

La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales

Remei ARNAUS i MORRAL

Datos de contacto:

Remei Arnaus i Morral

Departamento de Didáctica
y Organización Educativa
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
Tel. 934035049
E-mail: remeiarnaus@ub.edu

Recibido: 15/2/2013
Aceptado: 18/5/2013

RESUMEN

En este texto deseo mostrar la exploración de los caminos vividos en los procesos de acompañamiento en la formación de educadoras y educadores. El eje que los guía es la búsqueda del sentido de mi propia práctica de relación política con las estudiantes, que son mayoría, y también con los estudiantes, que suelen ser pocos, en las asignaturas de grado de Educación Social en la Universitat de Barcelona. Mi experiencia y mi intuición me siguen diciendo que es en la práctica de la relación que mantenemos en el aula donde se dirime el sentido político. Es decir, es en la práctica de relación donde se puede captar el simbólico que la orienta. Y es al nombrarla cuando la puedo reconocer como práctica cultural civilizada disponible para quien desea acogerla. La práctica política de la relación no solo orienta lo que hago, sino también cómo lo hago y lo que digo de lo que me/nos pasa en el aula. Estar en el devenir de la relación y darle preferencia me ofrece la posibilidad de que nazca algo que toque nuestra propia experiencia real del vivir en relación en el contexto del aula lo cual les puede orientar para su propio acompañamiento como futuras educadoras y futuros educadores.

PALABRAS CLAVE: práctica profesional, aprendizaje experiencial, formación inicial del profesorado, relación educativa.

Relationships as political practice in the training of public educators

ABSTRACT

In this article I wish to show the exploration of the different paths taken in the processes of accompanying the training of educators. The core idea is the search for meaning in my own practice of political relationships with female students, who are the majority, and also with male students, who are often few, in the subject of Social Education at the University of Barce-

lona (Spain). My experience and my intuition tell me that political meaning lies in practising this relationship we have with the classroom. That is, it is in the practice of the relationship where the symbolic realm that guides it can be understood. And, when it is named, it can be recognised as a cultural civilising practice available for those who wish to embrace it. The political practice of the relationship not only guides what I do but also how I do it and what I say about what happens to me/us in the classroom. Being in the evolution of the relationship and granting it preference gives me the possibility that something touching our own real experience of living in relationship in the context of the classroom may arise and may guide them to their own accompaniment as future educators.

KEYWORDS: professional practice, experiential learning, initial teacher training, educational relationship.

En este texto deseo mostrar la exploración de los caminos vividos en los procesos de acompañamiento en la formación de educadoras y educadores. El eje que los guía es la búsqueda del sentido de mi propia práctica de relación política con las estudiantes, que son mayoría, y también con los estudiantes, que suelen ser pocos, en las asignaturas de grado de Educación Social en la Universitat de Barcelona. Mi experiencia y mi intuición me siguen diciendo que es en la práctica de la relación que mantenemos en el aula donde se dirime el sentido político. Es decir, es en la práctica de relación donde se puede captar el simbólico que la orienta. Y es al nombrarla cuando la puedo reconocer como práctica cultural civilizadora disponible para quien desea acogerla.

La práctica política de la relación no solo orienta lo que hago, sino también cómo lo hago y lo que digo de lo que me/nos pasa en el aula. Estar en el devenir de la relación y darle preferencia me ofrece la posibilidad de que nazca algo que toque nuestra propia experiencia real del vivir en relación en el contexto del aula, lo cual les puede orientar para su propio acompañamiento como futuras educadoras y futuros educadores.

Es a partir de esa preferencia y centralidad de la relación (Piussi, 1999) como voy explorando que la vida en el aula universitaria, en el proceso de formación, no se cierre ni a lo que somos ni a lo que vivimos en ella, ni al sentido vivo del saber y conocimiento que desplegamos en lo que hacemos. Al poner en el centro la relación como mediación de un proceso de formación, el aula se convierte en un laboratorio que nos permite abrir horizontes de consciencia de lo que significa acompañar un proceso vital más allá de las condiciones institucionales que se den. Y de este modo generamos conjuntamente un proceso en sí realmente educativo y político. Porque lo político solo tiene sentido si apunta a una consciencia de relación de alteridad donde puedan conjugarse convivencia y libertad relacional y que más adelante profundizaré.

El sentido de crear un contexto educativo

Crear un contexto educativo, para mí, pasa por custodiar unas cualidades y no otras en la práctica de relación que entablo con las y los estudiantes; y son estas cualidades las que me inspiran y sostienen todo el trabajo que desarrollo en el proceso de formación. Eso requiere tomar unas decisiones y no otras en relación con los conocimientos y con los saberes que son necesarios y sustanciales desplegar en el aula según la asignatura que doy. También requiere decisiones sobre cómo mediarlos. Esta mediación tiene que ver también con los textos de lectura que selecciono, con las actividades y propuestas de trabajo y de evaluación que hago y con cómo las oriento para resguardar un sentido fundamental de lo educativo. Es decir, estoy atenta a cuidar el cómo voy significando un sentido coherente con la propia práctica de relación que mantenemos viva en el espacio y en el tiempo de nuestro encuentro. Sobre todo, ese proceso de cultivar unas cualidades y no otras significa que ante todo me arriesgo a tomar un camino que no esté trillado. Sí, me sostiene el deseo de búsqueda de sentido no instrumental en lo que hago, también la relación con otras y con otro compañero con quien investigamos y compartimos el sentido de nuestras prácticas y experiencias educativas en las clases, la confianza en las ganancias de la política de las mujeres,¹ la guía interior de mi propia experiencia (María Zambrano, 2000). La relación que es instrumental, que se orienta por un fin que conseguir previsto de antemano, suele poner poco en riesgo, pero quizá tampoco sabe tocar algo sustancial de lo educativo, como es por ejemplo transitar por la relación teniendo presente a la otra y al otro con lo que hay en el aquí y el ahora de la relación misma, con lo que acontece y «estar ahí» acompañando lo que se dé. Por eso, pongo mucha atención para que la relación que despleguemos no quede usurpada ni ocupada por mecanismos de repetición de un orden institucional preestablecido antiguo —más autoritario— y moderno —más burocrático, estratégico-técnico— que, en cualquier caso, todavía están presentes en la universidad de hoy. Son mecanismos que están sostenidos por un imaginario entre bastante profesorado y seguramente por una parte de alumnado, pero que ya no tiene sentido sobre todo para bastantes jóvenes mujeres, que son mayoría en la universidad de hoy, ni lo tiene tampoco para aquellos jóvenes universitarios que desean abrir nuevos horizontes de sentido para sus vidas en el contexto actual.²

Para mí, es más interesante ir explorando un orden que me apoye en el saber dar una medida en la relación viva que se esté dando para que el sentido de lo que

1 Sobre todo me orienta la política del simbólico gestada en relación y orientada por el pensamiento y la práctica política de la diferencia sexual en Duoda, Centro de investigación de la Universidad de Barcelona. Y en concreto en el proyecto de investigación coordinado por María-Milagros Rivera Garretas.

2 El movimiento estudiantil vivo de un modo u otro en diferentes universidades de Cataluña, España, Europa, América desde el 2009 lo pone en evidencia.

hago y hacemos no se nos vaya a otra parte. Sé que es un hilo muy fino y no siempre sé cómo «estar ahí». Pero para mí lo importante es que capten que deseo «estar ahí» con lo vivo que se va dando hagamos lo que hagamos en relación. No me interesa acogerme a órdenes antiguos o modernos que en el fondo están en el mismo plano de llenar la relación de teorías, filosofías, ideologías, técnicas, metodologías que muy a menudo están despojadas de lo más importante que, para mí, es ver a la otra o el otro junto a mí en el aula y acoger la responsabilidad de lo que significa este lugar de acompañamiento en la universidad o en otro contexto educativo.

El elemento fundamental para crear contextos originales y radicales es inspirarme y orientarme ni más ni menos en el origen de ser en relación (Muraro, 1994; Beltrán *et al.*, 2000; Winnicott, 2006). Eso significa disponer de la confianza y de la fuerza necesarias para que lo que ponga en el mundo de la universidad —como en la casa, o en el trabajo, o en la escuela, o en la calle, o en el baile, etc.— esté sostenido por un saber hacer y estar que dé preferencia a ese partir de un saber que ya se sabe (Piussi y Bianchi, 1996). Es un saber anidado, integrado y conectado desde dentro de sí, que se sustenta por la experiencia primigenia relacional-educativa que todas y todos hemos recibido y tenemos por ser simplemente humanas y humanos; se sustenta por la experiencia de haber sido acompañadas y acompañados en nuestra llegada a la luz de la vida de la mano de una mujer, en primer lugar, con todo lo que se dé (Muraro, 1994, Montoya, 2004; Arnaus, 2006; Riboli, 2007; Rivera, 2012).

Orientarme por ese gesto inaugural y trascendental humano me lleva a poner en juego, en primer lugar, la confianza. Una confianza que me abre la disposición para acoger a cada una de las jóvenes y a cada uno de los jóvenes que tengo en el aula. Orientarme por esa confianza primera y también originaria (Zambrano, 2000) me predispone a decir Sí con lo que trae cada una y cada uno. Y cada vez más, lo vivo como un privilegiado regalo por todo lo que me enseñan. Y sobre todo cuando también ellas y ellos van abriendo su confianza con el tiempo que necesiten. En este proceso me he dado cuenta de cuánto tienen que protegerse por todas sus experiencias en otros contextos institucionales. Eso también está ahí y lo acojo.

También me he dado cuenta de que, si no hay esa disposición primera de un modo claro por mi parte que más bien es un modo de mirar y de entrar en relación, no se puede dar una relación más verdadera. Si no hay ese Sí de aceptación y acogida previa a toda relación naciente que se dé, le pueden seguir a ese comienzo otras negaciones por parte de las y los estudiantes y por parte de la profesora o profesor. Negaciones como es el no permitirse la palabra viva en relación con su propio sentir y en su propio hacer en el contexto educativo, también en la universidad. En la universidad de hoy vivimos una

paradoja: por un lado, muchas veces, está presente una tradición cultural de conocimiento abstracto, asexuado, descontextualizado, atomizado y que sobre todo da cuenta de las instancias y las corrientes de pensamiento del poder social —las dominantes o su crítica— sea en la disciplina que sea; por otro lado, por mi experiencia y deseo y por la de otras y la de algunos hombres también, cada vez más vamos llevando a la universidad un conocimiento y un hacer más en sintonía y en contacto con la creación y la creatividad humanas que no se ha dejado ocupar por el poder social y que está más en manos de mujeres y de aquellos hombres que las reconocen y las acogen como experiencia, saber, conocimiento u orientación en sus prácticas para fertilizarlas (Rivera, 2005; Arnaus y Piusi, 2010).

Por todo eso, siento y pienso que hay un modo de estar en relación que alimenta y nutre un modo de ser y de estar en el aula, un modo de interrogarse, de reflexionar; un modo de pensar naciente en relación con lo que se va dando... Quizá, a veces no se dé, pero el contexto está ahí cuidado para que algo de eso ocurra. Y así la experiencia me lo va mostrando cuando suceden situaciones imprevistas que abren de pronto un mundo relacional y de pensamiento propio y consciente. También suelen aparecer situaciones previsibles y esperadas en contextos institucionales, tanto en ellas y ellos como en mí algunas veces... Y no lo escondo ni lo pasamos por alto, forma parte del material que necesitamos interpelar para ir abriendo consciencia de la complejidad de aspectos entramados en el acompañamiento educativo en contextos institucionales. Lo hablamos para situarnos dónde estamos y para dar otra vez un salto de sentido en la orientación que buscamos y para que, generalmente, se sientan implicadas e implicados en ello. Quizá le cuesta más a algún chico, pero cada vez veo mucha más atención, apertura y reconocimiento a un estar y a un pensar que les traiga una renovación de pensamiento en su relación con el mundo. Para eso propongo conjuntamente también el trabajo de indagación abierto a quien lo pueda acoger.

Lo que trato de ofrecer son condiciones que puedan favorecer un movimiento de escucha interior: un movimiento que invite y despierte un pensar que está por llegar en relación y en conexión con su propio sentir. Es un abrirse camino por dentro de cada una y de cada uno con el acompañamiento de unas cualidades relacionales que se van dando. Es un camino, más que una metodología, que se va cultivando en cada clase con la gestación de la confianza, con la escucha benevolente (Zamboni, 1999) para generar una medida que se abra al pensamiento y no a la repetición y, sobre todo, con la renuncia al juicio que estanca la relación y la paraliza. Esas son las condiciones que impregnan unas cualidades, y no otras, que atiendo con toda mi atención que sé y puedo para desplegar una orientación del programa que va tomando tierra y cuerpo *in situ* y que va engendrando sus frutos. Cuando se dan, alumbran o pueden alumbrar la toma de consciencia que abre nuevas transformaciones dentro de sí respecto

al arte de educar y de acompañar procesos vitales con respeto y consciencia de lo que pones en la relación. Una relación *yo-tú*, que está siempre abierta al propio misterio y a la propia sorpresa que entraña, y abierta a la posibilidad de un encuentro desde el interior. Estoy hablando de un *yo-tú* que antecede al yo por ese anhelo humano de relación que es original y primario, como de algún modo había nombrado antes, y que también explicita Martin Buber (Orange, 2012).

Este proceso incesante que me orienta en la relación que mantenemos en el aula, ese camino como método (Zambrano, 2000), sí que me interesa y veo que es una búsqueda central en mí. Una búsqueda que posibilita el apropiarse cada una y cada uno en singular de la chispa de un aprender integrado dentro de sí. Una búsqueda que está, a la vez, solamente, en sus propias manos en ese tiempo y lugar que compartimos y en el que decidan por su parte dedicar en otros espacios. Este proceso de aprendizaje, digo, está en sus manos porque de ellas y de ellos depende el abrirse a acoger, con un sí, lo que le está ofreciendo el contexto educativo que cultivamos juntas, juntos. Es un aprendizaje que está más allá de un memorizar o de un comprender a nivel cognitivo superficial y no realmente encarnado muchas veces. A menudo, esta forma más convencional, quizá, ya les vale para pasar los exámenes y aprobar los trabajos, pero para mí se pierden oportunidades de un educar con otro sentido —con sentir y con sentido de sí y de la relación con lo otro, con el mundo—. Así, es como comprendo que en mi mano está generar procesos y crear condiciones para que sea posible nutrir y despertar el deseo de «aprender» descubriendo a la vez el deseo anidado, en cada una y en cada uno, que les ha llevado a la formación de educadoras y educadores sociales.

Lo que estoy explicando no pretende, pues, ser una nueva metodología de nada, más bien un intento de compartir búsquedas de sentido de lo que para mí es significativo y me mueve. Este proceso en relación con ellas y ellos va despertando en mí preguntas e inquietudes que me han apoyado para ver un horizonte de sentido en el cómo desplegar de qué trata su trabajo de educadoras y educadores sociales, que es el eje de la asignatura que compartimos. Hablo de un proceso de formación siempre en movimiento y siempre frágil, como el propio vivir, que hay que recorrerlo cada día de nuevo.

A la vez, me doy cuenta de la importancia de compartir en grupos de investigación y comunidades de pensamiento y reflexión que pongan en juego y en el centro *el sentido de lo que hacemos en nuestras prácticas de relación* (Piussi y Mañeru, 2006).³ Un compartir con una orientación simbólica —de sentido— que

3 Como Sofías, *Relaciones de autoridad*. Espacios de mujeres para compartir prácticas libres en los contextos educativos (M. Milagros Montoya (ed.), 2002, 2004, 2007, 2011).

me da un sostén y una consistencia interna muy importantes al recibir la medida y el apoyo de otras y de aquellos compañeros en quien confío.⁴

Con toda esa experiencia de reflexión y de consciencia, con más claridad me doy cuenta de que aprender a acompañar procesos de relación educativa tiene mucho que ver con lo que hacemos como profesoras al iniciar y al sostener procesos que apuntan o pueden apuntar a una toma de consciencia de las relaciones que podemos entablar en nuestras clases (Rivera, 2012). Pongo mucha atención a que el aula sea un lugar de experiencia de una práctica educativa viva y fértil que les dé claves para su futuro profesional. Como dice José Contreras: «La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como una experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad» (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Una de las claves más importantes que tengo en cuenta es que no hay categorías, fórmulas, técnicas ni protocolos ni instrumentos de medida para enseñar verdaderamente lo que hay en juego en las relaciones humanas, porque de relación humana se trata la relación educativa. El centro de la relación pasa sobre todo por cuidar y generar un contexto, unas condiciones en el espacio de formación donde se pueda vivir y hablar poniéndose en juego en primera persona; posibilitar intercambios que toquen la raíz de lo que somos y que permita abrir un espacio interno de consciencia de sí en relación con otras y otros; propiciar actividades, reflexiones, lecturas que permitan mantener un diálogo vivificador entre sí y la realidad educativa que estamos descubriendo. Por experiencia sé que el aprendizaje realmente significativo para ellas y ellos, también para mí, no está desvinculado de lo que vivimos, de lo que nos importa, de lo que hacemos y de lo que somos, de lo que sentimos. Cada una y cada uno descubre tarde o temprano que lo que está en juego en la relación educativa tiene mucho que ver con quien se es y como se es en relación con los contextos que nos han tocado vivir. Y por supuesto sin determinismos que fijen, porque de un modo u otro cada una y cada uno sabe que lo que somos y como somos está siempre en movimiento y en proceso, aunque mantengamos una tendencia singular y única con un brillo y un aroma propios. Pongo lo que está a mi disposición para crear un espacio libre de comprensión de sí porque serán ellas, ellos quienes estarán cuerpo a cuerpo con la otra o el otro a quien acompañen, con la realidad. Y muchas veces lo aprendido a nivel cognitivo-memorístico en el proceso de formación poco queda incorporado —no pasado por el cuerpo, no pasado y atravesado por todo su ser— como

4 También la apertura y la disponibilidad de las mujeres y un compañero que integran el equipo docente de la asignatura han sido importantes para mí y para sostener una asignatura con esta orientación de sentido.

nos requiere la relación educativa de verdad y con autenticidad. «Estar ahí» en una relación educativa nos reclama de un tacto, de una escucha, de un mirar y de un hacer muy cuidadosos por todo lo que hay implícito. Y por eso mismo nos demanda tomar consciencia de algo que está más allá de lo puramente racional o consciente (Van Manen, 1998 y 2004).

El hacer, la acción, la palabra, los gestos responden a percepciones, a niveles de comprensiones no superficiales sino más profundas y sutiles e inconscientes, porque tocan lo emocional que actúa irreductiblemente en todo lo que hacemos. Si no atiendo de una manera delicada y adecuada ese plano integrado de aprendizaje vivo cognitivo, emotivo y orgánico a la par, no iré demasiado lejos. Lo podemos atender cuando lo que estamos compartiendo en el aula coincide con lo que se siente y con lo que se dice. Si no hay esta correspondencia y resonancia, la parte de la mente más racional se apodera del aprendizaje más superficial, enmudeciendo las otras partes del cuerpo relacionadas con el sentir y con el pensar, que van en busca de la palabra adecuada y no la sabe encontrar. Hay cortocircuitos que anulan, en el proceso de formación, el sentir de saberse ahí con todo el ser, con escucha atenta y con una apertura a lo nuevo que está naciendo allí en presencia.

Que el aprender está relacionado con el hacer, el hablar y la conexión con lo emocional ya no se puede obviar, por la bibliografía extensa que tenemos en nuestras manos. Desde la biología del conocimiento y del origen de la vida (Maturana y Varela, 1990; Margulis y Sagan, 1998), desde la neurociencia, como son los descubrimientos destacados de Damasio (2005), Vaillant (2009), por ejemplo. Como también son relevantes las aportaciones desde la psicología, como los trabajos desarrollados por Howard Gardner (1995), Barbara Rogoff (1993) o los de Daniel Goleman (1995 y 2006). No es extraño, pues, que ya se empiece a tener en cuenta, desde hace algún tiempo, y sigue *in crescendo* la importancia de atender y comprender lo que implican las emociones implícitas en los procesos educativos-relacionales desde el saber pedagógico. La imagen del iceberg de Korthagen (2010), como la ponencia de Ángel Pérez Gómez (2010), en el Congreso de Málaga de formación de profesorado, explicitan de manera clara la interdependencia de todas las capas más conscientes con las más profundas del inconsciente y con el consiguiente proceso orgánico que se da al mismo tiempo. Y cómo estas comprensiones pueden dar juego, en la formación de profesorado y en educación social, no solo desvelando las creencias implícitas que están actuando en nuestras decisiones, sino atendiendo a lo emocional y comprendiéndolo en su proceso complejo relacional que integra lo cognitivo, lo orgánico, lo físico, lo energético.⁵

5 En este sentido han sido muy reveladoras para mí las aportaciones desde la mirada del Seitai como cultura de vida y de comunicación/relación entre criaturas humanas y como comprensión del desarrollo humano desde el respeto a su necesidad de movimiento espontáneo (<<http://www.seitai-cvp.com/>>, <www.espaído.com/>). También en este sentido, por todo lo que han

Todas esas informaciones, junto con aportaciones de la psicología humanista y la Gestalt (Peñarrubia, 2012), sumadas a la búsqueda de sentido de nuestra experiencia integrando la importancia del sentir en el aula de formación junto a otras y a otros, me han hecho cada vez más sensible a atender y entender algunas claves importantes de mi hacer, pensar y sentir lo adecuado y delicado del proceso de formación. Estas inquietudes, junto a mi deseo de ir más allá, me permiten integrar estos conocimientos como búsqueda de experiencias relevantes para las y los estudiantes. Experiencias que me apoyan a abrir mediaciones en el aula para dejar una entrada abierta a la exploración de nuevas prácticas en la formación de educadoras y educadores.

Afinando la brújula en los procesos de formación

Sobre todo, aquí expongo algunas orientaciones que me parecen relevantes, que van muy estrechamente entrelazadas y sostenidas por todo lo que he ido exponiendo, y siempre abiertas a hacerlas jugar en el presente de la relación.

1. *El punto de partida para el encuentro pedagógico es la propia experiencia del vivir y de las relaciones.*

Para mí es importante partir de lo que somos, en su complejidad de claroscurros, como punto de referencia principal e imprescindible. Anna M. Piussi habla de la importancia en educación de poner en el centro las relaciones y el partir de sí que ha sido sobre todo una apuesta política de las mujeres en la enseñanza (Piussi, 1999; Arnaus, 2007). Ha sido y es una puesta en juego de comprensión de sí y del mundo a través de la relación que también reconozco en mí. El partir de sí es un movimiento que integra contextualizar la experiencia al tiempo que la enriquece, la piensa y la trasciende, para ir hacia lo otro, a lo nuevo que se despierta en este proceso compartido de relación educativa. Este movimiento parte del reconocimiento de la riqueza que anida como legado en cada una y en cada uno de las y los estudiantes junto a la mía. Es una riqueza que al ser nombrada puede formar parte del bagaje educativo que traen nuestras alumnas y nuestros alumnos en el proceso de formación e identificarla como saber, *un saber que se sabe*. Es la *Pedagogía de la abundancia* —y no de la escasez— (Olvera, Traveset y Parellada, 2011) la que tiende puentes con el legado que acoge y reconoce como parte de la propia experiencia, y como punto de partida para fortalecerse. De este modo se puede dar un lugar al propio vivir y un sentido a nuestra experiencia en relación con el mundo, con el legado cultural y de pensamiento que llevo en el aula. Las nuevas generaciones de chicas y de chicos —son muchos menos en

aportado a la pedagogía con su experiencia, saber e inteligencia de vida, destaco el trabajo de Rebeca y Mauricio Wild (Rebeca Wild, 2006 y 2007, entre otros)

educación social o magisterio— traen el germen de la fertilidad y de la necesidad por preguntarse una y otra vez el sentido del presente que les toca vivir, y se están preparando para ello.

2. Cuidar el inicio del encuentro educativo marca un horizonte de sentido.

Todo inicio lleva consigo un sí de aceptación y reconocimiento. Para mí este sí está en relación no solo con saberlo, sino a que se pueda vivir, se note, se sienta. Estoy hablando sobre todo de una disposición interior, de abrir la confianza a quienes formaremos parte de la clase. Y en ese primer día pongo todo lo que está en mi mano para compartir con ellas y ellos cuatro aspectos que considero el sostén de mi relación y de nuestra comunicación en el aula: la importancia esencial de la escucha atenta y benévola, la atención a generar una relación de confianza, el favorecer una disposición abierta sin juicio de la otra o del otro con quien entramos en relación, el despertar la alegría y la felicidad de aprender que nos permita comprensiones de sí en relación con el mundo más amplias y profundas. Ese inicio puede entenderse como un gesto de buenas intenciones. Lo más difícil empieza aquí. ¿Cómo traducir en cada práctica de relación estos ejes de sentido centrales y convertirlos en una experiencia vivida? Creo que eso es en lo que consiste lo esencial de mi trabajo. Como decía, son estos aspectos el germen del horizonte que me inspira y cultivo para crear ciertos contextos y condiciones en el aula, y están presentes en cada práctica que desplegamos.

Por supuesto, todo esto lo ponemos en juego hasta donde sepa cada una y cada uno, porque esa actitud no es, a veces, nada fácil sostenerla por todo el peso relacional que llevamos a costas en los procesos educativos vividos, la culpa de no ser lo que se debería ser, el malestar acumulado por no haber sido respetadas, respetados en nuestras necesidades apremiantes, el miedo a no responder las expectativas que me creo, etc. Esto está actuando junto a todas las ganancias y riqueza interior de cada cual. Y las y los miro desde ese lugar, porque lo que está en juego en ser educadoras y educadores de algún modo está en conexión con todo ese material sensible que traen para despertarlo, comprenderlo. Y de un modo u otro siempre está presente de una manera más o menos implícita, desde el primer día.

En el inicio de entrar en relación suelo proponer una actividad para que experimenten algo de todo eso y empiecen a reconocer la singularidad de las otras y otros. También, con la actividad que les ofrezco ese primer día pueden empezar a observar su propio diálogo interno acerca de las cualidades importantes de la relación que he comentado. Suelo percibir un nerviosismo inhibido, a veces una extrañeza, y cada vez más una sorpresa que les despierta este modo inaudito como es hacer clases en el césped y comunicarse desde su propia experiencia, dentro de un contexto universitario.

La mayoría, al final de la sesión suele sentirse cómoda con la clase que no habían previsto pero que agradecen porque lo que más les importa —son mayoría chicas y chicos jóvenes— es conocer algo de quienes tienen al lado y entrar en relación. Valoran mucho que puedan hacerlo en un espacio «de clase», aunque para mí, y se dan cuenta, ven que forma parte de una manera de entender la formación para que los lleve a ver paisajes propios más allá de lo imaginado y pensado y que surjan así experiencias que son contenido del curso. Un contenido del curso cuyo centro es el comprender algo más de lo que se es y de lo que se requiere en relación con ser educadora y educador social entendiendo, a la vez, la complejidad de los contextos culturales, sociales e institucionales de la profesión. También exponen con toda su certeza que la confianza se va ganando cada día, y es así. Ellas y ellos sí notan algo de veracidad en lo que les comunico. Aunque de momento sean intuiciones, pero a la vez ya empiezan a sentir que algo de autenticidad les llega por su escucha atenta, por sus palabras que comparten como primera sensación.

Fundamentalmente, les deseo comunicar en los encuentros primeros que me importa como punto de partida estar atenta a crear esas condiciones de relación y no darlas por supuestas en cada clase. Hay que estar ahí cuidándolo de nuevo cada día. De la mano de Elisabetta Manenti (2002) y de Marta Caramés (2006) he tomado consciencia de que la acogida de los inicios no es solo el primer día o los primeros días, sino que de algún modo u otro en cada encuentro necesita estar presente.

Por todo eso les explico que saber su nombre me importa, no como método ni estrategia, sino por lo que dice María-Milagros Rivera (2000) sobre el nombre de cada una, de cada uno: «Es el nombre que enseña a pronunciar cada madre, es el nombre propio de las relaciones humanas, es el nombre que nos gusta decir siempre en lengua materna». Algunos días más tarde, al poner en juego sus propias experiencias en los trabajos, lecturas y reflexiones que propongo en clase y al hacerlos suyos expresan, a veces, incomodidad incluso miedo a decir lo que realmente sienten. Sienten en sus cuerpos el encogimiento que da el miedo a ser juzgadas, a ser juzgados, el miedo a la relación de poder, etc. Y eso es un material didáctico muy importante que acojo, como ya explicaba, con mucho cuidado para reflexionar conjuntamente sobre cómo los contextos culturales, sociales, las relaciones interpersonales han inhibido o favorecido un despertar y un desplegarse propios. De ahí comparten experiencias diversas desde el contexto familiar, al contexto escolar o en otros espacios de tiempo libre donde pueden relacionar experiencias significativas no satisfactorias de acompañamiento educativo y también otras de gratificantes que les han apoyado en su crecer y madurar. Son sesiones de clase muy ricas y fructíferas porque estamos hablando de lo que sentimos, de lo que nos pasa en relación, de lo que nos dejó una huella en nosotros. Y en esas sesiones se forja una relación de confianza, una complicidad que la sienten verdadera, aunque haya que cuidarla cada día

de nuevo. Y en ello es muy importante resguardar lo que cada cual desee poner en juego. Lo que me importa es despertar lo que ya saben y profundizarlo en lecturas y contrastarlo cada cual con su propia experiencia. Así la pueden comprender mejor, interrogándola en relación con el tejido de los diferentes contextos donde se fraguan sus experiencias.

3. *Máxima autoridad con el mínimo poder.*

Aquí hay otro camino interesante por recorrer y detenerse a saber mirar y analizar con amplitud las pistas que seguir. Las instituciones sociales han sido creadas dentro de la estructura del patriarcado y con la alianza del sistema económico, por tanto desde esquemas y prácticas de dominación y subyugación de unos, más que unas, sobre otras y otros. Una estructura que hoy está patas arriba (Librería de Mujeres de Milán, 2006) porque el patriarcado, junto con sus instituciones político-sociales, ha terminado en cuanto a su legitimación y justificación autoritaria. Aunque muchas de sus prácticas de poder pervivan hoy en un entramado sostenido por poderes económicos, sociales, políticos, religiosos, según el juego de cada época. Al poder le ha interesado absorber también el sentido de la «autoridad», confundiendo con autoritarismo. Pero la raíz de autoridad es *augere* ('acrecentar') y tiene el sentido de hacer crecer la confianza en la relación y poner en juego el reconocimiento de quien me fío, de quien me da confianza. La diferencia fundamental es que el poder se ejerce, se impone; en cambio, la autoridad se reconoce y, por tanto, depende de si entrego mi reconocimiento o no según me fíe y confíe.

En ese punto sutil pero evidente es en donde me muevo y donde quiero buscar en la relación educativa, una relación de acompañamiento atenta a no deslizarme hacia el poder. He dicho «no» conscientemente a ejercer el poder que ya de entrada me otorga la institución y apuesto por sustraerme de él, para tener la energía y el coraje disponibles para escuchar el deseo de crear unas condiciones y no otras. Pongo la atención y el cuidado, como decía, en generar relaciones de confianza, de credibilidad, y son el camino del reconocimiento de autoridad respecto a mí, respecto a las relaciones dentro del grupo o respecto a las relaciones duales... La autoridad no está fija, pero a la vez podemos decir que, si no hay confianza en la profesora y esta no la puede generar, las cosas no van bien y la relación educativa queda marcada por otra cosa. Otra cosa que fácilmente se desliza a la relación de poder, como mecanismo de repetición de lo que ya hemos experimentado e interiorizado tantas veces. La pérdida de la autoridad real y creíble es campo abonado para que el poder, con su fuerza, se instale en la relación. El poder siempre señala y transita por el camino más corto de la relación; la autoridad se vale de la mediación de la palabra, del co-sentir, de tomarse el tiempo para generar confianza, tanto cuando la relación va bien, como cuando no va tan bien y se entra en conflicto.

El punto más frágil para mí es en la tensión de las calificaciones. Las calificaciones son una imposición del sistema capitalista y de dominación y de selección. No le veo el sentido político porque en general niega un sentido de la alteridad y de la disparidad humana que sí que existe porque no somos iguales y cada criatura humana brilla por su singularidad creativa puesta en juego. He apostado por gestar procesos de aprendizaje significativos singulares con las alumnas y alumnos e intento resguardar a toda costa esa originalidad singular de cada una y de cada uno. Propongo, hasta donde sé, unos trabajos de seguimiento y evaluación con la máxima coherencia con lo que estoy resguardando y nutriendo en cada práctica educativa.

He encontrado un camino que está siempre abierto a la revisión y a la escucha de lo que acontece. La medida de valoración no es su ser, lo que son con comparaciones y juicios, sino aspectos concretos que hemos ido trabajando en clase. Y este proceso de medida y reflexión que les ofrezco a cada cual, para mí está separado de poner un número. Pero la institución lo requiere y nos lo exige. Y ellas y ellos además tienen el proceso de la calificación interiorizado y naturalizado, muchas veces, más desde el poder que de la autoridad. Desde el principio les expreso mi incomodidad y separo la demanda institucional de calificaciones, con el proceso educativo que intento cultivar en el aula. Las y los estudiantes que vienen a clase y van viendo que se pueden fiar del proceso que estamos haciendo juntos y se sienten respetados, escuchados, reconocidos y reconocidos se entregan a aprovechar las sesiones de clase «porque aprenden aspectos vitales que les sirven para su propia vida y relaciones y para su futuro profesional», como expresan de una manera u otra la mayoría de estudiantes. Generalmente la calificación global de la asignatura es alta, entre 7-10. Eso se lo comunico desde el primer día para despejar ya el fantasma de su inseguridad, de si aprobarán o no. No hay duda de que pueden aprobar si hay una continuidad en las clases y en los trabajos reflexivos que les propongo y acordamos con cierta flexibilidad con el equipo docente de la asignatura y con las mismas y los mismos estudiantes. Como la materia de la que tratamos es de acompañar procesos vitales desde su experiencia y en relación con lo vivido en las clases, con las lecturas que proponemos, etc., suelen ser trabajos interesantes. Es la disparidad entre los trabajos la que marca la calificación a partir de 7 a 10, no la marca ni los contenidos en sí, ni su experiencia concreta, sino el plus de un trabajo más reflexionado, más profundizado, más cuidado, con más puesta en juego por quien lo escribe, más original, etc. Generalmente, con el enfoque y orientación que vamos desplegando en clase, los trabajos que elaboran son una puesta en juego creativa porque el proceso les ha llevado a comprensiones profundas de grado distinto en cada una y en cada uno según su implicación y entrega.⁶

6 Nunca he suspendido a nadie, si no es en un forcejeo de poder —solo me ha pasado una vez en 25 años que un alumno me reclamó el derecho de examen sin ir a clase un solo día; efectivamente suspendió). En general, los trabajos que son poco desarrollados para mí son como no

Mi pregunta que sigo haciéndome cada año es ¿cómo puedo estar atenta a crear estas condiciones que abren posibilidad de algo imprevisto, que abren consciencia relacional que es la única forma que conozco que puede parar, de algún modo, la violencia institucional? ¿Cómo puedo seguir preservando, alimentando y cuidando el brillo de lo propio y singular de cada estudiante enriquecido por mí/nuestra mediación viva (López, 2006) en la universidad? ¿Qué pide de mí cada curso nuevo que inauguro con ellas y con ellos?

Al final creo que se trata, sobre todo, de seguir cultivando prácticas fértiles y dar una medida que pueda ser reconocida como autoridad y no como poder. La autoridad ya la conocen en casa, en la escuela con algunas profesoras o con algún profesor que han sabido sustraerse del poder y han sabido mirar a sus alumnos y alumnas desde un corazón limpio y amoroso dando una medida justa y adecuada para que puedan fortalecerse, madurar y no entorpecer su proceso vital.

A veces me pregunto si en la universidad realmente hemos reflexionado sobre la violencia relacional que podemos propiciar si no hay una consciencia de lo que sucede en la relación que establecemos y la conexión con lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Y esto lo pongo en relación también con el sentido que entrañan los saberes que son sustanciales para ser educadoras y educadores sociales o maestras y maestros. En gran parte, he descubierto que los saberes fundamentales que necesitan para su profesión, como decía, los tienen —los tenemos— ya encarnados y a disposición para hacerlos hablar, jugar, generar, multiplicar, fructificar en la vida entera de cada día estén donde estén. Llevar contigo la vida real, la que sientes y te despierta por dentro, es un gran potencial para transformar contextos institucionales insensibles en contextos vitales y relacionales generadores de felicidad —no de fantasía—. Estoy hablando de poner en juego unos saberes en la práctica de la formación que tienen mucho que ver con aquellos saberes fundamentales que se requieren para un acompañamiento realmente educativo: saber estar cerca del inicio, saber esperar, saber acoger y crear silencios, saber detenerse a tiempo, saber acompañar la vida, saber tener cuidado, saber escuchar el deseo, saber recibir sin perder el centro de sí, saber que hay rendijas por donde llegar al más de la otra y del otro, saber poner en juego el más que hay en mí... (Gómez, 2012; Blanco, 2006). Son saberes que han sido alejados y expulsados de las instituciones sociales mediadas por el poder fundamentalmente. Eso no significa que no hayan estado allí actuando porque la vida se manifiesta donde esté. Pero el poder, ahora en tiempos de final de patriarcado, ha perdido toda credibilidad. La crisis cultural y simbólica, más que económica, lo corrobora.

presentados y generalmente lo entienden. También puede haber algunas alumnas o alumnos que hagan un trabajo, por decir de alguna manera, suficiente y aprueban si han venido a clase.

Es el sentido de autoridad, basada en relaciones de confianza, lo que me restituye y me devuelve el contacto con lo sustancial de la vida y, por tanto, de la política que es la alteridad, el tener presente la otra, el otro, lo otro dentro de mí (Pérez de Lara, 2009). Es la alteridad y un modo de vivirla y comprenderla la que me impulsa a generar unos contextos y no otros en los procesos de formación.

Sabemos que otra pedagogía que ama la educación y la relación es posible⁷ porque ya está aquí como búsqueda de sentido, como generación de posibilidades imprevistas, como gestación de algo nuevo y potente; ya está aquí, allí y más allá. Darle palabra y sentido es hacerla política y abrir el horizonte educativo. Es saber reconocer la relación educativa como práctica política, porque la raíz de la política es la relación que sabe conjugar la convivencia y la libertad sin entrar en la violencia (Muraro, 2009; Rivera, 2005). La política, repito, tiene incorporada un sentido de la alteridad. Y esta clave es la más importante en el proceso de formación de educadoras y educadores: tener presente en mí a nuestras y a nuestros estudiantes, y es en ese movimiento interior cuando se gestan las condiciones adecuadas para no ahogar la alteridad, sino darle el lugar que le corresponde para que la relación educativa sea viable, provechosa y fértil para ir más allá (Montoya, 2007). Y esto puede suceder si nos preguntamos sobre la experiencia porque es en ella donde está incorporado el sentir y solo en y desde el sentir, en relación de confianza, se puede pensar, comunicar, expresar algo de lo que pasa en mí y en relación con el mundo.

Ahí está el impulso de la transformación de sí como transformación y creación social (De Vita, 2012). Ahí está, según percibo y siento, el impulso de transformación de nuestras prácticas en la formación inicial porque les mostramos desde nuestra propia mano un camino de acompañamiento y de pensamiento que de eso se trata para su futura profesión. Y por algún lado hay que abrir el horizonte, como nos ha enseñado la política de las mujeres, que lo descubrieron en los años setenta: «Lo personal es político» y, por lo tanto, la relación con el mundo también lo es y nos requiere una toma de consciencia. Ellas abrieron un horizonte de libertad para sí y para el mundo entero (Librería de Mujeres de Milán, 2004) y me alegro de haberlo descubierto porque me da más felicidad al transitar la vida con lo que me trae.

7 No por casualidad, la maternidad libre, sobre todo —con el apoyo de padres abiertos al reconocimiento de autoridad a las mujeres y abiertos al amor a las criaturas—, está siendo origen de caminos nuevos, de proyectos y experiencias educativas libres y amorosas con la infancia y su desarrollo y maduración que se están extendiendo en Cataluña, en España y en muchos otros lugares del planeta... También las escuelas públicas con el gesto de muchas maestras, sobre todo, y también de algunos maestros, se han abierto paso a otra educación es posible; parte de ella ya estaba dentro pero con una incognita, y ahora ha despertado y está despertando de su mudez con la fuerza necesaria.

Referencias bibliográficas

- ARNAUS, Remei (2006). «Aprender a lo largo de la vida desde el amor a la madre». En Anna M. Piussi y Ana Mañeru. *Educación, nombre común femenino* (pp. 210-236). Barcelona: Octaedro.
- (2007), «Partir de sí. Hacer escuela en la nueva civilización». En M. Milagros Montoya (ed.), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (pp. 123-140). Madrid: Horas y Horas.
- y PIUSSI, Anna M. (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- BELTRÁN, Marta, CABALLERO, Carmen, CABRÉ, Montserrat, RIVERA, María-Milagros y VARGAS, Ana (2000). *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y de la convivencia humana*. Madrid: Horas y Horas.
- BLANCO, Nieves (2006). «Saber para vivir». En Anna María Piussi y Anna Mañeru Méndez. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- CARAMÉS, Marta (2006). «Un rato al sol: el tiempo en la relación». En Anna María Piussi y Anna Mañeru Méndez. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS, José, y PÉREZ De LARA, Núria (2010). «La experiencia y la investigación educativa». En José Contreras y Núria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (p. 30). Madrid: Morata.
- DAMASIO, Antonio (2005). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- DE VITA, Antonia (2009). *La creazione sociale*. Roma: Carocci. Trad. La Creación Social.
- GARDNER, Howard (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ, Anna (2012). *Sabers i sentints de l'educació social. Sostenir l'ofici*. Barcelona: UOC.
- KORTHAGEN, Fred A. J. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- LÓPEZ, Asunción (2006), «Una mediación viva». En Anna María Piussi y Anna Mañeru Méndez. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- MANENTI, Elisabetta (2002). «La casa del Po». En Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- MARGULIS, Lynn, y SAGAN, Dorio. (1998). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Tusquets.
- MATURANA, Humberto, y VARELA, Francisco (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

- MONTOYA, M. Milagros (ed.) (2001). *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- (ed.) (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- (ed.) (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- (ed.) (2011). *Un tiempo naciente*. Madrid: Horas y Horas.
- MURARO, Luisa (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- (2009). «El poder y la política no son lo mismo». *Duoda*, 37, 47-59.
- OLVERA GARCÍA, Angélica, TRAVESSET VILAGINÉS, Mercè, y PARELLADA ENRICH, Carles (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. México: Grupo CUDEC.
- ORANGE, Donna M. (2012). «Martin Buber. El nosotros dialógico». En Donna M. Orange, *Pensar la práctica clínica. Recursos filosóficos para el psicoanálisis contemporáneo y las psicoterapias humanistas*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PEÑARRUBIA, Francisco (2012). *Terapia Gestalt. La vida del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (2009). «Escuchar al otro dentro de sí». En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, (pp.45-77). Rosario: Homo Sapiens.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2010). «Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68 (24, 2) 37-60.
- PIUSSI, Anna M. (1999). «Partir de sí: necesidad y deseo». *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 19, 107-126.
- y BIANCHI, Letizia (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- y MAÑERU MÉNDEZ, Anna (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- PLANELLA, Jordi (2003). «Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxis de l'Educació Social». *Revista Catalana de Pedagogia*, 2 13-33.
- RIBOLI, Daniela (2007). «La creatividad de la relación». *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 33, 85-99.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2001). *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria.
- (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

- ROGOFF, Barbara (1993). *Aprendices de pensamiento. Desarrollo cognitivo y contexto social*. Buenos Aires: Paidós
- SOFÍAS (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (edición al cuidado de M.ª Milagros Montoya Ramos). Madrid: Horas y Horas.
- VAILLANT, Georges E. (2009). *La ventaja evolutiva del amor*. Barcelona: Rigden-Institut Gestalt.
- VAN MANEN, Max (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- WILD, Rebeca (2006). *Libertad y límites, amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- (2007). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- WINNICOTT, Donald W. (2006). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós, 4.ª edición.
- ZAMBONI, Chiara (1999). «Intermedio, sentimientos que iluminan». En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.