismo y de la misma manera sino que es algo que cambia, que es contingente, que nos diferencia y hace singulares, a la vez que comunes, que tiene elementos comunes compartidos por todas y por todos. Desde esta perspectiva, *no*

⁶² Hago este señalamiento puesto que en algunos autores como Pujada Muñoz (1992), las historias de vida aparecen de manera diferenciada a los relatos biográficos, a las autobiografías y a las biografías.

hay identidad sin alteridad; esto es, no hay identidad personal sin la presencia del otro y de la otra a partir de la que pueda definirme.

La identidad se ha convertido en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea... (Bauman, 2001: 161); de ahí la proliferación de estudios sobre el tema (Bolívar, 2006). Así, la identidad puede ser analizada y ha sido estudiada desde distintos campos teóricos y científicos: desde la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, la pedagogía, etc. Bolívar (ob. cit.), señala que el término identidad refiere a un concepto container, dado que en él podemos meter categorías diversas. Puede hacer referencia a... una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio... a través de la narración... que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en modos que puedan ser socialmente reconocibles, por lo que ya no se define como una esencia personal en sí, sino como producto de las relaciones (11).

La emancipación de las mujeres constituye, para Dubar (2002), la mayor conmoción sufrida en el siglo XX en Occidente; sin embargo, esto no ha logrado suprimir las desigualdades existentes ni la subordinación de las mujeres a un orden masculino, pero ha puesto en “jaque” los procesos y formas identitarias que han predominado en la historia de la humanidad.

Según Dubar (2002)... *para que las mujeres, que poseen el privilegio “natural”..., de la procreación no pudieran traducirlo en poder social... los hombres... inventaron dispositivos que les asignaban una identidad negativa (73). Desde mi punto de vista, una no identidad; no eran ellas mismas ni lo fueron aún en condiciones de lucha, resistencia y logros de libertades que*

surgieron y surgen en el marco de relaciones entre mujeres; aún así continúan presentes los dispositivos de anulación y negación de la identidad femenina y, en ella, de las identidades, de las diferencias, de las diversas formas de estar, de ser, de mirar y de sentir el mundo y la vida no en abstracto sino en femenino y en masculino.

Así lo señala más claramente Dubar (2002):

Han sido las mujeres quienes... han abierto las brechas más profundas en las relaciones de dominación... masculina. Para liberarse y poder establecer con los hombres relaciones amorosas y de cooperación que sean a la vez recíprocas y plenas, las mujeres han emprendido combates que están lejos de haber sido ganados, pero que han provocado avances significativos en materia de subjetividad y... de democracia (252).

La identidad puede ser entendida como relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido... A la vez que las personas narran sus vivencias las interpretan, construyen significados y sentidos en torno a las mismas. Por tanto, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros... Es entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos (Bolívar, 2006:34, 35).

La experiencia narrativa de la identidad o de la identidad narrativa⁶³:

⁶³ Seguiré en este apartado, fundamentalmente, los planteamientos de Mèlich (2009)

Todo inicio, todo nacimiento es un comenzar de nuevo, aunque jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este inicio es el producto de las relaciones que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición... Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado antes de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre de pasado... Vivimos de presencia pero también de ausencias⁶⁴...somos seres-en-falta... siempre somos... “alguien por hacer”, alguien que se está haciendo en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones...Ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados, porque nuestras situaciones y nuestras relaciones con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, jamás son idénticas (Mèlich, 2009:80)

Aunque hay momentos en la vida de las personas y de los grupos en los que se produce un re-nacer, un nacer nuevamente, o es como si el tiempo no hubiera estado ahí, como si la cultura no hubiera estado ahí, paradójicamente como si cada uno y cada una no hubiera estado ahí antes; es como si todo eso hubiera estado pero sin nacer de uno y de una, de todos y de todas, aunque tampoco fuera así completamente.

Mèlich (2009) nos habla de una

Antropología narrativa, que reconoce a los seres humanos como seres temporales y espaciales lo cual nos impide el acceso a verdades absolutas, libres de toda situación y relación... Lo trascendente, lo infinito, lo que se halla más allá del mundo, solo puede enunciarse y comprenderse desde lo inmanente, desde lo que se halla en el mundo, lo finito (82, 83).

⁶⁴ También dirá luego que estamos habitados por esas presencias ausencias conocidas o desconocidas, lo que de alguna manera hace que nunca lleguemos a ser nosotros y nosotras mismas.

Una antropología narrativa que no pone el acento y la mirada en aquello que somos, sino en cómo llegamos a ser eso que somos, así como en los por qué de esos caminos que hemos atravesado para llegar a ser eso que somos, además de cómo podemos convertirnos en otros en función de los sentidos que orientan nuestras vidas. Entonces, por tanto, se trata de una antropología narrativa hermenéutica que más que por la substancia o esencia del ser se preocupa por la situación del mismo.

Prefiero hablar de una *experiencia narrativa* o de *la narratividad de la experiencia humana* que se preocupa e insiste en sostener con la mirada, la escucha y la palabra el acontecer de lo humano desde lo que las personas viven y sienten, proyectan y significan, sin desconocer lo que de tradición, historia y pasado está contenido en ellas, así como de las relaciones con otras y otros, como seres en permanente relación; en tanto soy-somos con las demás personas y las situaciones pasadas, presentes y futuras; tramas diversas y complejas en las que vivimos.

Somos, dice Mèlich (*ob.cit.*)

seres adverbiales, condicionales, que andamos decidiendo “sobre el terreno”, in situ...No tenemos principios absolutos establecidos a priori que nos digan de manera objetiva, fija, definitiva, lo que está bien o lo que está mal...La vida (o las vidas) humana se compone de una multitud de fronteras, de ámbitos, de situaciones que solo podemos descubrir en el instante en el que nos encontramos en ellas...las decisiones que tomamos son siempre e ineludiblemente parciales, porque nunca podemos decidir totalmente, absolutamente, que queremos ser, cómo y de qué manera queremos orientar nuestras vidas (83).

Para este tipo de antropología *no hay datos puros u objetivos, ni cifras o hechos* que no estén mediados por las interpretaciones subjetivas que hacemos de ellos, a través de la cual creamos y re-creamos la realidad, nuestra(s) realidad(es), que no siempre constituyen *“la realidad”*. Desde esta perspectiva, las personas no poseemos una esencia inamovible e identidad substancial; nos hallamos instaladas (instalándonos) en un mundo que no hemos elegido y que en todo momento se está transformando, nos está transformando y, por ello mismo, nunca seremos siempre las mismas personas.

Nunca hay acceso al *ser originario*; y es deseable que así ocurra, que el ser pueda mostrar lo que desea mostrar, guardar algo del misterio que cada uno tiene en sí. El quién se es, dice Ana María Piussi (2013), nos queda siempre oculto. Somos seres situados y en situación desde el principio o seres siempre en relación con otras y otros –como prefiere llamarlo la autora-, desde el inicio de nuestra vida, nos *afecta, nos forma, transforma y deforma*.

Recreamos la tradición, así como aquello que nos llega en forma de palabra oral o escrita, hacemos, deshacemos, interpretamos y reinterpremos, comprendemos a la luz de lo que somos, de lo que recibimos como legado – *la situación ya se nos ha puesto* dice Mèlich (ob. cit.)- y de las decisiones que asumimos desde nuestro lugar y ser en el mundo. *Mi modo de ser en la existencia es la situacionalidad...“situándonos”, incluso cuando no somos conscientes de ello. La conciencia de la situación suele aparecer cuando, de repente, tiene lugar un suceso inesperado, o un acontecimiento* (87). Hay momentos en la vida de las personas en los que la situación irrumpe en la conciencia y en el corazón, tomamos conciencia o la conciencia de la situación nos toma.

Pero, fundamentalmente, somos seres sexuados, nacemos en un cuerpo – no exclusivamente en el sentido biológico-, somos mujeres u hombres que nos relacionamos con nosotros mismos, con nuestra madre fundamentalmente, y con otras personas con las que estamos en el mundo de una forma u otra, que vivimos en la incertidumbre y desasosiego permanente que nos hace estar allí aunque a veces sin estarlo. Vamos descubriendo el mundo junto a nuestra madre, junto a otras mujeres, otros hombres, junto a lecturas, en base a nuevas vivencias, acontecimientos que se convierten en experiencias que dotan la vida de sentido y significado (Piussi, 2013).

Siempre estamos obligados a “enlazar” con lo que hemos sido, con lo que nos han legado, con lo que ya éramos. Somos herederos... No es posible liberarnos completamente de nuestra herencia (Mèlich, 2009: 85). Las mujeres de la diferencia han señalado una y otra vez la necesidad de regresar al origen, a lo que otras han hecho y nos han dejado como legado, como herencia a partir de la cual seguir construyendo y pensando un mundo siendo fieles a una misma, a uno mismo y desde allí, desde esa medida propia poder cambiar el mundo.

Siempre, dice Mèlich (2009), se vive gracias a lo que otros han dicho, pensado, inventado o hecho. No se puede crear nada humanamente que no haya sido creado o imaginado por otros (85). A pesar de ello, la situación en la que estamos es de carácter *ambivalente*, puesto que por un lado *limita el campo de acción de cada ser humano, es un freno a su libertad, pero al mismo tiempo libera, abre un campo de posibilidades..., nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero a su vez...es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo.* Es decir,... *puedo soñar otro mundo, otra situación... El mundo sería*

insoportable sin el sueño de otro mundo... La vida humana necesita del sueño para poder vivirse... (87, 89, 90), al mismo tiempo que descubrimos la necesaria libertad que cada uno y cada una necesitamos para poder vivir.

Estamos abiertos a la posibilidad de cambiar, de ser otros, de transformarnos, y es el “deseo de ser otro” lo que nos ayuda a soportar tanto el presente como el pasado, porque este deseo es el que provoca la “ilusión” de que este mundo no es lo último, de que el mal que atraviesa el mundo no es definitivo... (ob. cit.: 90, 91). Ilusión que es *esperanza, nos mueve*, pero también es *ficción, narración*.

Escribió Eduardo Galeano:

*Aunque no podemos adivinar el mundo que será,
bien podemos imaginar el que queremos que sea.*

*Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus
pies (...)*

*La gente trabajará para vivir,
en lugar de vivir para trabajar (...)*

*Los economistas no llamarán
nivel de vida al nivel de consumo,
ni llamarán calidad de vida
a la cantidad de cosas (...)*

*Los historiadores no creerán
que a los países les encanta
ser invadidos.*

*Los políticos no creerán que
a los pobres les encanta
comer promesas.*

El mundo ya no estará en guerra contra los pobres, sino contra la pobreza (...)

Los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura, porque no habrá niños de la calle (...)

porque no habrá niños ricos (...)

La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla.

La justicia y la libertad (...)

volverán a juntarse...

Una mujer, negra...

será presidente de los Estados Unidos de América.

Una mujer india gobernará Guatemala y otra, Perú.

En Argentina, las locas de Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental, porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.

La Santa Madre Iglesia corregirá algunas erratas de las piedras de Moisés. El sexto mandamiento ordenará: "Festejarás el cuerpo".

El noveno, que desconfía del deseo, lo declarará sagrado (...)

y no habrá noche que no sea vivida como si fuera

*la última, ni día que no sea vivido
como si fuera el primero.*

(Derecho a soñar)

Toda sociedad está precedida de un sueño, toda narrativa está poblada por imágenes de un mundo mejor (o peor). El mundo no tiene por qué ser como es, o como nos parece que es, sino de la capacidad de los seres humanos de vislumbrar un más allá de cualquier realidad heredada. El mundo humano está abierto, es una tarea por hacer, porque está inconcluso (Mèlich, 2009:91).

La narración hace referencia a la situación del hombre en el mundo y a la necesidad de imaginar otros mundos, de creer que la situación heredada no es definitiva. Los seres humanos no podemos vivir humanamente si no nos dibujamos a nosotros/as mismos/as. Entiendo que ese dibujo de nosotros y nosotras mismas será en un contexto, en una trama narrativa que nos ha sido dada y con la que nacemos al mundo; entonces la pregunta por el sentido de la vida se hace necesaria, irrenunciable e ineludible. Así como existen una multiplicidad de sentidos, también existen una variedad de situaciones en las que es imposible instalarnos por completo; si así fuera, todo estaría terminado, la vida habría acabado y, paradójicamente, ya no tendría sentido vivirla y buscarle sentidos.

Nos encontramos ante una tensión permanente entre lo que recibimos y lo que hacemos con eso que recibimos, no dejando de ser nosotros y nosotras mismas, no permitiendo que la occidentalización de la cultura y de la vida nos anule y borre por completo la riqueza con la que venimos al mundo, la que traemos al mundo, la diferencia con la que llegamos y en la que vivimos en permanente situación.

Hacia una pedagogía de la diferencia⁶⁵:

El otro/la otra, lo otro, dice Skliar (2009), a la vez que

...provoca pasión,...provoca ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia. La «amorosidad» aquí, se revela contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda pasividad y todo el olvido en relación con el/la otro/a.

Pues,

...la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del/la otro/a. Por ello, no puede ser pensada como una definición acerca de la identidad del/la otro/a, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con que dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con que lo ensalzamos, no es su “otra” lengua, «su “otra” cultura», su «otro» cuerpo, su «otro» aprendizaje, su «otra» religión, su «otra» nación.

...Sería más fácil, mucho más cómodo y «adecuado» (pero sobre todo terriblemente violento) pensar la alteridad, pensar al/la otro/a en términos de maleficio (el otro encarna el mal, el otro siempre es el mal, todo el mal proviene del/la otro/a) (145)

⁶⁵ En este camino de pensar la diferencia me ayudarán los planteamientos de Carlos Skliar y Jorge Larrosa, así como los de algunas mujeres del feminismo de la diferencia.

El otro, la otra, los otros, las otras, dice Skliar (*ob. cit.*), son objeto de estudio, de análisis, de discusiones y de reflexiones constantes. Mucho se dice, se escribe, se piensa, y nada a la vez, acerca del otro y de la otra; peor aún, sin que el otro y la otra lo hayan solicitado, lo hayan pedido, sin que lo necesiten para vivir, para existir. Una necesidad occidental de nombrar lo que me es externo a mí sin haberme nombrado aún; paradójico, pero cierto al fin. Imperiosa necesidad de reconocimiento del otro, de la otra, pero no de mí mismo, como si la existencia del otro, a mi propia vista, a mi palabra nos trajeran la propia existencia lo que puede verse como evasión del sí mismo/a, de lo que somos en tanto personas.

En cierto modo somos impunes al hablar del otro -y de la otra- e inmunes cuando el otro -otra- nos habla. Tal vez, toda posibilidad e intensidad del cambio de *amorosidad en las relaciones pedagógicas* resida en nunca ser impunes cuando hablamos del otro y de la otra, e inmunes cuando el otro y la otra nos hablan, acallando nuestras preguntas sobre el otro y la otra y percibiendo las suyas; no reduciendo y simplificando la experiencia del otro y la otra a nuestra propia experiencia. Somos, dice el autor, altamente capaces de conversar acerca de los otros -de las otras- e incapaces de conversar con ellos y ellas y, sobre todo dejarlos/as conversar entre sí. Desvergonzada humanidad contemporánea.

Vivimos en un mundo donde las personas no tenemos nombre, tenemos color de piel, practicamos religiones, somos heterosexuales u homosexuales, pertenecemos a determinadas etnias, nos correspondemos con clases sociales, somos “gente bien o gente mal”, etc. Vivo en un país donde las personas han dejado de ser personas para convertirse en etiquetas, en grupos sociales, en características, pero no en nombres. Viví una escuela que nos dividía por turnos y por grados (a, b, c, d.), divisiones (1^a, 2^a, 3^a, 4^a), entre inteligentes y quienes no lo eran, capaces e incapaces;

vivo una escuela que se empeña en seguir nombrando violentamente al otro y a la otra, que se empeña en homogeneizarnos y en dividirnos... que *piensa la alteridad en términos de negatividad*, de carencias, de faltas.

Lo que para nosotros y nosotras –se pregunta Skliar- tanto «falta» en ellos y ellas ¿les hace tanta «falta»? (156). Vivo en la incomodidad, *la incongruencia amorosa*, de un lugar en el que no deseo vivir. Allí nace el sentido, la búsqueda de sentido, de vivir en la permanencia de no ser quien uno desea ser y de ser lo que no se es, de vivir como uno no desea vivir, de sentir como no deseamos sentir lo que ni siquiera sentimos ¿Acaso, se pregunta el autor, es necesario que nos formulemos la pregunta por el otro, por la otra, por los otros y por las otras, por lo otro, para relacionarnos con ellas y ellos, con ello? ¿Para entablar un vínculo pedagógico se requiere de etiquetas?

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el/la otro/a, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad sin condición, sin nada a cambio, que no haga de las otras personas deudas eternas. Tal vez acoger a las otras en educación sea más bien recibirlas sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad, sus etiquetas. Y tal vez la obsesión –contraria a la preocupación y cuidado por el otro y la otra- encuentre en la hostilidad -condición de la homogeneidad más despótica- la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: *«a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos»*. *«Nosotros»: el arma de la lengua y del cuerpo que esgrimimos para, sin amorosidad alguna, defendernos de los otros y de las otras* (Skliar, 2009:147).

La alteridad no es tanto lo que no somos, sino tal vez todo aquello que aún no hemos sido capaces de ser... Todo aquello que no sabemos...; sin embargo,

para lo cual deberíamos seguir todo el tiempo no sabiéndolo; lo que nos remite a cierta *conciencia de la ignorancia humana* sobre nosotros y nosotras mismas, sobre los otros y las otras, sobre el mundo y la vida; del permanente y necesario estado de ignorancia en el que vivimos y es deseable vivir, para intentar no acapararlo y saberlo todo.

Entre el Yo y el Otro..., habrá una relación que siempre desborda, que excede, que se aleja: una relación de diferencia... La identidad insiste en la fijación, persiste en la detención –clausura, dirá también- del otro en un nombre, una palabra, una etiqueta. Lo que vendría a significar la reducción del otro, intentar comprenderlo, apresarlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo a un nosotros deseable. La diferencia, en cambio, nunca remite a un sujeto, nunca identifica a los seres (Skliar, 2009:158). El otro me revela a mí mismo, así como yo le revelo a él mismo, de manera nueva. Es una revolución, una subversión del orden establecido (Alberoni, 1987), a lo más íntimo, a un yo mismo (Dubar, 2002:98).

Una experiencia puede asumir distintos modos de ser vivida: *la del otro borrado, la del otro colonizado, la del otro incluido*; también puede ser vivida desde la comodidad de ser quien uno/a desea ser, o desde la incomodidad del no ser y de llegar a ser aquello que no deseamos ser, sino que nos es impuesto externamente a lo que internamente somos, es como no estar en *un cuarto no propio* –parafraseando a Virginia Woolf-.

Implica de algún modo, vincularse más con el corazón que con la razón, no porque la rechazemos sino porque preferimos sentir la vida en las fibras más íntimas y luego conceptualizarlas, porque preferimos la vida antes que el vivir sin dejarnos, permitirnos y arriesgarnos a ser lo que hemos decidido ser y cómo hemos decidido vivir.

La existencia del otro, de la otra, fundamentalmente de ella, es necesaria e imprescindible para la vida, para la palabra, para la relación, para la educación, para lo cual es imprescindible volver a nombrar el mundo –y hacerlo en un cuerpo sexuado: en femenino y en masculino, dice Piusi (2013)-. Repensar las palabras que usamos para hacerlo, mirar con otros ojos, dejarnos sorprender y volver a crear no sin antes reconocer los caminos que otras y otros ya han recorrido y nos lo han dejado como legado. Repensar la educación y la pedagogía para poner la atención allí donde ocurren las cosas y están las personas tal como están, sin etiquetas o con ellas, sin categorías, con y sin estigmas, viviendo, experimentando, sintiendo y hablando o sin hacerlo, esperando o no...

...A menudo leemos y escribimos palabras que parecen neutras, universales, impersonales, que esconden a quien las dice y la intención con la que son dichas. Palabras muertas, deshumanizadas en tanto ocultan la subjetividad, que llenan espacios de comunicación dejando fuera las voces de las personas. Palabras que silencian, que asilan, de miedo, que no muestran las tramas educativas, éticas y políticas (Diálogos, 2011: 3).

Pero existen otras palabras, aquellas vivas, que no ocultan a las personas que las dicen, que son narradas en primera persona, donde quien narra y quien es protagonista de la historia se expone en primera persona creando y recreando el mundo, no desde la exclusiva subjetividad, sino desde el estar con otras y otros en un mundo compartido; donde la palabra no oculta lo humano sino que lo exalta, lo pone en el eje de la narración librándolo de toda falsa objetividad y absurda neutralidad; se trata de *prácticas de libertad que vienen a significar espacios de hospitalidad, testimonio, dialogicidad y amorosidad* (Diálogos, 2011:4). Para librarnos de alguna manera de estos *tópicos vacíos, encubridores de realidad* (Núria

Pérez, 2001 en Skliar, 2007), que bajo el aparente neutro oculta lo otro, lo diferente y diverso, en definitiva, la existencia de vida fuera de “nuestra propia vida”.

A lo señalado por Nuria Pérez, agrega Carlos Skliar (2007): *Volver a mirar*, más precisamente a hacerlo bien, y esto significa hacerlo con pasión, porque hemos mirado pero lo hemos hecho desapasionadamente, *para conmovir y atormentar la mismidad, para poner bajo sospecha algunas naturalizaciones. ¿Con qué sentido? Con el propósito de que para cuando el otro vuelva, nos invite a su misterio, nos haga la diferencia, nos difiera* (24). Se trata, señala María Zambrano (2005), de *una visión que abra las puertas del alma, una visión que enamore* (89); una visión de la vida misma, de cada vida.

Pero, para volver a nombrar el mundo, es preciso *hacer silencio*, un profundo silencio, pero imprescindible silencio que permita la escucha, que deje de nombrar al otro y el mundo como si nosotros fuéramos los únicos otros, y “nuestro mundo” fuera el único mundo. Es preciso callar, dejar de “nombrar” para volver a nombrar sin la urgencia de decirlo todo y de nombrarlo todo, sin la arrogancia de creer que el mundo está ahí esperando y pidiéndonos ser nombrado en su totalidad, agotándolo todo con palabras sin sentidos e innecesarias, creyendo neciamente la necesidad de existencia del mundo desde nuestra propia y única existencia que niega otras existencias, otras palabras, otros mundos, otras lenguas, otras culturas.

Por lo que es también necesario un *detenimiento* y cierta *desconfianza* de aquellas *certidumbres* sobre las que se asientan aquellas *verdades* que no son “nuestras verdades”, sino las verdades de otras y de otros que dicen nombrar el mundo por nosotros y nosotras y a pesar nuestro, que dicen

tener la verdad, las verdades necesarias para poder vivir sin vivir, las certidumbres que nos tranquilizan pero que nos quitan el amor al saber y a la vida que poco tienen de certidumbre y de verdad, y mucho de búsqueda, de camino, incertidumbre y sorpresa; para que no nos gane un tipo de *tenacidad que prohíbe que el otro y la otra sean otros y otras en nombre de la mediocridad, egocéntrica y mezquina de la mismidad*. Y este es uno de los grandes riesgos que puede correr la educación y la pedagogía:

Una institución total/totalitaria que todo lo desea atrapar, ...contener e incluir, que no soporta las ausencias, los olvidos, las ambivalencias, y que reposa satisfecha al cerrar por dentro sus puertas, al enclausurarse... Y los textos y las leyes y el currículum que se producen y reproducen hasta el hartazgo mientras hacemos que el cuerpo del otro espere inmóvil; y las reformas que se venden pero, sobre todo, que se compran, mientras la masacre del otro continúa (Skliar, 2007:20-21).

La escuela moderna, señala Skliar (2007):

Se preocupa por el orden, se obsesiona por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; busca reducirlo lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc. La mismidad de la escuela, al mismo tiempo que se autoafirma, prohíbe la diferencia del otro. Sustituye “dos sitios”, por un sitio para la mismidad; un sitio estable, ordenado y lineal. Y otro, bien diferente, de mayor orden, de mayor control, de mayor gobierno, sin tiempo y sin espacio para el “otro”, para los otros (147-148).

Sin embargo, el cuerpo del/la otro/a no espera inmóvil y se resiste a ser masacrado; también *nos mira*, también *nos piensa*, también nos

nombrada, pero especialmente, se nombra, no esperando que acudamos sin que se nos llame a nombrarlos/as. Subversivas formas de resistencia al resguardo de lo más íntimo y misterioso que posee el otro y la otra, que no permite mostrarse, no desea hacerlo, para resguardar lo más vivo que reside en él y en ella, y que no podremos nunca abarcar aunque intentemos, aunque los y las tornáramos “objeto”, ellos y ellas lo hacen, así como lo hacen los pueblos originarios en América Latina a pesar de los más de 500 años de genocidio.

Así como *el cuerpo del otro y la otra no espera inmóvil y se resiste a ser masacrado*, asimismo esa escuela moderna pensada y gestada para la homogeneidad, para la normalidad, para la neutralidad, para los semejantes, para el pensamiento único; esa escuela también se resiste, y lo hace de una manera de despedazamiento y fragmentación en varias tonalidades. “La escuela” se transformó en “otras varias escuelas”⁶⁶ donde educar no tiene un fin, en el sentido de acabado y finalizado, de tarea culminada y cumplida; allí educar es tiempo de creación, de asombro, de comprensión, de libertad, de amor; es una escuela que se basa en una pedagogía no prescriptiva y tecnicista, avasalladora, destructiva y anuladora de la diferencia y de la riqueza que radica en ella; una pedagogía que, como señala Chiara Zamboni (en Skliar, 2007),

⁶⁶ Al respecto se puede consultar entre otras obras las de Anna María Piussi y Letizia Bianchi (ed.) (1996) *Saber que se sabe. Mujeres en educación*; Angela Alioli (1997) *Una matemática que enseña*. En Anna María Piussi et al. *Enseñar ciencia*; DIOTIMA (2004) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*; Sofías (Ed. al cuidado de María Milagros Montoya Ramos) (2007) *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*; María Milagros Montoya Ramos (2008) *Enseñar: una experiencia amorosa*; Antonietta Lelario, Vita Cosentino y Guido Armellini (2009) *Buenas noticias de la escuela*; Silvia Duschatzky (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*.

Provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obligue a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. Y que desordene el orden, la coherencia, toda pretensión de significados. Que posibilite la vaguedad, la multiplicación de todas las palabras, la pluralidad...Que conduzca a un futuro incierto (148-149).

Es imprescindible y necesario poner en duda los discursos y “dispositivos educativos y pedagógicos” que produjeron un viraje importante desde lo meramente discursivo y propositivo, desde la hegemonía a la “consideración de la diversidad”, bajo el tutelaje y protección de algunas palabras –respeto, tolerancia, aceptación, reconocimiento del otro y de la otra-, que parecen encubrir otros sentidos y finalidades que poco y nada tienen que ver con la diversidad y mucho menos con la diferencia, que no requieren ser atendidas sino acogidas y aceptadas en cada uno y cada una antes que en los y las demás que no requieren de nosotros y nosotras para acoger y nombrar su propia diferencia, su propia diversidad. La “preocupación” no radica tanto en la diferencia y en la diversidad, sino en los y las diferentes y en los y las que escapan a la aparente normalidad. Entonces, ¿cómo hacer para anularlos y ocultarlos?, ¿cómo hacer para darles un lugar diferente donde podamos mantenernos a salvo, donde podamos mantenerlos fuera de nuestra vista sin perderlos/as de vista?, ¿cómo hacer para que no incomoden, no nos incomoden y rompan nuestra tranquilidad?

Hay en el mundo “democrático y pedagógico-educativo” actual un abuso de estas palabras que parecen resguardarnos de todo peligro, pero que sin embargo bajo su ropaje aparente nos ocultan, nos borran, nos anulan, nos

acusan de intolerantes e irrespetuosos precisamente por no aceptar y hacer abuso de estas palabras que nos intranquilizan y nos mantienen en alerta, y no podemos más que sospechar y estar atentos y atentas.

Es preciso, detenerse y desconfiar para volver a nombrar el mundo. Cuestionarse permanentemente lo que pensamos, lo que hacemos, lo que decimos. Actitud de alerta necesaria e imprescindible para nombrarnos, para propiciar la apertura a que los otros y las otras puedan nombrarse desde sí, a que la realidad pierda esa falsa esperanza de ser una y siempre la misma.

Alonso reconoce, junto a otras autoras (cit. en García Lastre et al, 2008), la ausencia de la perspectiva de las mujeres en la educación -agregaría a este señalamiento-, de los saberes que las mujeres aportan a la educación, de cómo están en el mundo, y cómo se atreven a decir ese estar en el mundo en femenino. Esta ausencia no es sólo de perspectiva y de discurso, de saberes y conocimientos, sino fundamentalmente del reconocimiento de ellas en el espacio escolar. Lo que también ocurre con otros grupos como las clases más desfavorecidas socialmente, las minorías sexuales, étnicas y religiosas, entre otros. Han logrado acceder a la escuela, pero esta no se ha transformado para acogerlas y acogerlos; la escuela aún hoy espera que sean ellos y ellas quienes se transformen para acoger lo normal y homogéneo -motor de la maquinaria escolar moderna-, que borra las diferencias y los/as iguala, les quita la riqueza y diversidad con la que ingresan.

El otro y la otra diferente que están en la escuela hoy, más que posibilidad, constituyen un obstáculo que es preciso borrar y eliminar porque obstruyen el “buen trabajo”, los “mejores resultados”, la “calidad educativa”; esta es la escuela de la pedagogía del aniquilamiento y del ocultamiento de las diferencias, es la pedagogía de la exaltación del

currículum, de los objetivos, de la técnica y de las estrategias, de las metodologías, de las planificaciones, pero no es una pedagogía del amor y el reconocimiento.

Es necesaria una pedagogía de la diferencia, o como lo señala Ana María Piussi⁶⁷: “no puede existir una pedagogía, si no es una pedagogía de la diferencia” (2013)⁶⁸. Una pedagogía que reconozca la autoridad de la propia voz de las personas que transitan y viven las escuelas; una pedagogía que surja de estar en relación con aquellas y aquellos a quienes reconocemos autoridad y confianza, que reconozca autoridad a las alumnas y alumnos, con quienes crecemos en libertad, con quienes la experiencia vital es mucho más rica, con quienes discutimos, creamos, reflexionamos, hacemos política del diálogo, del pensamiento y del afecto en educación; una pedagogía de la afirmación y de la medida propia; una pedagogía otra, de la otra y del otro que pueda transformar el mundo a partir de cambiar las relaciones con él.

Una pedagogía que devuelva a la educación al campo de los afectos, al campo de la ética, de lo singular, de las miradas que habiliten un destino o varios destinos, miradas que no clausuren y maten (Skliar, 2013).

La pedagogía contemporánea, dice Piussi (*ob. cit.*), se encuentra entre las visiones catastróficas y las redentoras, sin llegar a reconocer lo bueno que existe y desde allí “hacer palanca”, partiendo desde lo que cada una y cada uno podemos aportar en relaciones de disparidad, conscientes de la propia diferencia, abiertos/as a la alteridad, desde una lengua cercana a nuestra

⁶⁷ En una entrevista concedida recientemente a la revista *Argonautas* de la Universidad de San Luis en Argentina

⁶⁸ *Pedagogías de las diferencias* dijo Carlos Skliar en una conferencia celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UMA (2013)

propia experiencia, apostando por una independencia simbólica y por prácticas inventivas que pongan en juego lo que las personas saben y desean, desde sus ideas, pensamientos, medidas de acción y juicio adecuadas a los contextos y a las personas que los habitan más allá de los códigos dominantes (212). Una pedagogía que destierre de las escuelas las prácticas utilitaristas y mercantilistas; una pedagogía de este tipo, del único modo que puede ser: imprevista e ineludible, necesaria e imperiosa.

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

TERCERA PARTE

LA VIDA

Capítulo Octavo

213

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

La experiencia de investigar e investigar la experiencia educativa

*Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia*

*El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,
una voz con su propio eco auestas.*

*Y la palabra del hombre es una parte de esa voz,
no una señal con el dedo,
ni un rótulo de archivo,
ni un perfil de diccionario,...*

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

(Sexta Poesía Vetical, Roberto Juarroz)

Hay algo precioso en esta poesía, algo que no se puede escapar, que no es posible que esto ocurra. Que se unirán a mis palabras e irán tejiendo un entramado de narraciones sobre la experiencia vivida en este tiempo de formación; sobre las decisiones que fui asumiendo junto a Inma; sobre la

necesidad de volver a nombrar y de recurrir a otras palabras, de hacer de este tiempo *un acto de amor que cree presencia*⁶⁹.

De experiencia(s)⁷⁰:

Para construir un pensamiento educativo o de la educación es preciso partir de la **experiencia**; de **eso que me pasa**, en tanto *categoría existencial, como modo de estar en el mundo, de habitar el mundo* (Larrosa, 2009), y que supone al menos tres **dimensiones**:

I. **Del acontecimiento** o **eso que me pasa** y que encierra tres principios:

El **acontecimiento**, como algo externo a mí, o lo que el autor llama **principio de exterioridad**; *algo que no soy yo, ...que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mi sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones,... ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad... es "otra cosa que yo"... No hay experiencia... sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso... que es exterior..., extranjero..., extraño..., que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar* (14, 15).

⁶⁹ Según reza esta misma poesía a la que recurriré en otros momentos del apartado con el propósito que contribuya a la organización y exposición de las ideas.

⁷⁰ Acerca de la experiencia, me ayudarán a pensar: Jorge Larrosa (2009), Contreras (2009) y Contreras y Pérez de Lara (2010).

*Eso que me pasa es otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa (15) diferente a mí, o lo que denomina “**principio de alteridad**”.*

*Eso que es externo a mí nunca puede ser yo mismo, debe mantener la ajenidad a mí, no puede ser mío ni de mi propiedad o interiorizado por mí, o en mí (“**principio de alienación**”).*

II. La **dimensión del sujeto de la experiencia** o de *eso que me pasa*, y que conlleva tres principios:

*Un acontecimiento externo a mí, pero que **me pasa a mí o en mí, que me ocurre**. El lugar donde la experiencia tiene lugar o, el lugar de la experiencia, soy yo, por tanto, siempre es subjetiva, le ocurre al sujeto –**principio de subjetividad**–.*

*Hay otro **principio** importante, el **de reflexividad**: que implica un movimiento de ida hacia fuera, de exteriorización, de salida de mí mismo hacia el encuentro de eso que pasa, del acontecimiento; pero también supone un movimiento de vuelta hacía mí mismo, hacia la exteriorización de aquello que me pasa. Para Fernando Hernández et. al. (2011), a la **reflexividad** conlleva una manera de preguntarse *por qué hacemos lo que hacemos en una investigación*, y de dar cuenta de *aquello que nos mueve a la investigación, la fuerza motivadora de la acción*. Entiendo la investigación educativa, como un camino con sentido propio que moviliza a la acción, que moviliza al pensamiento y a un tipo de práctica política diferente en cada caso.*

*En última instancia, **la experiencia me forma y transforma – principio de transformación–**, que se vincula con la idea de identidad.*

III. Por último, la **dimensión del movimiento de la experiencia** o **eso que me pasa**:

La experiencia es además, un *pasaje*, un *recorrido*, un *paso - principio de pasaje-*, lo que supone un pasaje de un estado a otro, un salir del lugar donde estábamos hacia algo externo, pero sin perder este carácter de ida y vuelta, salir para regresar no ya siendo el mismo; por tanto, la experiencia nos ocurre y cuando pasa no nos deja en el mismo estado en el que estábamos anteriormente a que nos pasara. Somos las personas un lugar de paso, el lugar donde la experiencia ocurre, o como *un territorio de paso o superficie de sensibilidad*.

Como dice Larrosa: en un principio el sujeto de la experiencia es un sujeto pasivo, no autor o agente de su propia experiencia sino un sujeto paciente, pasional, que padece **-principio de pasión-**. La experiencia es un pasaje que implica, por otra parte, *una aventura... tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo y un peligro*, como la vida misma, como la educación, como cuando iniciamos un camino, un recorrido de investigación, asimismo esas experiencias nos apasionan, nos implican, nos introducen en una aventura riesgosa e incierta, desafiante, feliz.

Dice Larrosa (2009), *la experiencia es relación* y lo importante precisamente es lo que ocurre, me ocurre en esa relación, cómo esa relación me transforma, me modifica y hace que a partir de haber entrado en contacto con ella ya no esté en el mundo de la misma manera en la que estaba antes de ella.

Entrar en relación con otros y otras en un contexto y situación determinada hace que necesariamente nos pongamos en juego allí donde estemos, en primera persona, que pongamos en juego nuestra propia subjetividad, nos animemos a ser nosotros mismos y nosotras mismas, nos atrevamos a partir de nosotros y nosotras, a estar allí y dejarnos transformar en ese encuentro, a saber que una vez allí ya no volveremos a ser quienes éramos y a desear que ello sea de esa manera. Implica una ida hacia el encuentro, una salida de mí para volver a mí y reconocermé en ese proceso de transformación. Pero para que ello ocurra es preciso estar abiertos y abiertas a la experiencia, a dejarnos tocar, a permitirnos que ese algo nos pase, nos ocurra, nos modifique y no nos deje impávidos.

Fue así que ocurrió, que me ocurrió, que nos ocurrió -a Inma y a mí-; no estábamos preparados, predispuestos a ello; sin embargo, sucede, para mi suerte sucedió.

Recuerdo una mañana soleada en Málaga. Ya conocía a Inma a través de unas entrevistas y un material audiovisual que el grupo ProCIE me facilitó. Me encontré con ella, nos encontramos por casualidad y también por deseo de entrar en relación. Aquella mañana entre “cafelillos”, cigarros, la brisa del Mediterráneo, la primavera que lentamente se despedía, nos embarcamos en una aventura que nos transformaría, que me transformaría. Feliz aventura, casi fortuita en sus inicios, elegida, deseada y profundamente necesitada. Pues, como dice Milagros Rivera Garretas (2008), *lo que dice una maestra... es un don... incorporable, un don que el cuerpo incorpora o hace cuerpo, si le sirve... a su vida* (9).

Si vamos al “encuentro” del otro y de la otra, esperando que ese encuentro “nos sirva”, simplemente para confirmar el conocimiento que teníamos respecto del otro y la otra antes de arribar a esa “relación”, antes de acudir a ese encuentro; el conocimiento que de allí surja de nada nos servirá,

porque no ha logrado desestructurarme y modificarme. De esta manera nuestra subjetividad se convierte en un lugar de paso, por el que “pasan” cosas, pero esas cosas que pasan (que me pasan) no me transforman y *conmueven en lo íntimo*, en tanto sólo pasan o están de paso por nosotros y nosotras. En definitiva, la experiencia, el encuentro, la relación con el otro y la otra, y la formación tienen que ver con el saber, no con el conocimiento, o por lo menos no con el conocimiento postmoderno, no con el que circula por la mayoría de las aulas en las escuelas o en las universidades, no con el tipo de relación que marca la división social del trabajo escolar.

Otra característica esencial de la experiencia de relación es *la escucha* y no la apropiación del otro y de la otra. *...En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita... a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro... a transformarse en una dirección desconocida... que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros... que nos interpela* (Larrosa, 2009:25).

El saber de experiencia es el que se construye a lo largo de la vida y de acuerdo a cómo respondemos a lo que nos va ocurriendo. El saber de la experiencia en Inma fueron cuestionamientos lentos que iban rumeando en ella, ya de alguna forma estaban e iban cobrando cada vez más fuerzas, salían a la luz, cobraban y recobraban sentidos, estaban ahí, se iban formando y transformando en Inma, a Inma. Este tipo de saber de la experiencia que se opone al conocimiento asume algunas características esenciales: *...es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular... que revela al hombre singular su propia finitud; particular, subjetivo, relativo, personal* (ob. cit.:26). Por tanto, cada persona vive su propia experiencia, hace a su propia experiencia y en ella, a partir de ella,

construye sus propios saberes y de-construye los conocimientos que “ordenaban” previamente su vida. La experiencia es intransferible y el saber que de ella surge también lo es; nadie puede vivir la experiencia que otras personas han vivido, ni nadie puede construir el saber que las demás personas han logrado construir a partir de las experiencias que han logrado vivir.

Como ya lo he señalado, hay algo en la experiencia que tiene mucho que ver con la incertidumbre, con el no saber hacia dónde va la experiencia que estamos viviendo, que no permite ser prevista y guiada por objetivos preestablecidos; y si tiene algo de incertidumbre tiene algo de posibilidad, pero también de peligro. Cuando iniciamos una experiencia no sabemos muy bien qué es lo que nos depara el destino, hacia donde vamos y qué es lo que alcanzaremos; lo que sí es seguro es lo que atravesaremos, que eso nos atravesará, que eso que nos pasará dejará huellas en nuestro ser, que esa marca no nos permitirá volver atrás, aunque sí la mirada. Hay una oposición radical de la experiencia al experimento.

La experiencia se opone, por su naturaleza, a algunas características que asume la vida postmoderna. Se opone al exceso de información, o al deseo inacabado de estar informados/as, de saberlo todo, de “cubrirlo todo, de controlarlo todo, de “acapararlo todo”, del no dejarlo nada “librado al azar”, sin saberlo, sin el saber de la experiencia, el que otorga sentido. También se opone a la opinión, al opinar de todo, precisamente por ese saber de todo. La experiencia no es el deseo de cambiarlo todo; hay cosas que se oponen y ofrecen resistencia a nuestra postmoderna necesidad de cambiarlo, de modificarlo todo. Necesita de tiempo, tranquilidad, perseverancia, de espera, de escucha, de mesura, es un tiempo de gozo necesario para que algo haga mella en nosotros y en nosotras, para que algo ocurra.

Hoy todo es fugaz, todo es inmediato, todo es consumible, todo puede adquirirse y comprarse, no hay tiempo para vivirlo y aprender de ello, no existe el momento para entrar en contacto con ello, la vida moderna es fugaz y veloz y, por tanto, no puede detenerse a disfrutar de la huella que la experiencia va dejando en cada uno y cada una, como tampoco al disfrute de la experiencia que otras y otros han dejado en el mundo y en la vida. En este mismo sentido, se opone a la falta de memoria, a la desmemoria.

La experiencia recurre constantemente a la memoria, a recuperar del pasado y no olvidar lo vivido, para que eso que me ha pasado y que me constituye vuelva a mí y de ello aprenda y viva. Necesita del silencio, del detenerse en el tiempo y de escuchar aquello que nos dice, de apertura constante y permanente a lo que la experiencia nos dice, nos habla cuando ocurre.

Investigar la experiencia. La búsqueda de una lengua propia

Hay algo de la experiencia que se nos escapa, que no está disponible para ser captado, contado, narrado o relatado y aunque así lo estuviera no lograríamos comprenderlo en todas sus dimensiones y en toda su complejidad. Hay algo de las personas que permanece en la intimidad de ellas mismas, que se resguarda y es deseable que así ocurra, no todo puede ser objetivado, aunque quisiéramos y aunque ellas quisieran. Siempre hay algo de la complejidad, de la particularidad y singularidad de las vidas que se escabulle a nuestras particulares miradas, que se resiste, que no deja mostrarse, que se guarda para sí y que no deja moldearse con la mirada ajena, externa y aún por la propia la mirada; y sin embargo, dice Contreras (2009), podemos vivirla, sentirla y experimentarla desde nuestra

particular experiencia de vida; siempre se conserva la experiencia del encuentro aunque no logremos reconstruir vidas, podemos construir nuevas vidas, la nuestra propia y ayudar a reconstruir otras:

...toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar la forma en que fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales (7).

Skliar (2009) nos habla de ciertas imposibilidades vinculadas con la descripción, al concluir, a la anticipación con respecto a la alteridad, como si la propia alteridad se resistiera a todo ello, alejándose entonces de toda pretensión de saber, eludiendo toda ilusión de hacer del otro un objeto de reconocimiento.

La experiencia se diferencia también de la ciencia, de las prácticas y lenguajes que predominan en la ciencia, en general, y en el campo pedagógico particularmente. La ciencia menosprecia la experiencia mientras que estén construyendo algunos caminos alternativos que hagan de este espacio un espacio de experiencia, que transforme esas lógicas, las humanice y les dé vida.

Experiencia y ciencia aluden a dos formas diferentes de estar y habitar el mundo, de estar y habitar la escuela:

La experiencia tiene que ver... con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos,...de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir,...con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar. Con el límite del de lo que ya sabemos

pensar, de lo que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes (Larrosa, 2009:42).

Alguna de las cosas que nos faltan en educación tiene que ver con los lenguajes propios y con el saber, puesto que tenemos -(nos)tienen-demasiada terminología extranjera, conceptos abstractos, prácticas sin sentido, técnicas, palabrerío y pocas palabras. Es necesario un lenguaje propio de la experiencia del educar; lenguaje pedagógico y educativo que hable nuestra lengua desde lo que somos como maestras y maestros.

Me viene a la memoria uno de esos encuentros⁷¹ con Inma, con Mercedes, con las niñas y los niños del Gracia, las madres del grupo de teatros que Inma coordina; entraron en diálogo, pusieron en palabras sus sentidos, su lengua que surge del trabajo con las voces de las madres, de las niñas y los niños, con las palabras que van surgiendo en relaciones de mediación, de consenso, de trabajo colectivo, de descubrimiento, de ir tejiendo redes y tramas con sentido propio, *con mucho trasiego, con muchos problemas, andábamos buscando una idea, no es hacer, por hacerlo, porque tenemos que tener algo, tenemos que tener algo que merezca la pena, una forma de estar juntos/juntas, de acercamiento*; reconociendo el valor de las mujeres sin la necesidad de contraponerlo a una medida masculina, sino buscando medida propia en otras mujeres, un espacio propio de mujeres, de

⁷¹ Durante la *II Muestra de Educación y Teatro* desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga, España, el 9 y 10 de mayo de 2012. “*el Gracia*”, con la coordinación de Inma y Mercedes, presentaron dos obras: “*El poder de las palabras*” (grupo de teatro de niños y niñas) y “*El espejo*” (aula de teatro de madres).

búsqueda de identidad, de apuesta a la diferencia, en un intento por convertir lo vivido en una expresión con sentido, de construcción constante y continua de pensamiento y reflexión. Se trata de un proceso enriquecedor, de felicidad por estar en relaciones de confianza y autoridad, y de acercamiento, siendo cada una/o un sí mismo diferente, con sus deseos, con sus necesidades, con sus riquezas y con la capacidad de dar el salto que sepa distinguir lo que las está obstruyendo.

Mujeres en las que confías, en las que tienes apoyo, coincidencias... Lo decidimos así, insistiendo, intentándolo, creando un espacio propio: el teatro como medio, donde interesa lo que ocurre allí, lo que acontece, lo que pasa; no intentando ser modelo de..., es una opción de no querer perderselo, es una forma de conocer a la mujer, vivir como mujer, es otra historia, es el día a día... todo esto es una cuestión de opciones y de trabajo en equipo... la vida es tomar decisiones, que pueden ser duras, pero que luego te compensan y compensan a quienes están alrededor, me señaló Inma en una entrevista.

En definitiva, lo que de alguna manera persiguen con la creación de estos espacios, fundamentalmente, es que ellos estén atravesados de pasión, de incertidumbre, de singularidad, de sensibilidad, de alteridad, alterados y alterables, que tengan cuerpo, capten la vida y la estremezcan (Van Manen, 2003:43).

En este sentido, las palabras de algunos maestros y de algunas maestras nos muestran cómo es la escuela y cómo es vivida por ellas y ellos, nos permiten captar –no capturar– la vida que en ella ocurre y fluye; nos abre hacia interrogantes y preguntas permanentes sobre la vida en las escuelas. Como lo señala Rodríguez Gómez (2011), *no son palabras que cierran..., dan cuenta de lo que intuyen, lo que creen, lo que suponen, dejando una línea de comprensión para lo que hubiera podido ser de otra manera* (6).

En este mismo sentido dice Mortari (2004), *quienes estamos en lugares destinados a la investigación..., tenemos la necesidad vital de una confrontación con quienes están comprometidas –y comprometidos- en prácticas que constituyen los espacios de conformación de los saberes experienciales*. Sin embargo, esa confrontación no es suficiente, es preciso *dar medida al pensamiento de quienes se enfrentan cotidianamente a problemas reales (161)*. Y dar medida no es simplemente dar la palabra o hacer que esa palabra pueda circular por los espacios socialmente válidos, tampoco se trata solamente de representar o traducir la palabra a la luz de nuestras percepciones intelectuales acerca de la escuela, sino que la misma palabra pueda entrar en diálogo y gozar de la misma autoridad de la que goza la palabra de los investigadores e investigadoras; que esa palabra pueda decirse, narrarse y comprenderse según los sentidos y significados que el profesorado construye. Pero esta no es una tarea exclusiva de un investigador o de una investigadora, es una lucha colectiva que debemos emprender y sostener quienes transitamos parte de nuestras vidas por la escuela (Núñez, 2010)

La palabra: un acto de amor que crea presencia:

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 puesto que “conocer” el mundo 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... de “convertirnos” en el mundo mismo... (Van Manen, 2003:23-24)

Frente a eso que se nos escapa y que no podemos decir debemos hacer el esfuerzo de pensar, encontrar palabras y sentidos para decirlo, nombrarlo, comunicarlo. Es una experiencia que vale la pena vivir, un esfuerzo que vale la pena hacer, para poder contarlo y compartirlo, pues con la experiencia y vivencia sola no basta, hay que narrarla, contarla, ponerle palabras y nuevas palabras.

Lo que necesitamos no son simplemente palabras o más palabras, de las mismas con las que acostumbramos a nombrar el mundo, con las que lo decíamos, con las que lo expresábamos, con las que nos comunicábamos y comunicábamos nuestra experiencia vivida; teorías, presupuestos, categorías previas, que nos permitían comunicar el mundo y nuestra vida pero siempre desde allí, desde esos marcos previos que poco o nada ayudan a la comprensión sino simplemente a la revalidación y reproducción de nuestras propias creencias acerca de la realidad, del mundo, de nosotros mismos, de lo otro, de los otros y las otras; las palabras que necesitamos son de otro orden, son palabras con sentido que nombran sólo aquello que tiene sentido, que nos conectan, como nos invita a pensar Contreras (2009):

...con nuestra capacidad de relacionarnos de otra manera con el mundo, con los otros, con nosotros mismos..., para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros nos llegue, no desde nuestras categorías, sino de nuestra disposición a irlas deshaciendo (Contreras, 2009:8-9).

Son palabras de otro orden, no son palabras que dicen más de lo mismo, que nos permiten explorar-nos, que nos dicen lo nuevo como nuevo, que nos ayudan a imaginar-nos, que nos preparan y disponen para

lo imprevisto, para acoger la novedad y vivirla como tal, en definitiva, escuchar y escucharnos. Son palabras que no señalan los “mejores caminos” y que dicen cómo vivir, qué pensar; son invitaciones a disponernos a buscarlos, a escuchar y a sentir, a dejar caer las certezas, suspender las creencias para acoger lo nuevo, o lo que se nos presenta como nuevo, irrumpe en nuestra vida y ya no somos quienes éramos. Es preciso desandar los caminos que las palabras nos ayudaron a construir para construir otros caminos.

Hay palabras, palabras, palabras... dicen los niños y las niñas del *Gracia* “*Creatividad, teatro, risas, sombras, miedos, ayuda, cooperación, diálogo, fuego, amor, responsabilidad, reflexión, tareas, escucha, tranquilidad, confianza, arte, comunicación..., conflictos, luces, alegría, respeto, mentiras, llanto...*”, reza el telón de fondo: “*Detrás de una palabra, de tan sólo una palabra, renace el mundo entero*”, así finaliza la obra⁷².

No me refiero a la búsqueda desesperada de cualquier palabra, sino de la propia, aquella que se pronuncia en primera persona; para lo cual, la narración es el estilo más pertinente y adecuado para contar historias, en tanto ayuda a ponerle palabras propias a la vida y hace que otras y otros puedan poner sus propias palabras. Este es otro nivel del encuentro; se trata del encuentro entre el investigador/a -quien escribe la narrativa- y los/as lectores/as del texto de la investigación, en tanto *su forma no se aboca a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles. Al contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes...* (Arnaus, 1995:65). Inma dice: “el magisterio está lleno de tecnicismos...”

⁷² Presentación de la obra: “*El poder de las palabras*”.

que es como decir que está lleno de palabras vacías, vaciado de palabras con sentido.

En este mismo sentido, dice Dubar (2002), la(s) subjetividad(es) se vinculan con el lenguaje, en tanto:

El sujeto... debe construir y apropiarse de su propio lenguaje, el lenguaje se su identidad personal... Aprender a decirse... apropiarse de los lenguajes y acceder a su propia expresión... un lenguaje para sí. Lenguaje de intimidad y de las relaciones afectivas, y también...de la reflexión (255)

Inma ha logrado, y yo a través de ella, esencialmente, ha aprendido el lenguaje que le permite nombrarse, decirse y nombrar el mundo; un lenguaje en el que siente la comodidad y seguridad a partir de la fidelidad a sí misma, a las relaciones que mantiene con otras mujeres, con los niños y niñas, con algunos hombres, con la historia.

Desbautizar el mundo para ganar su presencia:

No se trata de pensar en alternativas que toman la palabra, que se atreven a hacerlo, sino también de colectivos que “transportan”, que nos-transportan hacia otros lugares, hacia incertidumbres, hacia la pregunta y no hacia la pronta y desesperada respuesta, muchas veces innecesarias; hacia la escucha, hacia la esperanza, hacia el pensamiento y la acción. En este sentido, hay una profunda coincidencia con lo que especialmente plantean, además de otras autoras y otros autores, Rockwell (1995, 2011), Montoya Ramos (2008) y Nicastro (2006). Así lo expresan claramente: *...problematizar la realidad, ...desnaturalizar lo que aparece como natural, ...preguntarnos, ...investigar, ...cuestionarnos, ...ensayar, ...ir más allá de lo conocido* (Duhalde, 2009:22), para volver a nombrar aquello que ya ha sido

nombrado, para volver a mirar aquello que ya fue mirado, para recorrer nuevos caminos y visitar aquellos que ya fueron recorridos.

Es necesario, preciso e imprescindible, cambiar la mirada; o como señala Rockwell (2011), para narrar la experiencia es preciso *transformar la mirada*, o en palabras de Sandra Nicastro (ob. cit.), *volver a mirar*. Transformar la mirada, volver a mirar implica mirar de otro modo como se ha mirado hasta el momento; el cambio de mirada consiste en reconocer precisamente todo esto que se pretende ocultarnos; el estado de permanente alerta y abiertos a mirar aquello que no se nos muestra fácilmente, para ello es necesario, como pretende Rockwell (ob. cit.), descolonizar el conocimiento, borrar los “piratas del conocimiento”, que no es transformarse en “piratas colonizadores”.

Hay una necesidad y deseo de emancipación y de transformación de la escuela y la sociedad, y de sí mismos y mismas como agentes centrales en el ámbito educativo; deseos y necesidades que en los últimos años han logrado tener eco en ciertos ámbitos académicos y científicos que apostaron y apuestan por una revolución educativa y científica que comprenda a todas las personas que están implicadas en la escuela, directa o indirectamente, a través de un trabajo cooperativo, colaborativo y horizontal basado en relaciones de horizontalidad y diferencia, y no tanto de poder y organización jerárquica⁷³.

Investigar la experiencia educativa⁷⁴ consiste precisamente en eso, en intentar comprender qué le ocurre a las personas con eso que llamamos

⁷³ A lo largo del trabajo he señalado diversos grupos y equipos que abogan por el desarrollo de esta perspectiva. Un ejemplo de ello lo constituye el Grupo de Investigación: *Profesorado, Cultura e Institución Educativa (ProCIE)*.

⁷⁴ Idea que tomo del libro de Contreras y Pérez de Lara (2010)

educación, con eso que llamamos pedagogía y qué nos ocurre a otras personas –investigadoras e investigadores- en ese intento por comprender, en esos encuentros con voces, con realidades que nos hablan de otras cosas, que nos traen a la memoria y al corazón otros sentires, otros padecimientos, otras sonrisas, otras vida. Pues, como dice Milagros Rivera Garretas (2008):

La historia verdadera... enamora. Y se queda... Enamora cuando despierta a las entrañas con su llamada, despezándolas con una oferta de alimento y de luz... es una idea que las increpa y seduce alumbrando en ellas el sentido que buscaban y no podían encontrar solas... Rescata y redime el presente. Por eso queda en mí y no la olvido... Porque me ha dejado olvidar el dolor o la curiosidad que me llevaron a la historia, sea a escribirla, sea a leerla, haciendo, de esa inquietud...sentido libre de la vida y de las relaciones..., saber..., materia política... (10,11)

En definitiva, significado, sentido, vida, mundo y realidad.

Capítulo Noveno:

Una mujer, otras mujeres. Una historia, otras historias.

Mujeres en diálogo

Con motivo del 8 de marzo Gioconda Belli escribió⁷⁵:

*¡Qué poco es un sólo día, hermanas,
qué poco, para que el mundo acumule flores frente a nuestras casas!
De la cuna donde nacimos hasta la tumba donde dormiremos
-toda la atropellada ruta de nuestras vidas-
deberían pavimentar de flores para celebrarnos
...
Nosotras queremos ver y oler las flores.
Queremos flores de los que no se alegraron cuando nacimos hembras
en vez de machos,
Queremos flores de los que nos cortaron el clítoris
Y de los que nos vendaron los pies
Queremos flores de quienes no nos mandaron al colegio
para que cuidáramos a los hermanos y ayudáramos en la cocina
Flores del que se metió en la cama de noche
y nos tapó la boca para violarnos mientras nuestra madre dormía
Queremos flores del que nos pagó menos por el trabajo más pesado
Y del que nos corrió cuando se dio cuenta que estábamos embarazadas*

⁷⁵Tomado del muro de Facebook del programa de radio: *Marca de Radio*, Radio *La Red*.

Conduce: Eduardo Aliverti. Buenos Aires, Argentina

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

*Queremos flores del que nos condenó a muerte forzándonos a parir
a riesgo de nuestras vidas
Queremos flores del que se protege del mal pensamiento
obligándonos al velo y a cubrirnos el cuerpo
Del que nos prohíbe salir a la calle sin un hombre que nos escolte
Queremos flores de los que nos quemaron por brujas
Y nos encerraron por locas
Flores del que nos pega, del que se emborracha
Del que se bebe irredento el pago de la comida del mes
Queremos flores de las que intrigan y levantan falsos testimonios
Flores de las que se ensañan contra sus hijas, sus madres y sus nueras
Y albergan ponzoña en su corazón para las de su mismo género
Tantas flores serían necesarias para secar los húmedos pantanos
donde el agua de nuestros ojos se hace lodo;
arenas movedizas tragándonos y escupiéndonos,
de las que tenaces, una a una, tendremos que surgir.
Amanece con pelo largo el día curvo de las mujeres.
Queremos flores hoy. Cuánto nos corresponde.
El jardín del que nos expulsaron*

Contribuciones femeninas al mundo y a la educación:

¿Cómo las mujeres están contribuyendo a sostener el mundo en su cotidiano vivir?, ¿cómo están transformando y enriqueciendo la educación?, ¿cómo están haciendo de esta experiencia del educar, una experiencia más feliz para niños y niñas desde donde poder pensarse, mirar y mirarse, sostenerse, escuchar y escucharse?, ¿cómo han logrado transformar la relación de las educadoras y de los educadores con el conocimiento? Estos son algunos de los interrogantes que Marta García

Lastra, Adelina Calvo Salvador y Teresa Susinos Rada se plantean en la introducción de una obra colectiva (2008), en la que relatan el cambio que las mujeres han producido a la educación desde sus propias experiencias como educadoras y mujeres.

El pensamiento de la diferencia⁷⁶ ha traído algunos elementos para que la mujer pueda *pensar su lugar en el mundo*, de modo tal de no correr el riesgo de confundir *libertad con emancipación*. Estos elementos refieren a: *reconocer autoridad y genealogía femenina para disponer de un simbólico propio* partiendo de su propia experiencia y la experiencia de otras, otorgándole a esa experiencia –a esas experiencias- sus propios sentidos. Pues la *vida cotidiana* (Rockwell y Ezpeleta, 1983)⁷⁷ de las escuelas está atravesada por un importante caudal de experiencias significativas de muchas mujeres y de algunos hombres que, atreviéndose a partir de sí mismas/os, reconociendo autoridad y haciendo visibles sus propios saberes –y los saberes y experiencia de otras mujeres- construidos allí en el contacto con las niñas y los niños, y en situaciones concretas en los centros; en eso consiste el *construir y reconocer un orden simbólico propio*, de un orden que parta de nosotros y de nosotras mismas, y no

⁷⁶El pensamiento, práctica y política del feminismo de la diferencia tiene algunas de sus expresiones más importantes en Italia con el grupo de mujeres DIÓTIMA, y en España con SOFIAS que reúne a un grupo de maestras, profesoras y pedagogas. La política y pensamiento, pero sobre todo la práctica, del feminismo de la diferencia me llegó primero por Inma y, luego, a través de Nieves Blanco García.

⁷⁷ Para estas autoras, la vida cotidiana debería poder pensarse siempre en relación a las personas, a los sujetos que habitan las instituciones y que las viven desde sus particulares formas de vivir, desde la diversidad y multiplicidad que ello implica. Así es la vida cotidiana en las escuelas, particular, compleja, rica, diversa, diferente y compleja, según dónde se la viva, quiénes y cómo la viven.

exclusivamente de “estructuras externas” a estas prácticas, a estos contextos, a estas experiencias, a estos saberes, un orden que de medida propia.

Un orden propio que sea mediación, no significa otra cosa más que *crear un camino, un vínculo, un enlace de dos puntos que antes no podían relacionarse... Para una mujer, el referente de su libertad es otra mujer puesto que sólo otra mujer puede ser la mediación con su libertad* (Blanco, 2008:153); es decir, que la mediación refiere fundamentalmente a la posibilidad de crear relación en dos sentidos: con una/o misma/o y con otras/os; sostener relaciones de autoridad implica crear relaciones basadas en la confianza que permiten reconocer en la otra y en el otro, en esa relación y en cada una/o lo que nos da medida, que nos conecta y relaciona con nuestros propios deseos y necesidades, con el conocimiento, con la realidad, con el mundo, con las niñas y los niños; relaciones cualitativa y políticamente distintas. María Zambrano (2005) se refiere a lo que nos da medida como ese *algo incorruptible que está en el fondo de cada una y cada uno, y que no puede ser engañado* (105).

En cuanto a lo señalado, una de las contribuciones que las mujeres aportan al mundo y a la educación está vinculada a una *incapacidad del simbólico patriarcal* de aceptar que los modos de estar en el mundo son dos: femeninos y masculinos. Incapacidad que conduce al error, a la confusión y al empobrecimiento de vivir en una fantasía inexistente, por lo que nombrar el mundo en femenino y en masculino es una exigencia epistemológica (Blanco, 2008:154), –agrego- ideológica, política y un modo de estar y de actuar que no soporta las actuales condiciones de existencia, ni las externas ni las propias-, donde el amor dirija la mirada y la acción.

En la misma sintonía, señala Ángels Bosque Ripoll (2008), reconocer “un plus”, “un más”, de ver la riqueza en el ser mujer, en su capacidad de comunicación, de organización, del reconocimiento de la presencia del otro y la otra, del placer por la relación y la fuerza que radica en ella, del gusto por el orden, del cuidado de la vida y la paz; desde un orden propio diferente a lo planteado por el patriarcado y más cercano a orden simbólico de la madre, un orden que permite conectarse consigo mismas, con sus propios deseos y necesidades, con sus decisiones, con su libertad, para conectarse con el mundo y con las demás personas.

En este sentido, la educación y la escuela, dice Blanco (2008), deben proporcionar a los niños y a las niñas los elementos que contribuyen a reconocerse a sí mismos y a sí mismas, a encontrarle sentidos a su experiencia educativa y vital; ayudarlas y ayudarlos a conectarse con lo que esencialmente son ellas y ellos, con sus propios deseos y necesidades; para ello es necesario que haya maestras y maestros que puedan hacerlo, que se atrevan a nombrar el mundo partiendo de lo que ellas y ellos son, como maestras, como maestros, como seres humanos, como mujeres y como hombres; maestras y maestros que sean capaces de reconocerse autoridad para poder mediar, para servir de puentes entre la cultura y los niños y las niñas que están en las escuelas⁷⁸. Esta es una situación compleja, necesaria, e indispensable.

⁷⁸ Nos debemos, no sólo pensar, discutir la formación del magisterio y del profesorado, sino fundamentalmente iniciar procesos de verdadera formación que reconozcan las formas con las que cada una y cada uno llegamos a la Universidad para ir tirando de ella en la construcción de identidades propias en las que estar en la escuela sea desde lo que somos internamente y no desde modelos externos y extranjeros a nosotros mismos y a nosotras mismas.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

No es posible pensar en el campo de la educación en neutro. Pretendida neutralidad que engaña, que invisibiliza, que borra lo más íntimo que cada uno y cada una traemos a la escuela; es aparentemente homogéneo e igualitario y en eso es absolutamente injusto e incapaz de cambiar el mundo en tanto desconoce la diferencia y la diversidad, intenta anularlas y allí debemos buscar el sentido de lo educativo, con esa situación debemos mediar, sin que ella sea una medida para nosotros y nosotras. Implica por otra parte, una actitud y una mirada diferente de la escuela; así como lo plantean Rockwell y Ezpeleta (1983), desde abajo y desde las situaciones y las personas concretas, una mirada desprejuiciada, que amplíe los márgenes que la ciñen y atan a categorías heredadas y construidas en otro orden de relaciones, en función de intereses absolutamente intencionados y vinculados con el poder; en este caso con el poder masculino.

También otras acciones son precisas: recoger la tradición femenina, los saberes y aportes que las mujeres han aportado a la escuela como opción y no como consecuencia de... y mucho menos una imposición (Muraro, 2002 cit. en Blanco, 2008), sino unos saberes que nacen de sus propias entrañas, *conocimientos encarnados* en ellas y profundamente vinculados con la realidad, con lo real, con lo situacional y concreto, con la experiencia de unas y de otros, de alumnas y de alumnos; para luego ir tirando de ellos en la construcción de estructuras conceptuales y teóricas más complejas. Es un tipo de saber vinculado con lo humano, con las personas, con la vida, con lo subjetivo, con las trayectorias vitales y biográficas. Saberes que las mujeres han traído y aportado no sólo a la escuela, sino a la ciencia, a la cultura, a la sociedad y a la vida en general, contribuyendo con la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Sofías, relaciones de autoridad en educación, es producto de esa lucha por una sociedad más justa, donde mujeres educadoras unidas de dos en dos

en relaciones de autoridad, hacen educación en femenino buscando que la educación y el mundo se orienten más por el amor que por la fuerza, intentando dar continuidad a la riqueza que se deriva de esas relaciones, de estar en contacto; y en ese encuentro y relaciones está el origen de la “Escuela de lo que está pasando”⁷⁹, que expone los deseos y necesidades de esas mujeres de *hablar, nombrar y pensar* sobre lo que les está ocurriendo a ellas y en el mundo a partir de la diferencia sexual, y que pretende ser un espacio de *intercambio libre, abierto a lo que sucede, al diálogo vivo* de quienes se vinculan con la educación y con ese espacio más amplio que es Sofías.

Por tanto, este espacio es el resultado de necesidades y deseos compartidos de *tiempos y oportunidades para la relación y el aprendizaje*, para que las prácticas que cada una de ellas desarrollen se tornen objeto de reflexión y construcción de pensamiento acerca de lo que está ocurriendo en el mundo y los cambios que se están produciendo en este, en la escuela y en sus propias actuaciones educativas. Pensamiento y práctica que, por otra parte, no pretenden tanto estar atentas a las *teorías y a los conceptos*, pues *su sentido está en acompañar a la realidad tratando de encontrar las preguntas y palabras adecuadas* (Blanco en Blanco García, Bosque Ripoll, y Gómez Latorre, 2008).

Una arista es poder pensar el propio movimiento, que es también pensar lo que está pasando, lo que nos está pasando en relación con ese movimiento, que produce *perplejidad y dolor*. María Zambrano (2011) se refiere de una hermosa manera a este movimiento hacia sí mismo y hacia sí misma:

⁷⁹ Movimiento iniciado en 2003 en la Fundación Entredós. El nombre corresponde a un “regalo” de Ana María Piussi, señalan las autoras.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

Es un ir, un recorrer que reside en la condición personal del hombre de que su propio ser sea opaco para sí mismo, del que no esté presente a sí mismo, de que su ser le esté escondido o, de algún modo, oculto. Lo cual de por sí, con todo lo negativo, no podría originar una acción sino una pasión; y, un padecimiento, un mutismo..., un no ver, una privación no siempre configurada, un estar sumergido en el desconocimiento (70)

Lo que de alguna manera nos plantea la urgente necesidad de pensarnos, de vernos en ese camino, en ese recorrido que es la experiencia y que, de algún modo, refiere al camino recorrido que no es otra cosa que el método en términos de Zambrano.

Es preciso reconocer el valor de la experiencia y de la narrativa como vía, como camino y tránsito desde la experiencia vivida a la de saber y/o bien centrando el análisis y la reflexión en prácticas que ayudan a pensar el sentido libre de ser mujeres, partiendo del reconocimiento de orden amoroso de la madre, y como modo de teorizar, de dar -les, dar -nos, dar -se palabras propias para nombrar esas prácticas y hacer cultura y transmitirlas a otras y a otros, pues hacer cultura es una responsabilidad.

¿Pero qué significa hacer cultura de los saberes y prácticas femeninas?, ¿qué implica esto?, ¿cómo hacer para que los saberes y prácticas de las mujeres no queden en los márgenes o en el olvido, no se pierdan allí y logren dar un salto cualitativo que marque una diferencia?, ¿cuáles son los obstáculos internos y externos que deben superar? Por este y otros caminos fue moviéndose el movimiento de la *Escuela de lo que está pasando* (Blanco en Blanco García, Bosque Ripoll, y Gómez Latorre, 2008).

Responsabilidad de devolver al mundo algo de la riqueza que cada uno hemos recibido de otras... No se trata de un deseo de perdurar, de fijarse en una tradición o en normas; se trata más bien de hacer lo que está en nuestra

mano para evitar que la experiencia femenina carezca de voz, que quede muda; y eso significa transformar el espacio simbólico, haciendo lugar para el sentido libre de la diferencia de ser mujer (Blanco en Blanco García, Bosque Ripoll, y Gómez Latorre, 2008: 134)

Ángels Bosque Ripoll (2008) plantea que hacer cultura de los saberes y prácticas políticas femeninas conlleva disipar aquellas relaciones basadas en la organización jerárquica y en el poder, situadas por el orden patriarcal y en pos de relaciones más cercanas al orden simbólico de la madre, basadas en la confianza, autoridad y libertad; relaciones que reconozcan los saberes y la palabra de la otra, de otras mujeres, donde la palabra y los saberes puedan circular libremente, donde se pueda nombrar desde cada una y cada uno, donde nuestro propio lenguaje nombre el mundo sin otra mediación que no sea la propia surgida de la relación y del vínculo, del amor y la esperanza, de la vida y la confianza, de la libertad; donde podamos asignarle nuestras propias palabras al mundo, a lo que nos pasa y como nos pasa, a nuestros sentimientos, pensamientos, a nuestras acciones y prácticas... *“Somos nuestras propias dueñas... Hemos descubierto la alegría y riqueza de vivir en un cuerpo de mujer”* (139-141).

Soy una mujer que enseña, dice Nieves Blanco (2009), *no una profesora, en abstracto, ni una enseñante en neutro*. Hay un quiebre en el camino, es decir, transitarlo por “otra carretera”, quizás más larga, difícil, pero placentera en el recorrido que nunca será el final, por lo que tampoco nunca será lo mismo recorrer el mismo camino y aunque sea en las mismas condiciones.

...las mujeres en cuyo hacer reconozco originalidad, tienen confianza en sí mismas,... que se genera en relación de autoridad con otra mujer... una gran apertura, que les permite escuchar a otra, a otro, dejando espacio para lo

nuevo... no reproducen lo ya dicho... suscitan en mí preguntas y abren nuevas ventanas desde las que mirar... nuevos espacios... posibilidades de ser y de relacionarme conmigo misma y con el mundo (Blanco, 2009:69)⁸⁰

Las relaciones entre mujeres son imprescindibles... pensando en la intervención en la realidad, pensando en lo que se hace... en los otros y en las otras. Así como Blanco (2009) plantea que no es profesora en abstracto y neutra, asimismo habla de estas relaciones concretas y singulares, por ello mismo, “no pueden crearse y sostenerse sólo con la fuerza de la voluntad; debe hacerse algo más que no siempre se logra encontrar o conservar” (63). Para que ello sea posible o se genere un espacio de posibilidad y de relación, alguna de las condiciones que tienen que darse se vinculan con la fidelidad al origen de ser mujer u hombre, que tiene que ver con la capacidad de no perder y romper ese vínculo que nos une a nuestro origen, fuente de sentido y de verdad, dice la autora a la que vengo refiriéndome. Y esto sólo ocurre siendo fieles a nosotras y nosotros mismas/os, obedeciendo a lo que somos, a nuestros deseos, a lo que hacemos, a lo que decimos, a nuestros discursos y a nuestras prácticas, a la coherencia entre ellos, sin rupturas entre el ser y el deber ser. “Estar en cuerpo y alma, con verdad, en lo que hago” (ob. cit.:65); así también podemos crear libertad que nos libera de las ataduras externas e internas, que nos hace ser y que nos posibilita crear libertad en los niños y en las niñas, en las jóvenes y en los jóvenes con quienes trabajamos y vivimos la escuela, las escuelas, donde encontramos obstáculos y escollos, dolor, pero también, alegría y felicidad, a la vez que incertidumbres en las que fundar algo

⁸⁰Sandra Nicastro (2006) coincide con esta visión señalada por Nieves Blanco.

nuevo aunque no sea totalmente nuevo, porque reconocemos el legado que otras y algunos otros nos han dejado como práctica y política, que se han atrevido a *dejar huella propia* y nos invitan a dejar nuestras propias huellas con quienes entramos en relación, haciendo del mundo y de la escuela un lugar más vivo y vivible, en definitiva, un mejor lugar, con personas más solidarias, más generosas, más humanas, más sensibles, más libres, más críticas, diferentes y democráticas. Por tanto, *la medida del sentido no está en la aceptación o el reconocimiento académicos, sino en la creación de posibilidades para que a una alumna, a un alumno, le pase algo...* (Blanco, *ob. cit.*)

"El poder de las mujeres se diferencia de las mujeres en el poder"

También las *mujeres en lugares de dirección*⁸¹, sus procesos de gestión son distintos a los de los hombres; estos estuvieron vincularos históricamente con el poder, a relaciones jerárquicas y a procesos autoritarios, muy distinto a lo que ocurre en el caso de algunas mujeres que guían sus prácticas, que las sostienen en relaciones más democráticas y en construcciones colectivas y compartidas, colaborativas, que sin anular a las personas, no se sostienen en cada una de ellas, sino en los procesos que se generan colectivamente.

El magisterio y la presencia, preferentemente, de las mujeres en él hizo creer la falsa idea de que las mujeres están en las escuelas y en las facultades de educación no por un deseo propio sino porque era la única

⁸¹A esto refiere especialmente la argentina Graciela Morgade (2010) que nos presenta un estudio basado en mujeres que ocupan cargos directivos y de gestión en la Provincia de Buenos Aires en Argentina. Entiendo que es una obra interesante que expone una forma de estar en femenino que si bien me ha acompañado en la escritura de esta tesis, no son discusiones que deseo plantear en este momento.

opción que estás tenían de acceder a estudios superiores; sin embargo, actualmente tanto en las escuelas como en las facultades de formación del profesorado la presencia mayoritaria de mujeres es indudable, lo que demuestra que esta “única opción histórica” no puede ser sostenida hoy.

Algunos rasgos, planteados por Milagros Montoya (2005), que reflejan un modo femenino de hacer educación son:

La atención a la singularidad que radica en cada niño y en cada niña.

Apego a la realidad y a las situaciones concretas; más que a las teorías pedagógicas surgidas de la academia se presta particular atención a los saberes que nacen de las experiencias de maestras y maestros, pero sin anular la riqueza de la realidad y las necesidades y deseos de las niñas y los niños.

Poder mediar a partir de la relación y de la creación de vínculos, transformando el conflicto en aprendizaje.

El placer del trabajo va más allá de la gratificación y el reconocimiento (citada en Blanco García, 2008).

No perder de vista el origen: la diferencia de ser mujer u hombre para enseñar en libertad y libremente. No perder de vista lo que otras mujeres han realizado, han traído al mundo y lo han dejado como legado, para que otras mujeres y algunos hombres puedan hacer uso de él en bien de un mundo y una escuela mejor. El origen es irrenunciable porque nos da existencia, dice Ana Mañeru (2006), de lo que no podemos prescindir porque nos da vida y lugar en el mundo (cit. en Blanco García *ob.cit.*).

Para Dolo Molina (2010) es preciso reconocer en la escuela un espacio lleno de vida, de relación e intercambio, donde lo central ocurre en las

preguntas e interrogantes que nacen constantemente, en el diálogo, en el pensamiento, en modos de convivencia que no huyen a los conflictos sino que los enfrentan transformándolos en oportunidades para el aprendizaje colectivo y la generación de nuevas experiencias pedagógicas y educativas.

Iniciar el camino del cambio implica leer con atención la realidad en la que estamos..., arriesgarse a interrogarla y a identificar aquello que deseamos ser en ella. Por tanto, hablar de buenas noticias acerca de la escuela es una invitación que se nos hace, y podemos hacer (nos), para dejar de dar crédito a quienes cosifican y niegan lo mejor de la educación considerando que la renovación del sistema escolar sólo puede darse a golpe de decretos y nuevas leyes. Sin embargo, la renovación puede darse a pesar de ellos y sin la tentación de delegarlos en otros y en otras (13, 17).

El lamento no permite reconocer la necesidad y no permite la activación de alternativas que tiendan a mejorar la escuela. *La cuestión*, dice Dolo Molina (2010), *es que mientras el lamento ocupa el lugar de decir la necesidad, los lenguajes burocráticos, mercantiles y especializados de las políticas ministeriales atrapan la vida en la escuela... La voz de las y los enseñantes se apaga, y el saber que tienen y recrean en su experiencia pedagógica se va silenciando (18).*

En contraposición, se trata de ir por *una nutrida y diversa fuente de significados en torno a la experiencia escolar y significativa. Un trabajo simbólico que busca y crea mediaciones fértiles en el ámbito educativo que no reduzcan ni plieguen la enseñanza en (y de) la escuela en la obsesión por los programas, el seguimiento de modelos preconfigurados que nos llegan desde fuera, a la definición exhaustiva y unilateral de objetivos educativos, a una normativa invasora, a la adquisición permanente de nuevos discursos...*

que confunden, desorientan y nos separan del verdadero acto de educar y aprender (ob. cit. 19, 20).

Hoy luchamos, dice Luisa Muraro (2010), por dar vida al deseo de enseñar partiendo del reconocimiento de la diferencia y haciendo de ella una pedagogía. Es por ello que:

Diseñar la reforma de la escuela a partir de la experiencia, de la voluntad y de los deseos... de quienes están viviendo en la escuela.... se descubre que es lo más subversivo, es el desalojo de todas las instancias burocráticas de arriba y de todas las especialidades burocráticas... y... externas, es la activación efectiva de las energías y del criterio de quien estaba obligado a enseñar o a aprender así o así (30)

La autora se pregunta si enseñar es un trabajo; y se responde: La actividad de enseñar no se debe considerar un trabajo sino, más bien, una actividad de política primera... no esencialmente distinta de la enseñanza de la lengua materna (32).

Hay una práctica que considero necesaria y que, en ese sentido, comparto con Bernard (2010); la de oponerse a las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, en la posibilidad y necesidad que lleva consigo oponerse para transformar la escuela, para que no se perpetuara igual a sí misma (34). Inma dice que llegó un momento en que se cansó de oponerse, de la crítica por la crítica misma, que la agotaba y entonces había que activar otras alternativas más constructivas, así como lo hacen y lo hicieron muchos maestros y muchas maestras que:

han elaborado una concepción de la escuela desligada de modelos, en la que se valoran las contradicciones, se da libertad de recorrer caminos diversos,

diversos modos de hacer escuela, y la han dado vida en la práctica, convencidas y convencidos de que solo esta práctica autoriza la discusión...Buscando el sentido de enseñar, ...que requiere ir más allá, que no se conforma nunca con el resultado alcanzado y se entrecruza con el de los estudiantes, que no se conforma con la promesa de una utilidad futura de la escuela (Bernard, 2010:35, 36)

Inma, las maestras y maestros del Gracia, la Señorita Olga Cossettini, las maestras y los maestros de la República, la Renovación Pedagógica y otras tantas prácticas políticas llevadas adelante con conciencia, libertad y dignidad, dignidad del otro y la otra por sobre todas las cosas. Dice Bernard (2010): *quisiera enseñarles a no considerarse autosuficientes, a tener presentes a sí mismos sin cancelar a lo otro de sí, a transferir la modalidad del intercambio también en su vida y en sus relaciones (39).*

El movimiento de la autorreforma gentil, como señala Ana María Piusi (2010), consiste en una fuerte apuesta política individual y pública que piensa y hace una escuela como función de la vida, que apuesta por la fuerza civilizadora de la escuela, donde se produce el encuentro, a veces el desencuentro, donde crear vínculos. Movimiento que piensa primero en su renovación interna y, luego, en la de la escuela.

...Es el nombre para nombrar un actuar político que las mujeres han inaugurado dentro de estas instituciones, poniendo el más dado por la capacidad de partir de sí, de orientarse en el mundo con el sentido de la autoridad más que del poder,... de mantener vínculos sociales y poner cuidado en las relaciones.... de amar un saber y una política no separada de la vida (*ob. cit.*, 5)

La reforma es una práctica política para estar en el presente, padecerlo y modificarlo, *cambiando hábitos consolidados o incluidos por la administración..., haciendo palanca sobre deseos y energías de otras y otros y sus prácticas... que ya existían y existen en las escuelas (ob. cit. 45).*

Este hacer de la escuela debería poder circular y volverse público, transformarse en un saber propio de ella, que tome como origen la experiencia cotidiana de que allí ocurre, de sus momentos más ricos pero también de los más difíciles que no pueden ser acogidos por el discurso pedagógico homogéneo. *La modificación de lo simbólico, el poder actuar, pensar, decir con más fuerza, más eficaz y públicamente un sentido distinto de habitar lugares, un sentido que nace dentro de los vínculos de confianza y de autoridad: esta es la apuesta política...* (Piussi, 2010:46). Se trata de una mirada que recupere y reconozca los límites y contradicciones, pero también las potencialidades de lo que ya existe para reforzar el compromiso político con la escuela y con una sociedad más democrática.

Se desperdició mucho tiempo en la crítica y en la lucha por un tipo de escuela antiautoritaria y emancipadora, un tipo de política segunda, necesaria pero con carencias y dificultades que hoy requieren de una política primera que no pone el acento en lo institucional sino en lo subjetivo y diferencial. Para Piussi (2010) este acento en la política segunda es lo que provocó un *descenso del deseo y de la pasión política*, pues ella no era producto del deseo y práctica de las mujeres sino principalmente de los hombres.

Tanto la política como la pedagogía, y la pedagogía como una práctica política, han concentrado sus esfuerzos en reducir lo educativo a un paquete observable, a un objeto, a unas pautas de organización, a cierto experimentalismo y tecnologías didácticas que redujeron la riqueza de la

escuela, que la anularon, que la borraron y que hicieron de la escuela un laboratorio de aplicación de técnicas y de los y las docentes como meros administradores de aquello que se diseñaba y pensaba externamente como si en la escuela no hubiera vida y personas que la vivían y pensaban; lo que provocó un cierto repliegue de educadores y educadoras, pero también de algunos y algunas científicas e investigadoras que no desean estar en el mundo bajo ese paraguas, que experimentan un *sentimiento de inadecuación y de ajenidad permanente a un modelo de pensamiento y práctica androcéntrico*.

La pedagogía de la diferencia sexual, en sus inicios, provocó cambios radicales; sin embargo, como señala Piussi (2010), no completamente desplegados.

Una de las probables causas es la tendencia a acomodarse y la satisfacción individual por la comodidad encontrada, y por tanto la escasa disponibilidad a abrir conflictos, cuando sabemos que precisamente el conflicto es el elemento que promueve pensamiento y deseo que da vida a la autoridad (48)

Desde la pedagogía de la diferencia y desde el pensar libre que esta propensa, se reconoce que Occidente ha renunciado a educar, como lo plantea la misma autora; fenómeno que se ve asociado con la caída del patriarcado, del UNO, pero, como nos advierte Piussi (2010), en esa renuncia también terminan implicadas las mujeres que renuncian a educar en libertad para evitar los conflictos que todo aprendizaje y toda enseñanza conlleva; renuncia que además las termina haciendo cómplices y serviles a un modelo que desconoce la propia autoridad femenina. Esta situación a la que ella llama

miseria de la pedagogía contemporánea, tiene que ver con un lugar vacío, poblado de discursos moralizantes e ideológicos o, al contrario, de repliegues nihilistas e intimistas, o de replanteamientos tecnocráticos. Y todavía más impresionante es la denuncia, ya no soterrada sino patente, por parte “de los peritos”, de la impotencia para hacer frente a los desafíos del presente (49)

Continúa aludiendo a la *falta de (o es demasiado débil) un pensamiento que nazca de prácticas...sociales de transformación en relación y en contexto*. Contrario y radicalmente contrapuesto a esas *ideologías luctuosas* y a las *posiciones... apocalípticas* (49). En este contexto tenemos, dice Piussi (2010), la responsabilidad educativa y el desafío político de ofrecer una representación distinta en el plano simbólico. Se trata, en definitiva, de pasar de una práctica de sustracción individual a una práctica de resistencia política de autoridad de y sobre la escuela, que debe ser traducida a un saber necesario, a un lenguaje público capaz de decir que la escuela es en tanto se hace. Pero para mirar, hacer y valorar la escuela, es necesaria la libertad y la autoridad, y por otra parte, poner en el centro de la relación la práctica política de la diferencia sexual. A pesar de ello, aún persisten, para la misma autora, dos elementos o nudos históricos residuales del patriarcado:

...Junto a enseñantes que están en la escuela como por casualidad, sin interés, hay muchas mujeres que hacen escuela bien, con pasión y competencia, pero cierran filas en torno a un hacer vinculado a un espíritu, también activista, de servicio, de maternage. Así permanecen vinculadas al orden simbólico del poder, continúan dando crédito a una lógica de los dispositivos y de los procedimientos formales que aún cree que ordena, mientras que, en cambio, desordena... se quedan prisioneras de una lógica

de acomodo, no abren conflictos en grande, y su conflicto con la enseñanza no se convierte en una práctica política (51)

El otro nudo o elemento histórico se vincula con la diferencia masculina, con la relación entre mujeres y hombres; en tanto relaciones y formas de estar en la escuela y de hacer política de esos modos. Es decir, aunque varios hombres hemos iniciado un camino distinto a partir de entrar en relación con el feminismo de la diferencia y de tomar conciencia de los postulados que esta práctica política nos propone persiste cierta dificultad que no todos estamos dispuestos a ver y a poner en discusión. Así lo señala la autora:

Si los hombres que enseñan no hacen una reflexión autocrítica consciente de lo que significa para ellos estar en la escuela, cuál es su deseo, qué quieren jugarse en términos de placer y de responsabilidad en la relación viva con las niñas y niños..., qué quieren arriesgar en la relación con los más grandes, cuánto están dispuestos a distanciarse de la lógica de las jerarquías, del poder, del control (reconociendo la vinculación histórica de la diferencia masculina en tales lógicas), cuánto están dispuestos a medirse con la autoridad femenina, también entrando en conflictos, reconociendo el más de pasión, de competencia femenina en la enseñanza y en la educación, si no hacen todo esto creo que nuestra apuesta política no avanzará. Porque si falta una toma de conciencia masculina sobre estas cuestiones, si las cuentas masculinas con los propios vínculos y medidas no se hacen, o se hacen superficialmente, la riqueza que las mujeres les están ofreciendo también a ellos, a la convivencia social, por una escuela más sensata, corre el riesgo de no ser vista y no convertirse en sabiduría para todos (Piusi, 2010:52)

Este es un trabajo en el que te das a ti misma y descubres límites que son sobre todo tuyos, porque, en la enseñanza hay una libertad que no tiene relación con el hecho de ser pagadas por hacerlo (Longobardi, 2004:53), pues, existe cierta independencia entre el dinero y el trabajo. Sin embargo, Giannina Longobardi reconoce la presencia de una política contractual que ha intentado introducir el dinero como forma de incentivo para el trabajo docente.

Gabriella Giorgetti (2010) sostiene que el término trabajo puede cobrar un significado restrictivo para la enseñanza, pues esta tiene un componente colectivo y relacional de identidad y emancipación diferentes a las de otras “profesiones clásicas”. A pesar de ello, *en la escuela se “encuentran” muchos/as docentes y alumnos/as que están de paso por ella; es más un “no-lugar” que un “lugar”: un espacio que atravesar, pero sin mucho significado... un enseñante tiene el poder de dar significado... (56)* a la escuela.

Rosa Porcu (2010) no percibe contradicciones allí; si entiende que *tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen que ver con el alma de las personas... (57)*; este es el plus que ella reconoce en la escuela, aunque no contradictorio con el hecho de ser pagada/o por lo que uno realiza en las escuelas y con el alumnado. Enseñar pertenece al campo de la política primera como una forma de encuentro y organización de las necesidades, deseos y libertades personales y comunes.

Andrea Bagni (2010) entiende que el trabajo de enseñar está separado del salario porque en este no se puede encontrar una medida de valor.

No solo por proporción cuantitativa, sino precisamente por diferencia cualitativa: no se explica dentro de ningún intercambio prestación-redistribución, va en otra dirección, no los corresponde, practica la pasión por los saberes, por las relaciones, por el cuidado del entorno habitado en el

que vive. En esa práctica adquiere sentido. Tiene valor de uso. Se consume (60).

En esta misma línea, Anna María Piussi plantea que cada vez se hace más presente una necesidad social de trabajo en el cuidado de otras personas, pero allí dice intuir un peligro vinculado con la tendencia a:

...Reducir a mercancía también la intervención para ayudar y cuidar, de reducir a objeto de especializaciones sectoriales la irreductible subjetividad e integridad del ser humano, de poner en el lugar de la relación viva y concreta entre seres humanos la intervención técnica o tecnológica, de anteponer la lógica abstracta de los derechos a la economía del intercambio viviente entre deseos, necesidades, capacidades (ob. cit. 62)

Para que no se produzca la deshumanización de la sociedad allí donde las mujeres han hecho y hacen obra cotidiana de civilización..., para que no disminuya... la calidad de los trabajos de cuidado y de ayuda a las personas, es preciso luchar para que la presencia histórica femenina, el más de saber y de competencias que las mujeres tienen en virtud de su experiencia, sean fuente de autoridad para todos...

Para que ello se produzca es necesario que, por parte de las mujeres, puedan salir del silencio y la autoevaluación, otorgándose autoridad y reconociéndola en otras mujeres. Asimismo, por parte de los hombres, que abandonen la complicidad con los saberes neutros, distantes, abstractos, especializados; que asuman el sentido de la diferencia sexual, que escuchen y aprendan de las enseñanzas de las mujeres, y que reconozcan sus propios deseos, necesidades, sentimientos y contradicciones.

Hacer escuela sin hacer política, dice Luisa Muraro (2010), es prescindir de la apuesta que da valor; así como tampoco podemos prescindir de la relación como eje, *como corazón de la escuela*, de la enseñanza y del aprendizaje, precisamente por ello la escuela no puede reducirse a un servicio o a un negocio.

El motor de la escuela tiene, sostiene Vita Cosentino (2010), una raíz en el amor: hacia el propio trabajo, el saber, la curiosidad y el gusto, el respeto hacia el alumnado; implica también sentir pasión por lo que se hace... *en una relación viva afectiva que siempre acoge y que avanza separada de la enseñanza...*, que prescinde de los métodos, de los psicologismos. Abandonando la enseñanza sólo como conocimiento y desplazándola hacia el sentido relacional, dejándose transformar en la misma.

Vita Cosentino (2010) entiende que la escuela basada en la organización jerárquica, normativista, autoritaria y homogénea produjo algún efecto que ya no lo tiene, por lo menos esa que perpetuaba las relaciones existentes sostenidas en los “pilares” señalados. Con la democratización de la escuela y el acceso de las masas a las mismas esas relaciones jerárquicas y autoritarias, esa escuela homogénea no puede “sostenerse por sí misma”, específicamente, dice la autora, es una parodia de sí misma, ha caído en una cierta crisis, pero una crisis que se sustenta en la crisis del patriarcado, que al caer se ha llevado consigo; esta escuela, ya no puede contar con ese soporte, como tampoco los encuentra en el campo científico, como en otros campos de relaciones.

La igualdad presupone el individuo abstracto, que se repite idéntico hasta el infinito... Si desde dentro de las escuelas no se practica de una forma más eficaz ir más allá del igualitarismo, prevalece la respuesta externa, meritocrática y empresarial, que es en buena parte un volver a introducir estratificaciones jerarquizadas, endureciendo las relaciones vivas que

animan la escuela. Una concepción relacional del conocimiento y el partir de lo que es, mujer u hombre, dando valor a ser diferente....considerando el no ser iguales una riqueza (Cosentino, 2010:96)

Decir la necesidad y la verdad *-reconocer antes y decir la después-* es el primer paso, para Chiara Zambroni (2010), para comprender donde se coloca cada acto político y cada práctica. Esto posee una fuerza política un detonante con una fuerte potencialidad. Reconocer y decir la necesidad es diferente al lamento, pues, *este es funcional a los dispositivos de poder, no hace proliferar nada, refuerza aquello de lo que se lamenta, poniendo en el centro el objeto recriminado, reforzándolo, repitiéndolo, haciendo de él un objeto de culto y seducción.* El lamento es diferente al deseo y a la crítica; este último abre a un nuevo movimiento, a una forma distinta de sufrimiento, diciendo aquello que nos afecta y nos permite decir la necesidad, de modo de entender la realidad y su sentido.

Nos enamoramos, dice Luisa Muraro (2010), de la cultura, sólo cuando está en relación con nuestra vida, porque es preciso transmitirla y es fundamental para las mujeres; pero sin embargo muchas personas hacen de ella un *adorno estetizante, algo que queda en los márgenes de nuestra vida;* de esta forma, la cultura termina convirtiéndose en *superflua y rancia.* *La verdadera forma de renovar la cultura, continúa, es volver a ese amor inicial que nos llevó a hacer este trabajo, comprendiendo el sentido de aquello que hacemos desde las formas burocráticas que adquiere el mismo hasta las pasionales.* La cultura vuelve a llenarse de vida, a ser vida y poder ser vivida.

Inma Coscollá Girona (2011) nos habla de la necesidad de reconocer la singularidad de cada niño y de cada niña y que a la vez te puedan

reconocer en tanto persona-maestra-maestro, y de la centralidad del sentido de la relación educativa que no es otra que el niño y la niña que están en esa relación, donde el amor permite crear un vínculo que posibilita el aprendizaje; por tanto, no tienen las mismas expectativas, los mismos deseos, no esperan lo mismo, no lo demandan, no lo dan, no obtienen los mismos resultados, en su horizontes, en sus proyecto de vida no se vislumbran las mismas finalidades; cada uno de ellos y cada una de ellas ocupan un lugar singular al que hay que prestar atención y respetar.

Reconocernos en singular, dice la autora (ob. cit.), nos permite descubrirnos mutuamente; agregaría: sólo el reconocimiento en singular nos permite el descubrimiento mutuo en relación y respeto de la diferencia que nos singulariza y nos hace únicos y únicas en el mundo, desde el que podemos aportar, desde el que podemos hacer crecer la vida, el amor, el afecto, la experiencia, la pasión de ser y estar en el mundo de una manera diferente y singular.

Ella nos habla de la profundidad de ser maestra, de la responsabilidad que adquiere el hecho de que los niños y las niñas entren en relación consigo y del compromiso que ello implica; de mostrarles con pequeños gestos y actitudes lo mucho que se los y las valora, de la importancia que tienen, que se los y las acompañará y guiará en un proceso de vida, lleno de afectos, de aprendizajes, de dudas, de marchas y contramarchas, de crecimiento, de amor y de vida.

Entiéndase bien, no es un apartamiento de elementos claves en la enseñanza y un hacer de la tarea algo ingenuo, algo que desconoce las condiciones actuales y contextuales en la que esta se lleva a cabo, es un reconocimiento del centro; de poner en el centro aquello que nunca debió estar en otro lado; no es una renuncia a que todo aquello que avasalle el lugar y los derechos del trabajo, la profesión, el oficio y la tarea; se trata de

un volver a las fuentes de las que nunca debió salirse, abandonarse, desconocerse; situación que produjo la pérdida absoluta de sentido y el no saber qué hacemos en un lugar en el que el centro no son los derechos laborales, no son las condiciones laborales, no son los contenidos, no son las programaciones, no es el profesorado, no son los centros escolares, sino los niños y las niñas entrando en relación con nosotros y nosotras en tanto maestras y maestros, que a pesar de las dificultades debemos ayudarlas y ayudarlos a hacer de la escuela una experiencia de vida, en la que se sientan queridos y queridas, protegidos, arropados en la búsqueda permanente de sentidos para sus propias vidas.

Lo urgente e imprescindible, dice la maestra a la que vengo refiriéndome, es el diálogo permanente de sentido entre lo programado y lo que los niños y niñas van aprendiendo, necesitando, deseando; lo que aporta nuevos sentidos, nuevos retos y desafíos, nuevas recetas de relación, como señala Ana Mañeru (2006), las ideas nuevas y “no tan nuevas” que van surgiendo de ese vínculo, de esa atención permanente, de esa alerta constante, las nuevas inquietudes, los nuevos deseos, necesidades y expectativas, los proyectos, los propósitos, inquietudes, las nuevas formas de hacer y estar, las sugerencias y propuestas; en definitiva, las nuevas inquietudes a aquello que se deja ver, que se muestra y revela como si todo volviera a empezar cada día, aunque así no fuera.

Conocerlos y conocerlas, escucharlos y escucharlas, mirarlos y mirarlas, dejarse tocar por los niños y niñas, acercarse a sus pareceres, a sus vidas, a lo que les pasa o pretenden que les pasa, a dejarse empapar por ese vínculo que nace, que está naciendo, estar abiertos y abiertas al vínculo.

De la incomodidad de vivir a la vida que se hace carne:

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

A algunas maestras y algunos maestros que viven o han vivido su paso por las escuelas como *incomodidad* y desde allí han decidido transformar sus prácticas educativas, como señala Cunillera I Mateos (2011): *no les pasaba nada, no les pasa nada* y se sienten como un *reflejo de lo que se espera externamente de ellas, lo que deberían ser en tanto maestras*; el deber ser como un *modelo objetivo, como una única forma de estar en la escuela y de hacer educación*, como una manera que nos las compromete en tanto no es su modelo, no lo han pensado y no responde a sus necesidades y deseos.

La escuela a menudo prioriza el mandato del libro y desaprovecha la ocasión y la riqueza de las situaciones, se pierde en la urgencia de *darlo todo sin dar nada*; se extravía en los mandatos de la norma, en el agotar el libro y las planificaciones, en cumplir los objetivos, sin cumplirlos, entonces la tarea educativa nada lo logra, nada lo alcanza, y sigue persiguiendo un fin sin sentido. No me refiero a lo que los maestros y maestras desean alcanzar, sino a aquellos parámetros homogéneos que establecen *rankings de calidad y de aprendizaje*, y que premian o castigan desconociendo la diversidad y heterogeneidad de situaciones y contextos, la diversidad que impregna la escuela y las prácticas. Como si la calidad y el aprendizaje pudieran medirse a través de medidas estándares, como si en ellas no hubiera personas sino técnicas y metodologías, como si estas no fueran puestas en prácticas por personas concretas, como si estas personas sólo ejecutaran y no tomaran decisiones propias, como si los niños y las niñas aceptaran libremente y pasivamente aquello que se les impone, como si una vez dentro de la escuela la vida dejara de latir, como si el amor fuera cosa de otro ámbito.

Lo cotidiano en la escuela debería poder acoger la vida en el aula, darle cabida y lugar, es hacer del conflicto una oportunidad de aprendizaje, de

mediación en relación, de pensar los acontecimientos y de hacer de ellos no un mero pasaje. En el centro, en el aula hay vida y la vida toma la forma de alegría, de felicidad, de dudas, de incertidumbres, pero también de tristeza, de dolor y de angustia, porque eso es la vida, y no queda fuera una vez que cruzamos los muros de la escuela, una vez que estamos dentro de ella. Pero para que la vida tenga lugar son precisas algunas condiciones: parafraseando a Inma, es ir en la búsqueda y la escucha de lo que aparece, de lo que se muestra, pero también de lo que no deja ver, de lo que está oculto y subyace en la relación y en el vínculo educativo y pedagógico, donde la experiencia del maestro y la maestra son la medida posible para sus alumnos y alumnas; la apertura al otro y a la otra –desde la lengua materna-, dejándose afectar por lo que sucede, lo que les sucede, crea confianza y un vínculo que no está estipulado en el currículum oficial.

Hay relación con los alumnos y con las alumnas, con uno mismo y con una misma en tanto maestra y maestro, pero es relación que nace lenta y fundamentalmente en relación con otras mujeres (la madre, las madres, otras maestras, con las niñas, con mujeres que narran en el mundo desde sí mismas) que dan medida, que otorgan confianza; mujeres que hacen de la fidelidad a sí mismas una práctica y política para entrar en relación con otras y otros de una forma distinta, que transforman los lugares en los que están a partir de una manera cualitativa y política radical de ocupar espacios y de convertirlos en lugares amables –en el decir de Inma- para aprender, enseñar, formarse, crecer y modificar las insostenibles actuales condiciones de vida postmoderna.

Hay, por otra parte, un reconocimiento de las posibilidades y no solamente de las carencias y de los obstáculos; este también es un cambio cualitativamente diferente en la medida en que su preocupación pasa no ya por las condiciones que limitan el hacer sino por aquello que, a pesar de,

puede hacer de la escuela y del mundo un lugar distinto para vivir y crecer. La escuela, las condiciones sociales y del contexto, el patriarcado, han impuesto a las mujeres maestras límites que, sin embargo, muchas de ellas han convertido en posibilidades alejándose de la eterna queja y lamentación que impide y obtura la creación, la vida y el amor en las aulas y en las escuelas.

La creación, la vida y la transformación no siempre aparecen sin ser buscadas; requieren muchas de las veces un trabajo sistemático, metódico y serio de oportunidades, flexible y abierto a lo posible, a lo imprevisto, a lo inaudito, a aquello que no estaba planificado, a dejar lugar a la incertidumbre, a lo desconocido y a hacer de ello una oportunidad única.

El amor, la libertad, la obediencia a sí misma, en definitiva la enseñanza, poco tienen, en estos términos, de trabajo y profesión, sí mucho de oficio, mucho de vocación, mucho de querer y necesitar estar en las escuelas, con los niños y con las niñas, de ayudarlas/os a construir un mundo mejor y más justo, de hacer de la vida una mejor vida, de hacer de la escuela un espacio democratizador y emancipador.

De esta manera, la vida se encarna en el proyecto pedagógico en el que Inma se encuentra actualmente, que ocupa sus motivaciones y deseos pedagógicos y educativos que, como ya lo he señalado, de alguna manera siempre han estado presentes, con alguna cuota de conciencia más que en otros momentos de su vida.

Por momentos asume la forma de mujer, *la figura de la mujer estuvo siempre presente. Queremos que se miren, se reconozcan y tomen conciencia de lo mucho que valen... Hemos optado por la naturalidad, por el día a día, por el hacer constante, por las puertas laterales. Huimos del “día de...”, “de las grandes campañas”. Apostamos por la teoría del “cambio suave” de la*

“piedra lanzada al estanque”. No hemos impuesto un lenguaje, pero lo hemos hablado y lo hemos escrito; no hemos entrado en debate, pero hemos dialogado; no hemos diseñado y estructurado prácticas feministas, pero las hemos vivido en lo cotidiano... La mujer entra suavemente, sin estridencias ni imposiciones. Se hace presente y visible.

...En este contexto la figura de la mujer está sumamente denostada y deteriorada. Curiosamente son ellas las que llevan el peso familiar y en ellas cae la responsabilidad de la educación de sus hijos e hijas... Para muchas de estas mujeres sus hijos e hijas son el sentido de su vida, que serían capaces de grandes sacrificios por ellos, que lo que hacen lo hacen desde el amor, que son madres y lo hacen lo mejor que pueden, les dejan y saben. A partir de ahí pueden entrar en relación con ellas desde un profundo respeto y reconocimiento.

...Las madres acuden al centro y sienten que están en un lugar amable que las acoge, las respeta y las escucha... Se sienten bien. Están en casa.

Sin embargo, persiste cierta visión pesimista acerca del trabajo que las maestras y los maestros desarrollan en las escuelas, acerca de sus prácticas, esas que parecen no impactar en la sociedad, esas que aparentemente no aportan nada significativo a la vida de los niños y de las niñas; desde estas visiones la educación está en permanente crisis y en las escuelas no hay personas que dejan sus vidas en la enseñanza, que hacen de la escuela un lugar mejor para vivir, que hacen del mundo un lugar más justo; muchas prácticas, muchas maestras y algunos maestros, con su hacer cotidiano, vienen a plantear justamente lo contrario; y lo contrario se plasma en sus prácticas políticas, en su estar en la escuela, en sus relaciones con las niñas y los niños, y su mirada constante puesta en ellos y en ellas, en los vínculos que crean con otras maestras y maestros, en los

saberes que traen al aula, en los saberes que construyen. Esta visión oculta la riqueza de prácticas que transitan por las escuelas y se quedan en el cuerpo y el corazón de muchos niños y niñas, a partir del trabajo de muchas maestras y de algunos maestros.

He aquí mi propio deseo y necesidad de recuperar un concepto, una práctica política, un movimiento interno de vida, de pasión de deseo y necesidad; me refiero a la *Vocación* tan defenestrada en las últimas décadas y en la que muchos movimientos de trabajadores y trabajadoras, movimientos sociales y asociaciones del profesorado han dañado de muerte en su legítimo intento en la defensa de los derechos del profesorado y de las condiciones laborales. En este intento han olvidado que estamos en las escuelas, no como un mandato exclusivamente laboral sino esencialmente humano y social; estamos allí no por la defensa de nuestros derechos como colectivo laboral sino por los derechos de las personas que nos confían su vida, por las niñas y los niños, por darles un mundo y una vida mejor, por ayudarlas y ayudarlos a que hagan del mundo un lugar donde vivir mejor y ser felices. Pero no sólo las asociaciones de trabajadores y de trabajadoras, de profesorado han hecho mucho daño, sino también las universidades, la investigación educativa en didáctica, las ciencias de la educación que bajo el paraguas de las profesiones y de la enseñanza como una profesión, han excluido la vocación y hasta la han contrapuesto con el afán de transformar la práctica pedagógica en una práctica cuanto más mecánica mucho mejor, en una práctica al servicio de los mercados, de las propuestas de reforma, de las editoriales, de los ministerios y administraciones educativas. En oposición al libro de Gustavo Mórtoles (2010), que precisamente lleva como título *Enseñar es un trabajo-*, enseñar es una vocación que *implica buscar la sintonía entre lo que eres y lo que haces, de ser lo que está llamado a ser...* (María Zambrano),

como búsqueda de tu lugar en el mundo; ese lugar en el que te reconoces, en el que no sientes tu voz como la de una impostora... como una elección, y hacer una escucha atenta de quienes somos, desde la fidelidad a una (o) misma (o), eligiendo lo que se es (cit. en Blanco García y Arnaus I Morral, 2011:50).

Esta es una de las verdades de las que Inma me habló en varias oportunidades, pensando en la crítica hacia la escuela en la que muchas vidas se sitúan y allí se quedan. Me dijo estar cansada de ello, de estar en ese lugar; allí no crece, prefiere estar en el lugar de hacer cosas, de trabajar para que algo distinto ocurra, de creer y apostar a que es posible hacerlo, creyendo en las niñas y en los niños, rodeándose de personas que valen, que son autoridad, que otorgan confianza y que dan medida; allí es posible.

En el educar, las mujeres nos hablan de dos necesidades: la construcción de una comunidad del actuar, es decir, una comunidad que tome como eje la práctica pedagógica, pero que no se quede en ella, sino que avance hacia la construcción de una comunidad del saber, que a partir del reconocimiento de la autoridad que tienen los saberes que se producen en y desde la práctica de maestras y maestros, que difundan, socialicen y compartan con otras y otros; un espacio público de saber que maestras y maestros producen en las escuelas, que no es otra cosa que hacer del saber una práctica política y pública que rompe con la división social del trabajo de la enseñanza y con los espacios simbólicos y físicos, haciendo de la enseñanza un oficio de amor, de vida, de acción, de política, de voces, de prácticas; en definitiva, una tarea que a la vez que humaniza se humaniza, transforma y democratiza.

Inma junto a muchas maestras han hecho de la escritura, de la narración, de la puesta en palabras, del otorgarle autoridad a lo que hacen y a lo que

piensan, una herramienta poderosísima de cambio, de política y de práctica, de pedagogía, que *transforma lo vivido en saber*, que pone en palabras los sentidos, que ayuda a darle sentidos a otras prácticas y a ponerle palabras desde lo experiencial.

Anna María Piussi (1995) nos habla de una apuesta que sigue abierta que nace de la práctica, la ilumina; de la afirmación más que de la crítica y de la negación, de asumir que se sabe. Un saber que no queda atrapado en la crítica al orden simbólico y social existente, más bien, se deja guiar por el deseo y la necesidad de afirmar aquello que nos resulta verdadero, de decir lo que es, que no implica una presunción de omnipotencia cognitiva sino de una toma de conciencia acerca de la verdad que habita en cada uno/a de nosotros/as y que surge al interrogarse por el sentido de sí, por la acción propia y por el sentido del mundo, asumiendo el riesgo y la responsabilidad en primera persona, a partir de sí mismo y en el intercambio con otras (otros).

Capítulo Décimo:

El trabajo compartido. Necesidad y deseo se hacen realidad

*Tú no eres ésa,
yo no soy ése, ésos, los que fuimos
antes de ser nosotros.
Eras sí pero ahora
suenas un poco a mí.
Era sí pero ahora
vengo un poco a ti.*

*No demasiado, solamente un toque,
acaso un leve rasgo familiar,
pero que fuerce a todos a abarcarnos
a ti y a mí cuando nos piensen solos.
(Asunción de Ti. Mario Benedetti)*

En los diversos caminos por los que anduvo Inma, se encontró con varias compañeras y compañeros con quienes pensaron proyectos, imaginaron una nueva escuela, distinta, llena de vida, con maestras y maestros que estuvieran allí por el deseo de ver y ayudar a crecer a las niñas y a los niños, que deseen escuchar a las familias, que reconocieran sus propias posibilidades y limitaciones, que estuvieran abiertas y abiertos a sí mismas/os, a las otras y a los otros, al mundo, a la confianza, las relaciones, los vínculos, la libertad y el amor; pues, la fuerza estaría precisamente allí: en el colectivo, en el compartir, en la colaboración y en la cooperación, todo ello sin desdibujar e intentar anular la riqueza de la diferencia que cada una y cada uno trae a la escuela.

A pesar de la multiplicidad de variables que inciden y comprenden el trabajo del docente, reconocen que una de las más importantes (sino la más importante), lo constituye el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo que se emprende cotidianamente para educar, enseñar mejor y cambiar los lugares en los que estamos, partiendo del equipo mismo, de las necesidades y deseos que surgen del seno del mismo y no movidos/as por modelos externos a las situaciones concretas y particulares de cada centro y de cada clase (Gómez *et. al.*, 2000c).

Con Manuel y Antonio: reflexiones de un grupo de trabajo⁸²:

Partir del deseo y la necesidad de trabajar juntas y juntos, identificando propuestas que unificaran diversos grupos de alumnos/as y que hicieran de la escuela un lugar más ameno y divertido; eso es lo que moviliza a un grupo de maestras/os de diversos centros, que se encuentran, se reconocen y emprenden caminos por los que deseaban caminar, intentando salir del aula, de las barreras que esta impone al pensar, a la acción, a la vida, a la experiencia. Así se encontró Inma con Manuel Jáimez y con Antonio Sánchez. Sin duda, experiencias que van dejando huellas y van que mostrando una forma de querer, hacer y de estar en la escuela de una manera diferente, hacer de ella un lugar distinto, donde la vida se meta por las ventanas de las aulas y también salga de ellas.

Pasó un tiempo antes de que se mirasen. El azar, la necesidad, las ilusiones comunes, su modo de entender la escuela... los fue acercando poco a poco y, les gustaba, les hacía sentirse fuertes y seguros, lo que facilitaba la coordinación de la empresa común, comprometiendo al resto de sus compañeros a participar en cada proyecto de manera que se implicara a todo el centro dentro de la práctica en un clima distendido, alegre y creativo... para romper con el aislamiento que aprieta y asfixia... y un continuo superarse para no convertir en rutina lo innovador, lo diferente... La práctica los desbordaba; ebrios de alegría cada vez que terminaban algo, lejos de ponerse a reflexionar, ya empezaban a pensar sobre qué sería lo siguiente e iban relegando para próximos cursos este objetivo (Gómez; Jáimez y Sánchez, 2000a: 22,23).

⁸²Seguiré en este apartado ideas, fundamentalmente, que Inma expone y comparte junto con otros compañeros Manuel Jáimez y Antonio Sánchez en dos producciones Peripecias (2000a) y en *Maestros con maestros. Peripecia de un grupo de formación* (2000b).

Pero llegaron las “transformaciones”, los “cambios” y la “reforma”, entre el curso del 96 al 99, lo que desarma, o por lo menos lo intenta, un grupo de docentes con objetivos, con proyectos, con ilusiones, con finalidades comunes, con caminos iniciados que irán germinando y multiplicando allí donde la administración los envié. Sin embargo, como ella misma y ellos mismos lo señalan: *“la partida no termina. Nos encontrábamos ahora con un grupo de maestros con ganas de... seguir trabajando en un proyecto único”* (ob. cit.: 23) pero en centros diferentes y haciendo de esta tarea, la de “multiplicar y sumar”, un objetivo más, allí donde se encuentren.

Entonces:

...Llegó el momento de la reflexión... Aparecieron dudas, preguntas, inconvenientes. Entre una cosa y otra fueron pasando horas de tertulia sobre las incidencias cotidianas, había mucho que contar después de la segregación, apoyarse los unos en los otros para afrontar la nueva partida. Pero la reflexión se evaporaba entre humo de café y aromas de pacharán. Objetivo: “Elaborar estrategias sobre una difusión de prácticas innovadoras” (ob. cit.: 24)

Una de las estrategias de difusión constituyó *“Maestros con maestros. Peripezia de un grupo de formación”* (2000b); surgido de la reflexión y producción de este *“dispersado aunque no disperso grupo”*.

...Aunque el documento se atasque una y otra vez, ellos lo utilizan como excusa para verse, compartir horas de café que les llevé a la expansión de su cerrada aula... Se abren a la discusión, se reconfortan en sus quehaceres cotidianos, en compartir ideas para llevar a cabo en la escuela. Una catarsis

semanal. Se comportan como lo que eran, un grupo de trabajo... Han aprendido y, a pesar del documento... siguen estando (Gómez; Jáimez y Sánchez, 2000a:26, 27)

Proviene de diversos centros, se encuentran, se miran, se reconocen. Eso es lo que ocurre con Inma, Manuel y Antonio en el grupo de trabajo del Centro de Formación del Profesorado (CEP) de Málaga, "Encuentros en la naturaleza"; con el propósito de compartir la experiencia, sus experiencias en la escuela y de "*Comprender las trabas y las conquistas de un grupo de maestros y de maestras... Los sentidos educativos implícitos, los presupuestos ideológicos... La discusión de concepciones de comunicación, los riesgos de acomodación a un poder establecido, el uso de las "reglas de juego"* (Gómez Latorre; Jaimez y Sánchez de Peláez, 2000b:9).

Hablan de la escuela como un espacio de y que ofrece oportunidades y no solamente obstáculos, aunque a ellos también es preciso transformarlos en oportunidades... "*Lo que cuenta no son tanto las circunstancias... sino nuestra actitud e intención personales en tratar de ejercitarnos en un necesario "deporte profesional: acercar los valores a las prácticas que hacemos con los niños de una escuela"* (ob. cit.: 10). Es decir, no hay escuelas mejores ni peores, ni podemos depositar todas las "culpas" en las maestras y en los maestros, o dirigir nuestra mirada exclusivamente a las condiciones de trabajo institucional y laboral de las/os docentes; pero sí hay una distinción primera y esencial que tiene que ver con recuperar al sujeto y el lugar que ocupan sus intenciones y sus propósitos en transformar la escuela.

Que nos dejen construir. Los intentos de reforma que “llegan” y “destruyen”:

Llegan sin penetrar en las aulas, en los centros y en el profesorado; destruyen sin lograrlo, intentan, algunas quedan en el intento, otras lo logran. Panorama desorientador. Panorama alentador.

Otra actitud y práctica es indispensable: *poner en cuestión o entre paréntesis* la realidad, aquella que nos es propia y aquella que nos es ajena, extranjera, que nos viene de afuera o que pertenece a otras y a otros aunque también a nosotros y a nosotras, a nuestra propia realidad. Por ello mismo es preciso abandonar nuestras creencias que nos vienen de ella para darnos un tiempo necesario para que nos lleguen y empapen nuevas experiencias, nuevas vivencias, nuevas voces y dejen huellas-dejemos huellas en aquello que hacemos, vivimos y sentimos.

Entre las realidades que deberíamos poder suspender se encuentran nuestras creencias en que las propuestas externas, tecnocráticas y burocráticas; de burócratas y tecnócratas que consideran que la escuela se transforma, se deja transformar mecánicamente y su vida inicia un recorrido distinto. Contrariamente a ello, la escuela no es un lugar de aplicación automática de lo técnico y normativo, como tampoco funciona a modo empresarial, y de las propuestas de reforma educativa provenientes de la administración, que pueden tener buenas intenciones, pero que sin embargo encuentran resistencia en los centros y en las aulas, precisamente por el desconocimiento que tienen de estas y de la vida que transcurre por ellas.

Frente a propuestas concretas de reforma educativa como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE/1990), planteaban que está probado que los cambios no se producen por las propuestas concretas

de reforma provenientes de las administraciones. Reconocían, frente a ello, la presencia de al menos dos reformas: la que realizan los maestros y maestras de a pie, en la cotidianidad de sus centros, que están comprometidos/as con lo que le ocurre a los niños y a las niñas, con el cambio y la transformación social, que lo hacen de manera voluntaria, sin las obligaciones inherentes a las propias reformas educativas, verticalistas y antidemocráticas. Por contraposición, la existencia de propuestas de carácter institucional-administrativo; acerca de las cuales sostenían: *Grandes movimientos estructurales, con espectaculares actuaciones sociales que construyen organismos... lejanos... diseñando, creando y retocando organizaciones educativas... Grandes casas vacías donde se olvida a quiénes viven en ellas* (Gómez et. al., 2000c:166).

Desde que comenzamos nuestra andadura por los derroteros de esta profesión nos van dando con sumo cariño y comprensión golpes en la espalda que te empujan de un lado para otro en sentido ascendente, claramente denotado cuando nos damos el batacazo. A medida que pasan los cursos las heridas cicatrizan endureciéndonos la piel y encerrándonos en nuestros infortunios para terminar dañando la espontaneidad y la creación. Nos convertimos en parte de un pobre decorado que se mueve sin un fin claramente determinado y perdemos en algunos momentos las ansias iniciales que nos hacían dueños de nuestro rumbo (ob. cit.:167)

Entonces, en ese contexto, la “improvisación” queda de lado para dejar lugar a lo “aprendido” en la academia, a los postulados de la academia, con sus especialidades de conocimiento, con sus principios científicos. Todo funciona a la perfección, nada queda fuera, sujetos-sujetados al azar de lo que podría ocurrir si nos salimos de esas normas y pautas establecidas, de esa razón que regula nuestras vidas y la de las

escuelas; si es que algo de vida quedara fuera del paraguas del orden, la norma y la organización tecno-burocrática.

Lo peor de toda esta historia es que te lo terminas creyendo y no has hecho más que improvisar en este trabajo, descubrir en el día a día las variadas posibilidades de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje y recurras a tu experiencia que en muchos casos de poco vale, pero siempre será más válida que todo el bagaje teórico con el que comenzaste (ob. cit.:167)

Según dicen, las trabas nacen de la propia administración, y te acabas convirtiendo en un peón de ella o fuera de ella. Los maestros y las maestras andan como perdidos sin saber qué ocurrirá con ellas y ellos. Cuando los cambios intentan introducirse en la escuela y en las aulas, desconociendo el lugar de importancia que tienen quienes están allí, se produce *desánimo, rechazo y conflictos internos* –generados por la propia propuesta de reforma “señalada” por la administración- por parte de estas y estos, que obstruye la posibilidad de identificar las posibilidades que estos pueden ofrecer a la escuela. Así, señalan con mayor exactitud: *“nuestra práctica docente se encuentra en un proceso obligado de aprendizaje y experimentación” (ob. cit.: 169).*

Evidencian dos situaciones. La primera vinculada con una multiplicidad de experiencias docentes relacionadas con el trabajo en equipo y colaborativo que ha surgido de las bases, sin la necesidad de que sean las administraciones quienes lo planteen como necesidad y, otra surgida de estas últimas, que reclaman a maestros y a maestras salirse del individualismo en el que se encuentran y apelar al “salvador” trabajo en equipo. Sin embargo, ellos y ellas siguen intentándolo con o sin normativas que “los y las obliguen”.

Así, la normativa, la mayoría de las veces, ha venido a desmembrar una variedad importante de equipos que funcionaban en los centros previamente a las iniciativas de reforma escolar, estipulando el trabajo en equipo, como si esto fuera posible: así, de modo automático, sin generar las condiciones necesarias que lo propicien.

Hoy más que nunca, cierta parte del profesorado sigue echando en falta las posibilidades institucionales para trabajar juntos donde se reclamen proyectos de actuación social y educativa... compensaciones personales al esfuerzo de innovación y experimentación en los centros escolares... compensaciones formativas dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece el intercambio y el seguimiento público de experiencias (ob. cit.:170)

Quizás aquí radique uno de los gérmenes y fundamentos que dieron origen al trabajo en equipo en “El Gracia”, a las posibilidades y caminos que lentamente se iban pensando, gestando, organizando y sosteniendo. “El Gracia” como proyecto y acción donde plasmar el estar juntas y juntos bajo el paraguas de deseos y necesidades propias, pero fundamentalmente para responder por niños y niñas que “no tienen cabida” en otras situaciones escolares.

Pues, como señalan en el mismo texto que estoy siguiendo:

Apreciar institucionalmente la innovación y la formación continua en los centros escolares significa respaldar a los profesionales implicados posibilitándoles fórmulas de formación profesional más allá de la escuela... Nos estamos quedando con las formas y con una mentalidad que subraya el cumplimiento de su tarea dentro de lo que se entiende por gestión técnica... El trabajo en grupo no ha calado en la cultura escolar. Ha quedado en la retórica y trámite técnico. Hemos reducido su significado a vernos las caras

en un centro escolar para rellenar los distintos formularios prediseñados bien por el equipo directivo, las editoriales o la administración (ob. cit.:170-171)

La burocracia, los/las burócratas y el tecnicismo académico han atravesado todo el trabajo escolar vaciándolo de sentidos propios que buscan existir a pesar de las “exigencias”, de las fronteras y barreras casi infranqueables que se apoderan de cada paso, y a pesar de ellas pueden “saltárselas” igual, y ahí la escuela es otra, se convierte en otra cosa distinta, rica y viva. La vida vuelve a los centros y a las aulas, el profesorado, el alumnado y las familias pasan a convertirse en personas, aunque nunca hayan dejado de serlo a pesar de la necedad por la que muchas veces –demasiadas a mi gusto- atraviesa la escuela.

En este contexto, como señalan Gómez *et. al.* (2000c), el desánimo copó las escuelas y la comodidad se hizo lugar dentro del profesorado. Quienes más afectados se ven, sin duda, son los niños y niñas, pero también los centros y las familias; así *la vida, el dinamismo y el conflicto en las escuelas* va delegando lugares ganados históricamente. *Inseguridad y desconcierto* son palabras que resuenan una y otra vez en la escuela.

Ahora ya casi no nos quedan alumnos y alumnas en el patio de recreo, asoma uno la nariz por ellos –y ya no los ve-. Es una imagen un tanto dolorosa, que nos hace pensar... Nuestras se encuentran mermadas, en nuestras Escuelas de Primaria son inviables actualmente actividades que en el pasado, aglutinaban, llenaban de vida y servían para romper las paredes del aula y vivir... Antes había conflictos en nuestras escuelas y de los conflictos nacía la duda y de la duda la intención de cambio, de mejora... Todo está controlado – ya no son producto de la- diferencia y del diálogo sino del aburrimiento y de la rutina (ob. cit.:173)

En este contexto “naturalmente” algunas cosas pueden olvidarse; como por ejemplo del maestro generalista y la visión general de la enseñanza que esta tenía, todo esto a favor de las especialidades produciendo fuertes rupturas de sentido en lo que la escuela fue como institución (que introduce, de otra manera pero lo hace), en la compleja vida social. Se produjo un olvido de la innovación y de la experimentación deseando controlarlo todo sin controlar nada y sin que la vida entre a las escuelas; pero sobre todo se produjo un olvido de los niños y de las niñas que allí están, de sus necesidades, de sus deseos, de la posibilidad de encuentro, de la experiencia vital que implica estar y vivir en la escuela.

Pero no sólo se presenta alguna diferencia con el ámbito de la administración, sino también con el ámbito social y cultural que genera y sostiene ciertos postulados, creencias, estereotipos y etiquetas destructivas que desvían las intenciones y finalidades de construcción y posibilidades del magisterio en torno a la escuela, intentando desviarlos/as de sus propósitos de cambiar la escuela y la educación: *No trabajan en grupo. No deben divertirse con su trabajo. No tienen nada mejor que hacer. No están preparados. No quieren dar clase (ob. cit.:11).*

Que nos dejen construir. Obstáculos y posibilidades de los ámbitos sociales y culturales:

Cada una de las expresiones señaladas anteriormente, de alguna manera, vienen a significar una interpelación al magisterio y al planteamiento de ciertas necesidades referentes a que el trabajo en grupo, colaborativo, compartido y colectivo se constituya en una herramienta necesaria en educación y en la escuela. Necesidad sostenida por varios sectores de la

sociedad entre los que se encuentran las familias, el alumnado, la administración educativa y el propio profesorado. De ahí que:

el contraste, la discusión de intereses y modos distintos de ver la vida y de construir culturalmente, sean claves en la tarea educativa... Un aprendizaje que se basa en la cultura de la experiencia de los individuos para que pueda llegar a ser significativo y que se considera mediado por la acción creadora de la persona... Aprender a comunicarnos... es la tarea siempre pendiente en la escuela (ob. cit.:18).

Así surgen dos tipos de planteamientos, de pensamientos y de prácticas: un tipo de “trabajo colaborativo”, por exigencia burocrática propia y ajena, “de la que se deriva una implicación hipócrita en la escuela”, y otra que involucra a aquellos y aquellas que, convencidos/as de la potencialidad que encierra esta práctica política del trabajo colectivo, lo hacen convencidos y convencidas, conscientes que esta práctica necesaria puede cambiar la escuela y para quienes *supone la construcción y reconstrucción de los espacios tiempos y actividades escolares mediante la innovación, la formación y el compromiso político (ob. cit.:20, 21).*

Sin abandonar la función social de la escuela como etapa formativa... busca una formación integral de la persona... Que considera como prioridad escolar la incierta formación integral de las personas... Que nos cuestionemos aquellas opciones exclusivas en educación...Es imprescindible que nos planteemos proyectos e ilusiones compartidas (ob. cit.:22).

Persiste una dificultad en los centros escolares, señala este grupo de trabajo, que tiene que ver con el encierro del magisterio entre las cuatro paredes del aula, de cada clase; lo que dificulta la posibilidad de romperlas,

de salirse de ellas y de los espacios exclusivamente escolares; de entrar en contacto con la comunidad, con el barrio, con el contexto, con la naturaleza y con el medio ambiente. Porque las clases reúnen en sí toda la fuerza de la vida y toda la fuerza de “la muerte”, son como *volcanes muertos*, dicen. Frente al ello hay dos opciones:

...Abandonarnos a nuestro destino. Convertir nuestra práctica docente en una rutina... Pensar que lo importante es que, cualquier precio, el alumno aprenda lo que ya está decidido que tiene que aprender. Año tras años repetir las programaciones. Seguir el ritmo previamente fijado aunque los alumnos no se enteren. Buscar justificaciones externas de nuestro propio fracaso. No plantear ningún tipo. Es una ciega huida hacia adelante donde no se piensa, no se reflexiona, no se buscan alternativas. Es un “hacer los que hay que hacer”, muriendo un poco cada día (ob. cit.:39)

La segunda opción consiste en:

...Cuestionar la práctica diaria. Sumergirnos en un proceso de reflexión que proporcione alternativas y estrategias que hagan la tarea más rica. Planificar considerando la realidad que nos rodea, sin perderla de vista, aprehendiéndola. Luchar incesantemente por no perder el norte. Tener en cuenta la idiosincrasia del alumnado. Intentar sembrar en los alumnos el deseo de aprender... Perder el miedo a tomar decisiones.... Convertir el aula en un laboratorio vivo... Priorizar los procesos. Convertir nuestro trabajo en un reto diario y un motivo constante de superación... Regalando y regalándonos, en un “hacer gustoso” en el que crecemos cada día...el hacer desborda... estimula (ob. cit.:39)

Encontrarse juntas y juntos también en otros espacios, con propuestas, *proyectos e ilusiones compartidas* que vayan por la construcción, por la posibilidad y por el deseo de crecer en el encuentro. En este mismo sentido dicen:

Nuestro relato pretende ser un soplo de aire fresco que os acaricie, que desordene vuestros cabellos, que os haga sentir que la escuela está viva, que si las puertas se abren hay corrientes de aires y entran olores de la calle, los sonidos del mundo y ellos vibran y nosotros también con ellos (ob. cit.:26, 27)

Sin embargo, una vez que se logra romper con las fronteras/paredes, las propias y ajenas, las de la sala de clase, las del centro (lo que no se produce automáticamente ni por “arte de magia”); se produce una apertura al cambio, a la transformación, al trabajo colaborativo y cooperativo, pues varias son las limitaciones con las que hay que trabajar, sobre las que reflexionar e intentar convivir –para hacerlo con ellas o para cambiarlas-.

De esta manera también se produce un encuentro, pero es un encuentro con el propio vacío y con el vacío institucional que no resguarda, sino por el contrario, los y las desprotege dejándolas/os libradas/os al azar, las y los divide aún más recluyéndolos/as en la soledad propia con paredes físicas, pero principalmente con barreras para poder pensar y sentir un mundo compartido. Cada cual regresa a “su encierro”, a su rutina, a su *cuarto propio* -que de ninguna manera tiene que ver con lo que Virginia Woolf propone-. Estos obstáculos, dice el grupo de maestros y maestras (2000b), son aspectos que nos pueden hacer caer en el *desánimo*; y que tienen que ver con el acostumbramiento al trabajo solitario y aislado, los tiempos escolares, la organización de los centros, el agrupamiento de

maestros y de maestras en una escuela no en función a proyectos, entre otras cuestiones, se constituye en una *estructura* que tiende a mantener y fortalecerse, que mantiene la consistencia de los muros, de las fronteras, que se convierten en *celdas infranqueables*, de las barreras que cierran, que protegen y desprotegen, entre las que podemos crecer y no; las que inhiben el pensamiento y la creación de proyectos colectivos democráticos, comprometidos política y socialmente. Así, expresan:

Hemos convertido a la escuela en un conjunto de celdas infranqueables que nos permiten trabajar a nuestras anchas sin temor a la crítica, ni a la tímida evaluación externa de nuestro trabajo. La organización en aulas y áreas ha creado numerosos “departamentos” estancos en la dinámica escolar que cada vez son más densos y altos. Para el maestro su celda interior es un paraíso, hace y deshace sin temor al ojo externo que lo califica y, sobre todo, dispone de su trabajo como a él le interesa (ob. cit.:29)

Proponen algunas “salidas” o alternativas a esta situación; por ejemplo, el “agrupamiento” de los equipos docentes de acuerdo con proyectos comunes que los nucleen en torno a propósitos, objetivos, finalidades y sentidos compartidos acerca de la escuela; una propuesta de trabajo que cuente con el apoyo de la mayoría del profesorado y con el acompañamiento y apoyo del equipo directivo, que sea vivida como colectiva; la comunicación, el diálogo y la reflexión permanente contribuyen a la gestación de ilusiones y deseos de trabajo colaborativo. Ideas que se iban gestando lentamente en Inma y que luego tendrán algún cauce y realización en el Gracia, en esa “*ilusión de vivir y crecer en compañía*”. Pero, sin dudas divertirse haciendo lo que hacemos es una de las claves:

Divertirnos con nuestro trabajo consolida nuestra formación y da pie para adentrarnos en lo desconocido, en una experiencia por descubrir. Divertirnos con nuestros compañeros afianza la imagen de grupo... Divertirnos con nuestro espacio amplía la visión de continente escolar... se va creando sobre la marcha...nunca finaliza... para seguir caminando pa'lante (ob. cit.:31, 33)

Otra de las estrategias se vincula con la formación del profesorado, bajo un proyecto de centro que traduzca el proyecto de escuela de cada uno y cada una, las ilusiones, las esperanzas, las diferencias, las incertidumbres, los compromisos, los ideales; que unifique al magisterio en torno a una propuesta común donde el centro esté puesto en las niñas y los niños, que *mueva la estructura de lo escolar*, que la haga “tambalear” y que lo noten sus “cimientos”. Un proyecto en el que creer, en el que confiar, en el que se asuma la conciencia de que se puede lograr, en que se pueda avanzar y retroceder sin inconvenientes, construir y reconstruir, en que el camino pueda ir “dibujándose” lentamente, vivirlo lentamente y con la compañía del otro y de la otra, con la confianza puesta en el grupo, en el equipo, en el apoyo y el acompañamiento del resto del profesorado, compartiendo las posibilidades y dificultades que se les presentan a cada uno y cada una en la cotidianeidad de su trabajo, en la sala y luego en el grupo, hacia afuera, en el encuentro consigo mismo y con los demás y las demás, aprendiendo juntas y juntos por el propio gusto por el saber, por el aprender; para que el camino sea más fácil, un poco menos doloroso, más llevadero, para poder disfrutar del camino, para hacer del camino un camino lleno de vida y de disfrute, de felicidad; aprovechando lo que cada docente puede aportar al proyecto común, sus saberes, sus experiencias, sus recetas, sus alegrías y sus frustraciones.

La experiencia del encuentro:

Para acoger y aprender de la experiencia no sólo es necesario suspender nuestras creencias, el aprendizaje, las previsiones, sino también cierta apertura a eso que nos va a ocurrir, y dejarnos “empapar” por lo nuevo, lo imprevisto e inesperado, al encuentro con otros y con otras. *Las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque... Reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada* (Contreras y Pérez de Lara, 2010:30-31). La experiencia como elemento central en educación supone atender a lo que nos pasa, pero también al otro y a la otra, a la alteridad; alimentando la posibilidad de que las relaciones educativas para nuestro alumnado puedan llegar a constituirse en experiencia, en relaciones auténticas, plenas, abiertas al encuentro y aceptadoras del desencuentro (ob. cit.:36).

Es necesario y primordial, en primer lugar, reconocer y acoger la diferencia que hay en mí; ese es el punto de partida para luego ir hacia el otro y la otra, hacia su encuentro, hacia su diferencia, a entrar en relación, porque lo necesito, porque si el otro y la otra no estuvieran *ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana* (Pérez de Lara, 2002 en Pérez de Lara, 2009: 49). *El otro siempre estuvo ahí aunque el Uno haya pretendido ocuparlo todo no lo ha logrado aunque ocupe parte de cada uno y una* -dice más adelante la misma autora-. Y que el otro siempre haya estado ahí, de alguna manera también significa que ha estado en mí y en cada uno de nosotras y de nosotros. *Las mujeres siempre hemos estado ahí, a lo largo de la historia, con nuestras historias, con nuestra libertad, con*

nuestros modos y maneras de hacer mundo, creando, manteniendo, cultivando la relación (Pérez de Lara, 2009:69).

En este sentido, hay algunas presencias necesarias para Inma: vivir y hacerlo en compañía, con otras y otros, sobre todo con otras; pero ese estar juntas y juntos no es un mero estar, es un estar que implica cambio, que conlleva crecimiento, amor, valoración, autoridad, escucha, miradas mutuas; necesarias para ser y estar en el mundo y en la escuela de una manera diferente. En definitiva, educar es estar con otros y otras, es desear y necesitar estar juntos y juntas; es desear una escuela diferente, soñarla, parirla, diseñar y gestar un proyecto de escuela que responda a los deseos y necesidades de ellos y ellas, a la escuela que desean y en la que quieren estar.

El “Gracia” rompe con las “comodidades” en las que estaban y vivían pero en las que no crecían, en las que estaban y no querían estar, en las que estaban mientras se imaginaban y deseaban estar juntos y juntas, creciendo y aprendiendo.

De esta manera, junto a otros y a otras, ocho maestros y maestras, se animaron a pensar una escuela diferente y emprendieron una aventura, en el curso 2003-2004, que aún continúa: el proyecto del “Gracia”, un proyecto deseado en una realidad deseada... el Barrio de La Cruz Verde en Málaga Capital... *Así lunes tras lunes gestamos y... parimos: La ilusión de vivir y crecer en compañía. Una historia en construcción* (Gómez et. al., 2007:2).

Deseo y necesidad de trabajar en equipo

...unidos por una filosofía pedagógica compartida, nos adentramos a una aventura convencidos de que otra escuela es posible... un compromiso político a partir del cual se reflexiona, se analiza, se diseña, se actúa... Creemos en la

escuela en la que convivan en armonía autoridad y el cariño. No creemos en el autoritarismo y la lástima, el primero porque solo engendra violencia y la segunda porque indignifica al que la recibe. Creemos en la escucha y la participación, en la escuela que nos valore por lo que somos y no por lo que deberíamos ser, en la escuela que cada cual y cada quien se sienta singular y se le mire como tal. Creemos en la escuela en la que los conflictos son una fuente inagotable de aprendizaje y conocimiento mutuo... (Gómez Latorre, et. al., 2009:2).

Deseo y necesidad, que en Inma, nació mucho antes que en “el Gracia”; nació en “El Virgen de Belén”, en el CEP, cuando escribía “*Maestros con maestros*”.

En esta nueva empresa –toda empresa que se inicia lo requiere- hubo alguien que escuchó, creyó, confió y apostó a un sueño...

Trabajando en compañía... fuimos descubriendo la magnitud de nuestra empresa que a veces nos supera, otras nos arrastra y, con frecuencia, nos une, nos separa, nos atrapa... nos encandila. Viviendo en un ir y venir, en una búsqueda incesante de sentido pedagógico. Las niñas y los niños son nuestro sentido (Gómez et. al., 2007⁸³:2).

Cuatro maestros y maestras nos esperaban... Casi todos nos habían querido, nos habían pedido. Íbamos a ser la continuación del trabajo que ya se había iniciado con el Plan de Mejora un año antes. Necesitaban docentes comprometidos que no abandonasen año tras año. Que les ayudasen a tirar

⁸³*La ilusión de vivir y crecer en compañía es el nombre sobre el que se organiza y estructura el Proyecto del Gracia y sus prácticas, su motor y organización; el centro de su corazón, sus latidos y el amor que los y las moviliza a hacer y estar en la escuela.*

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

de una realidad que, por momentos, les superaba y les enfrentaba (ob. cit.: 3).

Y quisimos cambiarlo todo... Quizás no reconocimos su trabajo, no lo valoramos lo suficiente. Quizás no los entendimos. Quizás era muy difícil entendernos... Fueron muchos los tiempos que dedicamos aquel primer curso a buscar puntos de encuentro entre ambos discursos, ambas prácticas... Unos y otros, nos empeñamos en entender el porqué de nuestros actos, nuestras motivaciones, nuestros criterios pedagógicos, nuestros intereses, nuestros desintereses (Gómez et. al., 2007:1). Ya en otro momento señala que, para educar, es imprescindible reconocer al otro y a la otra, sus deseos y necesidades, y estar juntos y juntas porque se desea estarlo.

...Se han hecho grandes esfuerzos por aglutinar a todo el profesorado en torno al Proyecto Educativo. Proyecto que, en principio, todo el claustro suscribe. Aunque inevitablemente, no todos con el mismo nivel de compromiso ni de implicación. Nos sentimos partícipes del Proyecto pero no lo vivimos igual. Las responsabilidades no están repartidas equitativamente y, en el discurso pedagógico, las distancias crecen. Y, aunque la complicidad y el encuentro son deseados, para algunos ya ha dejado de ser una meta. Quizás llegar a esa meta obliga a dejarse muchas cosas por el camino. Puede llevar a perder de vista el sentido con el que se inició esta aventura. Incluso puede conllevar una renuncia. Renuncia a una ideología, a un sentir pedagógico, a una mirada educativa. Porque, en definitiva ese es lo que separa. Donde unos ven equipo, otros ven individualidad. Donde unos ven posibilidades, otro ven dificultades. Donde unos ven trabajo, otros ven complicaciones. Donde unos ven retos, otros ven soberbia. Donde unos ven niñas y niños con identidad propia, otros ven alumnas y alumnos determinados por su realidad. ...Hoy por hoy, entendemos que nuestro reto...

es convivir dentro del respeto... a la opción pedagógica que cada uno ha hecho. Reconociéndonos tal cual somos. Disfrutando del encuentro y valorando el porqué del desencuentro. Sin renunciar, sin juzgar, sin parar. Utilizando los conflictos que puedan surgir de nuestra convivencia como fuente de reflexión y aprendizaje compartido. Y todo manteniéndonos fieles al Proyecto Educativo que desarrollamos en el centro (ob. cit.:3- 4).

Las crisis personales y grupales se suceden... No nos conocíamos. A veces no sabíamos de los otros y de las otras, más que teníamos las mismas inquietudes pedagógicas y el deseo de trabajar en equipo... El equipo te obliga a diluirte, a dejar el ego apartado en la puerta, a escuchar, a exigir que te escuchen, a ver como tus propuestas dejan de ser tuyas para ser de todos, a renunciar a "tus" propuestas para acoger "sus" propuestas, a no renunciar, a discrepar, a consensuar, a modularte, a reconocer autoridad, a ganarte esa autoridad cada día, a no sucumbir al cansancio, a asumir responsabilidades, a perderle el miedo al conflicto, a reconducir los conflictos internos desde el diálogo y la comprensión mutua... renunciar a construir desde "su idea" para construir desde "nuestra Idea" (ob. cit.:6).

Para el año 2009 contaba con una matrícula aproximada de 175 niños y niñas provenientes de familias con graves problemas sociales, económicos, culturales y afectivos. El "*Colegio es una paleta de colores donde convivimos diferentes culturas... gitana... compartimos payos, árabes, rumanos, chinos, sudamericanos*" (Gómez Latorre *et. al.*, 2009:2).

Algunos pilares básicos (Gómez *et. al.*, 2009) sobre lo que se asienta el proyecto *del Gracia* y las prácticas en el mismo son:

Identidad: se trata del reconocimiento, valoración y aceptación de sí mismos, tanto del alumnado como de las familias;

Convivencia: reconocer y abordar la positividad de los conflictos como fuente de conocimiento y de crecimiento; de vivencia con los y las demás; una de las estrategias en la que este principio se traduce es en código de conducta o normas de convivencia;

Relaciones con el entorno: se trata de un centro abierto a la participación del barrio, de las familias, de las instituciones de la comunidad en el proyecto colectivo, y en la que todas y todos asumamos la responsabilidad de la educación como cosa pública,

Currículo: generar mecanismos para que el alumnado aprenda a aprender, a investigar, a generar y participar en proyectos colectivos de trabajo, a la exposición de los mismos y compartirlos con los y las demás, la lectura, la comunicación; todo esto desde una perspectiva socio-constructivista de la producción y generación de conocimientos, a través del trabajo por proyectos, etc. Donde lo más importante lo constituyen los procesos, la vivencia del aprendizaje y de la enseñanza a partir de una participación colectiva y democrática.

Otros proyectos van estructurándose y generándose en torno al proyecto central. Así, por ejemplo, surgieron: “con otra mirada”, “escuela espacio de paz”, “una sonrisa, por favor”, “ecoescuela”, “más allá de la escuela”, “en compañía”, “hacia una escuela cálida estéticamente”, “aula arte”; así como la creación de nuevos espacios que propicien las relaciones entre maestros con maestras, entre niños y niñas, con las familias, con el propio barrio, entre todos ellos y ellas, a través de “aulas abiertas”, “charlas con café”, “aula de teatro”, “puertas abiertas...”; “teatro de madres”, la reflexión y discusión hizo que percibieran la necesidad de organización de todos estos subproyectos bajo un mismo paraguas que los organice y les otorgue sentidos unificadores (Gómez *et. al.*, 2009).

Hay otro principio esencial en el Centro, que tiene que ver con el tipo de *mirada* (Gómez *et. al*, 2009) que se requiere para estar allí: se trata de una mirada cargada de ideología, de respeto, de cariño; consiste en una mirada desprejuiciada, libre de reproches, de tabúes y sentimientos de lástima, donde todas y todos son y se convierten en protagonistas, responsables y hacedores/as del acto de educar y del pensamiento centrado en la educación, en las niñas y en los niños; un lugar donde la mirada está puesta fundamentalmente en ellas y ellos, *que... buscan y no dejan de identificar quienes la poseen y quienes no*, quienes hacen de sus voces un sonido con sentido y valor; quienes las y los reconocen en su ser, quienes las y los ayudan y propician para que el ser de cada uno y cada una se muestre, se haga presente y circule en la escuela, con otros seres, con otras voces, con otras diferencias.

Todas estas formas van generando un movimiento propio y característico que constituye la identidad del centro, de un proyecto educativo que no corresponde a un sector particular, por ejemplo, al profesorado; sino también a las familias, a los niños y las niñas, todas y todos imprescindibles junto al barrio, las organizaciones comunitarias, sociales, culturales y algunos estamentos de la organización escolar que confiaron en un grupo de maestros y de maestras, de otras maestras y de otros maestros que creyeron en ellas y ellos y que permiten sostener un lugar en el mundo, una creencia, una esperanza, una realidad. No sin obstáculos, no sin resistencias; porque no todo se deja “libre” absolutamente para que ocurra lo que deba ocurrir; y es necesario que ello suceda para que los procesos sean asumidos lentamente con convicción y creencia en ellos, sin el apresuramiento de las administraciones y de los tiempos y requerimientos de la organización escolar, sin dejarlos de tener en cuenta

pero “con el ojo puesto en la escuela, en quienes están en ella, en quienes viven su cotidianidad”.

Lentamente los procesos inician sus caminos, comienzan a recorrerse con lentitud, pero con pasos firmes y con estrategias que surgen de la reflexión, de la discusión y del trabajo colaborativo y compartido, que no son simples estrategias en las que “se hace por hacer algo”. Algunas *intervenciones pedagógicas* concretas refieren a:

la *organización asamblearia* –de ciclo, de aulas, de comedor, del centro-. Esto, sin duda, como se señala en Gómez *et. al.* (2009), constituye la *identidad del Gracia*;

las *puertas de las aulas abiertas*, una vez a la semana donde se mezclan niños y niñas, profesores y profesoras, donde comparten y crean en torno a un tema común, discutido y aceptado previamente. La música suena, la escuela se transforma en más movimiento, en más desequilibrio, en creación y recreación continua;

el *trabajo por proyectos* que tengan en cada situación particular en cada clase y con cada grupo de alumnos y de alumnas;

Aula Arte;

Puertas regaladas en las que cada clase regala a otra clase la decoración de una puerta, en torno a un tema sobre el que el centro acordó trabajar y en el que cada clase reflexionó, discutió, produjo y creó una forma de expresarlo para regalarlo a otras niñas y a otros niños, a sí mismos/as, a todo el centro, a las familias y quienes visitan cotidianamente la escuela;

Curso de monitores: los niños y las niñas de cursos superiores se forman para colaborar con la formación de las más pequeñas y los

más pequeños. Comparten desayunos, salidas, comidas, lecturas, actividades. *Propuesta que va más allá del aula y que va creando un nuevo modelo de relación, donde la mirada entre grandes y pequeños se amplía, son cómplices en el aprendizaje, referentes de autoridad y se sienten mutuamente reconocidos (Gómez et. al, 2009:4);*

Aula teatro, donde la creación impregna el centro a través de la escritura, de la lectura, del pensamiento, de la reflexión, de los conocimientos y saberes que traen con ellas y con ellos, dejando lugar a la imaginación y pensamiento creativo, moviliza a niños y niñas, los y las hace partícipe de aprendizajes de manera diferente.

El Gracia es un proyecto basado en las relaciones, es una escuela de relaciones con el entorno,... con las familias,... con las instituciones,...con el conocimiento,...con las niñas y con los niños... de reconocimiento, de autoridad y de cariño... Hemos ido creando una red de relaciones que posibilita el conocimiento mutuo, el intercambio, el diálogo, el acercamiento, el conflicto... Las niñas y los niños nos miran a los ojos cuando nos hablan y saben que el instrumento de comunicación no es la fuerza sino el diálogo... No vale cualquier forma de relación... El colegio desea ser un referente para sus actuaciones e intervenciones... No queremos estar solos, ni que se sientan solos (Gómez et. al., 2007:4).

En el Gracia nuestra educación no está encapsulada, no está envasada en un tetrabrik... Es sistémica, es global, es integral. Situar a la mujer en el centro de nuestras acciones y pensamiento, es al mismo tiempo situarnos dentro de un entorno humano marginal, con carencias económicas, sociales, culturales, afectivas... con pocos recursos y estrategias para reflexionar y crecer en pensamientos... Tierras áridas ávidas de otra mirada, de otros encuentros... Y ese es nuestro quehacer, es nuestra

esencia, buscar las relaciones, propiciarlas, mimarlas. *Nadie que no sea mirado, reconocido, que no sea querido y aceptado... va a dedicar un ápice de su tiempo y su energía a cuidar y preservar el mundo a los y las que nos sucederán*⁸⁴ (Gómez Latorre y Jiménez, 2008:22).

Carlos Skliar (2010) nos advierte que existen al menos dos tipos de miradas: aquellas que *prohíben, niegan, limitan, detienen, imposibilitan, hostigan, impiden, estorban, delimitan, someten, acusan algo de la presencia y de la existencia del otro y de la otra, de los otros y de las otras. Son, dice el autor, esas miradas que, al mirar, escudriñan al otro bajo el argumento de lo intruso, el extranjero, lo no-familiar..., lo ajeno*. Pero existen otro tipo de miradas: *que corresponden a un orden diferente; que habilitan, posibilitan, dan paso, acompañan, afirman, hospedan, atienden, acogen al otro, a la otra, a los otros, a las otras* (149).

En este contexto, el conflicto se convierte en una fuente de aprendizaje, de crecimiento, en una “puerta” para el aprendizaje más que en un obstáculo o dificultad para el cambio. La principal herramienta de gestión lo constituye la asamblea, la gran asamblea –en las que participa todo el centro- y la asamblea de aula –que se desarrollan en el ámbito concreto de la clase; de esta manera las decisiones son tomadas y asumidas por todas y todos quienes integran el centro y participan del proyecto. Allí se piensan, diseñan y gestan los proyectos, se distribuyen tareas y actividades, se asumen compromisos y responsabilidades, se reflexiona, se discute y crítica permanente y colectivamente acerca de los problemas, dificultades y aciertos del centro; se detectan obstáculos, se identifican posibilidades, se decide qué enseñar, cómo y por qué hacerlo, se comparte la experiencia, se producen encuentros y desencuentros, se aprende y se enseña, se educa.

⁸⁴ La cursiva es del original.

Además, otras son las experiencias y estrategias a través de las que se aprende, se educa, se enseña, se crece, se produce el encuentro: el teatro de madres; las expresiones artísticas, el teatro con niños y niñas; las charlas con café destinadas a las familias, al encuentro con las madres, padres, maestras y maestros y familias; los proyectos de aula en los que se convierten *las clases en laboratorios vivos de experimentación, donde el currículum fluye a partir del deseo y las inquietudes de nuestros niños y nuestras niñas* (Gómez et. al., 2007:5); las puertas regaladas, y las aulas abiertas en las que se trabaja colectivamente en cuestiones comunes y en espacios también comunes a partir de una propuesta global, integradora y flexible.

De a poquito... las mujeres toman la palabra. Estrategias de visibilización:

Fruto de un lento y no casual proceso, sino consciente y deseado, que algún día, "hace mella" y se torna imparable; por suerte así ocurre. "De forma sutil, natural, imperceptible...la mujer va tomando espacio, va teniendo voz"
(Gómez Latorre y Jiménez, 2008:21)

Frente a la desigualdad en el uso del patio de recreo (la mayor parte era ocupada por los niños y ellas se veían relegadas a espacios más pequeños sin la posibilidad de optar), se generó una lucha emprendida -a través de manifestaciones, pancartas, asambleas, escritos a la dirección del centro, etc.,- por las niñas en defensa de espacios que también les pertenecían. El profesorado acogió y se hizo eco de esta demanda y durante varios cursos iniciaron un proceso de asambleas de aula, de reuniones de coordinadora de alumnas y alumnos, de asambleas de

maestros y maestras; estrategias que lograron acuerdos importantes en las que todas y todos asumen responsabilidades compartidas, de un espacio que no es meramente físico sino profundamente simbólico.

La presencia de la mujer es esencial en el Gracia desde los inicios del proyecto mismo.

Ya pensábamos en las madres...Soñábamos, imaginábamos a las madres en el aula aprendiendo a la par que sus hijos e hijas;... con vernos en sus casas, con colaborar con ellas, con ayudarles, con que nos ayudaran a educar; imaginábamos espacios de encuentro, de formación, de intercambio; creíamos... -en- el diálogo y en el respeto mutuo (ob. cit.:20)



El trabajo con las mujeres y con las madres es un eje del proyecto del Centro, que sostiene y otorga sentido a mucho de lo que allí ocurre. Esta necesidad no fue fortuita y mucho menos caprichosa, pues son las mujeres,

las madres quienes en esos contextos se encargan de la educación y del cuidado, de la presencia constante y para recordar que están ahí para lo que de ellas se requiera, pero que fundamentalmente, están ahí por sus niños y por sus niñas. Sus compañeros están en otros lugares, o como señalan Inma y Mercedes, en otros menesteres; la gran mayoría de ellos no acompañan la educación de sus hijos y de sus hijas.

Ellas son las que mantienen la responsabilidad y el compromiso de la crianza, quieren a sus hijos, se preocupan por ellos. Sus hijos y sus hijas son el único bien que poseen y estarían dispuestas a hacer cualquier cosa por ellos...quienes le dan sentido a sus vidas (ob. cit.:20)

Esto, lo señalado, no quita que las mujeres y las madres sufran en estos contextos, no sólo la degradación, menosprecio, maltrato y anulación; y que se conviertan en figuras relegadas y desconocidas, por parte tanto de los niños como de sus compañeros y de las situaciones culturales en las que viven, Paradójicamente, los niños adoran a sus madres y no podrán vivir sin ellas, pero la cultura del patriarcado es más fuerte y cuesta muchísimo que puedan tomar conciencia de ello y, en cierto modo, desprenderse de estas formas y modos de relación con sus madres y con las mujeres.

Relegada porque la presencia del hombre en sus familias eclipsa toda posibilidad de luz; desconocida porque el silencio acompaña a diario a estas madres a las que poco o nada dejan decir (Gómez Latorre y Jiménez, 2008:21).

Lo más importante son los vínculos que unen, así como el teatro de madres, una experiencia rica en matices, que parece una pequeñez, pero

que va dejando huellas, uniendo, haciéndolas grandes, *donde hay un algo más que trasciende la propia acción*, como lo señala Inma (2008). El teatro de madres no surge de la nada, sino de las necesidades y el deseo de las madres de hacer teatro. Inma no lo deseaba, por miedo y pánico a trabajar con adultos/as, sin embargo, el proyecto del Gracia la llevó a embarcarse en esa aventura –así como alguna vez me habló del mismo proyecto de centro: como una aventura-, por coherencia y respeto con el mismo. Hasta que llega la emoción y la felicidad por algo bien hecho, aunque no sin cansancios, no exenta de dudas.

Teatro, experiencia, deseo de mujeres que se multiplica y derrama allí por donde pase: por el centro, en los actos escolares, en la Universidad, entre la gente del barrio, con los niños y las niñas del cole y también quienes visitan. Los aplausos, las lágrimas, las caricias, las emociones contagian, las temáticas tocan el corazón y cada obra es fruto de esas afecciones que se ponen en juego, que se transmiten, que llegan y no dejan impávidos a quienes las reciben, a quienes abren su corazón para acogerlas y permitirse, permitirles ser transformados y transformadas por esa forma tan bella y humana de expresión.

En el teatro se habla y se trabaja en torno a temáticas de mujeres, pues es este espacio en el que ellas entran en relación, se vinculan y desean hablar, conversar, encontrarse con alrededor de temas que les son propios, que les preocupa, que las moviliza y en los que desean estar ellas; en un espacio propio que no sea de hombres; puesto que nosotros tenemos, hemos ocupado y pensando para nosotros la mayoría de los espacios; es lógico, necesario y urgente que las mujeres construyan sus propios espacios, llenen los nuestros y nos los transformen, nos transformen, nos enriquezcan; en definitiva, que nos hagan más humanos en un mundo que ya ni siquiera nos contiene a nosotros que creímos construir un mundo

que contenía y protegía; pues bien, esto ya no es así, y las madres del Gracia han iniciado un camino sin retorno al patriarcado, pero con una vuelta, con un regreso a ellas mismas.

Otro aporte del teatro se relaciona con el disfrute, mejora de la autoestima, estabilidad y la seguridad que les brinda, que les otorga el estar haciendo lo que desean; ya no son la sombra de los hombres, de sus maridos, de sus parejas, de sus hijos y de sus hijas. Son ellas; ellas por su vida, ellas también por sus hijos e hijas, ellas por el mundo, porque cuando tú entras en relación con ellas te quedas sin piso y sin techo, a la vez que sabes que entras en otra dimensión de la que no querrás salir, y ya no por obligación sino por quererlo y sentirlo profundamente. Como bien lo menciona Inma (2008), se trata de mujeres en relación y altamente sensibles, a lo que les pasa, a lo que pasa, a lo que le pasa a sus niñas y niños, a lo que están haciendo y que lo hacen porque lo quieren hacer, con la complicidad e incondicionalidad, con el apoyo de otras mujeres *para que la aventura sea posible. Desde la trastienda, sin necesidad de que se les agradezca*. Son mujeres que acompañan y sostienen, desde la distancia, desde la cercanía, desde la diferencia y desde el respeto. Madres que también cuentan con el acompañamiento de sus hijos e hijas, con el apoyo y la felicidad que a estos les produce ver a sus madres felices haciendo lo que desean.

Acompañamiento que se multiplica más allá del centro, que va hasta las familias de las mujeres, las compañeras y compañeros de Inma en el centro, la propia familia de Inma que se suma al proyecto de maneras diversas, la gente del barrio.

Inma (2008) dice, que esta aventura, la/las está llevando por caminos antes impensados en los inicios; caminos que se manifiesta en las demandas, en las solicitudes de ver la obra, de que la obra se multiplique por varios escenarios; que ha permitido generar vínculos y relaciones

también impensadas, pero en el que están seguras que se construyen en espacios de relación, de encuentro, de respeto, de aceptación de todas y de todos, del lugar dónde se está, con quién y por qué se está.

El sentido quizás radique en el amor; en el amor entre quien lo otorga y quien lo acoge, y en las pequeñas cosas que se hace gracias a él, que engrandecen a quien las da y a quien las recibe (Gómez Latorre, 2008:145).

Para ello se diseñan estrategias y espacios de formación –como el aula de informática, los espacios de diversión, las actividades deportivas, los espacios informales como cenas, comidas y salidas culturales-, que permitan al alumnado cambiar sus planteamientos y conductas frente al mundo femenino. Así cada vez la mujer tiene más presencia, reconocimiento y visibilidad ante ellas mismas y ante los demás. *Volver la mirada y pensar en ellas*; de eso se trata, y así lo expresan actividades como el *Aula Teatro de Madres y el Teatro de Madres*. Inma ocupa aquí un lugar importante en tanto mujer y maestra ligada al teatro desde hace mucho tiempo, como me lo ha señalado en numerosas oportunidades y encuentros que hemos tenido.

Previamente a esta obra que presencié y relataré a continuación, han desarrollado algunas obras vinculadas también con temáticas de mujeres como el *maltrato doméstico* y la *maternidad*. Van y vienen por distintos espacios mostrando lo que hacen, lo que piensan, lo que sostienen, dialogando entre ellas y con otras mujeres.

Mujeres entre mujeres...mujeres frente al (en) espejo:



Los niños y las niñas descienden del escenario y suben las madres del Gracia. Una de las primeras actividades que observé en mis tantas visitas al cole fue precisamente el trabajo que Inma lleva a cabo con un grupo de madres; sus integrantes no son siempre las mismas, va mutando no sólo en lo que respecta a ese aspecto que señalé sino también en cuanto a las

relaciones, a las temáticas sobre las que desean trabajar, a los motivos que las llevan a estar allí y sostener estas relaciones.

“El Espejo” es un lugar donde las personas nos miramos, nos reflejamos, donde vemos nuestras apariencias visibles, pero es también un lugar donde mirarse para reconocerse, para encontrarse, para rechazarse, para desconocerse, para quererse y no hacerlo. “El Espejo” es el lugar donde estas madres se miran, y lo hacen en tanto mujeres, a través de poemas de Gioconda Belli, esa estupenda poeta nicaragüense. Las madres suben al escenario, comienza la obra, de fondo suena *La Vie en Rose*, interpretada por Luis Armstrong:

Hold me close and hold me fast

The magic spell you cast

This is la vie en rose

When you kiss me heaven sighs

And tho I close my eyes

I see la vie en rose

When you press me to your heart

I'm in a world apart

A world where roses bloom

And when you speak...angels sing from above

Everyday words seem...to turn into love songs

Give your heart and soul to me

And life will always be

La vie en rose

Las mujeres se desplazan por el escenario, se miran, asumen posturas diferentes, se mueven lentamente, la juventud, la belleza, la vejez, el amor, el des-amor, el paso del tiempo, la resistencia, el poder, el encuentro entre mujeres, comienzan a ser temas de diálogo⁸⁵; son mujeres hablando de sí mismas y desde sí, en un espacio de ellas, que terminan diciendo junto a Gioconda Belli: *Después de juventudes de angustias, sé lo que soy, lo que quiero, y el precio que estoy dispuesta a pagar para conseguirlo.*

El alumnado de magisterio, sus hijos e hijas, los niños y niñas del Gracia aplauden.

Es un proceso de trabajo de dos cursos –dice Inma-, con mucho trasiego en esos dos cursos, muchos problemas, pero andábamos buscando una idea sobre la que trabajar. No es hacer teatro por hacer, porque tenemos que tener una obra..., esto nos sirve para alimentarnos pero espiritualmente..., tenemos que tener algo que merezca la pena y, hasta que encontramos algo que mereció la pena, pasó un poco.

Las madres dicen:

Nos costó mucho, hicimos nuestro propio texto, no nos llamaba la atención, entonces fuimos a pedirle ayuda a Gioconda Belli; nos ha costado pero aquí tenemos nuestro embarazo, nuestro parto, todo...

⁸⁵ Lo llamo diálogo porque de alguna manera se establece un diálogo entre quienes actúan, quienes dirigen la obra y quienes, a partir de la escucha, participamos de ella; entramos en diálogo con los textos, con las actrices, con la directora, con nuestras propias vidas, con nuestra experiencia y nuestras vivencias, no somos meros/as espectadores/as.

Lo principal es que una quiere, se lo propone, se esfuerza y busca el ratito para nosotras, es nuestro relax; buscamos ese ratito, nos encontramos y... sacamos para adelante lo que vamos creando.

¿La idea del espejo ha surgido de manera natural?, pregunta una persona del público asistente:

Inma responde: es un descubrimiento durante el proceso; en la búsqueda del tema una de nosotras se planteó que no ensayaba delante del espejo porque no se miraba en el espejo... Es una búsqueda y un encuentro y tú lo atrapas...

La búsqueda: En el taller de los miércoles planteó que ensayaran frente al espejo –estábamos en otra cosa en ese momento-. El encuentro: y una de ellas se niega a hacerlo porque dice no mirarse al espejo..., pues ya tenemos obra!!! Lo interesante que tienen estos procesos es que todo lo vas escribiendo, es tú historia, nuestra historia y la vamos escribiendo nosotras como queremos escribirla, no nos las impone nadie... Vamos a pensar sobre experiencias propias y vamos a escribir sobre ellas... Luego a que convertir todo lo vivido en una expresión dramática con sentido, con dignidad... Esto es una mirada a nosotras y hacia todo lo que nos rodea y a veces nos perdíamos...

Escribimos sobre nuestras experiencias de vida, perdemos el norte, acudimos a Gioconda Belli, nos queda grande, volvemos al punto de partida, socorro Gioconda. Avanzamos, retrocedemos, buscamos-encontramos-nos perdemos, nos miramos: el espejo, nuevamente Gioconda Belli nos salva, nos salvamos...

Continúa Inma: y nos acercamos a la Gioconda, pero de otra manera, porque ya ha habido un proceso de construcción de pensamiento, de reflexión... entonces podemos hacer y podemos construir... Todo esto es una

construcción colectiva, es una obra que sale del pensamiento y de la reflexión de muchas, sobre todo mujeres.

Cuando eres madre, el rol este de la madre con el niño sí o sí, y después si queda tiempo... Te saca de eso, te sientes útil, el esfuerzo y el aplauso te llena, para una madre es algo especial, porque parece que nos tenemos que dedicar a los niños y ya está..., no sé por qué, pero tenemos que ser nosotras; te libera un poquito, es como que te creas tú mundo tú sola, aparte de hacer la obra en el mismo colegio que tú hijo, pues te creas un mundo que te enriquece muchísimo, y luego estás participando también en el colegio en el que está tú hija, y las estás viendo, y estás con los niños, y estás viendo lo que están aprendiendo; igual que enriquece a ellos, a nosotras también. Cuando tus hijos te ven capaz de hacer algo ellos crecen con más fuerza; si te están viendo que participas en cosas, que te implicas, que te sientes bien, te ven alegre... eso lo perciben los niños.

Las historias se entrecruzan. Para Inma también el teatro fue una forma de construir un mundo propio o, como dice Virginia Woolf, un cuarto, donde estar, cuidar y ver crecer. Un mundo que proteja, que resguarde, diferencie y haga crecer, un mundo donde ser feliz sin la mirada del otro. Un mundo donde ser, sin el marido, sin los hijos, sin los amigos de...

Ellos se verán capaces y responsables para hacer lo que ellos quieran. Hay una complicidad, una forma de hacer algo con tus hijos, dice otra madre..., es una forma de estar con ellos y ellos contigo..., es una forma de que ellos se abran a nosotros como nosotras a ellos y de acercarnos... y disfrutar de estar todos juntos: profesores, madres y alumnos.

Ser tú misma..., no dejar de hacer las cosas que quieres hacer..., si tú quieres hacer algo, lucha por ello y lo haces, que eso es lo que va a hacerte sentirte

más libre... somos capaces de hacer algo...; tú eres tú misma, cada persona es diferente, al final nos unimos en hacer cosas juntas y te enriquece el saber cómo es cada persona...; tú te tienes que querer a ti misma para que te quieran los demás, ...te tienen que querer cómo tú eres..., tú no tienes que cambiar por nadie..., es lo que hay..., dicen juntas.

A lo que Inma agrega: eso es una construcción constante, y continua –al “sé tú misma” se refiere-, tanto de hombres como de mujeres, y las mujeres, fundamentalmente, el soporte mayor que tenemos es la relación, entrar en relación y vernos...; son capaces todas juntas de construir algo, de dar el salto, de distinguir qué es lo que realmente les está obstruyendo, que es lo que nos hace perdernos y no encontrar lo verdaderamente auténtico: la otra compañera que antes no veía...y la mirada de esa otra mujer es la que me va a hacer a mí de espejo en el que mirarme, y en el que construirme... Mujeres en las que confíes, en las que tengas apoyo. Esta obra se ha construido gracias a esa relación.

Es un espacio de mujeres... para hablar de cosas de mujeres, de pensamientos, de sentimientos... El teatro es un medio, no es un fin; la obra no es el fin, es un medio en el que nosotras vamos construyendo...; lo que interesa es el pensamiento, lo que acontece, lo que ocurre, lo que les ocurre que a lo mejor ni ellas mismas toman conciencia, pero les está ocurriendo... Nos costó mucho, no entendían de adentro ni de afuera; la decisión es firme: es teatro de madres y sólo se trabajan temas femeninos.

Nuestra intención no es ser modelo de..., sino que es un espacio nuestro que luego a cada una le repercute en su vida, en sus relaciones, en su historia, pero se está viendo el mundo femenino, que a lo mejor en el contexto en el

que ellos viven está un poco invisibilizado..., es una forma de conocer a la mujer, no estamos en contraposición de nada...

Acota Mercedes Jiménez: para reconocer el papel de la mujer, no tiene que haber un contrapunto masculino.... El teatro es un momento para esas mujeres, es un espacio de mujeres donde reflexionan sobre sus vivencias, es un espacio para propiciar esas reflexiones suyas en la búsqueda de identidad. No se está mandando ningún mensaje negativo, al contrario: mírate al espejo y mira la riqueza que se está viendo; ¿qué ven los niños?: que las mujeres tienen autonomía, que tienen capacidad de reflexión, que tienen identidad y que están ahí defendiendo un espacio porque además la mayoría de la madres son las que participan y gestionan el colegio.

Refuerza Inma: no es negativo ni positivo, y aquí a nosotros nos gusta trabajar por el mundo de la mujer... este espacio es para nosotras.

La escuela como un espacio en el que la comunidad también aprende... estáis enseñando a vuestros hijos y a vuestras hijas lo importante que es ser mujeres y no sólo madres, plantea una de las personas asistente.

Inma dice: ser mujer, vivir como mujer, pensar como mujer... Todo es una cuestión de opciones y de trabajo en equipo de maestros y maestras, hay una opción de irse a ese centro juntos con un proyecto; y todas esas son decisiones que pueden ser duras pero que a la larga te compensan, y compensa a los que están a tú alrededor. El magisterio sabe mucho de rutinas, de seguir haciendo lo que han hecho otros y otras, porque se ha hecho así, pues así se hace; se pueden hacer las cosas de otra forma; lo único que hay que hacer es decidirse a hacerlo. Nosotras se lo decimos a los niños y a las niñas: "tú tomas una decisión, la decisión es tuya"; la decisión de la escuela que queráis construir es vuestra y está en vuestras manos.

Final de la obra... se va cantando Edith Piaff:

*Veo la vida en rosa.
Me dice palabras de amor,
Palabras de todos los días
Y eso me hace sentir algo.
Ha entrado en mi corazón
Una parte de felicidad
De la que conozco la causa.
(La Vie en Rose)*

Las puertas no sólo no se cierran sino que además se regalan:

Regalar algo a los otros y a las otras que pasan largas horas junto a nosotros y a nosotras les hace saber que estamos ahí, presentes y que nos preocupamos por ellos y por ellas. *Puertas regaladas*, una de las tantas estrategias del Gracia, no ha nacido simplemente como nacen tantas actividades, como una más que no logra tomar la fuerza necesaria para convertirse en uno de los ejes que estructuran un proyecto.

Nació por la necesidad de regalar algo a un “amigo invisible”, de crear un clima agradable en los espacios comunes, a través de la decoración, de hacer de la escuela un lugar propio, que sintieran su presencia en las paredes, en las aulas, en los pasillos, en las puertas; que ellos y ellas no sólo “están” allí sino que ese estar asume diversas formas con sentido. Luego esto que ha nacido con un sentido se ha convertido en un “contenido de aprendizaje”, en proyectos que año tras año se plasman a través de diversas temáticas que nuclea al centro, que lleva a generar proyectos de investigación, de lectura, de búsqueda, de discusiones, de talleres, etc. La mujer nuevamente vuelve a ser protagonista de esta estrategia, así

conocen y reconstruyen historias de mujeres andaluzas, de oficios y quehaceres de mujeres, de mujeres comunes y no tanto (Victoria Kent, María Silvia “la libertaria”, María Zambrano, Carmen de Burgos, Pepita Jiménez, entre otras, y de Benita, tan importante como las otras).

Las puertas están abiertas:

Un día a la semana, siempre el mismo, se trata de romper con la rutina cotidiana de cada alumna y cada alumno en su sala, con su maestra, con su maestro, quién le haya tocado ese año o con los otros y las otras profes. Aunque en el Gracia, la rutina no existe, los viernes al final de la mañana, se abren las puertas para que se mezclen, para que trabajen juntos maestras y maestros en torno a un trabajo común, en torno a un tema. Conviven, ríen, se mezclan un poco más, van de un lado a otro, se sumergen en un mundo creado para ellos y ellas, donde lo escolar se transforma en vida, siempre en vida. La mujer también ha tenido presencia, a lo largo de los cursos, en este espacio

Construyendo la vida con amor, en la que se trabajó la aportación femenina en el mundo, en un deseo de visibilizar lo que la mujer pone cada día: el cuidado, la paciencia, la escucha, la ternura, el amor...La mujer madre,...compañera, amiga,...trabajadora, que además de su quehacer con una manera de estar en el mundo con la diferencia del modo en el masculino. Siendo lo masculino lo visible, lo valorado, lo reconocido. Siendo lo femenino lo que pone los cimientos al mundo desde el momento que cada madre nos abre al mundo (Gómez Latorre y Jiménez, 2008:21).

Otros temas vinculados a las mujeres fueron los *quehaceres cotidianos* que ellas realizan, las *culturas con mirada de mujer o la*

diversidad de culturas desde la mirada de las mujeres, de las madres de niños y de niñas de Paraguay, de Marruecos, de Colombia, de Brasil, de Argentina, Gitanas... sus canciones, sus bailes, sus vestimentas, su cocina entra al Gracia y todo se hace más diverso, más rico, más complejo. Esto no aparece en los libros, pero sí en la vida cotidiana de los niños y las niñas, de las mujeres que día a día llegan hasta el centro y pasan horas hablando con el profesorado, colaborando en las actividades, hablando entre ellas de los temas que las preocupan, haciendo teatro, o simplemente estando en un lugar en el que se sienten reconocidas y valoradas, protegidas, visibilizadas, escuchadas, amparadas, mujeres, personas. Sin ellas no podríamos educar, sin su complicidad, sin su reconocimiento nuestra labor sería costosa y poco fructífera (Gómez Latorre y Jiménez, 2008:21).

Investigan, recurren a sus saberes, a los saberes también ajenos; se trata de acercar el currículum de una forma más atractiva... fomentar el deseo de aprender, de investigar, de convertir el trabajo escolar en un deseo más que en una obligación (Gómez Latorre et. al., 2009:7). No sólo los espacios se tornan flexibles, sino también los tiempos; tiempos y espacios comunes, flexibles, abiertos, fluidos en torno a una temática, a una problemática que surge del deseo y de la necesidad de quienes participan del centro y de la comunidad; así se va creando colectivamente y construyendo una cultura escolar que propicie el desarrollo y la consolidación de ciertos valores como el respeto, solidaridad, sociales, culturales y estéticos que hacen a la identidad y a la manera en que el centro afronta la vida; las relaciones, los vínculos, las emociones, la autoestima del alumnado, el respeto y reconocimiento, el cariño, la comprensión, la colaboración, la participación, la responsabilidad, el encuentro, la experiencia, el crecimiento, el aprendizaje en compañía, la convivencia, etc. Para ello el arte y la expresión artística, en sus distintas formas, cobra vida y circula

continuamente, es parte de una vida que no deja de fluir. *Logros que pasan de clandestinos y privados a públicos, visibles y manifiestos* (ob. cit.).

Así van apareciendo y surgiendo la diversidad y la riqueza que esta encierra, la diferencia que se promueve, las preocupaciones ecológicas y medioambientales –que se hacen carne en el proyecto de Ecoescuela-, la interculturalidad, las relaciones y vínculos, el agua como fuente de vida, la convivencia, la identidad, entre otras preocupaciones. La vida se encarna y asume formas diferentes, va y viene, tiñe de alegría todo el centro, el cariño y el afecto se mezcla entre las personas; las personas se convierten en personas y dejan por un momento, aunque sin olvidarlo su roles de alumnado, profesorado, familias. El aprendizaje y la enseñanza abandonan la didáctica prescriptiva y tecnicista, para humanizarse en una escuela con vida y voz propia, que se piensa a sí misma, trabaja incesantemente por sostenerse y transformar sus principios en la realidad, seguir creando y viviendo aunque “al lado” ocurra lo contrario.

Las madres están en el centro, entran y salen con libertad, con la libertad del espacio público, se interesan e informan sobre lo que ocurre con sus hijos e hijas, con los avances, con las dificultades y obstáculos, se encuentran entre ellas, hablan de temas de mujeres, de los problemas con los que se enfrentan día a día con la educación de sus hijas e hijos; los niños y las niñas comparten con sus madres lo que han realizado, sus pensamientos, sus reflexiones; otras veces se invita a la participación de especialistas en determinadas temáticas.

Así las madres, a través de “*charlas con café*”, encuentran un espacio propio en el centro, en el que participar claramente, en el que pueden decir, decirse, expresar-se, nombrar-se, pensar y decir el mundo desde ellas mismas, estar en el mundo. También se trata de invertir las

preocupaciones, no de negarlas y ocultarlas, sino de ni pensarlas y luego generar estrategias de inversión; por ejemplo: ir de los *malos tratos* a los *buenos tratos*; temas que no son exclusivos de un espacio y de un grupo, sino que impregnan al centro y sus prácticas.

Por supuesto que todo esto se sostiene con un equipo de profesores y de profesoras que mantienen una filosofía e ideología común, *intentando diluir los protagonismos individuales*, pero sin anular las particularidades e individualidades y reconociendo las diferencias –las propias, y las no propias-, la riqueza de las diferencias; pero que creen profundamente en la escuela, en la educación como lugar de esperanza y de resistencia, pero sobre todo creen en sus niños y niñas, tienen esperanza en que ellas y ellos pueden lograrlo; lograrlo no significa continuar en el sistema escolar sino ser uno mismo y una misma, que sean felices, que ayuden a otras y a otros y que hagan de este mundo un lugar más lindo, justo y agradable donde vivir y con-vivir.

Un equipo que apoya y se sostiene en un trabajo permanente y sistemático, no improvisado, de reflexión, discusión, cuestionamientos permanentes y debate sobre alternativas y acciones pedagógicas no espontáneas sino surgidas precisamente de esas estrategias de construcción colaborativa y compartida de saberes y conocimientos; comprometido socialmente, que prefiere las preguntas antes que las apresuradas e inmediatas respuestas, que comparte saberes, pero también responsabilidades con *distintos niveles de implicación* –que no es otra cosa que responder-, que organiza y gestiona coherentemente a esta filosofía e ideología –como ya lo señalé: de forma asamblearia-, que prefieren el conflicto, que propician su surgimiento antes que la aparente paz, porque del primero aprenden y en la segunda se escudan y esconden sin hacerle frente a los desafíos que surgen cotidianamente en el centro, que muchas veces sufre y a quienes les

duele como si fuera propio el dolor de las niñas y de los niños, pero que también sonrían y son felices cuando ellas y ellos lo son, cuando las estrategias dan resultados positivos, cuando aprenden juntas y juntos, cuando las madres dicen y viven –aunque sea por un momento- la felicidad de estar vivos y vivas, de hacer el mundo y de ser el mundo siendo ellas y ellos mismos, y *huyen de la compasión, del dramatismo y de la lástima.*

Un equipo que no se atrinchera corporativamente en sus propias fronteras, las salta, las abre, las tira abajo y suma, continuamente suma, que es un plus de esperanza y de posibilidad; ya no sólo al alumnado, ya no sólo a las familias, ya no sólo al barrio y a las organizaciones de la comunidad más próxima, suma a la Universidad, al alumnado de magisterio, a extranjeros y extranjeras que entramos y salimos de allí absolutamente transformados/as.

Otros maestros y otras maestras vendrán, otras y otros se irán; no existe lo imprescindible, ni las y los imprescindibles; existe un proyecto que debe marchar solo a pesar de las personas que vienen y van; así ocurre, y es el deseo de que así siga ocurriendo. Proyectos, personas, niñas, niños, familias, barrio, comunidad, mundo; la vida misma que transcurre, que se muestra y se encarna en la escuela, *¿dónde si no? Hemos ido creando una escuela que se construye a sí misma, que está viva y llena de inquietudes en un proceso de crecimiento y evolución continuo* (Gómez et. al., 2009:5); no sin deseo y pasión por construir la escuela que se quiere.

También para que todo ello sea plausible es precisa la existencia de un compromiso ético en el que cada uno y cada una se comprometa en hacer de la escuela un lugar de con-vivencia, donde las decisiones –como ya lo señalé anteriormente- sean compartidas y asumidas con compromiso, respeto y responsabilidad por cada persona que integra el centro, que con-

vive en él, en un proceso profundamente democrático, de práctica, pensamiento, acción y con-vivencia

En definitiva, como planteaban Inma junto a Manolo Jáimez⁸⁶:

*Cada cuerpo tiene
su armonía y
su desarmonía.
En algunos casos
la suma de armonías
puede ser casi
empalagosa.
En otros
el conjunto
de desarmonías
produce algo mejor
que la belleza.*

(Mario Benedetti, *Teoría de conjuntos*)

Buscábamos intervenir en una escuela y cambiarla, no a las personas sino las estrategias. Íbamos en equipo. Podemos hacer la escuela que queremos, desde una visión política, ética, y estética de la escuela para plantear la escuela que deseamos. El propósito: crear una estructura que pudiera sostener a la escuela. Lo importante eran y son los niños y las niñas de esa escuela, cómo los/as miramos, cómo los/as escuchamos en sus diferencias. Todo tiene que fluir en el proyecto Estas prácticas no están exentas del cariño y el profundo respeto, de confianza. Buscamos las claves que originan

⁸⁶ En el desarrollo del I^o Seminario Cultura de Paz para la Educación (2012), en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga; en el Gracia:

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

el conflicto, descubriendo las tramas de las relaciones que allí se tejen. Íbamos por las claves de las relaciones.

Había que armonizar, entre otras cosas, los tiempos. Nos propusimos buscar el sentido a la escuela, a nuestras prácticas. Nos fuimos dando cuenta que tenía mucha potencialidad la posibilidad de que ellos y ellas puedan mediar en el conflicto, no sólo el profesorado. Las cosas tienen que ir creciendo, no hay nada estable e inmóvil en el Gracia. Aquellas prácticas que no tienen potencia las descartamos y aquellas que sí la tienen las continuamos. Reflexión y flexibilidad. Hay que intervenir en función de las necesidades.

La clave es el diálogo continuo. Educarnos en el diálogo, aprender e intervenir pero con autoridad. Sin conflictos nos estaríamos vivos. Todo esto es convivir y esto es hermoso y la escuela por su naturaleza es donde muchas personas pueden verse cara a cara.

El proceso nunca acaba. Nuestra escuela sigue inventándose. Las propuestas parecen no tener un fin, siempre podemos mirar creativamente, huyendo del “pensamiento miserable” y seguir creciendo (Gómez et. al., 2009:13).

“Detrás de una palabra, de tan sólo una palabra, renace el mundo entero”⁸⁷

Las niñas y los niños se preparan en el escenario, Mercedes coordina; Inma y Mar colaboran en la organización y puesta a punto de los detalles finales. Las madres –que luego continuarán con su obra-, esperan afuera de la Facultad. Algunos niños, algunas niñas, algunas madres me resultan rostros conocidos, de la clase de Inma, de verlos y verlas en el pasillo del

⁸⁷ El 9 de mayo de 2012, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Málaga, durante la *II Muestra de Teatro: Educación y Teatro*, los niños y las niñas, y las madres del *Gracia*, presentaron las obra: “*El poder de las palabras*” y “*El espejo*”.

cole, del Aula Taller de Teatro de Madres, de “la clase Córdoba”, de las diversas actividades en las que participé durante estos años de Doctorado.

Mercedes realiza con ellos y con ellas algunos ejercicios de preparación para la exposición de la obra; están inquietos/as porque afuera esperan muchos alumnos y muchas alumnas de la Facultad para ingresar a la sala. Se toman de la mano, se abrazan, se desean suerte, “lo van a hacer fantástico”, dice Mercedes; ultiman detalles, ingresa el público, comienza la obra: “*hay palabras que duelen, palabras que destruyen, que hunden, que separan; hay palabras que seducen, palabras que embaucan, que atrapan, que engañan; hay palabras divertidas, palabras creativas, palabras para jugar... palabras que construyen, palabras que crecen y nos hacen crecer... porque detrás de una palabra, tan sólo de una palabra, renace el mundo entero*”, relata un niño.

La gente pregunta, los niños y las niñas responden, opinan, dialogan: *valió la pena hacerlo, es muy bonito...*, -dicen los niños-. Las maestras responden: *esto no está dentro del currículum, pero nosotros les dedicamos hora y media a la semana a crear la obra* -dice Mercedes-, Inma agrega: *no es ensayando, el proceso es del curso completo más o menos, esto es el resultado del trabajo de reflexión sobre determinados temas y de juegos. Este año decidimos trabajar sobre la voz y luego vinieron las palabras... todo tiene un “leitmotiv” que es el resultado de trabajos, de juegos dramáticos, de trabajos, de improvisación que se han hecho en el aula y a partir de ahí se seleccionan y luego está nuestra mano..., todo es un trabajo colectivo...*

¿Qué significa el teatro para ustedes?, pregunta una asistente. *Que nos podemos hablar entre nosotros, conectarnos, ayudarnos, relacionarnos,*

aprender a trabajar en grupo, perder la timidez para hablar en público, relacionarnos con nuestras familias... contestan las niñas y los niños.

“Palabras..., palabras, palabras, palabras..., palabras..., palabras, palabras, palabras..., palabras..., palabras, palabras, palabras..., palabras..., palabras, palabras, palabras falsas” cantan. “Creatividad, teatro, risa, sombras, miedos, ayuda, cooperación, diálogo, fuego, amor, responsabilidad, reflexión, tareas, escucha, tranquilidad, confianza, arte, comunicación..., conflictos, luces, alegría, respeto, mentiras, llanto...”, reza el telón de fondo. “Detrás de una palabra, de tan sólo una palabra, renace el mundo entero”, así finaliza la obra. Los y las asistentes aplauden de pie.

Capítulo Décimo Primero:

La clase Córdoba⁸⁸

⁸⁸ Parte de las ideas que expongo en este capítulo surgen a partir de dos momentos esenciales (diciembre de 2010 y mayo de 2011) en los que realicé observaciones en *el Gracia*. Por otra parte, estas ideas son producto de entrevistas que mantuvimos, de entrevistas realizadas por el grupo ProCIE, de material audiovisual con el que cuento, y de los textos y artículos de autoría de Inma (Mañana será otro día; Pasión por lo imposible: la innovación; Entre idas y venidas la vida, autobiografía, entre otros). Mis palabras se

De todas formas nunca soy igual. No es lo mismo mirarme por la mañana que por la tarde. En verano o en invierno. Querida o abandonada. Sola o acompañada (Gómez Latorre)

Así como Inma no será la misma, en el recorrido que propongo, tampoco lo será la vida en la clase Córdoba. Así se abre y mantiene abierta la puerta de la clase Córdoba. Deberán pasar y realizar sus propias exploraciones, sus propias lecturas. Se emocionarán así como me ha pasado, serán felices y les costará comprender como me ha ocurrido, hasta que lo comprendes; hasta que tú puedes ir creando identidad. La puerta siempre estará abierta, saldremos en la búsqueda de otras mujeres, de nuestras experiencias, de nuestros saberes, de nuestros deseos y necesidades y siempre que volvamos no seremos las mismas personas, tampoco lo será la “clase Córdoba”. La puerta siempre estará abierta para acoger nuestros deseos, pero esencialmente el de las niñas y de los niños que entran día a día allí y que salen sin nunca ser las mismas personas que han entrado.

Estando en la “Clase Córdoba”, en la primavera de 2011, junto a los niños y a las niñas del Gracia, junto a Inma, entre brujas, hogueras, leyendas y mitos conocí a Giogonda Belli, entré en diálogo con sus poemas y a través de ella con la propia vida de Inma, con su práctica y pensamiento; también con la propia vida.

mezclarán con las de Inma en un entramado difícil de distinguir. Recorro a la utilización de la cursiva para las palabras que corresponden a ella y la normal para dar cuenta de las “mías”; aunque ya no sé cuáles son mis palabras.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Inma me convoca, me convoca la maestra, me convoca la mujer, me convoca la historia vivida ya contada, me convoca también el sentido y el saber que se pone en juego cuando se vive y cuando se vive enseñando o cuando se enseña viviendo.

Propongo iniciar un camino, desandar un camino, el camino de la identidad, del ser maestra de Inma, de ser aquello que se es y que no se



será nunca más. Carlos Skliar (2007, 2009) señala que la identidad es el otro nombre de la alteridad y remite a un camino recorrido, un camino que no se ha de volver pisar así como en el poema de Antonio Machado, *Caminante no hay camino*; sin embargo, siempre formará parte de eso que llegamos a ser.

María Zambrano (2011) en un precioso libro nos invita a recorrer un camino. Un método es un camino dice. Un camino que se recorre una y otra vez; que se ofrece de modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna. Lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia. Camino para el cual desde el principio nos vemos invitados/as a encontrarnos con él, dentro de él. Es un comienzo a la vez que un final (69).

Desde octubre de 2009 mantenemos el contacto con Inma y con “El Gracia” donde ejerce como maestra. Lo estuvimos a través de videos, de las lecturas de escritos y artículos de su autoría, en co-autoría con otras maestras y otros maestros que formaron parte de vida profesional, de entrevistas, de visitas al centro a través de actividades que desarrollamos con el Grupo ProCIE o de manera individual a partir del contacto sistemático que iniciamos en marzo de 2010; sin embargo, no fue hasta diciembre de ese mismo año en el que comencé las visitas al centro y, especialmente, a la “Clase Córdoba”⁸⁹. Este capítulo se construye en el entretejido de esos distintos elementos y fuentes, es producto de ello.

Por allí transcurren los principales momentos de esta historia, allí es donde se hacen patentes los principios en los que se sustenta la práctica pedagógica y política de Inma, también allí es donde más feliz se la ve; allí es donde cobra sentido lo que alguna vez dijo: “yo soy maestra” y hay una

⁸⁹ Ese es el nombre que figura en la puerta de ingreso a la clase de Inma.

sola manera de ser maestra. El sentido de ser maestra son los niños y las niñas. Hay muchos maestros y maestras pero formas de “SER” maestro y o de “SER” maestra solo hay una. Acompañamiento, respeto, que esas criaturas existan,... cariño, autoridad...

Inma maestra. Maestra Inma:

Mi vida como maestra ha sido y es la búsqueda constante de la compañía. Crear vínculos. Entrar en el aula y encontrarme cada mañana algo diferente. Lo más hermoso de mi trabajo es la sorpresa diaria. Dicen que nuestro trabajo es rutina, que la monotonía aplasta. Nada más lejos de la realidad. La tarea se hace monótona cuando todo está prefijado, programado sin dejar resquicios a la improvisación, a la sorpresa, a la intuición..., cuando las cosas no funcionan y cerramos los ojos sin dar rienda suelta a nuestra creatividad en busca de nuevas fórmulas que nos permitan provocar el deseo de aprender.

¿Qué implica ser maestra para Inma? Cuando se autodefine señala la imposibilidad de separar la identidad personal de la identidad profesional (Dubet, 2006; Mórtoła, 2010; Novoa, 2000; López, 2007; Rivas, 2007, 2009, 2011; Bolívar, 2006; Núñez, 2010; Delgado, Ojeda y Núñez, 2008); al respecto dice: *es difícil para mí reconocer donde empiezo y termino como mujer, como maestra, como alumna, como madre... Yo vivo mi trabajo como una prolongación de mi vida cotidiana... Estar en el cole es como estar en otra parte de mi casa. Hasta ahora no lo vivo como proletaria asalariada. Ser maestra para mí es otra faceta de mi ser y estar en el mundo. Un complemento, un más. Algo que llevo como puedo llevar mi casa, mi familia, mis hobbies.*

Además, esta identidad, el ser maestra, el ser Inma maestra no es inmutable sino cambiante, contingente, es algo necesario, constitutivo de ese ser; el cambio es constitutivo del ser, el ser es cambiante, y ese cambio es necesario.

Entramos en nuestras aulas, cerramos la puerta, sentamos a los chavales en los pupitres y respiramos tranquilos. La seguridad del aula nos protege de los avatares de la vida. Cuando el aula se convierte en una fuente de dudas, de conflictos, de creación, de reflexión; cuando la realidad vital nos inunda con sus alegrías y sus tristezas, sus aciertos y sus errores; cuando los miramos – nunca parar de mirarlos me ha dicho alguna vez- y nos miramos con dudas, con interés y con afán de mejora... el cambio resulta inevitable. Cambio que, como varita mágica, nos va transformando cada día, cada minuto, cada segundo para (entre idas y venidas) hacernos conscientes de que sólo la vida puede hacernos crecer, puede ayudarnos a crecer, puede ayudarlos a crecer. Convertir nuestras aulas en fuente de inspiración, en laboratorios vivos abiertos e inmersos en la realidad y nunca alejados ni protegidos de ella. Esto es lo que me anima. Esto es lo único de lo que, hoy por hoy, estoy segura.

Milagros Montoya Ramos (2008) nos habla del cambio de mirada en educación; cambio que conlleva no sólo un cambio de perspectivas sino que implica la puesta en marcha de prácticas y pensamientos políticos muy diferentes a los existentes. El mundo actual vive una caída del patriarcado que ha perdido potencialidad, si es que alguna vez la tuvo. Potencialidad para regular y estructurar formas de ser y de estar en el mundo; me refiero no a cualesquiera formas sino a las correctas, las con sentido propio. Digo ocupar porque percibo una diferencia radical con el habitar. La ocupación de un espacio no es propia, es la usurpación de un lugar que no nos corresponde, en el que nos arrogamos derechos sin tenerlos. La ocupación

tiene que ver con la colonización y usurpación de la tierra, de la madre tierra, la que nos es propia y nos cobija, nos ve nacer. Todo lo que ocurra fuera de ella es un modo de ocupar y no de habitar. El cambiar la mirada nos lleva a dejar de ver lo habitual como habitual, es desbautizar el mundo para volver a mirar. En el mismo sentido nos hablan Sandra Nicastro (2006) y Carlos Skliar (2010).

Puertas abiertas, reflexión, conflicto, creación, que la vida entre al aula y al centro ¿Pero cómo entra la vida al aula y al centro?, ¿en qué actividades se plasma, se concretiza, se hace evidente la vida, el conflicto, la creación?

Se siente y percibe como aprendiz; dice: *Aprendo de todo y de todos. Mis alumnos me enseñan...Ellos me dan a mí mucho más de lo que yo les doy a ellos... me han salvado. Ellos le han dado interés y ganas al día ¿No debemos disfrutar cuando aprendemos, cuando enseñamos? ¿Debe ser la escuela un lugar silencioso, cerrado, aislado? ¿Sólo se aprende en el aula?*

Controlar la situación es algo que la obsesiona y preocupa. *Cuando conozco a un grupo nuevo me siento insegura y esto me lleva a controlarlos más de lo que debiera... Cuando ya veo que se ha establecido entre nosotros una relación que va más allá de la de maestra y alumnos, entonces me relajo y es cuando empiezo a disfrutar. Nace la creatividad.*

La enseñanza es un arte o como el arte de enseñar, ¿pero enseñar es un arte?, y si lo es, ¿en qué consiste ese arte?

En sus propias palabras, tanto en el vivir como en el arte de educar *no te puedes dedicar simplemente a sobrevivir y perder mucho por el camino. Aunque en algunos momentos hizo algunas cosas para sobrevivir, no tanto por pedagogía como lo escribió. No lo hago por pedagogía, lo hago para sobrevivir. No es mi caso. Yo como persona y como maestra voy en busca del*

arte, quiero ser artista... me valgo de pequeños trucos, de pequeños golpes de efecto que hacen mis creaciones diferentes, no son obras de arte, son "guarrerías" aderezadas con cuatro detalles originales y sobre todo realizadas con mucho interés.

Así como enseñar es un arte, no es cualquier arte sino un arte con algunos principios que sostienen esa práctica. Más adelante haré referencia a las estrategias en las que estos principios se plasman, se concretizan, pero en este momento señalaré los principios; principios no generalizables sino que valen para esta práctica, la práctica de Inma:

Lo poco que se sabe, enseñarlo y hacerlo con interés y con muchas ganas;

No creer en casi nada ni en casi nadie, dudar de casi todo, pero en lo que se cree transmitirlo con muchas ganas, con ilusión contagiante;

Proponerse retos y conseguirlos;

Convencer a los alumnos y a las alumnas de que es posible;

Crear en ellas y ellos, en que pueden lograrlo;

Sentir y creer en la importancia del saber y del conocimiento, pero también en la importancia del afecto en la relación pedagógica

...Sin afecto no funciono plenamente y feliz, mis alumnos tampoco,

por eso buscamos querernos y cuando nos queremos todo es fácil:

educar es grato y recibir también; es –como señala- una especie de

batalla entre la racionalidad y la afectividad: Mi necesidad de

control me hace ser una persona racional, mi flexibilidad conlleva

una fuerte sensibilidad cargada de sentir. Nunca sé si lo he hecho

bien y esto me da inseguridad. Siento que estoy bien y percibo que los

demás también o a la inversa. Al parecer hay cierta racionalidad

ligada al conocimiento y cierto sentido pedagógico ligado a la afectividad, a la sensibilidad. Sentir es poder ir captando cuándo aquello que enseño tiene sentido para mí, y para los otros y otras, cuándo impacta en ellos y en ellas, cuándo deja huellas.

Improvisar mucho; la excesiva programación hace perder la frescura y el interés. La improvisación mantiene la alerta y la atención frente a los fallos y a los aciertos. Todo esto sin perder el norte, sin dejar de lado los objetivos que guían la enseñanza, *objetivos claros de lo que deseas ser con tus alumnos...*

Hay que tener una gran flexibilidad... A veces tanta flexibilidad puede hacer dudar a los alumnos que, hasta que no llevan un tiempo conmigo, pueden perderse bastante. Al principio los cambios (razonados) enlentecen los procesos. Después, si los alumnos han sido capaces de sobrevivir, los hace madurar y se hacen mucho más creativos y tolerantes.

Salirse de las exclusivas paredes del aula, trabajar junto a otros y a otras, pensar y pensarse, repensar la práctica, reflexionar juntos y juntas, hacer del espacio compartido un espacio de aprendizaje; esto ayuda a que el aislamiento no frustré. *Me invento hacer cosas más allá del aula en las que implico a los compañeros que puedo y a mis alumnos -escribió hace un tiempo-. Pero esto no sigue siendo así, es decir, sin pedagogía. Su práctica actual transita impregnada de pedagogía más que de supervivencia, está impregnada de sentido pedagógico y de búsqueda permanente de sentido; no es el sinsentido, es el profundo sentido, del sentido para vivir y hacer vivir. A través del sentido viven sus alumnos y alumnas, vive ella, vivimos otros y otras, y nos invita a la búsqueda de nuestro propio*

sentido de estar en la escuela y en el mundo, en estos términos, el sentido pedagógico es vida.

Educación y aprender:

...Nunca he tenido claro qué es innovar y a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de innovación o procesos innovadores... Casi nunca digo que no a nada que me ofrezca la oportunidad de aprender y pensar... –en referencia a un encuentro en el que exponían y compartían experiencias de maestros y maestras-... De esta forma se les da voz a maestras y maestros que conectan con mis pensamientos y que se sentirán felices de ser escuchados a través de mí... Siempre he defendido que hay que darles voz a los maestros y maestras de base, porque esto es una forma de reconocer su trabajo y sus pensamientos... Es una manera de contar con los maestros y las maestras que cada día educan y aprenden al mismo tiempo.

...Los que hacemos somos nosotros y nosotras. El cambio educativo, la investigación, la innovación y la renovación pedagógica están siempre en manos de sus protagonistas. Somos los que tenemos que diseñarlo, los que tenemos que necesitarlo y demandarlo. La innovación y el cambio por decreto no sirven, no funcionan, dice. Si queremos que en nuestras escuelas se hagan cosas, se hablen y se vivan otras cosas, lo tendremos que hacer. Y no vale con decir que no podemos, que no nos dejan, que es imposible. Socializar el conocimiento, compartirlo con otras y otras, producirlo también con ellas y ellos; formarse, reflexionar, debatir y trabajar juntos y juntas. El trabajo colectivo es un andamio central en la estructura, no se puede prescindir de él.

Siempre el cambio y la innovación deben estar contextualizados y situados allí donde se pretende llevarlos a cabo. *No todas las fórmulas valen para todos los contextos*, dice Inma.

Claves para el cambio y la innovación educativa:

Todas aquellas aportaciones externas a las prácticas que maestras y maestros desarrollan en las escuelas, no se convierten en tales hasta tanto no sean estas y estos los/as que las doten de razón y sentido pedagógico y educativo.

Es preciso *recuperar el factor vocacional en el ejercicio de la docencia*, no lo desmerece. *Se trabaja o se es maestro o maestra*. Esos pequeños detalles: visitar a las familias, preocuparnos por lo que les pasa a nuestros alumnos y a nuestras alumnas, son un plus, un más *con el que abonar nuestras prácticas*. *Permiten que se nos valore y reconozca, potenciando nuestro trabajo diario y abriendo a un campo de múltiples posibilidades*. *La mejor de las metodologías, la técnica más avanzada o la estrategia más innovadora, si no van acompañadas de un reconocimiento al valor de las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula*. *Mimar, cuidar y propiciar espacios de relaciones personales pueden facilitarnos mucho el camino*.

Resulta necesario también *recuperar viejas fórmulas de formación, como las escuelas de verano... en un ambiente relajado y lúdico, sin agobios, por placer... Compartir experiencias, debatir en torno a un libro, hacer propuestas, intercambiar saberes, conocernos, divertirnos*⁹⁰.

⁹⁰ La obra colectiva: *Buenas prácticas en educación* (2010), refiere a la importancia de las recetas en educación.

Abrir las escuelas hacía otros ámbitos profesionales, a personalidades provenientes del ámbito de la cultura, del arte; que las escuelas se conviertan en... *centros culturales donde fluya el saber, rompiendo las barreras y las limitaciones del currículo disciplinar...*

Reconocer el valor de los saberes pedagógicos que maestros y maestras producen en el contacto cotidiano con alumnos y alumnas en las escuelas, que este saber circule en las universidades y en las escuelas de magisterio, que estas prácticas sean reconocidas y valoradas en los ámbitos de formación del profesorado.

Que los maestros y maestras puedan disponer de tiempos y espacios para discutir y reflexionar, para compartir y formarse, para difundir, escribir y publicar, para compartir con otros y otras los saberes que nacen en las escuelas y en sus prácticas pedagógicas y educativas. Este deseo tiene un alto poder político, un valor fundamental, el de dotar de valor las voces de los maestros y maestras más que la de los teóricos y especialistas en educación que, sin anularlas, también las pone en valor al entrar a discutir con ellas en el espacio público.

Un ruego... Nunca entréis en un aula sin la convicción y el deseo de que algo hermoso va a ocurrir, de que la vida fluye en su interior, de que cada niño y cada niña es único e irrepetible, de que tienen mucho que recibir y también mucho que dar, de que estáis comprometidas y comprometidos más allá de lo que marca la ley y de que para educar la mejor estrategia es el amor. Amor que nos libera al tiempo que nos compromete. Amor que ayuda a cambiar lo lejano, desde lo cercano. Amor que perdura más allá del tiempo y el espacio. Amor que hace visible lo invisible.

La teoría, los teóricos:

A veces desde las escuelas vivimos el mundo de las teorías como algo ajeno a nosotras y a nosotros, algo que se nos impone, algo en cuya elaboración no hemos participado. Tener en cuenta al otro y a la otra en sus deseos y necesidades para cambiar algo. Innovación es cambiar-nos... Cuando estamos educando es porque queremos cambiar algo. Lo que ocurre es que casi siempre cuando educamos lo que queremos cambiar es al otro o a la otra. A veces sin pedir permiso, sin preguntar si ellos o ellas desean ser cambiados... Un proceso innovador, sea cual sea su origen, debería tener en cuenta siempre al otro o a la otra. Interrumpimos en sus vidas y decidimos.

El vínculo con los alumnos y alumnas, muchas veces traduce y representa el vínculo que los maestros y las maestras mantienen con las políticas educativas y con los técnicos/as, políticos/as, administradores/as de la educación. ...Los procesos innovadores deberían de procurar cambios en nosotros mismos y en nosotras mismas, cambios profundos... Educar es aprender. Aprender es descubrir. Descubrir es conocer. Conocer es saber. Y de esos saberes se nutre nuestra práctica educativa..., y desde allí... deberían nacer las teorías pedagógicas que alumbran y sostienen todo proceso innovador...

...Este es un problema de generalizaciones, de universalidad. Sacrificamos lo particular, lo singular en pro de lo universal y general. Los procesos innovadores surgen a partir de necesidades, de deseos. Esas necesidades, esos deseos deben partir de sus protagonistas, son ellos y ellas los que los diseñan y los que saben.... Las políticas educativas, según Inma, deben potenciar, fomentar, facilitar y promover procesos de cambios y mejoras ajustados a las necesidades y los deseos, no sólo de los sujetos sino también de los contextos de implementación.

La innovación es vista como algo que te vincula no sólo con las políticas educativas administrativas sino fundamentalmente contigo misma y contigo mismo, con tus propios deseos, necesidades y saberes, con los propios y con los de los niños y de las niñas; en palabras de Inma, con los y las que aprendemos y a los que educamos. *La innovación no es un plato único, ni puede imponerse ni plantearse siquiera a espaldas de sus protagonistas.*

Un movimiento histórico en la educación española, del que Inma reconoce su carácter revolucionario, potenciador y donde se materializó la innovación educativa, constituye el Movimiento de Renovación Pedagógica⁹¹. *Renovación, dice, en tanto implica un estado de permanente búsqueda de crecimiento. Pedagógico por la mirada constante en las escuelas en las que trabajaban esos maestros y esas maestras, con el acento puesto en el trabajo cotidiano del aula..., de maestras y maestros enamorados, apasionados con su trabajo y alumbrados por pensadores y pedagogos de los que se nutrían. Los procesos innovadores que se generaban no pretendían dar respuesta a la educación del país, ni siquiera a más de un contexto. Partían de la necesidad del deseo de búsqueda de nuevas claves que dieran sentido a su labor educativa en el aquí y ahora, sin afán de trascendencia. Dando respuestas educativas concretas a contextos educativos concretos.*

...Los dirigentes políticos bebieron de ellos y aprendieron..., la importancia de la transversalidad, de las distintas técnicas aplicadas dentro del aula, se les pegó lo de la educación en valores, lo del cuidado del medio ambiente, lo importante que es la asamblea de aula, lo de la acción tutorial, la producción

⁹¹Al MRP me referí más extensamente en el capítulo primero.

de textos... Y de la noche a la mañana aparecieron decretos y proyectos. Se vaciaron de sentido pedagógico las intervenciones puntuales en pro de las generales, algunos y algunas llegaron a creerse que está todo hecho, todo conseguido, que poco más queda por hacer o pensar; lo que dificulta toda posibilidad de vida pedagógica en la escuela.

En educación está todo siempre por hacer y con cada nuevo día empiezan nuevas posibilidades de renovación y transformación..., que se moverá siempre en torno al deseo de los protagonistas... La escuela no se sumerge en procesos de innovación profundos por decretos. Las reformas pueden establecer el marco del cambio, pero las escuelas deberían hacer el esfuerzo de integrar estos proyectos en un Proyecto Educativo amplio que los acoja y les dé sentido pedagógico.

La vida en el aula. “La vida es saber y el saber te da vida”

Luego de dos años de trabajo en el “Virgen de Belén”, obtiene la tutoría de un curso; escribía: He deseado ardientemente tener un aula con mis niñas y mis niños, ser de nuevo maestra. Recuperar el calor de las asambleas, el reto de los problemas, la ilusión de los proyectos de aula. Ante el emprendimiento de un nuevo reto la invaden las inseguridades, el miedo, los interrogantes, cada curso, cada grupo, cada alumno y alumna implican un nuevo reto, un pequeño y gran reto. Volvía a experimentar la alegría del reencuentro diario con mis alumnas y alumnos, estaba perdiendo el miedo. Empezaba a quererlos. Por fin eran MIS alumnos. La incertidumbre, el miedo, el pánico iba atenuándose.

Me he encargado de ordenar la clase. Las niñas y los niños se sientan de uno en uno. Me he fijado: mis otras compañeras tienen dispuestas así sus aulas.

Pido ayuda, sigo consejos, pruebo: me equivoco; pruebo: acierto; pruebo: me equivoco. Sé que hay algo que no marcha. Sé que no son ellos... Empiezo a observarme y a observarlos... Les pregunto incesantemente... Poco a poco voy tomando conciencia de mis limitaciones y de las suyas, pero no modifico mi lenguaje ni la forma de comunicarme. No, no cambio porque tanto ellos como yo tenemos limitaciones: yo mi experiencia, ellos su edad, pero ni ellos ni yo somos tontos... No, no es demasiado lo que les pido, pero quizás sea demasiado poco lo que me pido a mí misma: ellos tienen que crecer, yo tengo que crecer; ellos no lo saben todo, yo tampoco lo sé todo. Tendremos que aprender juntos. Tendremos que crecer juntos. Dice sentirse una imbécil y torpe cuando no confía en las posibilidades de sus estudiantes, cuando cree que quien tiene que hacerlo todo es ella, en esos momentos y en otros, los niños y las niñas “la salvan”, la animan, la motivan, la encienden.

Hay algo a lo que llamo coloquialmente “tirarme al vacío, pero no en el vacío”. Esto me produce una sensación casi morbosa, un nudo en el estómago y hasta sudores. Sin embargo, hay algo que me arrastra a hacerlo, que me impulsa. Incluso cuando me digo a mí misma que no voy a hacerlo, lo hago. Atrapar esa chispa para mí es algo mágico que me recompensa con creces el miedo que a veces puedo sentir al dejarme llevar.

Ese dejarme fluir no es inconsciente... No cualquier cosa me vale. No siempre ocurre y sobre todo no ocurre siempre cuando más lo necesitas o lo esperas. Simplemente se da y tú estás allí para atraparlo y utilizarlo. Para abandonarte y dejarte llevar. Luego junto a ellos y a ellas inicias el camino de regreso con la mochila cargada de saberes compartidos. Porque en esta aventura tu saber está siempre presente. Si no fuera así no podrías captar lo que ellos y ellas te aportan... Saber se convierte en un placer compartido. El conocimiento en una creación colectiva que niños y niñas descubren que

saben, que no sólo aprenden. Ellos y ellas también pueden construir conocimiento. En nosotras y nosotros está ponerlo en valor, engrandecerlo y dotarlo de sentido. La brújula está en nuestras manos.

...Yo busco más. Necesito más. Para mí educar es una aventura diaria... Vivir. Atrapar la vida juntos, estrujarla, desmenuzarla. Porque en definitiva para mí la vida es saber y el saber te da vida. Y quiero reconocerles a ellos y a ellas también su capacidad para darme, para recibir vida, sabiduría. Quiero sentir ese placer morboso de vaciarme, despojarme, desprenderme de todo aquello que me impida ver más allá de mí misma. Y deseo sentir ese vacío con el que me enfrento cada día cuando me coloco en las aulas o sola en mi casa pensando cómo me voy a enfrentar mañana ante la tarea. Ese vacío que permite la entrada al otro, a la otra para construir algo nuevo, algo nuestro, algo diferente cada día. Ese para mí es educar y educarme... hoy. ¿Qué significa educar?, educar en definitiva, para Inma, es educarse, educarme, un encuentro en el que nos transformamos mutuamente.

Mirar desde el respeto y el reconocimiento..., ilusionar e ilusionarnos cada día con nuestro trabajo..., escuchar con cariño..., probar una y mil veces hasta encontrar lo que enganchaba, admitir el error, tener paciencia, buscar en los libros lo que no está en nuestras cabezas, reconocer las limitaciones, tender la mano al compañero o la compañera, reconocer autoridad a quien la tiene, enfrentarnos con lo que no nos gusta, poner límites, educar desde y con amor...

Hay algo en nuestro trabajo que es libre. La libertad duele. Nos hace mayores, tenemos que tomar decisiones... de las que somos responsables. Los pensamientos miserables nos atrapan y los decretos, en definitiva, nos tranquilizan. Me gusta vivir en la intranquilidad, en el desasosiego, moverme

en la cuerda floja. Me gustan los caminos alternativos, las estrategias que me llevan a ganar, que me llevan a hacer lo que para mí tiene sentido. Me gusta transgredir. No deseo (y por tanto lo hago lo menos posible) gastar mis energías en cosas que no me significan nada, que nada me aportan. No me importa trabajar más para conseguir lo que “yo” quiero. Sí me importa, y mucho, trabajar sin rumbo sumergida en la sinrazón de los decretos y las normas que nos tratan (que los tratan) por igual, que nos universaliza.

Educar para mí es, sobre todo, reconocer a cada cual lo que necesita. Cada niña y cada niño es un mundo por descubrir y descubrirse, un potencial ante una nueva vida que se abre. Favorecer esta apertura al mundo y a la vida, es nuestro único “decreto”.

...Debes ser consciente de todas las variables con las que tienes que jugar para que se pueda producir, la motivación que les llevará a aprender y a construir sus aprendizajes. Es difícil que alguien se te entregue si tú antes no lo has considerado, reconocido y mirado...

Educar es un acto de amor:

...Hay algo en nuestro hacer sobre lo que no escribimos. Hay algo invisible sobre lo que nos resistimos a escribir, porque también nos cuesta nombrarlo, porque nos da pudor, nos parece que desmerece nuestra tarea, que le resta profesionalidad... Y ese algo está siempre presente en el acto educativo. Porque educar es un acto de amor; un amor que lejos de hacer de nuestra tarea algo facilón y sensiblero, la dota de sentido, de fuerza, de grandeza. El amor es la llave que abre las puertas del conocimiento; porque el amor no es pena, ni lástima, ni sensiblería, ni sumisión... El amor en las aulas se traduce en confianza, reconocimiento, autoridad, escucha, respeto. El amor se

construye, se alimenta. No puedo educar sin amor. Hasta que no veo detrás de cada rostro la posibilidad de vínculo afectivo, hasta que no soy capaz de crear ese vínculo afectivo no soy su maestra.

El amor es una presencia continua en las prácticas de Inma, en su hacer como maestra, en sus relaciones, en sus vínculos con las niñas y con los niños, con las madres; el amor a la presencia del mundo. El amor es un motor de una vida y de una práctica política de estar y ser en el mundo. El amor la fortalece, no ve debilidades allí, debilidades post-modernas, ve fortalezas y potencia; no se imagina el mundo sin amor, su hacer y vivir sin amor. Cuando emprende un nuevo reto, cuando “sale a ganar”, cuando realiza más tareas en el cole que las exigidas administrativamente. Así lo percibí y así lo percibo en cada encuentro. Así como la vida, el amor siempre está presente, creando presencia. Vida, amor y saber, íntimamente unidos, haciendo del mundo un mejor lugar, un lugar que acoja y reciba la diferencia, se transforme con ella y se enriquezca; haciendo de la escuela “un lugar” lleno de desafíos, de posibilidades, de amor, de vida, de saber y de crecimiento; de libertad y confianza, de confianza y autoridad.

Educar sin amor es imposible. *Todos y todas sabemos* que el amor en educación *es importante, no se ve, no aparece en la convocatoria de proyectos, no sirve para aprobar las oposiciones, no aparece en los temarios de pedagogía. Cuando educamos damos la mano a alguien que tiene que sentir fuerza y ternura al mismo tiempo.* La fuerza del saber y la ternura del amor. *El amor es sabiduría. En la sabiduría hay mucho amor y en el amor hay mucha sabiduría.*

El amor como motor de cambios educativos-pedagógicos. Quizás sea el amor la clave que provoque cambios en la escuela. *Sólo aprendemos de quien confiamos, reconocemos, valoramos. Y si queremos aprender, debatir,*

reflexionar buscamos personas que tengan nuestro reconocimiento y que puedan enriquecernos alimentando nuestra sed de sabiduría.

Me preocupa que puedan expresarse, que se sientan queridos, que se sientan mirados y reconocidos. Me preocupa encender la curiosidad en ellos y ellas. Me preocupan las estrategias que pongo en marcha, mis incoherencias, mis pensamientos, mis sentimientos... ¡Qué sería yo sin ellos! ¡Qué sería una maestra sin compartir con otros maestros sus cuitas! ¡Qué sería de nosotras y nosotros si no nos mirásemos los unos a los otros para juntos seguir haciendo escuela!

Educar significa que nunca vas a ver del todo la obra de la que estás formando parte, porque lo haces porque quieres, porque te gusta, porque disfrutas, porque te importan. Eso hará que ellos y ellas quieran, les interese, les guste, disfruten y le importe. Se educa en el amor poniendo límites, marcando espacios, tomando decisiones, comprometiéndose, implicándose, tomando partido, con autoridad y firmeza... y con la mirada tierna hacia esa criatura que espera recibir cada día lo mejor de nosotros y de nosotras.

Educar no se hace en soledad/Educar en relación, es relación:

Dice no ser capaz de educar sola. *No creo que se deba hacer en soledad.* La educación y los centros, *de peregrinaje de almas solitarias*, en tanto lugares de relación por excelencia, paradójicamente parecen propiciar el trabajo solitario escudado, “protegido” en las paredes de cada clase y en las programaciones de cada maestro y maestra. Inma lo vive como un apoderamiento de la soledad del trabajo del maestro y de la maestra, como algo que los y las consume, que los y las debilita. *La corriente nos arrastra a la soledad. Una soledad cómoda sin concesiones a otras ideas, a otros puntos*

de vista, a otras formas de hacer que, en definitiva, nos llevan a cuestionarnos las nuestras. Porque en soledad nuestras verdades y nuestras razones no tienen réplica...

Mi vida ha estado y está llena de estos encuentros. Encuentros a veces azarosos, a veces buscados. Desde que comencé mi andadura por este mundo de la educación he buscado a otras y otros en quien sostenerme. Y las he encontrado... Hay un encuentro en mi vida que me ha marcado poderosamente... como mujer y como maestra: el feminismo de la diferencia y las mujeres que he conocido a través de él. Ellas han hecho de mi vida algo más real, con más sentido. Ellas han llenado mi mochila, al principio, de dudas e incertidumbres, ahora de certeza y convicción... Ellas me han enseñado el verdadero sentido de la relación, del vínculo. Ellas han puesto en valor y dado sentido a ideas, sentimientos, hipótesis, que vagaban en mi mente sin orden. Ellas me han hecho ver cuán equivocada estaba en algunas cosas y me han reafirmado en otras. Ellas son ahora compañeras leales y pacientes más allá del tiempo y del espacio.

Juntos y juntas, el trabajo colectivo: Les pido que prueben, si no va bien cambiamos. Probamos, hacemos, deshacemos... Disfrutan, disfruto, disfrutamos... Hablamos de la necesidad de trabajar juntos, de lo importante que es trabajar en equipo ayudándose unos a otros...

Por fin somos un grupo de personas, de seres vivos que convivimos viviendo a diario la aventura de crecer juntos. Nos responsabilizamos unos de otros, nos queremos. En ese amor hay interés. En ese interés hay enfado, hay trabajo, hay retos, hay logros, hay caídas, hay ilusiones, hay fracasos... En ese amor cada cual y cada quien siente que existe por mérito propio y por el

reconocimiento que los demás le dan. En ese amor no hay miedos. Sin miedo avanzamos más y mejor.

Educar es un compromiso, un compromiso con las mujeres

Ellas me han hecho grande como mujer. Tomar conciencia de mi ser mujer en el mundo ha sido hermoso para mí y una ofrenda para otras. No muere en mí esa toma de conciencia de mi singularidad femenina, ese deseo y esa necesidad de poner en el mundo, lo que soy, lo que pienso, lo que quiero me encargo de llevarlo cada día por donde voy... No con alardes, apología, mítines o sermones. Si con un estar en el mundo que me hace distinta... con sugerencias bien traídas, con propuestas no impositivas, con voz firme y con la seguridad que te da que no estás sola.

Esta ausencia de soledad me acompaña a diario permitiéndome un estar en el mundo desde mí ser mujer. Al compromiso político, pedagógico e ideológico que conlleva todo acto educativo se suma ahora el deseo y la necesidad de comprometerme con otras mujeres. Visibilizar y dignificar a la mujer que soy, que somos, que serán. Hacerlas visibles fundamentalmente ante ellas mismas y ante los demás. Hacerlas visible con la palabra y los hechos. Hacerlas visibles en las aulas, en el colegio, en sus casas. Hacer visible a sus madres. Ayudarlas a tomar conciencia de ellas mismas y poner en valor sus formas de hacer pensar y sentir. Poner a su alcance pensamientos, ideas, modelos para la reflexión, estrategias de acción.

Y no es tarea fácil. Lo que muchas veces parece asumido, arraigado... a poco que escarbas o confrontas te das cuenta que es mera palabrería, fruto de un discurso políticamente correcto, que no va más allá y que sirve para encubrir una mirada patriarcal, un deseo de seguir siendo imprescindibles, una

actitud meramente proteccionista. Por un lado nos defienden, mientras por otro les molesta nuestro lenguaje, les inquieta nuestra complicidad, menosprecian la presencia femenina en las aulas y se alejan de lo que nosotras defendemos... Es cuestión de perseverancia, paciencia y convicción... por muy invisible que sea nuestro trabajo se ve... Educar no es más que alumbrar un nuevo ser a la vida. Y... ¿quién mejor para ello que una mujer?

Las mujeres están en escena:

Ocho mujeres que rondan los treinta años. Caminan alrededor del aula, se miran, ríen, hablan de sus cosas, se ponen serias, vuelven a reírse y continúan caminando, agachan la mirada, levantan la vista, parecen fuertes, son sensibles, parecen alegres, están tristes. Luego se ignoran, vuelven a preocuparse unas de otras. Teatro de madres. Las madres esperan, como casi todos los miércoles. Un espacio de mujeres sólo para mujeres; así lo han decidido. Marginalidad, exclusión, violencia doméstica, coquetería, los niños y las niñas, la escuela, ser madre, ser mujer, etc.; son temas de conversación y de unión entre mujeres y sólo para ellas.

Cada una “va a su rollo”, no son indiferentes entre sí. Preparan el guión ¿Qué desean contar en la obra? Siguen conversando, hablan de temas que les preocupan. “La obra”... una excusa para el encuentro, para hablar de temas de mujeres, de sus preocupaciones, para crear y cuidar un espacio propio de libertad y deseo. Así lo desearon ellas, a pesar de Inma, a pesar de sus maridos, a pesar de los demás maestros y de las demás maestras del centro, lo desearon y mantuvieron y aquí están “frente al espejo”.

Las seis mujeres están dispuestas a lo largo del salón, pero de espaldas entre sí. La obra transcurre en distintos momentos y lugares: la casa de

una de las mujeres, la peluquería, en espacios indefinidos que parecen acercase a la cotidianidad de esas mujeres, en donde ellas se sientan cómodas. Las mujeres ríen entre sí, son cómplices, comentan temas de su vida; percibo que este espacio les hace bien, se sienten bien, son felices como sus niños y sus niñas. ¡Qué importante sentirse felices en la escuela!



Inma “va y viene”, entra y sale, resuelve otros problemas. Mientras tanto las mujeres discuten los roles que cumplirán. Inma les propone incluir

actitudes de preocupación. Las mujeres improvisan, Inma dirige mientras toma notas de los diálogos.

Se superponen las actividades: el teatro de madres con el “PT”, con niños de 3º a 6º año, otra compañera lleva infantil y 1º y 2º. Con algunos niños y algunas niñas trabaja en su sala, y con otros niños y otras niñas trabajan en sus clases. Inma lleva el cargo de jefe de estudios junto a estas otras actividades.

Llegó María –una niña que ha bajado de su clase para asistir a las clases de apoyo-, se queda junto a Inma mirando la escena, llega Mercedes, también Manolo; Mercedes se suma al público: María, Mercedes y yo.

Acuerdan reunirse los días miércoles por las mañana; se despiden.

Me viene a la mente un poema de Gioconda Belli, *Los cuarenta*, que tiempo después encontré en la “Clase Córdoba”, a propósito de mujeres, de mujeres sabias y brujas...

*Sé quién soy, lo que quiero
Y el precio que estoy dispuesta a pagar por conseguirlo...
Me pregunto si, obligadas a temer el medio de la vida,
Pasemos por alto el momento de equilibrio de la balanza:
el instante mágico en el que los astros de la vida se alinean
y, equidistantes el pasado y el futuro,
nos tornamos leves, aladas
prestatas para danzar
tan sólo por el inefable placer de movernos
y saber que cada movimiento nos pertenece.
Se me ocurre que hay que correr la voz:
¡Mujeres cuarentonas, uníos!.
Vámonos de nuevo al bosque
Y a la luz de la luna*

*Bailemos otra vez las danzas paganas
de las antiguas
y sabias
brujas.*

Primero el afecto, el diálogo, la reflexión; luego los contenidos escolares

Dedico mucho tiempo a charlar, a dialogar, a pedirles su opinión... Las tablas, los huesos del cuerpo, los artículos ya llegarán. Participan, les escucho, les hablo de mí, me hablan de ellos. Cuando creo que hemos conseguido algo, Miguel le pega a Alejandro en el recreo y tenemos que volver a empezar; Salomé llora porque nadie la quiere y tenemos que inundarnos de afecto; Álvaro chulea de lo bien que juega al fútbol y tenemos que reflexionar sobre la humildad; Maite no quiere prestar los colores a María y tenemos que ejercitar la generosidad; Germán no termina la tarea y tenemos que hablar de responsabilidad. La vida entra en el aula con sus grandezas y sus miserias, con sus luces y sus sombras.

Me reta que haya nacido el conflicto y que pueda enfrentarme a él. Me siento viva cuando toda mi persona entra en el aula como un valor que se pone en juego cada día... Soy feliz. Soy maestra. Estamos felices... Me emociono. Me conmueve lo que veo, lo que siento. Mi colegio está vivo... Me miran... Los miro. No sé qué será de nosotros. Quizás vuelvan las incertidumbres, los miedos... pero tengo la seguridad de que la vida arrasará, inundará nuestro aula. La vida ocupará las paredes, el pasillo, las mesas, la pizarra, nuestras cabezas, nuestros corazones... porque nosotras y nosotros la dejaremos entrar sin miedos, sin recelos... porque querremos aprender con ella y de ella.

Y la vida vuelve, siempre vuelve y está presente en la práctica cotidiana de Inma maestra, Inma mujer, Inma madre, Inma amiga, Inma esposa... Así como la vida en la clase, así transcurre la vida profesional.

Queremos hacer de nuestra profesión ciencia. Estamos empeñados en hacer de la educación algo ajeno a la vida. Al entrar en las aulas y tropezarnos a diario con aquellos y aquellas con que compartimos tantas horas, nos olvidamos con frecuencia que cada día llegamos con mochilas cargadas de problemas, de deseos, de necesidades, de situaciones, de interrogantes a los que todas y todos queremos dar respuesta. A veces estas respuestas no están en los temarios, ni en las programaciones... A veces esa respuesta puede estar en un momento de escucha, en una mirada cómplice, en la paciencia infinita... A veces cerrar el libro y preguntar ¿qué te pasa? Con cariño y verdadero deseo de escucha, puede conducirnos momentos después, a que el libro se abra ante la mirada agradecida de alguien que desea interesarse en su contenido, porque confía en ti y tú se lo pides.

La vida en la Clase Córdoba⁹²:

Al año de iniciar esta aventura colectiva del “Gracia”, Inma se hace cargo del Aula de Pedagogía Terapéutica o “PT” como ella la llama, o Clase Córdoba como la denomino en este trabajo. *Nunca en mi trayectoria*

⁹² Tomo este título de una obra que marca y marcó la formación del magisterio, del profesorado y de los pedagogos en gran parte del mundo; me refiero al reconocido libro de Philip Jackson, *La vida en las aulas*, de 1968; no para referirme al aula escolar en sentido general sino a la clase córdoba como un lugar y espacio particular en el que ocurren situaciones, por el que transitan personas, niños y niñas, se experimenta, se revive, se vive de una particular forma que puede o no tener elementos comunes con otras clases.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

profesional me había enfrentado a un aula con esas características y me ha costado mucho, mucho esfuerzo adaptarme a los modos y la estructura peculiar que presenta este trabajo. Aprendo caminando, dialogando, pidiendo consejos, reflexionando, equivocándome, observándolos, experimentando, leyendo, escuchando... Y ahí voy, días mejores, días peores.

Así como su identidad profesional va cambiando y atravesando diversas etapas, así también ocurre con la “Clase Córdoba”, es un ida y vuelta constante en el que los niños y las niñas no son los mismos y las mismas, en el que los días tampoco son iguales, así como no lo es ella. Así hay días de muchas ganas, otros en los que las ganas disminuyen, muchos días de alegría y otros de tristezas; es vida y, como en la vida, no siempre es igual. *En los primeros cursos recibía fundamentalmente a alumnado con problemas de conducta. Poco a poco, a medida que el centro iba recobrando la cordura y la calma (los primeros cursos fueron muy duros), mi aula responde cada vez más al perfil de un Aula de Educación Especial.*

Pero existen algunos elementos que permanecen, algunas búsquedas, encuentros y principios que siguen estando a pesar de lo que necesariamente es cambio. Esos elementos que identifica Inma son: *la producción de textos a partir de la reflexión sobre un tema y la visibilización de la mujer*, que aparece en diversas actividades. Las mujeres siempre presentes en la “Clase Córdoba”: en los textos, en las reflexiones, en los conflictos, en las discusiones, en el hacer, en el pensar. *Mis formas de hacer, los materiales que uso, la organización del tiempo y del espacio, la estructura del aula... todo eso ha ido cambiando. El deseo de que reflexionen, escriban sobre lo que piensan y reconozcan el valor de las mujeres se ha mantenido y se mantiene más allá de los perfiles y edades del alumnado que voy recibiendo... Sus madres, sus abuelas, sus hermanas, sus maestras,... mujeres*

anónimas... como Benita, o mujeres reconocidas como María Zambrano, Virginia Woolf o Gioconda Belli, todas importantes, todas presentes, todas igual de reconocidas y valoradas. Frases escritas o dichas por mujeres, poemas... Cada día la mujer cobra presencia y valor en mi aula. *Tardé mucho en reconocer el legado, no quiero que a otras y a otros les pase como a mí.* Esto es lo que Consuelo Flecha García (2006) llama Genealogía Femenina, que no es otra cosa que reconocer el valor de las enseñanzas que las mujeres que nos precedieron dejaron en la memoria para encontrarnos y para que las encontremos; es algo así como aprender y enseñar a partir de tener en cuenta la memoria, lo que nos une, aquello que nos queda y que podemos dejar para que otros y otras puedan recoger. La pedagoga argentina Graciela Frigerio (2005) dice que *educar es un modo de efectivizar una política de la justicia. Un trabajo de reconocimiento donde importa conservar lo antiguo como fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad; acoger lo nuevo con entusiasmo y hospitalidad y respetando lo antiguo* (17). Educar es una política cultural de reconocimiento y conocimiento, de la memoria y de la historia en oposición a una política amnésica (Frigerio, 2004).

De costuras, el teatro, las mujeres brujas, las mujeres sabias, las niñas, los niños. Relato de lo vivido-la vida:

Llegué antes de lo pactado; habíamos quedado a las 9 horas, pero como es la primera observación y para poder organizarme, lo hice 30 minutos antes. A las 8,30 de la mañana estuve en el barrio en el que se encuentra el colegio⁹³. Espero a Inma, llegan los niños y las niñas con sus familias, suena

⁹³Plaza de Los Monos- Calle de la Victoria, en Málaga.

música muy agradable, ingresan todos y todas mezclados según van llegando.

Inma ha llegado, pero en el camino desde el portal al ingreso fue tratando distintos temas. Apenas ingresó, Maribel –la directora del colegio- la llamó para hablar, luego una madre la estaba esperando, también se detuvo con ella. Una niña dando patadas a las puertas, a las mesas, a las paredes. Inma intenta explicarle cuáles son las consecuencias de su comportamiento, lo que está ganando y perdiendo. Le comenta todas las excursiones que tendrán por realizar en el resto del año, para que pueda ver lo que puede perderse si continúa con esa actitud. Siento que los problemas son de todos los maestros y de todas las maestras, no me parece que sean exclusivos de algunos y de algunas. Al principio me parece dura, pero luego llena de amor cuando la niña se tranquiliza y parece cambiar de actitud.

La primera hora de trabajo en el colegio tiene ese ritmo, el de ir resolviendo problemas según aparezcan. Luego ella me lo confirmaría.

Las costuras:

Hilos que se unen, manos que se entrecruzan, ideas que se tejen, que se bordan y van dibujando, tejiendo, entrelazando miradas, visiones, pero sobre todo mucho afecto y amor así como se entrelaza la vida misma, asimismo fluye la vida en la “clase Córdoba”.

Con cada curso emprendo una búsqueda desesperada por encontrar algo que me enganche con mis niños y mis niñas más allá de los cuadernitos, las lecturas o los juegos de ordenador. Me cuesta mucho llegar al corazón de ellos y ellas, tocarlos, conmoverlos. Se defienden... Cuesta llegarles. Cuesta

superar barreras... Cada uno y cada una a su ritmo se van abriendo, se van dejando tocar...

Con estas barreras y con estas necesidades emprende las aventuras. La aventura de contar sus propias historias de vida en formato patchwork. En este formato, entre telas, hilos, agujas, y tijeras sus historias cobrarán un nuevo sentido. *Hablarán de ellos y de ellas. Situaciones, momentos o personas importantes de su vida; cosas importantes; algo que les haga feliz; algo de los que guarden un buen recuerdo o que les marca de alguna forma. Y luego esas historias las verán simbolizadas, materializadas a través de una labor... van a hacer una actividad distinta y eso da miedo... Ahora se trata de hablar desde dentro, de buscar dentro, de desnudarse. Y eso cuesta. Y eso duele. Hablar de cosas distintas, de sus madres, de sus padres, de sus hermanos y hermanas, de las relaciones con ellos y ellas, de sus tristezas, de aquello que los y las hace felices, de sus juegos, de sus amigos y amigas, de sus tardes, de su tierra, entre agujas e hilos su vida...*

*Y así empezamos, con ilusión y con miedo. Ellas, ellos... y yo. Para ellas, y sobre todo para ellas, es una tarea difícil: tanto hablar de sus vidas, como la propia tarea de coser y la paciencia y el cuidado que requiere. Al dolor de los pinchazos de las agujas se une el dolor de hablar de las entrañas. Huidas continuas. Deseo de hablar de otros o desde otros. Les pido que busquen. Les animo. Y llegan las preguntas, tan presentes y continuamente en la clase de Inma. Las preguntas que provocan, que invitan y movilizan, las que estimulan el pensamiento. Para María Zambrano (2000) *no tener maestro es no tener a quien preguntar, no tener a quien preguntarse* (138). O, como bien señala Paulo Freire (1996), *la orientación del maestro debe estar dirigida a la autonomía del discípulo*, que de alguna manera surge cuando*

esta/e puede preguntarse por sí sola/o, cuestionarse por sí solo gracias a la mediación de la maestra, del maestro.

Pero a algunos la situación los supera y pierden el control... Otros no ven nada importante en ellos o en sus vidas digno de ser contado... Y así voy recorriendo un camino de incertidumbres e intuiciones en el que intento que cada cual tenga su espacio, que cada cual encuentre su camino, su forma de expresarse y se sienta bien. Sin perder el sentido, tampoco "todo vale". La actividad tiene un camino que puede flexibilizarse y tomarse por distintos senderos, pero no puede vaciarse de contenido... Cuantas veces hace falta vuelvo a recordar lo que estamos haciendo, para qué lo hacemos y por qué lo hacemos de esa forma y no de otra.

No estoy sola... me encuentro arropada y acompañada por otras mujeres que sienten que la escuela no se construye sólo de rutinas, métodos, ciencias, disciplinas, normas, jerarquías, seguridad... Todas ellas creen también en el camino de las intuiciones, percepciones, incertidumbres, complicidades, riesgos, ritos, cuidados, dudas, querencias... esas otras formas de hacer, de sentir, de pensar la escuela quizás más propia de la sabiduría femenina. Saber poco reconocido y valorado. Como mujer y maestra este reconocimiento es para mí una necesidad, un deseo, una responsabilidad y un compromiso, que me acompaña cada día. Que la vida entre en el aula, y que entre en forma de mujer. Esta vez entre telas, agujas, puntadas... y amor. Mucho amor ¿Se puede educar, se puede comunicar día a día algo en el aula sin afectos?, creo que no.

También la acompaña la tita Lola; viene y se mezcla entre los niños y las niñas, con las otras mujeres, aquellas tardes de costura, enseñanzas y amor vuelven por un instante, ellos y ellas las acogen e Inma se siente feliz, aunque sea por un rato recupera a la tita, y ahora es ella la que

conscientemente intenta que esos niños y esas niñas sean felices y aprendan, se olviden por un rato de las titas Vitoritas. *Y ahí vamos en una travesía difícil, incierta, de terapia, de amor, de ganas de hacerlos crecer y crecer junto con ellos y ellas.*

El día a día:

Se organizan los grupos para la acampada, para muchos y muchas será la primera vez. *...Están nerviosos, desconcertados. Sus padres no estarán. Se enfrentarán a algo desconocido. Salen del aula donde el espacio y las reglas son conocidos. Van a hacer de comer para sus compañeros. Van a experimentar sensaciones nuevas: estrellas que nunca han visto, maestros que comparten con ellos sus 24 horas, que ríen con ellos, que bailan con ellos, que marchan con ellos. Van a compartir. Se pregunta: ¿Realmente aprenderán algo? ¿Es esto EDUCACIÓN? ¿Perderán muchas clases? ¿Podrán terminar el temario? ¿Se crearán nuevos afectos? ¿Cambiará la imagen de sus maestros? ¿Sentirán la escuela de otra forma? ¿Se traerán algo de allí?*

Visita del inspector, evaluación del centro...*Ya se nos había avisado y lo tenemos todo muy preparadito: las programaciones, los registros acumulativos... Tendremos que ensayar... Espero que nos den una buena nota. No creo que sirva para nada. No recuerdo haberme entrevistado nunca con este señor para contarle mis inquietudes, vicisitudes, emociones y afectos ¿Qué estará evaluando?... Estamos perdiendo "clientes". No tenemos nuevas matrículas. Hemos llenado los buzones de las octavillas donde hacemos una relación de todos los servicios que tiene el colegio... ¿Se interesará el inspector sobre estos problemas? ¿Estarán dentro de su planificación de trabajo? ¿Nos dará estrategias para solucionarlos?*

...Tropiezo con el “práctico”... No le han explicado muy bien qué hacer ¿Qué clase de escuela le han dibujado en la facultad? ¿Responderemos nosotros a los estereotipos que le han vendido? ...¿Le darán la oportunidad de poner en práctica lo que sabe? ¿Creemos en él? ¿Cree él en nosotros? ¿Podrán aprender estas criaturas a leer y escribir sin saber tantas fichas? ¿Habrá otros métodos? Los padres le exigen que sus hijos lean. La administración la sobrecarga de papeleo. No tiene tiempo para coordinarse con sus compañeros. El trabajo de elaboración de fichas le roba tiempo de ocio con su familia. Siempre está autoevaluándose. Tiene la sensación de que no lo hace bien...

Vuelvo a pensar en la palabra “control”. Nosotros los controlamos a ellos. A nosotros nos controla la administración. Ellos no se pueden saltar las normas. Nosotros no podemos saltarnos las normas... Por otro lado, los padres piensan que nosotros hacemos lo que nos da la gana: los contenidos los marcamos nosotros, aprobamos o suspendemos a nuestro antojo, elegimos una u otra jornada de trabajo según nuestros propios intereses, tenemos que saber de todo... ¿Quién pone las reglas?

...Tengo que volver a mi “isla”. Las puertas se cerrarán. Mi pequeño tiempo de compartir se acabó. Me he acercado a lecturas que hablan de la utilización del tiempo y de la necesidad del mismo para innovar, para reflexionar, para coordinarse, para formarse... ¿Dónde está mí tiempo, nuestro tiempo? Esta tarde claustro. Inoperante, tedioso, aburrido. Todo menos pedagógico... ¡Cuántas veces pienso en la protagonista del libro “Historia de una maestra”! Tenía su isla. Una isla viva. Su tiempo era suyo. Sólo compartido con los alumnos. No tenía que hacer programaciones, ni registros acumulativos. Sólo tenía que hacer escuela. Y la hacía. Ella se quejaba de su soledad. Creativa soledad. Ilusionada soledad. Ocurrente

soledad. Reflexiva soledad. Poderosa soledad. Sólo rota por esos poderes fácticos que gobiernan sin gobernar, que existen sin existir.

La asamblea

...Escucho el relato de lo ocurrido. Incito al razonamiento, a la búsqueda entre todos de posibles alternativas a esos “intercambios de opiniones”. Como de costumbre sólo platean un glosario de recetas, mal llamadas soluciones... Vuelvo a insistir. Analicemos. Pensemos. Razonemos todos juntos... ¿Podré yo ayudar a mis alumnos a la reconstrucción autónoma de su conocimiento?



Once niñas y cuatro niños. Manolo e Inma coordinan la asamblea. El objetivo es prepararse para acoger a las nuevas compañeras y a los nuevos compañeros.

Manolo explica la modalidad de trabajo de las asambleas. Los niños toman la palabra, las alumnas comentan sus experiencias de acogida. Los niños y las niñas dicen que no todos somos iguales. Los niños y las niñas toman

turnos, Inma también espera el suyo, una niña anota el turno de las palabras.

¿Cómo acogerlos/as? Dicen: haciéndolos sentir bien, invitándolos a participar.

Manolo e Inma introducen preguntas.

Uno de los temas sobre el que se reflexiona tiene que ver con el respeto. Los niños y las niñas reflexionan sobre uno de los problemas y las dificultades que pueden tener los niños y las niñas que provienen de otros países (en esta clase hay muchos/as inmigrantes).

Dicen que es preciso respetar los procesos de incorporación.

Preguntan a los niños y a las niñas que recientemente se incorporaron a la clase y que provienen de países extranjeros (especialmente latinoamericanos y africanos).

Señalan algunos problemas de relaciones con algunos/as compañeros/as.

Las incertidumbres, las certezas...

Salgo al pasillo. Revuelo. Compañeros reunidos. Comentarios. Ha salido la red de centros. El colegio se queda en Primaria. Sobramos profesores. Percibo miradas compasivas. ¿Seré yo? ¿Será alguno de mis colegas? ¿Podremos continuar con nuestros proyectos? ¿Se romperá el equipo? De nuevo se impone el Aparato. ¿Conocen ellos los esfuerzos realizados por un grupo de personas para traer un poco de aire fresco...?

Clase de Ética en 7º. Puerta cerrada. Aula vacía. ¿Dónde están? Se han marchado... ¡Ah! nadie me ha avisado. Cambio de planes. Tengo una hora libre. Bajando la escalera tropiezo con el Jefe de Estudios. ¿Estás libre? Le

cuento. Él no sabía nada. Vete a la clase de 6º que estarán solos... Voy. ¿Lo sabría el compañero del nivel? ¿Se habrán coordinado para realizar la actividad? ...¡Hola! Tú no tocas aquí ahora. Les explico. ¿Qué queréis que hagamos? Gran alboroto. Decidimos bajar a la sala de usos múltiples. Clase ocasional de expresión dramática. Espacio abierto. Otras normas. Imaginación... Disfruté. Magia.

Y surgirán los conflictos y enfrentaremos nuevos retos que enfrentaremos con ánimo e ilusión. Y vendrán nuevas ocasiones para debatir, para crear, para dudar, para conocernos, para sentir... porque en esta nueva clase de tercero no queremos relajarnos, no queremos seguridad, no queremos rutina... queremos atrapar la oportunidad que la vida nos brinda para, entre idas y venidas, disfrutar de la aventura diaria de crecer junto a otros y junto a otras.

¿Podemos educar sin afectividad? ¿Se puede aprender sin motivación? ¿Motivan los afectos? ...Tengo la cabeza llena de reflexiones sobre: ...procesos de colaboración,... procesos de formación permanente, escuelas cooperativas... ¿Cómo “se come” todo eso en mi escuela? ¿Qué estrategias seguir?... ¿Sabremos cómo hacerlo? Se consiguen pequeños avances. Se implica a todo el profesorado en actuaciones puntuales. Se alcanzan pequeñas metas. Te emborrachas de alegría cuando algo sale. Pero... ¿Bajan los expertos a pie de obra? ¿Comparten nuestra cotidianidad, nuestros agobios, alegrías, frustraciones? ¿Nos preguntan? ¿Aprenden de nosotros, de nuestras prácticas? ¿Les interesamos? ¿Nos “echan un cable”?

Vamos juntos de un lado a otro; persigo a Inma como si fuera su sombra, intento comprender lo que hace, pero a veces me extravío; así es el Gra cia, así es Inma, así es su día a día como maestra. De la “Clase Córdoba” a la sala

de teatro, de las madres a los niños y las niñas, de las alegrías a las tristezas, de los obstáculos a las posibilidades... transcurre la vida:

María -una niña del cole- dice: “yo ya sé leer”, Inma le festeja el comentario. Es la primera vez que María reconoce que sabe leer, “*se había empeñado durante mucho tiempo en decir que no sabía leer*”. María sigue practicando lectura. Aparece la confianza en sí misma; la confianza en que ella también puede hacerlo. Siempre estuvo presente, aunque María no lo pudo ver hasta ese momento, hasta comprender y saber que ella también puede lograrlo.

Abraham y Manuel son dos niños que se incorporan a la clase. María sigue leyendo y lo hace de corrido, Inma le festeja. Los niños siguen trabajando con el libro. Cada tanto los niños y niñas se acercan a Inma, ella les brinda afecto. Le comentan lo que han hecho, las actividades en las que trabajan.

Inma le pide que colaboren entre ellos y ellas en las actividades que realizan. Se animan entre sí. Los niños y las niñas preguntan, se cuestionan, participan.

Se acerca otra niña que en la mañana estuvo con problemas *¿Cómo te encuentras? Se abrazan. ¿Has comprendido lo que ocurrió? ¿Estás dispuesta a no perder más excursiones?*

Inma comenta con Mercedes y Manolo algunas de las cosas que sucedieron en la clase: *María dijo que sabe leer.*

Se suspende el teatro con niñas y niños; se han ido de excursión. La jefatura de estudio la espera. Entre idas y venidas: la vida en la “Clase Córdoba”.

Mañana tranquila, “lenta”, sin grandes problemas. Mañana muy fría en Málaga. Regresan a la clase de PT María y Manuel; hoy se ausentó

Abraham. Los niños y María presentan características distintas; Manuel es bastante “avispa” e inquieto. En el Gracia las cosas se van resolviendo de a poco, en el día a día. María y Abraham tienen dificultades de lectura y escritura. Cada uno de esos niños y de esas niñas tienen un don especial y común: están llenos de afecto, de diálogo, de ternura, como todo el Gracia.

Inma propone la escritura de una carta a los reyes magos. Ellas y ellos dicen no creer en los reyes magos. Inma propone escribir una carta sobre las ilusiones que cada una y cada uno tienen. ¿Crear o no en los reyes magos? ¿Qué ilusiones tienen? ¿Qué les escribirían a sus padres y a sus madres? María realiza la actividad; Manuel va y viene, toma asiento, camina, habla, se ríe, ayuda a María. Se incorpora otro niño... nuevamente a empezar, ya serán ellas y ellos quienes le explicarán qué hacer.

Regalos, son las cosas más importantes que obtienen de sus padres y de sus madres... *¿y el cariño, los afectos? ¿Cuán importantes son para vivir?*, los interpela Inma; media para llevarlos/as a algún lugar, a otro lugar... Recompensas: pueden jugar en los ordenadores. Llega el recreo... Alex y Manuel siguen trabajando.

Han encontrado un regalo en el árbol de Navidad del cole. Un amigo invisible lo ha puesto allí. Leen la carta que os ha dejado. Practican lectura. Se aprovechan todas las situaciones para tornarlas en situaciones de aprendizaje. Los niños y las niñas aprenden, los maestros y las maestras también lo hacen. Confían en el otro y en la otra. Coherencia y sentido, valores, afectos.

Tratar a los niños y niñas con la misma madurez que a los adultos. Que salieran de la sala de clase para asistir a las clases de apoyo y orientación, puesto que resulta más cómodo para el tipo de prácticas que allí se llevan a cabo, que son diferentes a las que se realizan en la clase común. Los niños y

las niñas aprovechan, necesitan producir una ruptura con la cotidianidad del aula, con los tiempos de clases, con el currículum... lo que tiene cierta fortaleza y potencialidad pedagógica. Allí las niñas y los niños tienen nombre, sus nombres. Lo que tiene un plus, un más pedagógico que trasciende el día a día, que va más allá de los objetivos curriculares y didácticos.

Una música suave indica que hay que regresar a las clases, es muy agradable, me llama la atención (tantos años de escuchar un timbre fuerte y duro). Clase Cádiz de 6º. La mitad del curso trabajaría en hacer un papá Noel y la otra mitad en escribir una carta en el ordenador. Cada niño y cada niña escriben sus cartas o elaboran su papá Noel; a algunos y a algunas les cuesta más la escritura de la carta, no se les ocurre qué escribir, Inma y Mercedes les prestan mayor atención, tratan de orientarlos y orientarlas, de conversar con ellas y ellos acerca sobre los temas de interés, los y las guían.

Inma está sentada junto a dos niñas y dos niños. Reclaman a Inma que no le presta atención. Inma les llama la atención por la forma en que le realizan el reclamo. Les explica lo que tienen que realizar. Afecto, emociones, confianza, estímulo, reconocimiento y mucho amor, eso es educar, en eso consiste enseñar. Mañana será otro día. Toca "Aulas de Puertas Abiertas". Las puertas de las salas del Gracia se abren, los niños y las niñas van de una sala a otra; todo el centro participa, todas las clases se mezclan, el profesorado trabaja junto, una temática los reúne, unos intereses los une. Ruido, bullicio, alegría; fluye la vida. Talleres y actividades de trabajo. Las puertas están abiertas y hay que aprovecharlas.

Inma tiene que visitar a la familia de una alumna... algunos problemas se presentaron. Cambio de sala. Mercedes junto con Inma coordinarán un taller. La naturaleza es la temática: el agua. La sala simula ser el fondo del

mar, suena Serrat de fondo. Trabajan con sonidos, con el olfato. Van pasando los niños y las niñas junto a sus monitoras⁹⁴. Se divierten, ríen, se emocionan, se imaginan, crean, están juntas y juntos, son felices y aprenden.

Pasan los grupos y las demandas son distintas. Los niños y las niñas van matizando la historia, participan, sugieren; Inma y Mercedes preguntan y se dejan orientar por lo que los niños y las niñas sugieren; entre ellas van “tirando de ideas”. Nuevamente Serrat de fondo. Finaliza la actividad.

Además de estar abiertas...las puertas se regalan

Un tema será el eje de trabajo... las mujeres siempre están presentes en las clases de Inma. Entre Inma, Benita y María Zambrano, sabias y brujas, mitos y leyendas. Todo el cole se encuentra en la misma empresa. Cuentos, pregunta, discusiones, ¿qué son los mitos y qué las leyendas? Respuestas diversas. Temas distintos: soledad, responsabilidad, la inquisición, saberes, brujas... toman notas de las ideas que surgen. María se retira, decide no participar. Inma se enfada, pero es una decisión de María que respeta. Ulises y Penélope, “Las Brujas de Salem”; las “brujerías y las brujas” ¿Qué son las leyendas? ¿En qué consisten los cotilleos? ¿La sabiduría, las mujeres sabias? Habrá que iniciar la “cacería de brujas”: *jir por ellas!*

Más niñas y más niños se incorporan a la actividad. Retoman lo que realizaron en la primera sesión. Compromiso, deseo, ¿qué es lo que los y las moviliza a estar allí? Hay que mantenerlos; mantener la palabra. Cuentan con poco tiempo. Surgen nuevas ideas. Las expresan, discuten, reflexionan. Las brujas: nacieron con ese don para Ana Shakira; para

⁹⁴ Esta función la desempeñan, generalmente, alumnas/os de magisterio.

Cristian, lo aprenden con los libros. Los libros, siempre los libros fueron peligrosos para las mujeres... muchas brujas nacieron con los libros. Quemar los libros, que no lean, son brujas, saben cosas que no deberían saber. Las hogueras. Un don, un don que les ha sido regalado y lo han sabido mantener, cuidar y cultivar. Comparten algunos textos. Se retiran algunos estudiantes. Sólo quedan dos niñas. La imprevisibilidad, de la que habla Inma, la de ir resolviendo distintas cosas en el “día a día”, a medida que van sucediendo.

Se incorporaron alumnos y alumnas que se habían retirado. Nuevamente sus maestros y maestras los retiran hacia otras actividades. Enfado. Se comentan los textos. Ideas, ejemplos, incorpora preguntas... las hechiceras, las brujas reales y las brujas de los cuentos.

Un cuento basado en las ideas que ellas y ellos fueron comentando; lecturas, las brujas que surgieron, las pinturas y las brujas. El arte y las mujeres. Relato, lectura, preguntas, ideas.

El final del cuento lo escribirán todos y todas. Una niña comienza la lectura del cuento. Trabajar lectura, nuevas palabras. Los niños y las niñas no son las mismas ni los mismos a lo largo de toda la actividad. La lectura fluye. Nuevos temas: aborto, medios de anticoncepción, solidaridad, señores feudales, terratenientes, pueblo, sirvientes, mujeres, nuevas preguntas, nuevos interrogantes. Creación, apasionamiento. Arte. Mujeres en la historia. Compartir conocimientos, generación de ideas propias, de saberes. Ponerlos a luz. El final del cuento es de todas y todos; es una construcción colectiva. *“Aprovechando los saberes de las mujeres para ayudar”*. Finaliza en cuento. Inma es una mujer sabia y su saber me inunda, me hace saber y saber es un placer –como dicen las mujeres de Sofías-.

El diseño de la puerta; imprimen imágenes, textos, etc. Proponen y discuten ideas. Inma propone, las niñas y los niños aceptan. Se suman más niñas, más niñas que estaban participando de otras actividades. Intentan plasmar en la puerta lo que han trabajado a lo largo de diversas sesiones, les cuesta llegar a acuerdos, pero lo logran, lentamente lo logran.

¿Cómo hacer para que el resto del centro pueda comprender sus ideas? Es un gran esfuerzo, requiere de más trabajo, compromiso y responsabilidad individual y colectiva. Cada niño y cada niña realiza la actividad en la que mayor comodidad y gusto siente; algunos cortan figuras, algunas piensan en los textos, en las ideas que irán en la puerta, buscan diversos colores, la puerta va tomando forma de mujer, de mujeres con pensamiento, de mujeres que mueren en hogueras, de hogueras llenas de pensamientos de niñas y niños a quienes les cuesta comprender por qué se quemaba a las mujeres en hogueras, ¿quiénes las quemaban? ¿Qué sabían ellas que no querían los hombres que se supiera? ¿Por qué eran consideradas tan peligrosas? ¿Qué trae el saber que pone en crisis a los poderes establecidos?

Se mueven con libertad, piensan con libertad, dicen, hacen, son libres, son felices; Inma es maestra, es feliz con ellas y ellos. Yo soy feliz, nunca lo he sido tanto, como tampoco he crecido de esta manera. Me emociona verlas y verlo, me emociona verme. Las puertas siguen abiertas, las niñas y los niños se mueven con libertad, ingresan, se retiran y vuelven a ingresar.

Se ausentó una compañera de inglés. Las niñas y los niños del PT continuarán trabajando con la practicum. Una mesa redonda sirve como espacio para poner en común las ideas que van surgiendo en cada una y cada uno, preguntan, discuten, consensuan, crean, se imaginan, se ilusionan. Algunos niños no comparten el diseño de la puerta que se

plantea ¿Cuáles son las causas y razones? ¿Qué proponen como alternativa? La puerta se regala.

Festean a María porque en este curso aprendió a leer.

Uno de los niños escribió que sus ideas acerca de las brujas no han cambiado y que no había aprendido nada. Manuel y Shakira dicen que no puede quedar así; Inma les dice que prefiere que quede de esa manera antes de que escriba cosas en las que no cree. Inma le pide a Manuel que ayude a Alex a pensar y escribir nuevamente sus ideas. Manuel y Alex aceptan; escriben nuevas ideas. Inma felicita a Manuel por lo que había hecho.



Mañana será otro día...

Así como los niños y las niñas, así como si fuera en formato patchwork, así también he ido reconstruyendo la vida de Inma, pedacitos por pedacitos he ido tejiendo y uniendo, así he ido descubriendo su vida y descubriéndome; sin quererlo, tejiendo una vida, he ido tejiendo otras vidas que en el horizonte de la frialdad de los objetivos de la investigación no estaban presentes.

*En el silencio interior,
La felicidad enciende lámparas en el pasadizo de las tardes.*

*Reposo como la reina de discos de Tarot
que con su largo sombrero medieval
se reclina de espaldas mirando el oasis
y con templa sin orgullo o modestia
los frutos de sus largos y numerosos trabajos,
sabiendo que no hay triunfo eterno,
pero tampoco eterna desolación.*

...

*Después de soledades y sinsentidos
Gozo jardines de helechos sensuales
Y un lecho blando y terso
Donde los sueños se multiplican.*

*Preferí las alas
a la mordacidad y conveniencia.
Me fue dado saber que nadie más que yo
Podía penetrar las antesalas húmedas de la propia
conciencia*

*Tanto anduve para encontrarme
No más conmigo misma,
con el Universo reflejado en mis facciones
de premeditada imperfección.
Supe al fin que el aire de las euforias secretas
vive asomado a mi propio rostro,
tiene el calor de mi plexo solar-
La esencia de ser es multitudinaria
y en su multiplicidad
contiene mi nombre.*

(Gioconda Belli: Poema del encuentro).

Palabras que no son finales

El camino que no tiene fin. Un camino es comienzo... otros caminos serán andados

No todos los hombres se sienten arrancados de su cotidiano vivir, de su vivir despreocupado, para pensar, aunque sólo un instante sea, sin asistencia, sin nada (Zambrano, 2011:66)

Para María Zambrano (2005) *este es un período al que encontramos lleno de ciencia y conocimiento puro, aplicado a técnicas, a la fabricación de instrumentos, pero inmensamente pobre de todas las formas más activas, las que nacen del anhelo de penetrar en el corazón humano (65-66). Así como*

para ella, en este tiempo me he encontrado con Inmaculada inmensamente preocupada por encontrarse con sus alumnos y con sus alumnas, porque se sintieran queridos y queridas, buscando las estrategias que puedan cohesionar en amor, vida, libertad y educación.

Las historias de vida coinciden con la búsqueda de Inma, con los señalamientos que María Zambrano nos hace no desean ni pretenden alcanzar propósitos de la ciencia y del conocimiento vaciado de humanidad, de corazón humano. En este mismo sentido, la experiencia, no sólo no se deja atrapar por la pretendida objetividad científica sino que además reacciona ante ella. Hay una cierta intimidad de la otra y del otro que no deja mostrarse, un ser del otro y de la otra que resguarda su propia intimidad al ojo externo.

No sé quién soy, me cuesta definirme, tú irás viendo quién es Inma, me lo dijo en el primer encuentro que tuvimos, y así fue. Poco a poco se me fue apareciendo, dibujando, mostrándose y la vida ya no volvió a ser la misma. Inma me enseñó, junto con otras mujeres, el camino del saber, me ayudó a ver la falsedad de algunos caminos que me encontraba recorriendo, y yo lo acogí.

En este mundo en crisis, dice María Zambrano (2000), también la mediación lo está; no sólo del/la maestro/a sino también de la historia y del tiempo, de las generaciones, que sería como renunciar a vivir despojado de lo que nos viene como tradición, sin techo y sin tiempo. Y vivir, para Larrosa (2003), es ese sentirse vivos que a veces nos conmueve hasta las lágrimas. Vivir es sentirse viviendo, gozosa y dolorosamente viviendo (4). Y vaya si este tiempo de formación y de relación no podría ser llamado vida. Vaya si no lo hemos vivido, con sus mediaciones, con las de mujeres que entraban y salían, con personajes y momentos, con historias, entre risas y lágrimas.

Pero hay formas de vivir y formas de aparente vivir. Quien “vive” bajo el imperativo de la heteronimia no vive, aparenta vivir, hace como que vive, pero realmente no es, nunca lo será, no existe; es como estar muerto, es como no existir aún pareciendo que existe en todas partes. Sin embargo, hay quien realmente vive, existe y lo hace con sentido propio, bajo imperativos absolutamente distintos a aquellos otros. Imperativos vinculados necesariamente con la confianza y la autoridad; no con una “autoridad externa”, sino con una autoridad que es confianza y que nace de la fidelidad a uno mismo y una misma, desde el haberse atrevido a ser medida propia, a partir de sí. Así vive Inma, vinculada únicamente con esta segunda opción.

Ser medida propia, atreverse a partir de sí es lo que presento en esta tesis, y también es por ello que acordamos, junto a Inma, “llamar las cosas por su nombre”. Inma sería Inma y no una “maestra x de un centro x”; por mi parte no sería un “investigador” convencional sino una persona que hace investigación educativa con toda la carga personal y subjetiva que ello implica. Así permití que fuera ella quien me marcara el camino, el “campo de juego”, me dejé llevar, conducir con placer e incertidumbre y ya nada volvió a ser lo mismo.

Hemos, en este tiempo entrado, en varias oportunidades, en contacto con Inma, lo hemos realizado a través de varios medios y en distintos momentos, uno de ellos tiene que ver con las entrevistas que mantuvimos. Dice Dubet (2006) que *la entrevista puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros y a las otras...la aptitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad, es una especie de amor intelectual* (533); yo diría un profundo amor por el otro y por la otra. Un amor que nos transforma y que no nos deja impávidos.

En algunas oportunidades no he grabado o tomado notas, simplemente me he dejado llevar por la situación, por el momento que estábamos viviendo; sabía que aquello quizás no quedaría registrado aunque si dejaría una huella; huella/s surgida/s del encuentro, del estar en relación. Allí hay que crear cierta intimidad que es necesaria para estar/entrar en relación; no puedes, no podemos estar todo el tiempo sintiendo la urgencia de la información y del “dato” por sobre la urgencia de la relación; ésta es siempre necesariamente primera, aunque aquel propósito de investigación nunca desaparecería, nos dejábamos atrapar por la relación; allí nació la experiencia, allí nació el deseo. A veces el único recurso es la memoria y lo que permanece en el corazón a modo de huella. En la relación también se muestra, según Dubet (2006), lo mejor del oficio del maestro, de la maestra, del investigador biográfico, de la investigadora, y esto es lo que deseé mostrar en esta tesis.

Sin embargo, en esta relación y a pesar de ella, este trabajo, esta tesis es mía, profundamente mía, esencialmente personal, aunque no únicamente mía, aunque no únicamente personal, pero necesariamente mía.

De ninguna manera quiero señalar con esto que no exista un diálogo con otras y con otros, pero ese camino lo emprendí en función de mis propios deseos y de un camino andado y desandado que conllevó dolor, pero inmensa felicidad. Por supuesto que siempre estuvo presente el componente académico y acreditativo, pero fue el deseo lo que motivó esta tesis.

Gracias a Inma por ayudarme en el camino, en la búsqueda del deseo y en el encuentro con el sentido, con los sentidos. Hemos andado y des-andado un camino juntos, junto con otras mujeres que llegaron en forma de lecturas y que hoy me son necesarias para vivir, para estar en el mundo y en la escuela con sentido. María Zambrano (2011) viene a decirlo de otra

manera, con el mismo sentido y con bellas palabras como sólo ella puede hacerlo:

Mientras que el camino sinuoso, serpeante nace del deseo, de la avidez secreta y de su más escondido designio, que la mente ignora, el camino llano lo hace de una decisión de la voluntad que la mente obedece. El camino que se tiende y abre cobra una demanda de anhelo, secreto casi siempre o conocido tan solo a medias. Un anhelo que va más allá de lo inmediato, de lo asequible, de lo declarado...el anhelo no de llegar a tal o cual lugar sino de encontrar lo que le falta para ser, para que el ser a medias nacido se cumpla (81)

El camino más adecuado, lo que el hombre necesita, es un lugar que sea “otro” pero del que se pueda salir para volverse a lo “mismo”. Cuando esto ocurre ya no se está propiamente en el mismo lugar. Algo ha quedado prendido del otro lado, algo que no se podrá nunca rescatar (*ob. cit.* 69). Pues, cuando hemos vuelto la mirada hacia nosotros mismos y nosotras mismas, cuando hemos vuelto la mirada atrás, cuando hemos reflexionado aparece, como dice Zambrano (2011), *la opacidad, la soledad incomparable, el castigo de la falta de quietud, de arraigo, y la necesidad subsiguiente de tener que ir a buscarse más allá del sí mismo conceptual. Sin esta nueva visión, lo vivido no tendría carácter de nuevo. Todo lo vivido, toda la vida sería un simple pasar sin renacer, y sin renacer nada del todo es vivido (ob. cit.:99, 125).*

La experiencia en palabras...palabras para la experiencia:

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Todo lo que tenemos son palabras. Nuestra humanidad y nuestra mismidad descansan en las palabras que pronunciamos y apropiamos para nosotros... (Sartre en Denzin, 1989:9)

Comprender la vida de un sujeto es intentar comprender quién es el sujeto y quién soy en esa relación. Quien escuche esta narración, quien entre en relación y en diálogo con ella se convertirá en parte de la historia y construirá su propia historia -la suya propia y la narrada-; ese es mi deseo más íntimo. *Mostrar el sentido de un arco vital... supone decir y al mismo tiempo olvidar muchas cosas... Al recordar un período muy largo de la existencia lo que nos orienta en lo que nos ha emocionado..., conmovido. ...Ello hace que el pasado sea recordado con la misma intensidad que el presente. El sentimiento... ha guiado el recuerdo y hace que hablemos de él como si estuviéramos en el acontecimiento que nos capturó para siempre* (Zamboni, 2004:23-24).

Luisa Muraro (2004) se pregunta: *¿Por qué las mujeres, más que los hombres, han mostrado, históricamente, querer estar en las cosas que hacen y que saben, con la propia subjetividad, renunciando a la abstracción y a lo universal con el poder que ello pueda dar, para no perder el contacto con las cosas y así sentir las y saber las?* Es preciso *querer estar donde se está*, desde lo práctico, concreto y real más que desde lo universal y abstracto. No es una renuncia, sino una elección por diferenciarse y mantenerse cercanas a las cosas, a lo real, a lo que acontece en el llano, cercanas a lo sensible para desde allí poder transformar lo universal. Allí también está *implícita una crítica a la ciencia y a la técnica que promueven saberes independientes y*

separados del vivir común, al cual se aplican... (11). Los saberes se forman y viven con la experiencia y la práctica personal.

Querer estar donde se está e inventando el sentido de la propia acción. El pensamiento surge como una construcción compartida con otros y con otras pero a partir de eventos, de acontecimientos... que de pronto nos han hecho ver las cosas de un modo distinto. Un acontecimiento imprevisto es el que provoca el pensamiento: irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio. Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido. Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido (Zamboni, 2004:22).

En el lenguaje, es necesario inventar porque en la experiencia a la que el recuerdo se refiere insistentemente, están presentes elementos que los lenguajes de los que disponemos cancelan, descartan, evitan, para conservar la imagen ya dada, por miedo a lo amorfo, porque es lo único de lo que se dispone o porque un deseo sin forma puede ser revolucionario. Se inventa para mostrar la verdad de lo real y no para sustituirlo por palabras... El pensar a partir de una experiencia y seguirla en su andadura no es un proceso que reproduzca la experiencia como en un espejo (Zamboni, 2004:25, 26).

Esto me ha sucedido con Inma y con el feminismo de la diferencia: Hay algo que fue y es transmitido con palabras, pero esas palabras ya forman parte de mí, se encarnaron en mí, y condicionan y orientan mi forma de estar en el mundo, mi manera de abordarlo y comprenderlo. Gracias a estas mujeres ya no soy el mismo.

Aunque, como reconoce Longobardi (2004), la práctica política de las mujeres ha estado caracterizada no por un partir de ellas mismas sino de un abstracto y neutro masculino que las llevó durante mucho tiempo a depositar las energías y la lucha en la igualdad y en la emancipación, siempre entendidas desde posiciones patriarcales de poder. Una pasión política, un deseo, un sentimiento de inserción en una perspectiva colectiva de contestación y cambio. El feminismo de la diferencia no desea desligarse de lo colectivo, pero reconoce el lugar de la singularidad y de la experiencia personal e individual como el motor de la diferencia y como el punto de partida.

Una de las mañanas que pasé en el *Gracia*, encontré sobre la mesa de la “clase de Córdoba”, un texto de esos que te invitan a abrirlos. Un texto muy pequeño, de una escritora nicaragüense, Gioconda Belli; ese precioso texto de poemas no pasó por mis manos como otros textos; ese texto y esa mujer son hoy una de las principales emociones para comprender la política de las mujeres, la pedagogía, la riqueza de los vínculos y la interminable sensación de creación cuando estamos en el mundo con otras y con otros. Algunos días después me acercó una copia. Apogeo, decía en una de sus páginas primeras, “ha sido un placer”, lo firmaba Inma. Es así, el placer surge en relación. Para mí ha sido, además, un regalo, una oportunidad, una experiencia de riqueza, de creación, de vida, de amor, de libertad, de autoridad, de confianza, y de sentido, sobre todo de sentido; del sentido que nace en relación, de la relación que da sentido, de la apertura al sentido a partir de estar en relación con otras... porque son otras, y lo digo con vehemencia, nunca otros y nunca muchas otras, las que me transmitieron el profundo significado de la diferencia que radica en mí y en cada una de mis alumnas y de mis alumnos, de la riqueza de la

diferencia, de la diferencia como oportunidad en oposición al obstáculo, del conflicto y el obstáculo como posibilidad.

Ellas me transmitieron, además, la necesidad de *suspender todo juicio sobre los alumnos y las alumnas, porque lo necesario es que algo suceda en ellos*, dejando lugar y acogiendo sus emociones; dejar hablar a sus corazones e intentar abstenerse de intervenir para normalizar a través de correcciones; ayudarlos y ayudarlas a encontrar su propio lenguaje; apoyarlas y apoyarlos en las escritura, crear junto con ellos y con ellas, sometiéndonos a su juicio, como al de nuestros/nuestras colegas; dar *espacio y tiempo a las palabras y a los argumentos; identificando sus posibilidades y potencialidades; confiar en ellas y ellos; abriéndonos a los imprevistos; siendo pacientes, aprovechando los conflictos como fuentes para el aprendizaje; apasionándonos en el encuentro; siendo responsables; reconociendo autoridad en otras y otros; ...buscando continuamente el equilibrio y la justa tensión entre el espacio interno/privado del aula y el externo de otros espacios y otras figuras...escogiendo... el lugar que queremos ocupar* en las instituciones; encontrando el sentido a nuestro estar en la escuela con nuestros alumnos y nuestras alumnas (Migliavaca, 2004).

En esencia y como punto de partida, se trata de tomar la palabra para compartir la propia experiencia con otras y otros, y a través del intercambio construir *un saber y (un actuar) de sí y del mundo. De sí en el mundo. Teniendo en cuenta la diferencia de ser mujeres/hombres. Toma de conciencia, en ...la atención al otro, el valor del intercambio de la palabra, el saber adquirido con la modificación de sí, la creación de autoridad independiente del poder, el rechazo a toda representación, el ponerse en primera persona, el partir de sí...* (Muraro, 2004: 73, 79); aprender a

reconocerse y a decir-se. Ir en búsqueda del saber, de la interrogación permanente, de la pasión por la incertidumbre, como señala Riboli en la obra citada.

Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él, es un modo esencial de hacer trabajo civilizador. El saber del "cuidado" se nutre de empatía,...de la capacidad de escuchar al otro. Requiere de un pensar sensible al otro, que siente su vida de un modo empático y que se deja interpelar por ella. ...Dejarse tocar por el otro... Es allí donde surge el saber de la experiencia, según la misma autora, que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida (Mortari, 2004:155).

El saber de la experiencia es aquel que surge de lo vivido, en tanto lo vivido es acompañado de pensamiento, es un saber por el que se opta, se elige, del que se parte de sí mismo y de sí misma para comprender e intervenir en el mundo, es un modo de construir lazos sociales/tejido social. Pero existe un modo más económico, en términos de la misma autora, de estar en el mundo, y es aquel que no permite partir de sí y acompañar lo vivido de pensamiento, para que la experiencia se transforme en saber, es aquel que se apoya en el sentido común o en el saber experto; es un modo de consumir saber. Sin descartar el saber de los expertos pero pudiendo interpelarlos y cuestionarlos, de modo que lo que guíe el actuar sean los propios criterios de cada uno y cada una. Sin embargo:

Hay un saber escrito con cierta arrogancia que provoca la impresión de que dice todo lo necesario y de que ya no tiene sentido buscar más allá porque todo queda explicado en él...que, pretendiendo orientar las prácticas de quienes están comprometidas en el mundo de la educación con discursos atenazados por fórmulas asfixiantes, traslucen una cierta locura de teoría

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

de despacho, que no puede dar medida al pensamiento de quienes se enfrentan cotidianamente a problemas reales (Mortari, 2004:161).

Pues los discursos académicos se han alejado de los intereses, de la cotidianidad y de las creencias del profesorado, pero sobre todo de los intereses y necesidades del alumnado; de allí la necesidad de indagar en lo que está pasando en las escuelas, en la vida del profesorado, en sus miradas y visiones acerca de la escuela y de su trabajo, en sus saberes.

No es posible el estar constantemente interrogando sobre el sentido de la experiencia, sí es preciso pararse para mirar, para pensar, suspender la acción y la tendencia a actuar siempre y con plena confianza en los propios saberes y en los saberes acreditados, detener la acción para reflexionar y pensar en los criterios que la guían y orientan.

No alcanza con tener el derecho de ser educados ni con la responsabilidad de quienes tienen la obligación de hacerlo, sino que es preciso ir más allá, hasta las preguntas, hasta provocar el deseo de aprender. Como tampoco alcanza con recibir, “incluir” a los chicos y chicas en los centros si no los y las acogemos en toda su diversidad, sus necesidades y deseos, sin hacerlos/as culpables de los fracasos que no han sido producidos por ellas y ellos sino por un tipo de escuela que se mira a sí misma.

Es necesario e imprescindible propiciar el sentido de la educación, pues, *no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo nos es espontáneo...no viene sólo...hay que hacerlo nacer*, mediado por la competencia del maestro y de la maestra. *Es necesario restituir... a la escuela, un saber vivo...que no está osificado, fosilizado, sino que es dinámico, aporta algo y, por tanto, es emancipador* (Merieu, 2007:44-45).

La experiencia es el único lugar desde el que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad, que hable de lo que ha quedado en... y ha vivido cada uno y cada una. Un saber que refiera a ese otro de la pedagogía que está presente en nosotros mismos y en nosotras mismas, en las escuelas en forma de diferencia y de diversidad, que hace tambalear las creencias y las estructuras más o menos estables, los principios de homogeneidad, el UNO, como pilares que “sostienen” lo escolar, algunas prácticas y políticas.

El otro de la pedagogía viene a hablar de sí partiendo de sí y haciendo que ese sí mismo diverso y diferente entre en los centros, sea reconocido y acogido, busca cabida y lucha por ella. Son las mujeres quienes nos han ayudado a muchos hombres a atrevernos a nombrar el mundo en femenino y masculino, a nombrarnos –diversos y diferentes-, a no reconocernos en el UNO, a reconocernos en nosotros mismos y desde allí nombrarnos y nombrar el mundo sin los imperativos de la lógica masculina, pero bajo los imperativos de la lógica personal y diversa que me dice lo que tengo que hacer; que piensa por sí misma, que actúa por sí misma, y que se mueve con el corazón, la vida, los afectos, la pasión, la ideología y la política.

La pedagogía y sus “lenguajes neutrales” han contribuido a este desconocimiento del otro de la pedagogía, transformándolo en problema más que en posibilidad y riqueza, reduciendo la diferencia, eliminándola, negándola, ocultándola e intentando borrarla.

Aprendí de las mujeres a dejarme tocar por la diferencia que radica en mí, por el saber que radica en mí; son ellas las que me enseñaron a entrar y mantenerme en relación con otras y otros, con mis alumnos y alumnas, conmigo mismo; son ellas las que me ayudan y sostienen en el mantenimiento de estos vínculos y relaciones; son ellas las que cuando

entro en relación con sus textos y sus palabras me dan medida, autoridad y saber.

Posibilidad de existir, eso es lo que me proporcionaron mis abuelos, mi abuela con su amor, la Universidad y yo mismo cuando me reconocí y me animé a ser quien soy, a defenderlo y sostenerlo con orgullo. Ella ha confiado en mí, ellas han confiado en mí y yo en ellas, su amor me cobija, me da confianza, reconocimiento y autoridad. Ahora soy feliz sabiendo y sabiendo quien soy y lo que quiero. Esto lleva tiempo entenderlo y acogerlo como propio, hacerlo propio y un ejercicio que dignifica. Me llevó tiempo comprenderlo pero una vez que lo hice nada fue igual, ni mi mirada sobre el mundo, ni estar en él.

He nacido y renacido; he nacido y me he mantenido en la vida gracias a mujeres, sobre todo a mi madre, y por oposición a otra, y he renacido gracias a otras mujeres. El primer nacimiento necesario, el segundo, imprescindible para poder seguir viviendo. Sin embargo, muchas relaciones que mantengo con mujeres con las que trabajo están sostenidas y fundadas, o destruidas, a partir del conocimiento experto.

El reconocimiento y la puesta en valor de los vínculos, de las relaciones, la diferencia, el saber que las mujeres pueden aportar a la escuela con su presencia, los deseos y necesidades, del amor y el efecto ha sido desatendido por las Universidad, la academia y los centros de investigación, por los ámbitos políticos y administrativos en educación, por las “expertos y expertas”, por los técnicos y técnicas. Una forma distinta de relación es la basada en la escucha, en la autoridad y en la confianza que producen el renacimiento. Este, dice Nuria Pérez (2009):

No se trata de un efecto mecánico sino de algo que acontece dentro de sí en cada cual; no se trata tampoco de un camino de rosas basado en solo en la aceptación, sino de un arduo camino en el que partiendo de si, siendo

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

“quien se es”, poniéndose en juego enteramente, la o el profesional, el o la maestra logran que se ponga en juego enteramente la capacidad de relación de los y las demás. Y en este ponerse en juego cada cual arriesga todo su ser que se transforma, no sin dolor pero también con alegría, al estar plenamente con otros (Sartori, 1996) (64, 65)

Encontrar dentro de sí la paz necesaria para hacer posible ese nuevo modo de estar en el mundo entre los demás, quiere decir empezar a aceptar... la diferencia, el otro y la otra que habitan en mí, a aceptarme y asumir el riesgo que ello supone. Supone también mirar lo posible, las potencialidades que cada uno y cada una ponen en juego dentro del aula (70).

Tus palabras, la libertad

Ahora estos estudios son tuyos. Tómalos, si quieres, como una invitación a tu propio estudio. Hazlos resonar, si quieres, con tus silencios y con tus pájaros nocturnos. Pregúntales lo que quieras y déjate preguntar por ellos. Busca en ellos... tus propias preguntas. Es primavera, el aire está lleno de sonrisas y en el interior de la cápsula del estudiante, protegida por la noche y por la lluvia, hubo también momentos de vida (Larrosa, 2003:8)

La experiencia y la alteridad, por su misma naturaleza, no permiten palabras de cierre, concluyentes, más bien aperturas. Tampoco permiten imperativos, recomendaciones, finales, finalidades, reposo; más bien es un comenzar nuevamente, es un estar comenzando continuamente. En palabras de Larrosa (2009):

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

Pensar y decir la educación desde la experiencia y la alteridad implica pensar-nos y decir-nos en ella, desde el modo cómo vivimos o cómo tratamos de vivir, cotidianamente, día tras día. En ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan confortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones que llamamos educación (190).

Lo que implica, continúa diciendo el autor, apartarnos de algunos saberes, decires⁹⁵, haceres dominantes en educación, en tanto que no son sensibles a la experiencia y que sólo pueden enfrentar la autoridad al precio de identificarla, representarla y comprenderla, de cancelar lo que el otro tiene justamente de otro, lo que tiene de inidentificable, de irrepresentable y de incomprensible, o lo que luego llamará, el “orden del discurso pedagógico”. Lo que hace del otro un otro es, precisamente, aquello que desborda cualquier identificación, representación y comprensión. Tal vez, la cuestión central no pasa por pensar al otro sino más bien, de pensar-nos en esa relación singular con el otro y la otra, de pensar qué es lo que nos pasa a nosotros cuando el otro irrumpe en nuestros saberes, ideas, palabras, intenciones, experimentos y prácticas, pero no para reforzarlos o mejorarlos, sino para socavarlos en su seguridad, en su estabilidad y hacer estallar el orden discursivo pedagógico dominante –cada vez menos aunque con muchas fuerzas-; por otra parte, desconfiar de esas maneras de pensar, decir y habitar el campo pedagógico; porque sólo así, esas palabras, ideas, prácticas e intenciones podrán ser hospitalarias con el otro, y podrán recibirlo en su alteridad

⁹⁵*Decires* es una de esas palabras que la utilizan militantes de la palabra como solían llamarla algunas de sus compañeras y compañeros, a una de las más grandes pedagogas argentinas y de América Latina: María Saleme de Burnichón

constitutiva. De este modo, *la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, nos altera...porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia...que nos lleve más allá de lo que ya sabemos,...ya queremos,...ya hacemos o...ya decimos (ob. cit.:191)*. Pues, como señala Van Manen (2003), *nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que...implica la totalidad de la vida (56)*.

Un orden discursivo que está hecho de modos de conocer, nombrar, pensar, mirar, escuchar y hacer que requiere una dimensión destructiva o de-constructiva que produzca un efecto devastador del mismo, y que nos sitúe en otras formas, en otros modos, mucho más desordenados pero constructivos. Para ello, entre otras cuestiones, dice Larrosa (2009) habrá que sumar nuevas autoras y nuevos autores a nuestras bibliotecas, es preciso que podamos leer otras cosas, escuchemos otras voces, con las que podamos intentar romper con esas palabras ya dichas, ya escuchadas, que nos aturden y nos mantienen sordos de nosotros y sordas de nosotras mismas, peor aún de los otros y otras. Otras formas de pensar-nos, de escribir-nos, de decir-nos y a través de otras vías alternativas que nos reúnan, que nos aglomeren en torno a la creación de una historia común, diferente y distinta.

Hay que leer para que las palabras de otros nos ayuden a encontrar nuestras propias palabras, las que aún no tenemos o las que, por tenerlas demasiado, nos suenan demasiado falsas, demasiado confortables, demasiado ajenas. Hay que leer para que las ideas de los otros nos ayuden a encontrar nuestras propias ideas, para que nos ayuden a separarnos de lo que ya sabemos,...que nos ayuden a pensar lo que aún no somos capaces de pensar... Se trata también, y sobre todo, de leer a aquellos que pueden

ayudarnos a elaborar mejor el sentido de lo que nos pasa y que puedan ayudarnos a ser más sensibles y más receptivos a esa alteridad cuya presencia nos incomoda y, a veces, nos exige una respuesta...a recibir mejor a ese otro que irrumpe en nuestra existencia tal vez, a veces, demasiado segura y asegurada (Larrosa, 2009:192, 193).

Así como vivir es un estar viviendo siempre, así también leer es una práctica contante para vivir, para leer-nos, para leer la realidad que nos atraviesa y no nos deja inmunes e inmutables una vez que nos pasa por el cuerpo, el corazón y las entrañas.

Otra de las prácticas necesarias para estar viviendo, para seguir viviendo y vivir a través de las palabras, nos vincula con la escritura como medio de expresión, de exponer-nos, de decir-nos, de decir el mundo, de ponerle palabras al mundo y palabras propias, pues, como dice Larrosa (2009), *la escritura nos compromete y desafía de forma particular, pero no cualquier forma de escritura sino aquella que se hace de y desde la experiencia.*

...Quizá sea hora de intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia. El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediamente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen) (Larrosa, 2000:7, cit. en Larrosa, 2009:195)

Hay una relación vinculante entre pensamiento, lenguaje, palabras y escritura. Así, dice Larrosa (2009): *pensamos desde nuestras palabras, con nuestras palabras,...buscando las palabras que no tenemos,...pensando con las palabras que tenemos (y que nos tienen), y luchando contra ellas (195)*. Pues la escritura puede ser *una experiencia de lenguaje, pero también de pensamiento*. En el primero de los casos, *se interrumpen los «automatismos del decir», aquellas palabras que decimos sin pensar, por lo que se trata de aprender a escribir con nuestras propias palabras*. En el segundo de los casos, lo que se interrumpe son los *«automatismos del pensar», lo que decimos rápidamente, automáticamente, sin pensar; entonces de lo que se trata aquí es de pensar por nosotros mismos, con nuestras propias ideas...en las que podamos sentir algo de nosotros*. Pues,...*escribir no es sólo un ejercicio de «intentar decir (y decir-nos) de otro modo», sino también un ejercicio de «intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo. Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio...Hay que retirarse. Del ruido, del blablableo, de la banalidad de esas palabras demasiado comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados...Todo eso que se piensa solo sin nuestra participación...No se trata tanto de decir lo que se piensa, sino de pensar lo que se dice, para lo cual hay que pararse, detenerse a pensar en lo que decimos y en lo que pensamos (ob. cit.:196)*.

Siguiendo al mencionado autor:

A menudo las palabras nos parecen insuficientes para decir la experiencia. Como si -ella- fuera mucho más esquiva,...compleja,...enigmática,...ambigua de lo que las palabras podrían expresar...Solo en el momento en que «nos ponemos a escribir», es cuando ese carácter casi inefable de la experiencia se muestra de forma casi evidente...Lo que creíamos saber empieza a

parecernos misterioso,...nos parece desconocido y enigmático, lo que creíamos conocer nos parece desconocido y enigmático, lo que creíamos simple nos parecía tan complejo que casi es inseparable. Como si el simple hecho de comenzar a escribir tuviera como efecto la desfamiliarización de lo que nos parecía familiar, la desnaturalización de lo que nos parecía natural, la extrañeza de lo que nos parecía trivial y poco significativo. Pero, al mismo tiempo, es precisamente cuando ponemos palabras que sentimos que las palabras nos faltan o nos mienten o nos traicionan. Y así no tenemos más remedio en trabajar entre la certeza de que las palabras siempre serán insuficientes, entre la certeza de que hay algo en la experiencia que parece estar siempre más allá del lenguaje, y una fe casi irracional en el poder del lenguaje para elaborar sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, para hacerlo inteligible incluso en su ininteligibilidad, para hacerlo comprensible incluso en su incomprensibilidad, para hacerlo...escribible y legible (197-198)

A veces, un cuerpo puede modificar un nombre

*A veces, las palabras se posan sobre las cosas como una mariposa sobre una flor, y
las recubren de colores nuevos.*

*Sin embargo, cuando pienso en tu nombre, eres tú quien le da a la palabra color,
aroma, vida.*

¿Qué sería tu nombre sin ti?

*Igual que la palabra rosa sin la rosa:
un ruido incomprensible, torpe, hueco*

(Ángel González)

Siempre regreso a Inma, aún cuando creo que he finalizado; siempre me encuentro con ella, con su voz, con su palabra y me vuelve a hablar...a emocionar; a re-vivir, a vivir, a creer en que puede haber un mundo mejor...me da esperanza regresar a ella, me llena de ilusión...ilusión para vivir y crecer en compañía, como alguna vez escribió junto a compañeras y compañeros del Gracia.

Esta vez no he temido dejar escritas mis palabras, he sido libre y si el saber, a pesar de todo, es lo que queda después del conocimiento, el saber es un placer, escribió Ana Domínguez Loschi en *Saber es un placer* (2007). Este sentimiento que comparto al reiniciar nuevamente el camino, que no será el mismo...

Palabras para Inma⁹⁶

Agradecer la vida y el encuentro. Inma me regaló su vida, me la prestó para que yo la contara; la hice mía y ahora se la ofrezco a otras y a otros. Quisiera hacerle un regalo, que para nada intenta compararse con el “regalo de su vida” que ella me hizo; más bien es una forma de agradecimiento que intenta ponerle palabras, las de otro, y regalarlas, ofrecerlas, así como narré su historia, así como escribí *pensando en ti como*

⁹⁶ Título tomado del poema original titulado “*Palabras para Julia*”; de José Agustín Goytisolo; poeta español (1928-1999). Palabras que se las robo al poeta, aunque no lo haga como un acto de deshonestidad, porque ya no son exclusivamente tuyas sino también mías, desde que algo, cuando las escucha, me conmueve, en lo más íntimo, en lo más profundo.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

ahora pienso, pensando en mí y pensando en las y los que deseamos hacer del mundo un lugar mejor para vivir.

*Tú no puedes volver atrás
porque la vida ya te empuja
como un aullido interminable.*

*(...) Te sentirás acorralada
te sentirás perdida o sola
tal vez querrás no haber nacido.*

*Yo sé muy bien que te dirán
que la vida no tiene objeto
que es un asunto desgraciado.*

*Entonces siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.*

*La vida es bella, ya verás
como a pesar de los pesares
tendrás amigos, tendrás amor.*

*(...) Pero yo cuando te hablo a ti
cuando te escribo estas palabras
pienso también en otra gente.*

*Tu destino está en los demás
tu futuro es tu propia vida
tu dignidad es la de todos.*

*Otros esperan que resistas
que les ayude tu alegría
tu canción entre sus canciones.*

*(...) Nunca te entregues ni te apartes
junto al camino, nunca digas
no puedo más y aquí me quedo.*

*(...) Por lo demás no hay elección
y este mundo tal como es
será todo tu patrimonio.*

*Perdóname no sé decirte
nada más pero tú comprende
que yo aún estoy en el camino.*

*Y siempre acuérdate
de lo que un día yo escribí
pensando en ti como ahora pienso.*

(Palabras para Julia, José Agustín Goytisolo)

Muchas gracias Inma por compartir tú vida conmigo, por la generosidad con la que me la narraste, muchas gracias porque a partir de esta experiencia ya no soy el mismo, aunque sigo en el camino. Ese camino del que nos habla María Zambrano (2011)...*La experiencia precede a todo método...es a priori... Nos ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición. En la experiencia, un experto andar perdido...que será luego libertad... (68)*

Y ha sido libertad.

Por estos días la encuentro a Inma con ilusión de volver a tener a su cargo una clase, un grupo, nos encontramos en el Gracia, hablamos de la vida, de

Tesis: Doctoral: SER MUJER Y MAESTRA, SER EN RELACIÓN. LA DIFERENCIA QUE INTERPELA. UNA VIDA PUEDE SER NARRADA, OTRAS VIDAS PUEDEN SER CONTADAS

nuestras cosas como lo hicimos el primer día en el café del Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, nos abrazamos, nos emocionamos y nos hizo felices reencontrarnos, quedamos para otro día, porque la vida continúa.

Bibliografía:

- AAVV (2004). *Intermedio. Decir, desvelar, mostrar*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (107-132). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- AAVV (2006). *Nosotras, presas políticas*. Buenos Aires: Nuestra América.
- AAVV (2010). *Debate ¿Es trabajo el trabajo de la enseñante y del enseñante?* En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, Buenas noticias de la escuela (53-64). Madrid: Sabina.
- ALDECOA, J. (1990). *Historia de una maestra*. Madrid: Santillana.
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2011). La biografía en las Ciencias Sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales desde una perspectiva de investigación. *Revista DIÁLOGOS Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Historias de Vida y Emancipación*, Año XVI, Vol. 3, 67-68, 11-29.
- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3).
- ALLIAUD, A. (2010). “Experiencia, saber y formación”. *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado AAAA- MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/11. ISSN 1853-1326.
- ALLIAUD, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, 61, sep.-dic., 81-92.

ANGUITA, E. y CAPARRÓS, M. (2004). *La Voluntad. Tomo III. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina 1976-1978*. Buenos Aires: Norma.

ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

ARBIOL I GONZÁLEZ, C. (2011). Aprender a ser profesora en la universidad. Buscar las mediaciones que nos dan sentido. En N. BLANCO GARCÍA y R. ARNAUS I MORRAL (coords.), *Vidas de maestras (65-67)*, *Cuadernos de Pedagogía*, 415.

ARDILES, M. (2009). *Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (101-127)*. Barcelona: Octaedro.

ARÉVALO VERA, A. (2010). *La experiencia de sí como investigadora*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa (188-198)*. Madrid: Morata.

ARNAUS I MORRAL, R. (1995). *Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica*. En J. LARROSA et. al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (61-78)*. Barcelona: Laertes.

ARNAUS I MORRAL, R. (2006). *"Aprender a lo largo de la vida" desde el amor a la madre*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), *Educación, nombre común femenino (210-236)*. Barcelona: Octaedro.

ARNAUS I MORRAL, R. (2010). *El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (153-174). Madrid: Morata.

ARNAUS I MORRAL, R. *et. al.*, (2007). Introducción: Partir de sí. Hacer escuela en la nueva civilización. En SOFIAS (edic. al cuidado de M. M. Rivera Garretas), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (123-155). *Cuadernos Inacabados*, 50, Madrid: Horas y Horas.

ARNAUS I MORRAL, R.; LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. y FERRER, V. (1995). *Déjame que te cuente. Epi(diá)logo*. En J. LARROSA *et. al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (223-236). Barcelona: Laertes.

BECHIS, M. (2004). *La vida social de las biografías: Juan Calficurá "líder total" de una sociedad sin estado*. En R. SAUTU (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (185-213). Buenos Aires: Lumiere.

BELLI, G. (2009). *Apogeo*. Madrid: Visor.

BELLI, G. (2010). *El país bajo mi piel. Memorias de amor y de guerra*. Buenos Aires: Planeta.

BELLI, G. (2012). *El país de las mujeres*. Buenos Aires: Planeta.

BELTRÁN LLAVADOR, J. (2011). El abecedario de la vida: relatos de alfabetización, entre la alienación y la emancipación. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas "Historias de vida y emancipación"*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 43-51.

BENEDETTI, M. *Asunción de ti*

BENEDETTI, M. *Teoría de Conjuntos*

BERNARD, G. P. (2010). *De la oposición a la pasión*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, Buenas noticias de la escuela (33-41). Madrid: Sabina.

BIRGIN, A., DUSSEL, L., DUSCHATZKY, S. y TIRAMONTI, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel.

BLANCO GARCÍA, N. (2007). *Buscar el placer de saber junto a María Zambrano*. En SOFIAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos), Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación (29-31). Cuadernos Inacabados, N° 50. Madrid: Horas y Horas.

BLANCO GARCÍA, N. (2008). Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando". En N. BLANCO GARCÍA, À. BOSQUE RIPOLL, y I. GÓMEZ LATORRE, Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando", *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, N° 34, 131-146.

BLANCO GARCÍA, N. (2008). *Reconocer autoridad femenina en educación*. En M. GARCÍA LASTRA, A. CALVO SALVADOR y T. SUSINOS RADA (eds.), Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia (151-167). Madrid: Narcea.

BLANCO GARCÍA, N. (2010). *Sostener la libertad: encontrar y cuidar un cuarto propio*. Congreso Internacional "Educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas", Santander-España, 24-26, marzo (en papel).

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, 2013

- BLANCO GARCÍA, N. y ARNAUS I MORRAL, R. (coord.) (2011). Ser una maestra hoy. *Vidas de Maestras. Cuadernos de Pedagogía*, N° 415, sep.
- BLANCO GARCÍA, N., BOSQUE RIPOLL, À. y GÓMEZ LATORRE, I. (2008). Pensar la experiencia, hacer cultura: la “Escuela de lo que está pasando”. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, N° 34, 131-146.
- BLANCO, N. (2006). *Saber para vivir*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), Educación, nombre común femenino (158-183). Barcelona: Octaedro.
- BLANCO, N. (2009). *La libertad más difícil de vivir*. En M. Á. SANTOS GUERRA (coord.), El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández. Málaga, España: Atenea.
- BLANCO, N. (2010). *El sentido del saber y el saber con sentido. Nuevos saberes para la educación del siglo XXI*. Baeza, España, sep.
- BLANCO, N. (2011). *Los saberes docentes de las mujeres enseñantes*. Seminario Etnografía en la Escuela. Xalapa, México, junio (en papel).
- BOLIVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BORJA MATURANA, M. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, Núm. 61, sep.-dic., 171-183.
- BOSQUE RIPOLL, À. (2008). Orientar desde la diferencia de ser mujer. En N. BLANCO GARCÍA, À. BOSQUE RIPOLL y I. GÓMEZ LATORRE. Pensar la experiencia, hacer cultura: la “Escuela de lo que está pasando”, *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, N° 34, 131-146.

- BOURDIEU, P. (Dir.) (2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRACELI, R. (2010). *Mercedes Sosa. La Negra*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CAIRO SASTRE, M. B. (2005). *Ángel en Che, maestra. Relatos de experiencias educativas*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- CALVO SALVADOR, A.; GARCÍA LASTRA, M. y SUSINOS RADA, T. (2008). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar*. En A. CALVO SALVADOR, M. GARCÍA LASTRA y T. SUSINOS RADA (eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (21-67). Madrid: Narcea.
- CARAMÉS BOADA, M. (2010). *Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (199-210). Madrid: Morata.
- CARDELLI, J. (2009). *Prólogo*. En M. A. DUHALDE (coord.), *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones* (9-12). Buenos Aires: Noveduc.
- CARDELLI, J. y otros. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CELADA, M. B. (2009). *El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa*

como enfoque de interpretación de la realidad (75-87). Barcelona: Octaedro.

CELESIA, F. y WAISBERG, P. (2010). *Firmenich. La historia jamás contada del jefe montonero*. Buenos Aires: Aguilar.

CIGARINI, L. (2011). El trabajo es mucho más que mercancía. *DUODA Estudis de la Diferencia Sexual*. Universitat de Barcelona, N° 40, 160-166.

CLEMENTINO DE SOUZA, E. (2004) O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/elizeu_clementino_de_souza.pdf

CLEMENTINO DE SOUZA, E. (2008). Las historias de vida y las prácticas de formación: apuntamientos sobre pesquisa, ensino y formación. VII Seminario REDESTRADO: Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3-4 julio (en CD)

CLEMENTINO DE SOUZA, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, sep.-dic., 41-56.

COCHRAN-SMITH S. y LYTLE, S. L. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

CONNELLY, M. F. y CLANDININ, J. D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. LARROSA et. al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Laertes.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP Zaragoza, España), N° 68 (24,2), agosto, 61-81.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1999). *El sentido educativo de la investigación.* En J. F. ANGULO RASCO, J. BARQUÍN RUIZ y Á. I. PÉREZ GÓMEZ (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (448-462). Madrid: Akal.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2009). *Prólogo.* En C. SKLIAR y J. LARROSA (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (7-11). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). *Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía.* En J. CONTRERAS DOMINGO y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (241-271). Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2010). *Introducción.* En J. CONTRERAS DOMINGO y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (15-19). Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa.* En J. CONTRERAS DOMINGO y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2009). *Un claro entre las nubes. Relato sobre mi experiencia como educador y como persona en un centro de menores infractores.* En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y*

educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (129-146). Barcelona: Octaedro.

CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2012). *El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida*. En J. I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y C. NÚÑEZ (coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (67-72). Barcelona: Dipòsit Digital UB.<http://hdl.handle.net/2445/32345>

CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2013). *El guiño del poder. La sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5498>

CORTÉS GONZÁLEZ, P. y VILLA LEIVA, J. M. (2011). *Pedagogía de la Re-Afirmación I. La confianza, la responsabilidad y la refracción como elementos pedagógicos de la Resiliencia. El relato autobiográfico de Semi*. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas "Historias de vida y emancipación"*, Año XVI, vol. 3, núm. 67-68, 75-80.

COSCOLLÁ GIRONA, I. (2011). *Reconocer autoridad a la educación materna*. *Cuadernos de Pedagogía*, 415, 56-58.

COSENTINO, V. (2010). *La riqueza de no ser iguales*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, *Buenas noticias de la escuela* (89-98). Madrid: Sabina.

CREUS, A. S. (2011). *Revisitando a Lara*. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación: biografías en*

contexto (57-67). Barcelona: ESBRINA-RECERCA
(<http://hdl.handle.net/2445/15323>)

CUNILLERA I MATEOS, M. L. (2011). Un ejercicio de amor y libertad. En N. BLANCO GARCÍA y R. ARNAUS I MORRAL (coords.), *Ser una maestra hoy. Cuadernos de Pedagogía*, 415, 59-61.

DA TRINDADE PRESTES, E. M. (2011). Yo, Madalena: analfabeta y encarcelada. Aprendizajes biográficos de mujeres. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas "Historias de vida y emancipación"*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 53-66.

DABENIGNO, V. et. al. (2004). *Hacer memoria. Recordando el golpe militar de 1976*. En R. SAUTU (comp.) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (123-158). Buenos Aires: Lumiere.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DEL OLMO CAMPILLO, G. et. al. (2007). *Decirse en Sofías*. En SOFIAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (159-215). Cuadernos Inacabados, N° 50, Madrid: Horas y Horas.

DELGADO, P., OJEDA, M. y NÚÑEZ, C. (2008). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y 'huellas' en profesores de Escuela Media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Año 2, N° 2, 17-28
(<http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/contenido2.htm>.)

- DELORY-MOMBERGER, C. (2011). Espacios y figuras de la ritualización escolar. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, Núm. 61, sept.-dic. 57-65.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*, Volume 17, SAGE Publications, The Publishers of Professional Social Science. Trad. Norma Godoy (1994). Mimeo.
- DÍAZ, R. (s/a). Elementos para la construcción del “si mismo/a” en la entrevista biográfica. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Brasil.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DIÓTIMA (2004). *Apéndice. Diótima en Costagrande*. En DIÓTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (183-197). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- DIÓTIMA (2004). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- DOMÍNGUEZ LOSCHI, A. (2007). *Prólogo, Dentro de cien años*. En SOFÍAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (9-14). Cuadernos Inacabados, N° 50, Madrid: Horas y Horas.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- DUHALDE, M. A. (coord.) (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUHALDE, M. Á. (coord.) (2009). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- DUSCHATZKY, L. (2009). *Epílogo. En busca del murmullo perdido*. En C. SKLIAR y J. LARROSA (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (205-211). Rosario: Homo Sapiens.
- DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. *Notas sobre pensamiento y problema*. Mimeo.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. *Subjetividad de intemperie y nuevas formas de composición social*. Conferencia. I Jornadas de Capacitación: *Jóvenes y adultos. Encuentros y des-encuentros en las escuelas*. General Pico, Provincia de La Pampa, Argentina, 3 y 4 de marzo. Instituto Superior de Formación Docente Tecnología Aplicada. <http://www.isfdta.com.ar/Archivos/Articulos/Articulosilviaduschatzky.doc> (Consulta realizada: el 14 de febrero de 2010)
- EDITORIAL (2011). *Revista DIÁLOGOS Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Historias de Vida y Emancipación*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 3-4.

- FACCINCANI, C. (2004). *El pensamiento de la experiencia*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (133-151). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, J. (2003). *Mamá*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FERRARI, MANUELA; MCVEY, GAIL & RUMMENS, JOANNA ANNEKE (2012). Dialogue with Immigrant Mothers from Chinese and Tamil Communities to Explore Homogenization, Normalization, and Objectification of their Body [37 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 14(1), Art. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130126>.
- FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, mayo-agosto, año/vol. 14, Nº 0044, Universidad Autónoma de México, Toluca, México. 15-40
- FERRER GUARDIA, F. (2009). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FLECHA GARCÍA, C. (2006). *Genealogía*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), Educación, nombre común femenino (46-65). Barcelona: Octaedro.
- FLEITO ALONSO, R. (2008). *Prólogo*. En M. GARCÍA LASTRA, A. CALVO SALVADOR y T. SUSINOS RADA (eds.), Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia (11-14). Madrid: Narcea.
- FOCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FONSECA, C. (2010). *Trece rosas rojas. La historia más conmovedora de la guerra civil*. Madrid: Planeta.

FREIDIN, B. (2004). *El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas*. En R. SAUTU (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (63-101). Buenos Aires: Lumiere.

FREIRE, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo Veintiuno.

FRIGERIO, G. (2005). *En la cinta de Moebius*. En G. FRIGERIO y G. DIKER (comps.), *Educación: ese acto político* (11-36). Buenos Aires: Del Estante.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

GALEANO, E. *El derecho a soñar*.

GALLAR HERNÁNDEZ, D. y VIÑAS MÁRQUEZ, A. (2011). Antonio "Rufina": un campesino consciente, ciencia campesina y sustentabilidad. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas "Historias de vida y emancipación"*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 81-88.

GARAÑO, S. y PERTOT, W. (2007). *Detenidos aparecidos. Presas y presos políticos desde Trelew a la dictadura*. Buenos Aires: Biblos.

GARCÍA LASTRA, M., CALVO SALVADOR, A. y SUSINOS RADA, T. (eds.) (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.

GELMAN, J. y BAYER, O. (2006). *Exilio*. Buenos Aires: Planeta.

GÓMEZ LATORRE, I. (2008). *Gratis et amore*. En N. BLANCO GARCÍA, À. BOSQUE RIPOLL e I. GÓMEZ LATORRE, *Pensar la experiencia, hacer*

cultura: la “Escuela de lo que está pasando”. *DUODA. Estudios de la Diferència Sexual*, Nº 34, 131-146.

GÓMEZ LATORRE, I. (2008). Gratis et amore. En N. BLANCO GARCÍA, Á. BOSQUE RIPOLL e I. GÓMEZ LATORRE, Pensar la experiencia, hacer cultura: la “escuela de lo que está pasando”. *Revista DUODA: Estudios de la Diferència Sexual*, Nº 34, 141-146.

GÓMEZ LATORRE, I. (2011). Alumbrar la vida. En N. BLANCO GARCÍA y R. ARNAUS I MORRAL (coords.), Vidas de maestras. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 415, 52-55.

GÓMEZ LATORRE, I. (coord.) et. al. (2007). *La ilusión de vivir y crecer en compañía. Una historia en construcción. Cuadernos de Pedagogía*, Nº 368, 58-61.

GÓMEZ LATORRE, I. *Biografía*. Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. *Buscando a Lola*. Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. *Entre idas y venidas... la vida*. Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. *Entretejiendo la Vida*. Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. et. al. (2007). *La práctica del partir de sí en el aprender y en el enseñar*. En SOFÍAS (edic. al cuidado de Ma. M. Motoya Ramos), Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación (33-52). Cuadernos Inacabados, Nº 50, Madrid: Horas y Horas.

GÓMEZ LATORRE, I. et. al. (2009). “Una escuela de relaciones” CEIP Ntra. Sra. de Gracia. Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental.

GÓMEZ LATORRE, I. *Inma, Inma, Inma*. Inédito.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

GÓMEZ LATORRE, I. *Mañana será otro día. Reflexiones de una maestra.* Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. *Pasión por lo imposible: la innovación.* Inédito.

GÓMEZ LATORRE, I. y JAIMEZ, M. (2012). Experiencias y buenas prácticas educativas en cultura de paz. "Una comunidad que aprende". CEIP Nuestra Sra. de Gracia. Iº Seminario Cultura de Paz para la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga-Junta de Andalucía, Conserjería de Educación, Delegación Provincial de Málaga-CEP Axarquía, mayo.

GÓMEZ LATORRE, I. y JIMÉNEZ, M. (2008). Mujer y medio ambiente: la mujer en el Gracia. *Revista Aula Verde* Nº 33, 20-22.

GÓMEZ LATORRE, I., JAIMEZ, M. y SÁNCHEZ PELÁEZ, A. (2000b). *Maestros con maestros. Peripezia de un grupo de formación.* Morón, Sevilla: M.C.E.P.

GÓMEZ, I., JAIMEZ, M. y SÁNCHEZ A. (2000c). *La reforma olvidada El problema de las líneas que no se cruzan.* En J. I. RIVAS FLORES (coord.), Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes? (164-174). Málaga: Aljibe.

GÓMEZ, I., JAIMEZ, M. y SÁNCHEZ, A. (2000a). *Peripecias.* En J. I. RIVAS FLORES (coord.), Jornadas "Profesorado y Reforma" (22-27). Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

GÓMEZ, M. R. (2011). *Memoria de mujeres: relatos de militantes, ex presas políticas, familiares de desaparecidos y exiliadas.* Buenos Aires: Instituto para la Memoria.

GOODSON, I. F. (2000). *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professors e o seu desenvolvimento profissional.* En A. NÓVOA

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,

2013

- (organização), *Vidas de Professores* (63-78). Porto, Portugal: Porto Editora.
- GOODSON, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, sep.-dic., año/vol. 8, núm. 019, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F., México. 733-758
- GOODSON, I. F. (2004). *Profesorado e historias de vida. Un campo de investigación emergente*. En I. F. GOODSON (ed.), *Historias de vida del profesorado* (45-61). Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. y WALKER R. (1998). *Contar cuentos*. En H. MCEWAN y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (260-273). Buenos Aires: Amorrortu.
- GOODSON, I. F. (2004). *Prefacio*. En I. F. GOODSON (ed.), *Historias de vida del profesorado* (27-42). Barcelona: Octaedro.
- GORINI, U. (2006). *La rebelión de Las Madres. Historia de las Madres de Plaza de Mayo. Tomo 1 (1976-1983)*. Buenos Aires: Norma.
- GOYTISOLO, J. A. *Palabras para Julia*.
- GRANDES, A. (2010). *Prólogo, una eminencia de buenísima*. En M. A. IGLESIAS, *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires* (455-458). Madrid: La Esfera de los Libros.
- GRANGEIRO GONDIM, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, Núm. 61, sep.-dic., 123-132.

- GUILLÉN, N. y MILANÉS, P. *De qué callada manera*.
- GUISSANI, L. (2005). *Buscada. Lili Massafiero: de los dorados años cincuenta a la militancia montonera*. Buenos Aires: Norma.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Entrevista a Ivor Goodson. Recuperar el poder docente. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 295.
- HERNÁNDEZ, F. (2004). *Prólogo. Las historias de vida como estrategias de visibilización y generación de saber pedagógico*. En I. F. GOODSON (ed.), *Historias de vida del profesorado* (9-26). Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner las biografías en contexto*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y J. I. RIVAS (coords.), *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto* (13-22). Barcelona: Esbrina-RECERCA (<http://hdl.handle.net/2445/15323>).
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. y RIVAS, J. I (2011). *Presentación. Las jornadas como punto de partida*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y J. I. RIVAS (coords.). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (6-11). Barcelona: ESBINA-RECERCA <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. y RIVAS, J. I. (coords.) (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: ESBINA-RECERCA <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- HERNÁNDEZ, F., J.M. SANCHO, A. MONTANÉ, A. SÁNCHEZ DE SERDIO (2011) *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales*. Barcelona

a: Universidad de Barcelona. Dipòsit Digital.

[<http://hdl.handle.net/2445/20983>]

HERRERA PASTOR, D. (2009). *Memorias de la escuela. Revisión del formato autobiográfico*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (37-54). Barcelona: Octaedro.

Hershberg, Rachel M. & Lykes, M. Brinton (2012). *Redefining Family: Transnational Girls Narrate Experiences of Parental Migration, Detention, and Deportation* [75 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 5, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130157>.

HILLERT, F. M., AMEIJERAS, M. J. y GRAZIANO, N. (comps.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

HUBERMAN, M. (1998). *Trabajando sobre las narrativas biográficas*. En H. MCEWAN y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (183-235). Buenos Aires: Amorrortu.

HUBERMAN, M. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. En A. NÓVOA (organização), *Vidas de Professores* (31-61). Porto, Portugal: Porto Editora.

IGLESIAS, M. A. (2010). *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires*. Madrid: La Esfera de los Libros.

IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

- Jones, Kip; Fenge, Lee-Ann; Read, Rosie & Cash, Marilyn (2013). Collecting Older Lesbians' and Gay Men's Stories of Rural Life in South West England and Wales: "We Were Obviously Gay Girls ... (So) He Removed His Cow From Our Field" [75 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 7, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130275>.
- KORNBLIT, A. L. (2007). *Historias de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas*. En A. L. KORNBLIT (coord.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (15-33). Buenos Aires: Biblos.
- KREUSBURG MOLINA, R. (2011). *Cuestiones éticas en torno a la investigación con historias de vida*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y J. I. RIVAS (coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (34-40). Barcelona: ESBRINA-RECERCA (<http://hdl.handle.net/2445/15323>
- KUSHNER, S. (2009). *Prólogo: Recuperar lo personal*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (9-15). Barcelona: Octaedro.
- LARROSA, J. (2003), *Prólogo*. EN J, LARROSA. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (1-8). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, año 12, N° 26, Buenos Aires: FLACSO.
- LARROSA, J. (2007). *Epílogo. El arte de la conversación*. En C. SKLIAR ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (163-167). Buenos Aires: Noveduc.

- LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2009). *Palabras para una educación otra*. En C. SKLIAR y J. LARROSA (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (189-203), Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2010). *Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (87-116). Madrid: Morata.
- LARROSA, J. (2010). La Libertad se llama fuga. *El Cardo*. Revista del Área de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.
- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- LEITE MÉNDEZ, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10630/4678>
- LEITE MÉNDEZ, A. E. y RIVAS FLORES, J. I. (2009). *Narraciones sobre la universidad: formación y profesión docente desde la experiencia como estudiante*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (89-100). Barcelona: Octaedro.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

- LEITE MÉNDEZ, A. E., RIVAS FLORES, J. I., CORTÉS GONZÁLEZ, P. y NÚÑEZ, C. (2012). Voices for dialogue. Participation of students in a school. *Revista: Forum Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)* (ISSN 1438-5627), Vol. 13, Nº 3, Art. 19, sept., 1-19. <http://www.qualitative-research.net/>
- LELARIO, A., COSENTINO, V. y ARMELLI, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina.
- LEWKOWICZ, I. et. al. (2003). *Notas para pensar la composición social*. Inédito.
- LONGOBARDI, G. (2004). *Una cuestión de gracia*. En DIÓTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (51-59). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- LOPES, A. (2007). La construcción de las identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado*, 11, 3, 1-25.
- LOPES, A. y cols. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236(LXV), 139-156.
- LOPES, A., SÁ, MA. J., RIBEIRO, A. y MACHADO, G. (2006). Formação Inicial e Identidades Profissionais de Base de Professores Do 1º CEB nos últimos trinta años. *Revista de Educação*, vol. XIV, Nº 2, 5-32.
- LOPES, A. et. al., (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu

currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), CIED-Universidade Do Minho, Portugal, 63-95.

LÓPEZ CARRETERO, A. (2010). *Un movimiento interno de vida*. En J. CONTRERAS Y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (211-224). Madrid: Morata.

MACHADO, A. *Caminante no hay camino*.

MALDONADO, M. (2006). Prólogo. En M. L. PIOTTI, *Memorias escolares de los hijos de las víctimas del terrorismo de estado* (9-12). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

MANENTI, E. (2004). *La Casa del Po*. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (162-175). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

MAÑERU MÉNDEZ, A. (2006). *Sosiego y placer en la educación*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), *Educación, nombre común femenino* (66-76). Barcelona: Octaedro.

MARAVALL, J. M. (2010). *Prólogo: Víctimas y verdugos*. En M. A. IGLESIAS, *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires* (13-23). Madrid: La Esfera de los Libros.

MÁRQUEZ GARCÍA, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Tesis Doctoral, Universidad de Almería, España. (http://procie.uma.es/images/pdf/tesis_maria_jesus.pdf)

MCÉWAN, H. (1998). *Las narrativas en el estudio de la enseñanza*. En H. MCÉWAN y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

- MCEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEIRIEU, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*.
Min. de Educ., Rep. Arg.
(http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf)
- MÉLICH, J. C. (2008). *Anthropologie narrative et éducation*. Universidad de Salamanca, *Teoría educación*, 20, 101-124
- MÉLICH, J. C. (2009). *Antropología de la situación (una perspectiva narrativa)*. En C. SKLIAR y J. LARROSA (comp.), *Experiencia, alteridad y educación (79-95)*. Rosario: Argentina: Homo Sapiens.
- MERIEU, P. (2007). Entrevista: Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373.
- MIGLIAVACCA, F. (1999). *Dejarse tocar*. En DIOTIMA, *El perfume de la maestra*. En los laboratorios de la vida cotidiana (60-71). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- MOLINA GALVÁN, D. (2008). *La renovación pedagógica a través de los relatos de sus maestras*. En M. GARCÍA LASTRA, A. CALVO SALVADOR y T. SUSINOS RADA (eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia (125-149)*. Madrid: Narcea.
- MOLINA GALVÁN, D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià - "Gonçal Anaya"*. Secció de Ciències de la "Educació Servei de Publicacions Universitat de Valencia
(<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39303/molina.pdf?sequence=1>) (Consulta realizada: 16-11-2012).

- MOLINA GALVÁN, D. (2010). *Prólogo*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI. *Buenas noticias de la escuela* (13-20). Madrid: Sabina.
- MOLINA GALVÁN, D. (2011). *Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y J. I. RIVAS (coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (90-98). Barcelona: ESBRINA-RECERCA (<http://hdl.handle.net/2445/15323>)
- MOLINA GALVÁN, D. (2011). *Cuidar la vida en las aulas*. En N. BLANCO GARCÍA y R. ARNAUS I MORRAL (coords.), *Vidas de maestras. Cuadernos de Pedagogía*, Nº 415, 68-70.
- MOLINA GALVÁN, D. (2011). *Investigar la práctica de la renovación pedagógica*. *DUODA Estudis de la Diferencia Sexual*. Universitat de Barcelona. Nº 40, 112-127.
- MONTOYA RAMOS, M. M. (2006). *Ser en confianza*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), *Educación, nombre común femenino* (85-113). Barcelona: Octaedro.
- MONTOYA RAMOS, M. M. (2007). *Introducción*. En SOFÍAS (edic. al cuidado de Ma. M. Montoya Ramos), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (15-20). Cuadernos Inacabados, Nº 50, Madrid: Horas y Horas.
- MONTOYA RAMOS, M. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- MORENO EGEA, L. (2011). *Transformar la vida y crecer juntos*. En N. Blanco García y R. Arnaus I Morral (coords.), *Vidas de maestras* (62-64). *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 415.

MORGADE, G. (2007). *Prólogo. Un libro oportuno...* En I. SVERDLIK (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción (9-13). Buenos Aires: Noveduc.

MORGADE, G. (2008). Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. VII Seminario de la REDESTRADO Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, Argentina, 3-5 julio (en CD).

MORGADE, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria.* Buenos Aires: Noveduc.

MORTARI, L. (2004). *Tras las huellas de un saber.* En DIÓTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (153-162). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

MÓRTOLA, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente.* Buenos Aires, Noveduc.

MURARO, L. (2004). *Acompañar la mente enferma. En la encrucijada del otro.* En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (73-79). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

MURARO, L. (2004). *Prefacio.* En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (9-12). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

MURARO, L. (2010). La verdad de las mujeres. *DUODA Centro de Recerca de Dones. Estudis de la Diferencia Sexual*, Universitat de Barcelona, núm. 38, 69-123.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

- MURARO, L. (2010). *Una excelencia contagiosa y amable*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, Buenas noticias de la escuela (27-32). Madrid: Sabina.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- NÓVOA, A. (2000) (organizaçãõ). *Vidas de Profesores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). *Apresentaçaõ da obra*. En A. NÓVOA (organizaçãõ). *Vidas de Profesores* (9-10), Porto, Portugal: Porto Editora.
- NOVOA, A. (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. En A. NOVOA (organizador), *Vidas de profesores* (11-30). Porto, Portugal: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). *Prefácio à segunda edição*. En A. NÓVOA (organizaçãõ) *Vidas de Profesores* (7-8). Porto, Portugal: Porto Editora.
- NÚÑEZ, C. (2010). *Las historias de vida de mujeres maestras como vía para la comprensión de la identidad profesional docente. Experiencias innovadoras en los límites*. Trabajo Final de Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa; Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. Inédito.
- NÚÑEZ, C. (2010). *Reseña de Mórtoła, G. Enseñar es un trabajo. Construcción de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Noveduc. *Reseñas Educativas*, 14. <http://www.edrev.info/reviews/revs280.pdf> (Recuperado el 25 de julio de 2011)

NÚÑEZ, C. (2012). *Encontrarse con una historia de vida. Ya no soy el mismo*. En J. I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y C. NÚÑEZ (coords.), *Historias de vida en educación. Sujetos, Diálogo y experiencia* (219-224). Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

NÚÑEZ, C. (2013). *Partir de sí, volver a sí para compartir la experiencia. De la incomodidad del no ser al placer de saber, y de saber que se sabe*. J. I. RIVAS FLORES y P. CORTÉS GONZÁLEZ (coords.), *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos* (53-94). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH, Facultad de Humanidades/CeCol.

OSORIO, E. (2006). *A veinte años, luz*. Buenos Aires: Planeta.

PADUA ARCOS, D. y MÁRQUEZ GARCÍA, M. J. (2009). *Investigación narrativa. Mediación intercultural y escuela actual*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (147-170). Barcelona: Octaedro.

PANDOLFO, G. (2011). *Néstor. El Presidente militante*. Buenos Aires: Aguilar.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2006). *El otro (y la otra; lo otro)*. En A. M. PIUSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), *Educación, nombre común femenino* (184-203). Barcelona: Octaedro.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2007). *Prólogo*. En C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (11-14). Buenos Aires: Noveduc.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2009). *Escuchar al otro dentro de sí*. En C. SKLIAR y J. LARROSA (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (45-77). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2010). *La experiencia de la diferencia en la investigación*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (117-135). Madrid: Morata.

PÉREZ DE LARA FERRE, N.*et. al.*, (2007). *La relación con el saber*. En SOFIAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (53-79). Cuadernos Inacabados, Nº 50, Madrid: Horas y Horas.

PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUÍZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (editores) (1999). *Desarrollo Profesional Docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

PERRENOUD, P. (2006). *El sentido del trabajo y el trabajo sobre el sentido en la escuela*. En P. PERRRENOUD, *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar* (205-217). Madrid: Popular.

PIGNA, F. (2012). *Mujeres tenían que ser. Historia de nuestras desobedientes, incorrectas, rebeldes y luchadoras. Desde los orígenes hasta 1930*. Buenos Aires: Planeta.

PIOTTI, M. L. (2006). *Memorias escolares de los hijos de las víctimas del terrorismo de estado*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

PIUSSI, A. M. (1995). *Introducción*. En A. M. PIUSSI y L. BIANCHI (eds.), *Saber que se sabe. Mujeres en Educación* (9-33). Barcelona: Icaria.

PIUSSI, A. M. (2006). *El sentido libre de la diferencia sexual en la educación*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), Educación, nombre común femenino (15-45). Barcelona: Octaedro.

PIUSSI, A. M. (2008). *Posibilidad de una escuela de libertad*. En L. BOFF y cols. Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia. Valencia: Instituto Paulo Freire de España. En prensa.

PIUSSI, A. M. (2010). *Un pensamiento político del educar*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, Buenas noticias de la escuela (42-52). Madrid: Sabina.

PIUSSI, A. M. (2013). Entrevista: No puede existir una pedagogía, si no es una pedagogía de la diferencia. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Año 3, N° 3, mayo de 2013 (206-221). Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. www.argonautas.unsl.edu.ar

PIUSSI, A. M. et. al., (2007). *Una reflexión sobre el saber de la experiencia y la práctica*. En SOFIAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos), Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación (81-109). Cuadernos Inacabados, N° 50, Madrid: Horas y Horas.

PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. (ed.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.

PIUSSI, A. M. y MAÑERU MÉNDEZ, A. (2006). *Introducción*. En A. M. PIUSSI y A. MAÑERU MÉNDEZ (coords.), Educación, nombre común femenino (9-13). Barcelona: Octaedro.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

- PIUSSI, A. M. y MAÑERU MÉNDEZ, A. (coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- PORTO, F. (2004). *Lo mío no es juego*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (95-103). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cis.
- PULIDO OCHOA, R. y RUIZ NAKASONE, C. (2011) ¡Qué veinte años no es nada! PILEC y narrativas de maestros: nuestra trayectoria de formación de profesores de educación básica. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, Núm. 61, sep.-dic., 93-108.
- RIBOLI, D. (2004). *El salto de la altura*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (80-91). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la introducción. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*. Nº 25, Narrativitat y comunicació, 189-207.
- RICOEUR, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de las libertades*. Buenos Aires: Prometeo
- RIVAS FLORES J. I. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (coords.). *Cruce de caminos. El desarrollo de subjetividades y la construcción como investigador/ra a través de los relatos biográficos*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH, Facultad de Humanidades/CeCol.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

RIVAS FLORES, J. I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. En I. SVERDLIK (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (111-145). Buenos Aires: Noveduc.

Rivas Flores, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (17-36). Barcelona: Octaedro.

RIVAS FLORES, J. I. (2011). *Historias de vida y emancipación: subjetividad, conflicto y cambio social*. *Revista DIÁLOGOS Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Historias de Vida y Emancipación*, Año XVI, Vol. 3, Nº 67-68, 5-9.

RIVAS FLORES, J. I. (coord.). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas docentes?* Málaga: Aljibe.

RIVAS FLORES, J. I. y HERRERA PASTOR, D. (coords.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

RIVAS FLORES, J. I. y LEITE MÉNDEZ, A. E. (2006). *Identidad y Cultura en la Experiencia Escolar*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología en Educación, SEANSO/ICA-FFyL-UBA (En CD)

RIVAS FLORES, J. I. y LEITE MÉNDEZ, A. E. (2009). *La experiencia de género en la escuela: espacio, éxito y relación*. En M. A. SANTOS GUERRA (coord.), *El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández* (195-211). Málaga: Atenea.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

- RIVAS FLORES, J. I., LEITE MÉNDEZ, A. E. y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2011). Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 23, Núm. 61, sep.-dic., 67-79.
- RIVAS, J. I., CORTES, P., y FRAINER, K., NÚÑEZ, C., *et. al.* (2013). *Re-viviendo la propia experiencia: investigando la propia biografía de investigación*. En J. C. CABRERA FUENTES y L. PONS BONALS (coords.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- RIVAS, J. I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. y NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación. Sujetos, Diálogo y experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- RIVERA GARRETAS, M. M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona, España: ICARIA.
- RIVERA GARRETAS, M. M. (2008). *Prólogo. Escribir historia amando la verdad*. En M. M. MONTOYA RAMOS, *Enseñar: una experiencia amorosa* (7-12). Madrid: Sabina.
- RIVERA GARRETAS, M. M. (2011). La historia viviente: historia más verdadera. *DUODA Estudis de la Diferencia Sexual*. Universitat de Barcelona. N° 40, 98-110.
- ROCKWELL, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Seminario CLACSO sobre Educación. Sao Paulo, Brasil.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, H. M. (2011). Editorial. Voces, palabras, imágenes: la escuela que pasa por las letras. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, sep.-dic., 5-9.
- RODRÍGUEZ HERRERA, M. (2007). *Tania. La guerrillera del Che*. Buenos Aires: Sudamericana.
- ROJAS, C. (2009). *Cautiva*. Bogotá: Norma.
- RUANO, R. (2011). Hojas de almendros, libros y paraguas. Historia de vida de un obrero anarquista. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas "Historias de vida y emancipación"*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 67-73.
- RUSO, S. (2011). *La Presidenta. Historia de una vida*. Buenos Aires: Sudamericana.
- SADOU, Z. con nota de LUSIARDI, D. (2004). *He decidido traeros imágenes de vida y belleza*. En DIÓTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (19-50). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2009). *Prólogo: "Adiós, querida Gloria"*. En M. Á. SANTOS GUERRA (coord.), El género como pasión. Homenaje a la profesora Gloria Arenas Fernández (5-10). Málaga: Atenea.
- SARTORI, D. (2004). *El turno de María*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (104-106). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

- SKLIAR, C. (2007) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLIAR, C. (2009). *Fragmentos de experiencia y de alteridad*. En C. SKLIAR y J. LARROSA (comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (143-160). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- SKLIAR, C. (2010). *La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia*. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA FERRÉ (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (136-152). Madrid: Morata.
- SKLIAR, C. (2013). *Educar a todos significa educar a cualquiera y cada uno. Sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Conferencia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Málaga, España. 8 de mayo.
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- SOFÍAS (edic. al cuidado de M. M. Montoya Ramos) (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Cuadernos Inacabados, N° 50, Madrid: Horas y Horas.
- SUÁREZ, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La investigación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. En I. SVERDLIK (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (71-110). Buenos Aires: Noveduc.

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013**

- SARTORI, D. (2004). *Más allá de la estrategia de la abuela*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (93-95). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- SAUTU, R. (2004). *Estilos y prácticas de la investigación biográfica*. En R. SAUTU (comp.), El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (21-61). Buenos Aires: Lumiere.
- SAUTU, R. (2004). *Prólogo*. En R. SAUTU (comp.), El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (17-20). Buenos Aires, Lumiere.
- SAUTU, R. (2004). *Recuerdos de la infancia: cómo se entrena a las niñas en el servicio doméstico*. En R. SAUTU (comp.), El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (103-122). Buenos Aires: Lumiere.
- SAUTU, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- SERRANO, M. (2007). *Nosotras que nos queremos tanto*. Buenos Aires: Booket.
- SERRANO, M. (2012). *Diez mujeres*. Buenos Aires: Planeta.
- SHALOM, H.et. al. (2008). *Testimonios para nunca más. De Ana Frank a nuestros días*. Buenos Aires: Eudeba.
- SIERRA NIETO, J. E. (2011). *Recogerme para luego volcarme: investigar en primera persona*. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO y J. I. RIVAS (coords.). Historias de vida en educación: biografías en contexto (116-126). Barcelona: ESBINA-RECERCA (<http://hdl.handle.net/2445/15323>)

- SUÁREZ, D. (2011). Presentación. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, vol. 23, núm. 61, sep.-dic., 11-22.
- SVERDLICK, I. (2007). *La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio*. En I. SVERDLIK (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (15-46). Buenos Aires: Noveduc.
- SVERDLIK, I. (2007). *Epílogo: Reflexiones sobre la investigación educativa en su dimensión política*. En I. SVERDLIK (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (177-191). Buenos Aires: Noveduc.
- SVERDLIK, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- SZTULWARK, D. *Ignorancia y composición: la experiencia actual de la metrópoli*. Mimeo.
- SZTULWARK, D. *Una aproximación al pensamiento de la composición socio-educativa*. Mimeo.
- TRENAS, P. (1988). Entrevista a María Zambrano. Programa: Muy personal Televisión Española. En *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 25, 2003, 141-165.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

- VASILACHIS, I. (2004). *Prólogo*. En R. SAUTU (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (17-20). Buenos Aires: Lumiere.
- VEGA MARTÍNEZ, M. (2004). *La desaparición: irrupción y clivaje*. En R. SAUTU (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (159-183). Buenos Aires: Lumiere.
- WAINERMAN, C. (2001). *Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales*. En C. WAINERMAN y R. SAUTU (comps.), *La trastienda de la investigación* (15-43). Buenos Aires, Lumiere.
- WAINERMAN, C. y SAUTU, R. (comps.) (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- WALLER, R. y SIMMONS, J. (2009). *Vidas a través de un ojo de buitre: interpretando cuentos de aprendices*. En J. I. RIVAS FLORES y D. HERRERA PASTOR (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (55-74). Barcelona: Octaedro.
- WOOLF, V. (2010). *Un cuarto propio*. Madrid: Alianza.
- ZAMBONI, CH. (2004). *Adelina Eccelli: la Universidad es mi pueblo*. En DIÓTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (13-21). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- ZAMBONI, CH. (2004). *Intermedio. Inventar, agradecer: pensar*. En DIÓTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (22-28). Barcelona: Icaria-Antrazyt.

- ZAMBONI, CH. (2004). *Intermedio. Sentimientos que iluminan*. En DIOTIMA, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana (176-181). Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- ZAMBONI, CH. (2010). *Decir la necesidad*. En A. LELARIO, V. COSENTINO y G. ARMELLI, Buenas noticias de la escuela (193-202). Madrid: Sabina
- ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación de maestro*. Málaga, España: Ágora.
- ZAMBRANO, M. (2003). Entrevista a cargo de Pilar Trenas, Programa “Muy personal” (1988), Televisión Española. En *DUODA Revista d’Estudis Feministes*, N° 25.
- ZAMBRANO, M. (2005). *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.
- ZAMBRANO, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.
- ZAMORA, L. (2011). El Origen y el Ahora de los Wichí. *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas “Historias de vida y emancipación”*, Año XVI, Vol. 3, Núm. 67-68, 89-94.

ANEXO

Se incluye en CD las siguientes fuentes:

Presentada por: Claudio Núñez

Dirigida por: Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga,
2013*

Entrevistas en profundidad mantenidas con la protagonista de la tesis.

Entrevistas mantenidas con personas cercanas a la protagonista.

Escritos, documentos, artículos de autoría y co-autoría en los que participó Inma.

Videos (material en bruto y elaborados).

Fotografías tomadas en las diversas estancias de trabajo de campo.