

## VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

*“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”*

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 1:

**“Formación Inicial y Permanente para los educadores/as de un nuevo siglo”.**

---

**Aprender a conocer-se: reflexiones en torno a una experiencia de formación inicial de educadoras y educadores sociales**

**Learning to know oneself: reflections on the experience of initial training of social educators**

Nieves Blanco García ([nblanco@uma.es](mailto:nblanco@uma.es)) y J. Eduardo Sierra Nieto ([esierra@uma.es](mailto:esierra@uma.es)),  
*Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.*  
*Universidad de Málaga*

*Campus de Teatinos s/n. 29018 Málaga*

### **Resumen**

*En esta comunicación presentamos una propuesta de formación inicial que estamos desarrollando dentro del Grado de Educación Social, en la asignatura de 2º curso: Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de proyectos de intervención socioeducativa. Entendemos que el sentido de la formación es ayudar a que las alumnas y los alumnos desarrollen sus modos propios de pensar, de actuar; que conozcan sus ideas, los principios que orientan sus acciones, en relación con las experiencias que viven. Formar, por tanto, tiene que ver con favorecer que puedan formar-se, conocer-se, que desarrollen un saber vivo, encarnado, donde el saber, el hacer y el ser se presentan unidos.*



*Tratamos de articular una propuesta de formación que toma como base la experiencia: tanto la de las y los estudiantes, como la de profesionales en ejercicio, y la nuestra propia como docentes. Y que busca favorecer que las alumnas y los alumnos puedan indagar en sus propias concepciones, contrastar sus juicios previos, reflexionar sobre sus contradicciones, aprender a vivir en la incertidumbre, a buscar el sentido de las propias acciones, enfrentándose a los dilemas y a la complejidad de la acción educativa.*

*Todo ello se concreta en opciones metodológicas y de selección de materiales y actividades como: a) Seleccionar, como fuente de saber profesional, narraciones de educadoras y educadores que reflexionan sobre su práctica; b) Privilegiar la presencia viva de educadores y educadoras en la Universidad, como parte de las actividades de formación; c) Demandar el relato de experiencias propias de las alumnas y los alumnos; d) Utilizar las experiencias vividas por las y los estudiantes como fuente de aprendizaje; e) Favorecer los procedimientos de valoración que toman como base el desarrollo de saberes propios: la elaboración de ideas frente a la repetición de conocimientos establecidos.*

**Palabras clave:** Saber de la experiencia, Experiencia, Formación inicial, Relación de autoridad, Reflexión.

### **Abstract**

*In this paper we present an experience of initial training in the 2nd year of the Degree in Social Education (University of Malaga). We believe that training should help students to develop their own ways of thinking and acting based on their own experiences.*

*Our approach revolves around the experience: that of students: ours as teachers; that of educators. We aim is that students research their own ideas, contrasting their preconceptions and contradictions; all with the aim of seeking the meaning of their actions as educators.*

*We have made concrete these aims in different methodologies, in the selection of materials, and in several class activities: a) Selecting texts of educators who reflect on their work; b) Having the presence of educators in class; c) Asking students to do narratives on their own experiences; d) Using these narratives as*



*a source of learning; e) Encouraging assessment procedures based on the development of own ideas, compared to the repetition of established knowledge.*

**Keywords:** Knowing from experience, experience, initial training, relationship of authority, Reflection.

## Introducción

En esta comunicación presentamos una propuesta de formación inicial dentro del Grado de Educación Social en la Universidad de Málaga, que hemos comenzado a desarrollar en la asignatura de 2º curso: Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de proyectos de intervención socioeducativa. El eje principal sobre el que pivota la asignatura tiene que ver con la reflexión sobre el sentido educativo que orienta una propuesta de acción, con el desarrollo de la consciencia acerca de los pilares sobre los que se asienta nuestro criterio profesional. Porque defendemos que, como educadoras/es, nuestro papel no es gestionar o aplicar proyectos sino realizar un trabajo educativo a través de proyectos. Los programas o proyectos de intervención son vehículos a través de los que la educadora, el educador, se muestra, actúa, a menudo en una relación compleja y llena de paradojas y obstáculos, en la que -como señala Asun López (2006:140)- “quien no da sentido, lo recibe impuesto”. El sentido de su acción vendrá dado por el programa, impuesto, sólo en el caso de que -como profesional- no sea capaz de orientarlo desde su propio criterio sobre el valor educativo de lo que hace.

Con esta propuesta tratamos de dar forma a nuestra concepción sobre el sentido de la formación inicial de educadoras y educadores sociales, centrando la atención en recrear saberes experienciales, desempeñar un papel de mediadores, tratando de provocar la reflexión de las alumnas y los alumnos sobre sus vivencias; todo ello con el propósito de que puedan ir dando forma a sus propios saberes profesionales. Y, al hacerlo, también estamos recreando nuestros propios saberes como docentes, analizando



nuestras decisiones, el modo en que las concretamos y el reflejo que nos devuelven las alumnas y los alumnos.

Para nosotros, la naturaleza de la acción socioeducativa requiere que la formación esté articulada en un diálogo vivo entre las tradiciones de pensamiento (las teorías) y la experiencia vivida de las y los estudiantes (van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Las situaciones y los problemas a los que habrán de enfrentarse como educadoras y educadores, los saberes relacionales que habrán de desplegar, no son un asunto técnico que se resuelva aplicando un conocimiento. Más bien, responde a lo que diferentes autores han denominado saberes prácticos (Contreras, 2010; Tardiff, 2004), y que en nuestra asignatura estamos trabajando a través de la conceptualización de Hannah Arendt (2002) sobre la *actividad humana*, y las implicaciones que esto tiene sobre la educación (Bárcena y Mèlich, 2000).

En las líneas que siguen, exponemos parte del trabajo que venimos desarrollando, a partir del que ha sido nuestro principal propósito: organizar la formación inicial tomando como base la experiencia, buscando favorecer que las y los estudiantes generen saberes propios reflexionando sobre lo que viven y dialogando con el saber de la experiencia de profesionales en ejercicio. Tomaremos algunas reflexiones de nuestros estudiantes para pensar en qué medida nuestros propósitos están siendo acogidos y pueden estar -o no- resultando valiosos para la formación de estas chicas y de estos chicos.

### **La formación inicial y el aprendizaje del oficio educativo**

Es patente que la formación universitaria está sostenida desde una cultura profesional concebida como una suma de aportaciones teóricas proveniente de diferentes campos de conocimiento; aportaciones que suelen presentarse de forma fragmentada y con poca posibilidad para establecer relaciones significativas por parte de las y los estudiantes. Para el campo de la educación, como nos recuerda Contreras (2010), esta crítica general nos lleva a reconocer que *disciplinas como la Didáctica y la Pedagogía en general, son presentadas y concretadas a menudo como un discurso acerca del hacer educativo, pero desligado del propio hacer* (p. 68). Korthagen (2011) reconoce que la formación



universitaria (se refiere especialmente a la Facultades de Educación, aunque es una crítica que se podría hacer extensible a otros centros de Formación Superior) se sigue basando en un modelo donde *la Universidad aporta la teoría y las escuelas* [los centros de trabajo en un sentido más amplio] *la oportunidad de poner dicha teoría en la práctica*. Y, aún más problemática es la situación, constatada a través de múltiples fuentes, del divorcio entre el conocimiento pedagógico y el saber generado en los contextos prácticos, en los lugares donde se genera el saber de la experiencia. Un saber que, en la formación universitaria, o bien está ausente (Blanco, 2010) o es despreciado (Damiano, 2006). Ello muestra, como ha constatado para la escuela Cristina Mecenero (2009), la pervivencia de la lógica jerárquica en la producción de conocimiento pedagógico, y la falta de expectativas de la comunidad universitaria hacia un saber que, para ella, es necesario y suficiente para enseñar y aprender a enseñar.

Todo ello es especialmente alarmante si reparamos en que, con mucha frecuencia, cuando se hace recuento de los espacios donde hemos aprendido sobre nuestra profesión, la Universidad no es mencionada en primer lugar. Más bien suele indicarse que allí no aprendimos nada -o poco- relevante.

Nuestros estudiantes viven estas contradicciones y las afrontan de diversos modos: algunos con disciplina y obcecación; otros con resistencias y actitud de crítica abierta; otros, entablando relaciones instrumentales con el trabajo que les proponemos. Frente al conocimiento teórico o, mejor, frente a las formas de mediación que les proponemos con la teoría, prefieren “lo práctico”, en el sentido de hacer (talleres, dinámicas, y - desde luego- las prácticas externas). Sin embargo, pensamos que la cuestión importante no es tanto una elección entre cuánta teoría y cuánta práctica, sino de cómo la enseñanza puede convertirse en una oportunidad para entrar en relación con distintas tradiciones de pensamiento de manera que puedan ayudar a que ellas y ellos den forma a sus propios saberes.

La preocupación por los saberes y las tradiciones de pensamiento que merece la pena poner a disposición de nuestros estudiantes, y por el tipo de mediaciones que somos capaces de favorecer, es una tarea necesaria como docentes (Blanco, 2006); y el modo

en que damos forma a esa preocupación está íntimamente ligada a nuestras propias concepciones acerca de lo que entendemos por ser un educador o una educadora.

### **Sobre el sentido de ser educadora o educador**

Pensamos que ser una educadora, ser un educador, requiere algo más que saber qué hacer y cómo hacerlo. La educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006); por eso se dice que *educamos como somos* (Novara, 2003). De acuerdo con esto, entendemos que la formación requiere aprender no sólo -ni tanto- conocimientos, sino aprender a conocer-nos y a desarrollar saberes propios. La formación inicial debe ser una oportunidad para aprender a actuar en primera persona, como quien se es, partiendo de sí (Sofías, 2007); tomando conciencia de nuestro propio ser pedagógico (Van Manen, 1998) y asumiendo la responsabilidad sobre las propias acciones.

En la escuela y en otros espacios con intencionalidad educadora, no se realiza un trabajo en el sentido corriente, sino que estamos ante actividades primarias de la vida en sociedad, de la vida en relación que permiten una convivencia más ordenada, pacífica y rica (Muraro, 2010; Piussi, 2010); actividades que sostienen y refuerzan el tejido social, apoyando la re-creación de la cultura. En este sentido, la labor educativa juega un papel central en la vida personal y colectiva, ya que contribuye a tejer y sostener los vínculos que hace posible la vida-en-común.

Este es un propósito que necesita ser pensando continuamente, que necesita de una apuesta viva y vivaz para no verse *liquidado* (Piussi, 2008), o escondido bajo el manto de los discursos fatalistas y apesadumbrados sobre la vida social -en general- y sobre la educación -en particular-.

Dentro de nuestra asignatura tratamos de hacernos eco de las palabras de Anna Maria Piussi a la hora de pensar acerca de la labor que las educadoras y los educadores sociales llevan a cabo acompañando el malestar y el desorden de muchas mujeres y muchos hombres; poniéndose del lado de personas en situaciones vitales comprometidas. Y tratamos de trabajar acerca del sentido propiamente educativo de esa actividad, que es algo distinto a proveer recursos o redirigir a usuarios y usuarias a



distintos programas. Por eso, la atención acerca “del sentido de lo educativo en la educación social” es uno de los ejes temáticos de nuestra materia.

Es cierto que los cambios y las transformaciones sociales están afectando a las expectativas que la sociedad mantiene respecto de las instituciones educativas y formativas; así como al propio sentido de lo que en ellas se trata de hacer (¿qué es hoy y hacia dónde va la educación?); y, también, a las demandas que se generan sobre las y los profesionales de la educación.

Bajo este contexto de incertidumbre aparece la tendencia a tratar de definir -que quiere decir, *dar un significado*- lo que es o debiera ser una educadora o un educador; y ahí la formación inicial se configura alrededor del empeño por diseñar perfiles profesionales bajo catálogos de competencias. Sin embargo, ser una educadora, un educador, es algo más -y bastante más complejo- que tener un perfil profesional bien acotado. Estos perfiles *dicen* acerca de lo que se considera valioso que sepan hacer los profesionales. Pero lo que no dicen es cómo deben ser las educadoras y los educadores; y en educación, es el ser lo que define el sentido del hacer.

Y es esto precisamente lo que rara vez se aborda en la formación: quién se es, qué vivencias han resultado significativas en la constitución de nuestro ser pedagógico; y, partir de este tipo de interrogantes, qué clase de mediaciones hemos de procurar desde la formación para que esto se movilice fruto del pensamiento, y pueda dar lugar a saberes profesionales que nos orienten en la acción.

Hay ahí un abismo de sentido muy difícil de salvar, entre lo habitualmente proponemos como trabajo académico, y las experiencias vitales de las y los estudiantes. Y es ahí donde cobra valor organizar la formación inicial a partir de la experiencia.

### **El saber de la experiencia y la formación**

Cuando hacemos un corte con la experiencia y presentamos el conocimiento en forma de discurso -en el aire, sin arraigo, sin origen-, se hace muy costoso hacer con él algo con sentido. Dice Luigina Mortari (2002:161) al respecto que “al saber escrito de los libros le falta el aire [como una imagen de la teoría presentada como discurso], no

permite espacios de respiro y no deja respirar a las mentes porque precisamente sufre de una desarraigo de la realidad, de la falta de la autenticidad de la experiencia.” Y continúa: “Hay en el saber una 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.” En un sentido parecido se pronuncia Max van Manen (2003) cuando señala que la literatura educativa nos puede proporcionar unos importantes conocimientos, pero son unos conocimientos externos. No nos proporciona sin más un mayor tacto ni mayor sensibilidad en nuestras relaciones de todos los días con los jóvenes” (p. 15).

De nuevo el interrogante que como formadores se nos plantea tiene que ver las mediaciones con el saber, teniendo presente que “prepararse para el oficio educativo requiere favorecer el saber de la experiencia: reconocerlo, re-elaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Requiere favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida” (Contreras, 2011:61).

Nos sentimos comprometidos en un tipo de indagación y de práctica que es sensible al valor del saber de la experiencia, y que considera que la Universidad puede y debe tener un papel clave en elaborar y transmitir un conocimiento pedagógico capaz de conectar con la experiencia viva de quienes enseñan/educan. Un saber que nace de lo vivido pero que requiere haber pasado por la reflexión por el pensamiento. El saber de la experiencia es, dirá Luigina Mortari (2002:155), “el que mantiene una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida”.

Por propia experiencia hemos ido aprendiendo que el conocimiento necesario en la formación de educadoras y educadores es aquel capaz de tener resonancia en la experiencia de cada una y de cada uno. Un saber encarnado, que se vincula con la experiencia vivida, en singular y en contexto, de alguien que puede transformar lo vivido en saber al pensar, al reflexionar sobre lo que vive y lo que le sucede al vivirlo. Porque la experiencia no tiene tanto que ver con lo que pasa, con lo que hacemos, cuanto con lo que *me* pasa, con la resonancia que tiene en mí.



Transmitir el saber de la experiencia es complejo. Al menos, por dos razones: una, porque se requiere disponer de relatos, de narraciones que respeten su naturaleza; dos, porque hay que organizar situaciones pedagógicas que posibiliten la escucha de ese saber, y el diálogo con la propia experiencia. En suma, hay que cuidar esa cualidad de estar vinculado a quien lo ha producido, de mantenerse cerca de la vida con lo que ello tiene también de irrepetible. María Zambrano (2000) dirá que el saber tiene su propio método de transmisión y que hay que aceptar que parte de él quedará siempre en secreto, porque no se puede o no se quiere comunicar. Pero su potencia está en otro lugar, en la verdad que representa y que la filósofa expresa así: “La experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es la que en ella renace y vive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada” (p.86).

En nuestras prácticas, buscamos recuperar la matriz relacional del saber en un triple plano: a) en el lugar de la creación del conocimiento, buscando el vínculo con el contexto en el que fue creado y con las personas que lo mantienen vivo; b) en la transmisión, buscando crear relaciones de autoridad con las y los estudiantes, y también con el conocimiento –enseñando aquello que creemos que tiene potencialidad educativa-; y c) en la relación de cada estudiante con el conocimiento profesional, buscando el vínculo con su propia experiencia.

Una enseñanza que busque restablecer el vínculo de los saberes con quienes los han desarrollado; una enseñanza que priorice el conocimiento de una misma, de uno mismo; que nos posibilite conocer nuestras ideas, reflexionar sobre ellas; que nos permita el diálogo con una misma y con las y los demás; que nos enseñe a convivir con la incertidumbre; que nos permita centrarnos en el sentido de lo que hacemos y, desde ahí, analizar los resultados.

### **Formar-se y conocer-se: aprender a escuchar (se)**

La formación, tanto inicial como permanente, debe constituir una oportunidad para desarrollar los propios modos de actuar, para madurar el alcance de nuestros deseos y conocer las concepciones que sostienen nuestras prácticas. No es sólo disponer de

recursos para actuar; es desarrollar una disposición hacia la reflexión, el análisis de la propia experiencia y la escucha atenta hacia las otras y los otros. Formar es formar-se, desarrollar la sensibilidad pedagógica que nos permite responsabilizarnos, en primera persona, de nuestras acciones, orientadas siempre al bienestar de aquellas personas con las que nos relacionamos.

Los planteamientos de Daniele Novara (2003) tienen que ver con entender la formación como una experiencia en la que podamos tomar conciencia de uno mismo, de una misma como educador. Para este autor, esta iniciación al autoconocimiento es crucial para educadoras y educadores. Pero, ¿qué entendemos por autoconocimiento y qué relaciones hay entre este proceso de mirar-se y la formación? Para Novara, el autoconocimiento tiene que ver con hacernos más conscientes de los móviles que fundamentan y dan sentido a nuestro proyecto educativo; y nuestro proyecto educativo alude tanto las ideas que proclamamos como a las que verdaderamente ponemos en juego cuando actuamos. De eso se trata entonces, de iniciar un proceso de reflexión consciente entre lo que decimos y lo que hacemos; y lo que hacemos está íntimamente ligado a nuestra historia de vida, no sólo a nuestras experiencias formativas.

Lo que propone Novara es una visión cultural del inconsciente pedagógico, para lo que plantea la necesidad de abordar preguntas tales como: ¿De quiénes hemos aprendido a hacer de educadores? ¿Qué -y cómo- permanece en nosotros lo que nuestros padres y madres hicieron con nosotros? ¿Qué permanece de lo que otros educadores y educadoras que han pasado por nuestras vidas hicieron con nosotros? ¿Cómo influye todo esto en nuestras subjetividad, en nuestros marcos de interpretación de los acontecimientos en que nos vemos inmersos, en nuestro estilo de relación pedagógica? Y como pregunta de fondo, ¿en qué grado somos conscientes de esto y hacia dónde movilizarlo?

En nuestro trabajo, nos apoyamos parcialmente en la propuesta de este autor: explorar los escenarios educativos vividos (por lo general, nuestra biografía como estudiantes) y nuestras vivencias de relación pedagógica (en general, como hijas e hijos), para ayudarnos a pensar cómo nuestras vivencias como sujetos educados condicionan



fuertemente tanto nuestros estilos cognitivos como nuestras modalidades de aprendizaje.

Es fundamentalmente en esa clase de vivencias donde hemos ido conformando el sentido acerca de lo pedagógico, tanto en un plano declarativo (cuál es nuestro discurso acerca de lo deseable en educación) como en un plano relacional (cómo nos ponemos en juego). Esto es algo que aparece recurrentemente en los escritos de las alumnas y de los alumnos cuando indagan sobre el origen de su deseo de ser educadoras y educadores.

Como propuesta formativa, la exploración reflexiva de la experiencia trata de ser una mediación entre nuestras ideas, convicciones, posiciones morales y emocionales, y nuestra acciones (o propuestas de acción). Novara (Opus cit., p. 84) plantea que el propósito del autoconocimiento, su potencialidad, tiene que ver con “reconstruir [...] las conexiones y entresijos biográficos que pueden interferir en el desarrollo de la plena intencionalidad y de la capacidad de llevar a término el propio poder educativo [entendido como capacidad de influencia]“. En gran medida, asocia auto-conocerse con conocer nuestros daños emocionales con el fin de no transferirlo en las Otras y en los Otros. Sin negar la presencia -y la fuerza- de los procesos de transferencia en las relaciones educativas, desde nuestro enfoque tratamos de centrar la exploración de la propia biografía en un sentido diferente: dialogar con nuestra historia de vida, fundamentalmente en aquellas vivencias que permitan situar la reflexión sobre lo educativo, y que favorezca tanto reconocer los nudos emocionales que no hemos resuelto, como conectar con las personas y los saberes que han resultado significativos y ricos.

Poner pensamiento a las vivencias, a las biografías, es una de las tareas de la formación que puede sacudir los cimientos de lo que a menudo creemos son unos esquemas asentados y coherentes. Abordar esto nudos es justo lo central de nuestra tarea de enseñar, de formar a educadoras y educadores. Porque cuando vamos identificándolos y los explicitamos en clase, cuando hacemos algo con ellos, estamos abordando asuntos centrales de su ser educadores.



De ahí que esta sea una opción formativa que requiere de un especial cuidado de las relaciones en el aula, de los vínculos que seamos capaces de favorecer. Unas relaciones que sean el sustrato que alimenta las opciones metodológicas y de selección de materiales y actividades que puedan concretar la propuesta de formación, que incluye:

- Seleccionar, como fuente de saber profesional, narraciones de educadoras y educadores que reflexionan sobre su práctica;
- Privilegiar la presencia viva de educadores y educadoras en la Universidad, como parte de las actividades de formación;
- Demandar el relato de experiencias propias de las alumnas y los alumnos;
- Utilizar las experiencias vividas por las y los estudiantes como fuente de aprendizaje;
- Favorecer los procedimientos de valoración que toman como base el desarrollo de saberes propios: la elaboración de ideas frente a la repetición de conocimientos establecidos.

### **Una propuesta de trabajo para favorecer la emergencia del saber de la experiencia**

Nuestra propuesta de trabajo se articula en torno a una variedad de tareas. Entre ellas: lectura y análisis de relatos biográficos; lectura y análisis de relatos de educadoras y educadores sociales; análisis de experiencias que reflejan valores educativos sobre los que vale la pena pensar; narrar el sentido de la elección de ser educadora o educador; favorecer la escritura y el diálogo partiendo de sí (qué significan para mí, no en abstracto); solicitar la justificación de las elecciones que hacemos (no es tan importante la elección en sí como las razones por las que elegimos); elaborar el propio proceso de aprendizaje, superando la inseguridad y afrontando la incertidumbre.

Estas tareas se articulan en espacios de formación (Contreras, 2011:62) que buscan ser lugares para la exploración y el desarrollo del saber de la experiencia: a) La experiencia vivida; b) La experiencia de educadoras y educadores; c) Las clases como lugar de experiencia.

+ ***La experiencia vivida***. A través de diversas actividades, como el relato de su elección de ser educadoras y educadores, y en todas las ocasiones que nos es posible, buscamos la conexión con lo que han vivido para pensarlo, para ser conscientes del modo en que influye en sus decisiones, para que puedan reconocer los vínculos entre distintos

contextos de acción, para que puedan reconocer de dónde proceden las cualidades que valoran en su profesión (y en la vida) y que han aprendido -con frecuencia, como nos han contado- en su casa, con su madre.... Así lo reflejan en sus relatos, donde las madres son -sobre todo en las chicas- un referente muy presente, aunque a menudo no han pensado en ello ni en el sentido que tiene. Y hemos encontrado de gran valor el trabajo con relatos biográficos (a menudo publicados como relatos literarios), como un modo de acercarles a la reflexión sobre sus propias concepciones, enfrentarles a sus prejuicios, sus miedos; a poner en cuestión sus creencias, a pensar en sí a partir del reflejo de otras y otros.

Y, entre otros, nos enfrentamos al reto de enseñar a pensar y a escribir partiendo de sí. ¿Cómo se favorece esa disposición? ¿Hasta dónde podemos pedirle que se expongan, que indaguen en sus concepciones, que muestren sus contradicciones? Se juega aquí la diferencia entre intimidad y privacidad, entre subjetivismo y subjetividad que no pueden resolverse de una vez por todas ni de una manera discursiva. Hay que hacerlo en cada caso, en el contexto del aula, en un clima de confianza y apertura que no está dado, sino que hay que ir creando y cuidando.

+ **La experiencia de educadoras y educadores.** Tanto a través de narraciones escritas, como de visitas, buscamos que los saberes de educadoras y educadores constituyan un referente fundamental en su formación porque, como hemos indicado, es un saber encarnado, contextualizado, complejo y capaz de desbordar los límites del conocimiento disciplinar para estar más cerca de la realidad. Y no es tarea sencilla ni automática encontrar relatos que tengan unas determinadas cualidades; relatos que den cuenta del saber de la experiencia, que no sólo cuenten -en el sentido de describir y narrar- sino que incorporen una reflexión sobre lo vivido, que dejen ver el sentido de lo que se hace y no sólo de las acciones; que partan de sí y no son meros relatos de acción.

Relatos que muestren cualidades relevantes de la práctica o del conocimiento de educadores o educadoras, que muestren principios de acción y orienten el sentido de la misma. Que posibiliten el diálogo y la reflexión de quienes los leen, que muestren un modo de pensar y de pensar-se, un saber que toma cuerpo en alguien concreto y singular. Relatos que ofrecen “recetas” en el sentido que -para ese término- rescata Ana

Mañeru (2002, citado en Montoya, Milagros y Salguero, José M<sup>a</sup>: Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer): alguien que narra lo que hace para ponerlo a disposición de otras y de otros, pero que no puede copiarse ni producirse al modo en que lo hacen las fórmulas y que también se aleja de la abstracción.

Buscamos que la experiencia de otros nos abra a preguntas relevantes, que nos permitan pensar y -sobre todo- pensarnos. Que nos interpelen, que hablen a nuestra experiencia, que hagan viable y necesario el diálogo con nuestras ideas, que nos interroguen sobre nuestras concepciones, que nos sostengan en las dudas y en la búsqueda de sentido propio.

+ ***Las clases como lugar de experiencia.*** Encontrar textos valiosos es importante, como lo es posibilitar centrarse en la experiencia vivida. Parte importante de la potencialidad que tengan está en encontrar el modo de que las clases sean un lugar de experiencia. Un lugar donde haya oportunidades para ponerse en juego, para dialogar con la experiencia de otras y de otros, para vivir experiencias a partir de las que pensar y pensar-se; para ofrecer-se y, también, para dejar-se dar. En el aula hay que crear un contexto que permita que esos saberes de la experiencia nos afecten, que nos dejemos tocar por ellos, que sintamos con ellos, experimentando que lo que sabemos y lo que somos está imbricado, que pasa por nosotras y nosotros, que nos transforma. Y para ello hemos de consentir, hemos de dejarnos transformar, de dejarnos tocar.

Encontramos que es un reto importante disponer un ambiente para preparar al alumnado en un tipo de reflexión que no es una estrategia sino una disposición, una actitud, algo que no puede convertirse en una rutina. Algo que requiere contenidos relevantes y un clima de confianza en nosotros como docentes. Un clima y unos contenidos que posibiliten partir de sí como colocación específica frente a nosotros mismos y en relación a la realidad, asumiendo la responsabilidad de nuestro vínculo.

Y un reto también en enseñar que hablar desde sí no es hablar de sí, no es contar tu vida sino pensar sobre lo vivido desde ti, evitando la abstracción y la generalización, el relato subjetivista, el contar anecdótico e irreflexivo. Favorecer la indagación sobre el sentido

de lo que viven, sabiendo que la búsqueda de diálogo profundo y auténtico consigo requiere una relación de confianza, de autoridad. Algo enormemente difícil en los contextos escolares, tan cargados y tan delimitados por las calificaciones, por el intercambio de actuaciones por calificaciones. Y no es menor, pensamos, la dificultad que tenemos para valorar sus experiencias como estudiantes porque descubrimos que, a menudo, nos colocan en una posición de desconfianza hacia lo que puedan decir con sentido de autoría. Y para situar apropiadamente la propia dificultad que tienen, sobre todo los chicos, para pensar desde sí y entablar una comunicación en primera persona.

Por eso, además de explicitar los pilares en los que tratamos de asentar nuestra práctica, es importante que el aula sea también un lugar para mostrar -como docentes- nuestro propio saber de experiencia, la relación que tenemos con nuestro hacer, las reflexiones que nos provocan, los miedos e incertidumbres que tenemos, las seguridades provisionales, nuestros deseos y nuestras frustraciones... Mostrarse como ejemplo vivo de lo que les pedimos que hagan, sin imposter un papel.

### **¿Sobre qué base se apoya nuestra forma de trabajar?**

- Tratamos de crear y sostener una clima de relaciones que sea apacible, donde poder conocernos, expresarnos, y aprender. La relación personal, nombrarles, contar con ellos, interesarnos cuando faltan, etc., supone un telón de fondo donde ir engarzando el trabajo sobre la experiencia porque les identifica como quienes son: con un nombre, una historia, unas circunstancias. Su presencia en la clase para nosotros es importante y es singular; cada proceso de aprendizaje es de alguien, y esa atención a lo singular entendemos que es una plataforma para que cada una y cada uno vaya haciendo su recorrido “no el aire” sino ligado a su propia biografía.
- Nos esforzamos por escuchar la vida del aula: las miradas, los cuerpos, las palabras, los silencios, las presencias y las ausencias. Escuchar para orientar, dirigir, encauzar, llevándoles a recorrer un camino con unas características específicas, que lo ajena de lo general, de lo abstracto e insistiendo en ir a lo que me pasa, lo que a mí me dice...

- Buscamos favorecer el diálogo, la escucha de sí y de las otras y otros. A veces esto requiere insistir en la necesidad de argumentar, de mirar con más detalle, de reconsiderar una idea (evitando que lo vivan como un reproche o una descalificación), buscando comprender en lugar de confrontar o polemizar; buscando que nuestra solicitud de esfuerzo por hacerse entender pueda ser una práctica de dar medida, esto es, tratando de encarnar la evaluación en la relación (Armellini, 2010).
- Una labor de “a dos”: esta es una oportunidad poco común, trabajar al tiempo en el aula dos personas, compartiendo el diseño de las sesiones. La complicidad que tratamos de fabricar nos ayuda a estar en el aula con una actitud solícita, con apoyos pero no con dependencia.
- Una planificación ordenada, que queda por escrito, y que tratamos de explicitar bien, y de recordar. Y ofreciendo apoyos para el trabajo (en forma de guías que les orientan y ordenan las actividades).

### **La perspectiva de las alumnas y de los alumnos**

Aunque habíamos realizado experiencias con esta misma orientación anteriormente, es la primera vez que indagamos de una manera tan explícita. Y así hemos podido comprender mejor su potencialidad y también sus dificultades. Hemos descubierto, por ejemplo, que para acercarnos al significado que para ellas y ellos tiene trabajar tomando como eje de sentido la experiencia -la propia y la de otras y otros-, no es tan potente preguntar directamente cuanto analizar cómo se refleja en su reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Cuando les preguntamos directamente qué sentido le daban y qué les había supuesto pensar sobre su propia experiencia o poder dialogar con la de otras y otros, la mayoría no supo qué responder; y quienes lo hicieron -sin duda llevados por su deseo de atender nuestra demanda- nos dieron respuestas que parecían forzadas y que no alcanzaban a tocar lo que considerábamos que podría ser valioso. Nos preguntamos si de verdad no había tenido ninguna incidencia real; pero también que quizá el modo en que se manifiesta ese acercarse a pensar la experiencia no es a través de la racionalización (en cierto modo, como decíamos con Zambrano -2002-, se trata de un



saber que en parte queda oculto), de la traducción en un relato ordenado y explícito, sino que quizá se traduce en una disposición a pensar desde sí, en ser parte del relato que se construye. En última instancia no se traduce tanto en un contenido específico como en una colocación simbólica.

Leyendo la tarea final del semestre que les pedimos que realizaran -un relato reflexivo sobre su proceso de aprendizaje- hemos podido constatar el valor que ha tenido el modo en que hemos estado trabajando, y que se muestra en su capacidad para pensar desde sí, para buscar dar sentido a lo que han conocido y vivido. Y no es baladí que, para muchas y muchos, las prácticas que han realizado en el periodo inmediato a la escritura de esta tarea, haya constituido un referente increíblemente potente para articular pensamiento, sentimiento, reflexión y emoción<sup>1</sup>. Y es de esos relatos de donde hemos extraído algunas ideas que han explicitado en relación con el valor de poner la experiencia en el centro del aprendizaje. Ideas que sintetizamos a continuación:

Isabel reconoce la potencialidad de trabajar con textos que ayudan a construir el sentido de lo educativo “en cada uno de nosotros”; y valora como una ayuda “poder contar con experiencias que explican de forma clara y sencilla el sentido verdadero de la práctica de la educación social”. Textos que animan y orientan respecto a la práctica, que les permiten pensar sobre el sentido de su elección de ser educadoras y educadores: “Estos textos, de alguna forma, animan a todas aquellas personas que se puedan sentir perdidas a la hora de enfrentarse a la realidad. Personalmente me han hecho cuestionar las razones por las que he elegido esta profesión y a plantearme si son sólidas” (Clara). Textos que les ayudan a descubrir sus propias ideas, a tener criterio profesional, a conectar con sus experiencias: “Ha contribuido a construir mi propia identidad personal y profesional, pues hemos dedicado tiempo a reflexionar acerca de lo que queremos ser, en qué posición nos queremos colocar... “ (Marisa)

Por ello, tienen consciencia de que les enfrenta a sí mismas. Así lo expresa Reme, que - tras reconocerse como una persona “muy cuadrículada”, que necesita tenerlo todo

---

1 La estructura del Plan de Estudios ha permitido que, entre las clases y la entrega del trabajo final, hayan realizado un Practicum de unas tres semanas de duración. Sin duda, como decimos, para muchas y muchos ha significado un punto de inflexión dentro de su proceso de aprendizaje, en general, y en relación a los contenidos que hemos abordado en las clases, en particular.

controlado- se confronta con la lectura de la experiencia de una educadora y comienza a moverse, y a desplazar su preocupación por querer cambiar el mundo cambiar la relación con el mundo”. Y ello porque, como algunas explicitan, han tenido la posibilidad de conocerse mejor, de “aprender a expresar los sentimientos” (Laia). Coral dice haber descubierto que no era la timidez lo que le impedía intervenir en clase, sino el miedo a equivocarse.... “Este encuentro conmigo misma, con mis emociones más ocultas, me han surgido mediante la lectura de unos textos, las experiencias de algunos autores con los que he descubierto que ser mejor profesional no está ligado -siempre y en todo- con los estudios, sino también con encontrar tu lugar, dejando sitio a las emociones y también a nuestros errores para así poder aprender de ellos y confiar más en las propias posibilidades”. Y alguna reconoce el valor de dejar constancia de la propia experiencia, de la escritura como un modo tanto de mejorar profesionalmente como de apoyar a otras y a otros en su aprendizaje (Amelia).

Trabajar con la propia experiencia ayuda a profundizar en la comprensión de lo que sabemos y sentimos (dice Nadia), aunque a veces dé miedo... Escribir sobre lo que se ha aprendido es un desafío porque significa hablar de sentimientos y emociones (lo que te pasa); “Califico esto de desafío porque considero que hablar de sentimientos significa desnudarse ante los demás (y a lo largo de mi vida siempre lo he evitado)”. Por tanto, escribir sobre la propia experiencia, sobre lo que pensamos y sentimos, es un ejercicio necesario pero difícil: “Cuesta dejarse ver, me cuesta decir lo que realmente siento y no por el miedo a equivocarme o a decir algo que “no encaje”; es el desnudarme, el dejar ver a otra persona lo que significa para mí esta profesión” (Lara). Pero algo que valoran, porque más allá del miedo o el pudor, “hemos sacado cosas que no sabíamos que existían y nos han servido para dar sentido al presente” (Nadia).

## Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Armellini, Guido (2010). Miseria y nobleza de la evaluación. En En A. Lelario, V. Cosentino y G. Armellini, *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 146-159). Madrid: Sabina Editorial.



- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, Nieves (2006). Saber para vivir. En Anna M<sup>a</sup> Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Contreras, José (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Korthagen, Fred (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de pedagogía*, 417. Pp. 56-59.
- López Carretero, Asunción (2006). Hacerse mediación viva. En Anna M<sup>a</sup> Piussi y Ana Mañeru (coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 134-157). Barcelona: Octaedro.
- Mecenero, Cristina (2009). *Passaggi: maestre tra scuola e universita'*. *L'esperienza delle supervisore dei corsi di laurea in Scienze Della formazione primaria: due Studio di caso*. Tesis de Doctorado inédita. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Verona.
- Mortari, Luigina (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima, *El perfume de la maestra* (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Muraro, Luisa (2010). Una excelencia contagiosa y amable. En A. Lelario, V. Cosentino y G. Armellini, *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 27-32). Madrid: Sabina Editorial.
- Novara, Daniele (2003). *Pedagogía del saber escuchar*. Madrid: Narcea.
- Sofias (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Edición al cuidado de M<sup>a</sup> Milagros Montoya. Madrid: horas y HORAS.
- Tardiff, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Zambrano, María (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

