

PERSONAS EXTRAORDINARIAS EN LA TRAYECTORIA DE VIDA DE DOS DOCENTES: MIRADA DEL OTRO Y SENSIBILIDAD MORAL EN EL VÍNCULO

TWO TEACHER'S EXTRAORDINARY PEOPLE IN THEIR PERSONAL TRAJECTORY: TO
LOOK TO ANOTHER AND MORAL SENSITIVITY IN THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP

Jahel Ramírez Soto (*)

Universidad Diego Portales

Chile.

Resumen

El Padre y un Capellán son las personas extraordinarias o críticas en las trayectorias de vida de Mateu, la Madre y un Inspector de Judit. Él y ella son los docentes que escribieron y compartieron sus Relatos de vida. Los temas centrales son los planteamientos de Tápies sobre la mirada profunda del otro, la idea de responsabilidad en el vínculo de Lévinas y la sensibilidad moral de Hansen. Esos son los ejes para analizar las experiencias con que Judit y Mateu retratan el modo en que las personas extraordinarias interactúan con los demás.

Palabras claves: Personas extraordinarias, mirada del otro, cualidades de la sensibilidad moral, vínculo educativo, investigación Biográfico-Narrativa

Abstract

The Father and a Chaplain are the extraordinary or critical persons in the life's trajectories of Mateu, the Mother and an Inspector of Judith. He and she are the teachers wrote and shared his life writing. The key topics are the Tápies's deep look of other one, the Lévinas's idea about responsibility of the relationship and the Hansen's moral sensitivity. They are the buildings to analyze the Judit and Mateu experience related. In addition to, how the extraordinary people interact with other.

Keywords: extraordinary people, looking to another, qualities of the moral sensitivity, educational relationship, Biographical-Narrative research

(*) Autor para correspondencia:

Jahel Ramírez Soto
Máster en Educación para la Ciudadanía
y en Valores
Universidad Diego Portales
Coordinadora General Pos títulos de
Mención en Educación,
Compañía de Jesús 2951, C202, Santiago
Centro, Región Metropolitana, Chile
Correo de contacto:
jahelmagdalena@gmail.com

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 04 de diciembre de 2013
ACEPTADO: 09 de junio de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.279

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es fruto de la investigación *Aspectos críticos y experiencia ulterior en la trayectoria de dos docentes. Una mirada comprensiva a sus relatos de vida*. Estudio realizado en la ciudad de Barcelona en el año 2013, en el marco del Máster en Educación para la Ciudadanía y en Valores, Universidad de Barcelona.

La concepción bancaria de la educación, el “acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1970, p. 76), se resiste a pasar de moda, al mismo tiempo, prevalece en el Sistema Educativo una obsesión por los resultados y los rankings. La educación es significada como un bien de consumo, las familias como clientes, las escuelas y docentes como proveedores (Hernández, 2013). La realización de todo al menor costo y en el menor tiempo posible. Una lógica de la eficiencia de mercado filtrada, legitimada y reproducida en la cultura escolar.

En este contexto, nos preguntamos por los docentes que han asumido y re-creado su labor con un enfoque diferente, docentes que ponen el eje de la enseñanza y el aprendizaje en la acción, la participación e implicación de los estudiantes. Inicialmente sospechamos que habría algo especial en las trayectorias de vida de esos profesores.

Por lo anterior, era fundamental encontrar maestros y maestras que basaran su quehacer pedagógico en una educación implicada, activa y colectiva, y que tuviesen disposición a narrarse-mirarse. Contactamos a tres profesores, dos de ellos completaron el proceso de trabajo de campo: Mateu es docente y tutor de primaria, tres años de experiencia. Judit es directora y profesora de primaria, quince años de experiencia.

Gracias a sus relatos conocimos diferentes aspectos críticos, estos marcan un giro en la trayectoria de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 1997; Monereo y Montes, 2011; Woods, 1997). En nuestra investigación distinguimos y analizamos tres aspectos críticos: acontecimientos, procesos y personas. Los últimos son los individuos que han tenido una influencia importante en su biografía personal (Bolívar et al., 1997, p. 23).

En esta comunicación nos enfocamos en las personas críticas o extraordinarias. Ellos son la Madre y un Inspector, el Padre y un Capellán, personajes que se nos muestran en la voz de los docentes. Ahí estaba la llave que nos permitiría iniciar un maravilloso viaje: la mirada del otro, la responsabilidad en el vínculo y la vivencia de las cualidades de la sensibilidad moral por parte de esas personas extraordinarias.

Sin embargo, la historia no acaba ahí. Luego de avanzar un trecho, notamos que para reconocer las cualidades debía haber algo también en los que narraban, quizás una forma de mirar que se proyectaba en una forma de recordar y relatar. La sorpresa fue mayor cuando comprendimos que el método de investigación Biográfico-Narrativo pone especial atención al vínculo entre los sujetos participantes.

No obstante, hubo un deseo de dejarse sorprender, deseo que quizás fue amplificado por ser investigadores principiantes (más aún en este método). La

aventura de lanzarse al mar sin saber qué iba a ocurrir antes de llegar a la orilla nos llenó de ilusión y curiosidad. Asumimos el riesgo, divagamos, nos perdimos y luego retomamos el camino. En ese ir y venir empezamos a preguntarnos sobre los alcances de este tipo de investigación.

2. SENSIBILIDAD MORAL EN EL VÍNCULO

“El juego de saber mirar” que nos regala el artista catalán Antoni Tàpies va más allá de la apreciación artística, y por tanto, es susceptible de ser considerada en todo acto de contemplación. “Mirad limpiamente, mirad a fondo” (Tàpies, 1971, p. 3), mira todo lo que puede ser y es, no lo que nos han dicho que será o lo que el objeto o sujeto observado ha creído ser. Esta es una manera de problematizar lo establecido y de entender en profundidad lo que está frente a nosotros. «Mirad el más sencillo de los objetos», nos dice su autor, y ofrece como ejemplo el universo que hay tras una silla vieja:

Las manos y los sudores cortando la madera que un día fue árbol robusto, lleno de energía, en medio de un bosque frondoso en unas altas montañas, el trabajo amoroso que la construyó, la ilusión que la compró, los cansancios que ha aliviado (Tàpies, 1971, p. 3).

Esta manera de mirar nos conecta con una observación hacia nosotros y nosotras, por ello, al mismo tiempo que reconozco, me reconozco y me voy dando pistas de quién soy. Permitir ese juego de espejos supone “dejaros llevar plenamente por todo cuanto hace resonar dentro de vosotros lo que nos ofrece la mirada” (Tàpies, 1971, p. 3). Cuando escuchamos el resonar interno, estamos situados en un lugar y vinculados a otras personas, por tanto, miramos con otros. Es por esto que hemos de despertar “al que se ha dormido, ayudamos a ver a quien no sabe o a quien le han tapado la vista” (Tàpies, 1971, p. 3).

La mirada compartida va generando una cohesión y una sensación de pertenencia. Sin embargo, mirar con otros no quiere decir mirar de la misma forma o escuchar un resonar similar. No. La mirada compartida supone construcción colectiva, cooperación, divergencia y conflicto.

Mirar a fondo, escuchar el resonar interno que nos provoca el acto de contemplar y mirar con otros, se complementa con la invitación que nos hace Lévinas (1991) al analizar el acontecimiento del encuentro. Este autor representa al otro por medio del rostro, un rostro desnudo, desprotegido y expuesto. A su vez, el otro u otra es importante solo por ser ese otro u otra, él o ella tiene sentido e importancia en sí mismo, más allá de su procedencia: “el rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto” (Lévinas, 1991, p. 72). Quizás en esa falta de contexto radica también su vulnerabilidad, nada hay en medio que enturbie la mirada: ni una posición, ni un cargo, ni cierto estatus.

Dado que el rostro está expuesto y vulnerable, su mirada exige una respuesta, una acción. No hay cabida para una mirada intrusa, pasiva y distante, sino activa e

implicada. En efecto, su mirada es un mandato, una orden. Por ello, Lévinas es radical en su posición sobre la responsabilidad en el vínculo: “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que *tomar* responsabilidad en relación con él; su responsabilidad *me incumbe* (...) soy responsable de su misma responsabilidad” (Lévinas, 1991, p. 80).

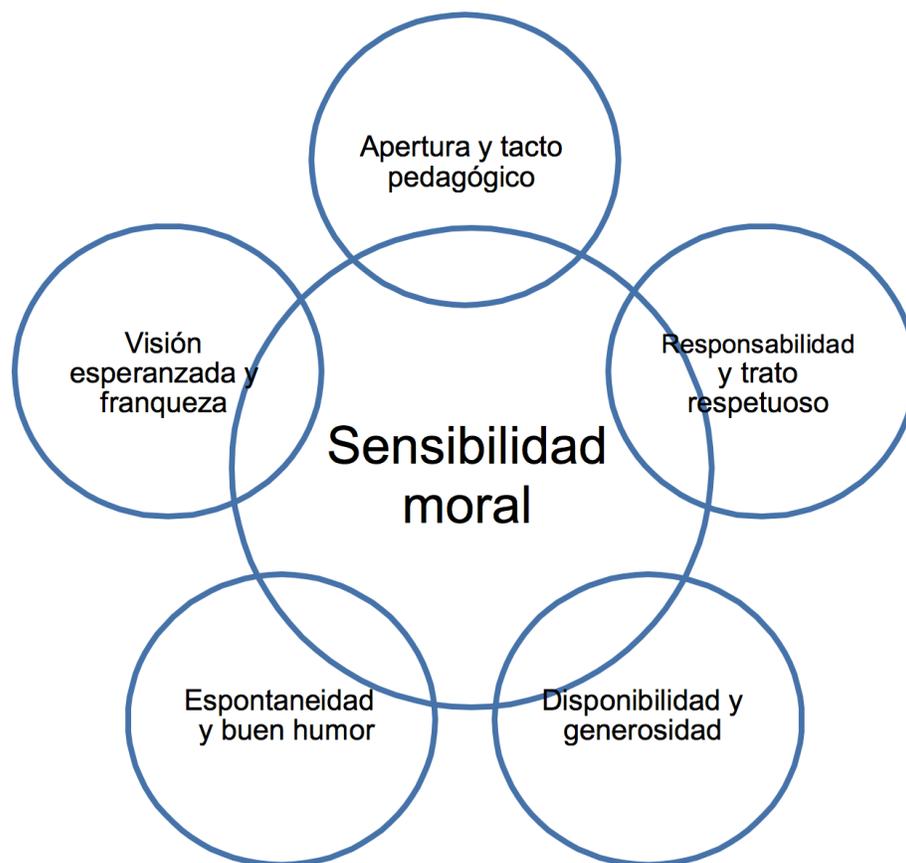
Tàpies desde el arte y Lévinas desde la filosofía nos permiten creer y crear una manera de hacer, de ser y de convivir en el ámbito educativo. Esto, al mismo tiempo, nos exige posicionarnos en tanto docentes: ¿Cómo practicar el juego de saber mirar y la responsabilidad con el otro en el contexto educativo?, ¿es esto posible?

Saber mirar la complejidad y profundidad, permitir una mirada interna, aceptar la responsabilidad que *me incumbe*, suponen cierta sensibilidad en el vínculo. Sensibilidad en el sentido de la delicadeza en el trato. Hansen (1952) explica que la sensibilidad moral es una disposición ante la vida, ante las personas y los hechos que acontecen e impactarán en el grado de implicación y en el modo de aproximarse:

“Describe cómo combina la humanidad con la reflexión en su manera de considerar y tratar a los demás” (Hansen, 1952, p. 50). Pero, al mismo tiempo, su perspectiva no es ingenua, ciega ni sentimental (Hansen, 1952).

La sensibilidad moral es un conocimiento práctico, es una forma de ser y de hacer pedagógico. Tanto en el *ser* como en el *hacer* ubicamos las cualidades de la sensibilidad moral, las que se han de cultivar en la vida cotidiana de las entidades educativas. Estas son franqueza, simplicidad, espontaneidad, inocencia, apertura de miras y generosidad, integridad de objetivos, responsabilidad y seriedad (Hansen, 1952). Nosotros hemos re-creado esta perspectiva tomando como referente a Martín (2008), quien sugiere algunas pistas de una pedagogía para jóvenes desadaptados, y Asensio (2010), autor que profundiza en el tacto pedagógico¹.

¹ Explicitamos la deuda con Van Manen, autor que ha estudiado y sistematizado el concepto de tacto pedagógico.

FIGURA 1. Cualidades de la sensibilidad moral

Fuente: Elaboración propia a partir de Asensio, 2010; Hansen, 1952; Martín, 2008.

Apertura y tacto pedagógico: Habilidad para actuar que supone entender espontáneamente lo que los demás requieren y necesitan, esto exige estar alerta para saber cuándo hablar o callar y de qué modo hacerlo. Abarca el ámbito de la comunicación verbal y no verbal, del clima afectivo y de la relación entre los sujetos. Supone aceptar que la autoridad del maestro no radica en su cargo, sino es el efecto del reconocimiento y legitimación de los y las estudiantes. Creemos que así se construye una *autoridad pedagógica*: “La cualidad pedagógica de las relaciones educativas descansa en la emocionalidad que permite a los escolares aceptar y reconocer la autoridad de sus maestros y tomarlos de buen grado como referentes de su propio desarrollo” (Asensio, 2010, p. 141).

Responsabilidad y trato respetuoso: Modo en que los docentes “tienen de dirigirse a los alumnos, ya sea a nivel individual o colectivo, se define por una actitud respetuosa y cordial” (Martín, 2008, p. 145). Dar un trato cordial también supone *ver* a cada estudiante, *ver* en el sentido de reconocer su rostro: conocer, comprender, escuchar, estar atento a sus mensajes. En efecto, esta forma de vínculo, parte del supuesto que el docente es consciente de su responsabilidad, es un sujeto “intelectual y moralmente consciente del mundo que lo rodea” (Hansen, 1952, p. 73).

Disponibilidad y generosidad: Poner al estudiante en el centro de la gestión de la entidad educativa y de la gestión pedagógica es un acto de justicia y de generosidad: “los chicos son los protagonistas del proyecto y sus necesidades deben primar por encima de cualquier otra tarea” (Martín, 2008, p. 146). Por ello, cada miembro del centro escolar -maestros, tutores, directivos, asistentes-, deben atender las necesidades de las y los estudiantes. Pero al mismo tiempo, y por paradójico que parezca, cada opción de atención a una persona o tema supone menor atención para otros (Hansen, 1952).

Espontaneidad y buen humor: Un comentario gracioso o una risa inesperada son respuestas hábiles del docente en momentos complejos, que podrían ayudar a descomprimir los ambientes tensos o dar un giro a la situación, así, “el humor les ayuda a tomar distancia de lo que ocurre en las clases y a desbloquear situaciones en donde los chicos están tensos” (Martín, 2008, p. 146). Las bromas y el sentido del humor revelan la flexibilidad del docente y su capacidad para responder de manera alternativa. Incluso, esta forma de relación puede ser una pista para saber cuánto disfruta en su rol de maestro y cuán seguro se siente en él al desprenderse de las armaduras de una *autoridad autoritaria*, que en nuestra perspectiva es lo opuesto de una *autoridad pedagógica* legitimada por el grupo de estudiantes.

Esta cualidad habla de docentes no *formateados* (Alliaud, 2004) por el Sistema Escolar, que se permiten re-crear su rol en cada una de las experiencias educativas, que para él o ella también son de aprendizaje. De hecho, aprender en un ambiente alegre y reír juntos, ofrece, tanto a los jóvenes como a los maestros, nuevos repertorios de interacción, “encuentros positivos con los demás, vivencias entrañables en las que comparten risas y se muestran tal y como son” (Martín, 2008, p. 146-147).

Visión esperanzada y franqueza: Estas palabras equilibran la balanza, pues toda esperanza necesita el contrapunto de la realidad, de lo exigible y de lo posible, de este modo quedan excluidas las tendencias pesimistas y egoístas y también las ilusas y cínicas: “La visión esperanzada de los educadores ante la realidad con la que trabajan cada día les permite una intervención teñida por el optimismo y la confianza en la sabiduría –muchas veces oculta- de sus alumnos” (Martín, 2008, p. 155).

Hemos dicho que la sensibilidad moral es un *ser* y un *hacer*, pero también es un *pensar*, debido a que este es un conocimiento práctico que se desenvuelve en las relaciones educativas en los diversos espacios donde ellas emergen: la escuela, la universidad, un esclat, los scout, la parroquia e incluso nuestros hogares. Vivenciar sus cualidades generará un vínculo que nace de la mirada profunda y compleja del otro, es una acción meditada y analizada, tiene una «orientación crítica» (Hansen, 1952) y es una «práctica reflexiva» (Bárceñas, 1994):

Hablar de conocimiento práctico del educador supondrá referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría (productos de la investigación y teorización pedagógica) y las exigencias prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan. Permitir la mediación entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento supondrá, por consiguiente, rehabilitar

la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo (Bárceñas, 1994, p. 33).

Así, el educador es un agente reflexivo y también un agente moral (Bárceñas, 1994) comprometido con el cultivo de los valores de las personas. No es un depositario de conocimiento ni es un sabio del valor, sino es quien enseña para que los demás crezcan y se expandan, al mismo tiempo él o ella también se va transformando. En ese proceso de *ser-hacer-pensar* tiene tanta relevancia la experiencia, la vivencia y la acción educativa, como la reflexión sobre la misma. El acontecimiento del encuentro -inter e intrapersonal- es donde se vive con mayor intensidad el *ser-hacer-pensar* de la sensibilidad moral.

3. MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO, RELATOS DE VIDA Y SUJETOS IMPLICADOS

Diseño metodológico

La investigación sobre la que elaboramos este artículo es cualitativa, pues pretendió indagar en el mundo experiencial de los docentes desde una mirada comprensiva e inductiva. Esto supuso la realización de un proceso flexible y recursivo, con los tiempos disponibles: entre enero y junio de 2013.

El método de investigación fue el Biográfico-Narrativo, este rescata las dimensiones sociales, políticas, emocionales de sus protagonistas. Diversas disciplinas han aportado al método Biográfico, entre ellas, la sociología, filosofía, lingüística, historia y educación. En esta última se ubican los principales referentes teóricos de nuestra investigación:

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vivida como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolívar et al., 1997, p. 18).

La mirada comprensiva de la experiencia de Judit y Mateu partió por relevar su unicidad y particularidad, teniendo en cuenta sus diferentes trayectorias, disposiciones y tiempos. No buscamos representatividad de datos o de las conclusiones, sino comprender las situaciones, hechos, experiencias, motivaciones desde los propios sujetos y su interioridad. En esta perspectiva, la fuente de conocimiento es la realidad e interacción social mirada desde el punto de vista subjetivo (Galeano, 2004).

El método Biográfico-Narrativo es abundante y poroso en sus márgenes, pues ofrece una amplia variedad de tipos y estrategias de investigación. Larraín (2009, citado en Hernández y Rifà, 2011), revela esta abundancia: "biografías, autobiografías, *Bildungsroman*, relatos personales, narrativas personales, documentos personales, documentos de vida, relatos de vida, historias de vida, historia oral y etnohistoria, autoetnografía, etnopsicología, etnodrama, memoria popular y testimonios latinoamericanos" (Hernández y Rifà, 2011, p. 28).

La decisión de qué estrategia usar dependerá del enfoque investigativo, de la posición ética de los y las investigadoras, de sus trayectorias, asimismo, de lo que el estudio busca. En este caso, la investigación tenía por objetivo comprender la trayectoria de vida de Mateu y Judit desde la perspectiva de los aspectos críticos (personas, procesos o acontecimientos); describir la proyección de futuro (secuela de experiencia) que esos aspectos críticos provocan en las trayectorias de vida; crear un proceso de acompañamiento de relatos de vida y valorar su implementación con los propios docentes². Por ello optamos por la estrategia de los relatos de vida, esta es una “narración que se construye a petición de alguien, con un propósito concreto” (Palou, 2008, p. 2). Dicho de otro modo, en los relatos personales “los participantes construyen narrativas personales por el requerimiento del investigador” (Hernández et al., 2011, p. 34).

El proceso de investigación fue dinámico y emergente, estábamos muy alerta a las señales de las y los docentes participantes y a nuestro instinto. Quizás por ello, a medida que el estudio avanzaba, los objetivos iban haciéndose más claros y comprendíamos que lo que estábamos haciendo eran relatos de vida. Al ir definiendo los objetivos e ir ajustando el estudio a las necesidades de las y los maestros, comenzamos a preguntarnos sobre la memoria, el recuerdo y la veracidad de los hechos relatados. La pregunta de fondo era cuál es el sentido del relato de vida en este presente particular:

Quando rememoramos y expresamos algo acerca de aquello que hemos vivido, hacemos algo más que traer el pasado, estamos creando, produciendo, interpretando, valorando, en fin, otorgándole significado a nuestras vivencias y experiencias. Este acto no implica ni revisionismo puro ni pura invención (Alliaud, 2004, p. 92).

Podemos preguntarnos cuán veraz es el recuerdo relatado, pero tras esta pregunta hay una sospecha, un dejo de desconfianza. En este tipo de investigación el recuerdo será tan veraz como el que lo relata desee que sea. Por lo anterior, uno de los criterios para invitar a participar a los maestros y maestras fue tener disposición a compartir su historia, a traer sus recuerdos, a pasar una vez más por esa experiencia, mirarla desde la perspectiva presente.

Debido a que entraríamos en la intimidad de las personas optamos por trabajar con el modelo dialógico, o de co-inversión de historias de vida, creado por Pineau y Legard (1993, citado por Bolívar et al., 1997) “el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia (...) Permite al locutor distanciarse de su vida, y al interlocutor aproximarse a ella” (Bolívar et al., 1997, p. 92).

En efecto, dialogar es un pacto de dar y recibir que intentamos realizar en el estudio sobre el que se da cuenta en este documento. En él, investigadores y docentes asumimos una actitud de aprendiz-enseñante. Por ejemplo, en este caso los

² En este texto hemos abordado uno de los aspectos del primer objetivo: personas críticas. Sobre las experiencias ulteriores, acontecimientos-procesos críticos y las estrategias de acompañamiento, sugerimos revisar: Ramírez, J. (2013). *Trayectoria de una investigación: El sentido de rescatar la experiencia*. Trabajo presentado en IV Jornada de Historias de Vida en Educación, Escuela de Magisterio Universidad del País Vasco, septiembre, San Sebastián.

investigadores somos principiantes en este método, pero portamos una teoría gracias a la cual hemos creado unas estrategias y procedimientos; los docentes participantes no tienen experiencia en relatos de vida, pero son los portadores de una historia que desean compartir: “Lo valioso para este autor [Ferratti] es el **relato hecho historia, la persona que crea y valora su propia historicidad** (...) vive en una relación de igualdad con el investigador” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 177).

La igualdad a la que se hace mención es relativa, pues cumplimos diferentes roles. La labor del sujeto que narra es darle contenido al estudio en base a su experiencia, la del sujeto investigador es facilitar y promover una reflexión estructurada sobre esa experiencia. El proceso de relato se construye en la implicación entre ambos, implicación que se iba estrechando en los encuentros que realizábamos previo a cada relato. En dichas instancias intentamos orientar la escritura hacia los temas que eran relevantes para el estudio, señalados anteriormente.

Sin perjuicio de lo anterior, la decisión de qué narrar era de los docentes, nosotros orientábamos y sugeríamos. Por ello, en el diseño de investigación, específicamente el del trabajo de campo, creamos diversos modos para acompañar la escritura de los relatos, lo que nos permitió conocer la trayectoria de los docentes desde diversos focos de atención.

Para los diferentes objetivos del estudio definimos focos del análisis: Momento de la vida y contexto, **aspectos críticos, secuela de experiencia**, proceso de acompañamiento. Los datos que usamos en el análisis fueron los relatos de vida, los registros de los encuentros colectivos e individuales y el diario reflexivo de investigación.

El adjetivo crítico puede ser entendido como un problema o como un movilizador. Pero en la investigación de la que damos cuenta lo crítico es aquello que moviliza y desestabiliza. Es un proceso, un acontecimiento o una persona claves que marca un giro en la trayectoria de vida, o al menos, una reflexión que podría avanzar en un cambio. Los referentes teóricos que usamos son Woods (1997), Moreneo (2011) y Bolívar, Domingo y Fernández (1997), quienes desarrollan los conceptos de experiencias críticas, personas y profesores críticos, incidentes críticos.

Con los postulados de Dewey (1960) y Freire (1970) sobre experiencias ulteriores analizamos los relatos en base al impacto en el futuro y presente de los docentes. Las experiencias ulteriores son aquellas que movilizan otras experiencias, por tanto, son expansivas y creadoras de una nueva realidad. El análisis de experiencias ulteriores estuvo cimentado en el de los agentes críticos.

Explicitamos la complejidad de analizar los relatos de los docentes y al mismo tiempo la imposibilidad de considerar cada aspecto narrado de su vida. En efecto, lo que presentamos es una mirada parcial de sus trayectorias. Por medio de los extractos deseamos dar cuenta de la globalidad de los textos y de lo que los propios docentes impregnaron en el mismo.

4. LA VOZ DE LOS DOCENTES

El primer encuentro con Mateu se prolongó durante casi dos horas. La lista de temas tratados en dicho encuentro refleja algunas de las preocupaciones que el docente experimentaba en ese momento:

Primeros años de trabajo como docente. Trabajo por proyectos. Rotación de docentes y de directivos en el centro. La novedad: llegar a un centro, ser por primera vez profesor de 6º de primaria y trabajar con una nueva metodología. Otras instancias de participación extra-escuela. La experiencia de ser alumno: relato de trayectoria escolar. Tradición pedagógica en su familia (Diario de investigación, Primer encuentro con Mateu, 22 de febrero de 2013).

En conjunto con Mateu decidimos que los ejes de sus relatos fueran sus primeros años de docencia y las personas y acontecimientos decisivos para que estudiara magisterio.

Con Judit dedicamos el primer encuentro a conocer su presente profesional. En el segundo, le preguntamos por cuatro momentos o procesos claves para haber llegado a este presente:

Madre inconformista de la vida que le tocó como mujer, igualitaria, luchando contra el machismo existente. El fallecimiento de la madre significó un cambio radical de pensamiento, ver la vida como lucha para llevar los sueños a término. El Inspector que enseñó que la educación es implicación de los agentes educativos, él condicionó muchos su proyecto profesional. Su familia: hija, hijo y especialmente marido, quien la invita a luchar, la apoya en todo (Diario de investigación, Segundo encuentro con Judit, 11 de marzo de 2013).

De ellos le pedimos que escribiera sobre dos, uno del ámbito personal y otro del profesional.

A continuación escucharemos a Mateu y Judit dialogando con nuestro análisis de la mirada del otro, la responsabilidad en el vínculo y las cualidades de la sensibilidad moral, todo ello puesto en juego en las experiencias relatadas. Como hemos dicho, los fragmentos que presentamos son parte de textos más extensos, la selección realizada respondió a nuestra interpretación de la mirada que Mateu y Judit nos ofrecieron de las personas extraordinarias en sus trayectorias.

Mateu escribió en su lengua materna, el catalán, en este texto respetamos esa decisión presentando los fragmentos en esa lengua y a continuación una traducción al castellano. La familia extensa de maestros en la que Mateu creció lo impulsaron a ser maestro. En ella se destaca el recuerdo de su Padre en las colonias escolares. La elección de relatar ese momento y el lugar en que lo sitúa tal vez es una clave para entender su propia necesidad de movimiento, de libertad, de conexión con el entorno y con su interior:

Mon pare, ma mare i la família extensa més propera són mestres. Ara fins i tot també la meva germana. El que més m'agradava era anar a les seues escoles. Sobretot a la de mon pare. Tenia alumnes grans, i amb

ells, acostumava a dur-me de colònies. M'agradava veure les bromes i jocs que feia amb ells. Era tota una autoritat per a d'ells, però divertida. Tot açò feia, d'aquesta professió, una cosa per a mi bona a la que dedicar-me (Mateu, Relato 3).

Mi padre, mi madre, la familia extensa más cercana maestros. Ahora incluso, también mi hermana. Lo que más me gustaba era ir a sus escuelas. Sobre todo a la de mi padre. Tenía alumnos mayores, y con ellos, solía llevarme de colonias³. Me gustaba ver las bromas y juegos que hacía con ellos. Era toda una autoridad para ellos, pero divertida. Todo esto hacía, de esta profesión, algo para mí bueno en la que dedicarme (Mateu, traducción investigadora, Relato 3).

En este fragmento vemos al Padre como una *autoridad pedagógica* en un marco distendido. Esta parece ser una figura que no teme reír y brometygfar con los estudiantes, que disfruta de los encuentros al aire libre que ofrecen las colonias escolares. Por ello, es muy evidente que el rasgo de sensibilidad moral que se destaca es el de espontaneidad y sentido del humor, cualidad observada por un hijo que recordará ese momento años después.

Cuando era estudiante, Mateu disfrutaba la asignatura de Educación Física, su deportes favorito era el basquetbol. Gracias a ese interés y a su habilidad innata tenía claro que quería ser profesor de esa asignatura. Sin embargo, la rotura de ligamento que sufrió fue un revés que lo obligó a cambiar de rumbo:

Després, quan em feu gran, decidí que millor ser professor, perquè a la carrera es feia sobretot educació física. Però just quan havia de presentar-me al selectiu i fer les proves d'accés a la Facultat de Ciències de l'Activitat Física, em trenque els lligaments creuats del genoll, en un entrenament de bàsquet. No vaig poder-ho fer. Va ser una gran desil·lusió. I així de poc motivat comencí magisteri. I començà també, **sense ser jo massa conscient**, ni **sense haver jo decidit res** tampoc, tota una vida nova vida per a mi sense el bàsquet, que havia ocupat fins ara, gairebé tot el meu temps d'oci (Mateu, Relato 3).

Luego, cuando me hice mayor, decidí que era mejor ser profesor, porque en la carrera se hacía sobre todo educación física. Pero justo cuando tenía que presentarme al selectivo y hacer las pruebas de acceso a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física, me rompí los ligamentos cruzados de la rodilla en un entrenamiento de baloncesto.

No pude hacerlo. Fue una gran desilusión. Y así de poco motivado empecé magisterio. Y empezó también, **sin ser yo demasiado consciente**, ni **sin haber yo decidido nada**, toda una vida nueva para mí sin el baloncesto, que había ocupado hasta ahora, casi todo mi tiempo de ocio (Mateu, Relato 3).

Este acontecimiento crítico desencadenó, entre otras cosas, que participara como voluntario en el Casal de la Pau, asociación que trabaja por la inserción de ex-

³ Las colonias son instancias de formación fuera del centro escolar, realizadas por lo general en un entorno natural o campestre.

presidarios acompañándolos en un proceso de reconstrucción. En ese lugar comparte con el capellán José Antonio:

És capellà i president del Casal, i ha dedicat tota la seua vida, ja desde fa bona cosa d'anys, a la reinserció de ex-presidaris. Les seues litúrgies consisteixen en un compartir col·lectiu, per donar gràcies a la vida, o per parlar de qualsevol tema punyent que puga interessar. Musicat amb melodies de flauta ben tranquil·les, aquests actes es converteixen en trobades personals que reforcen els lligams que ja iniciats per la convivència de rentar els plats junts, o de tallar llenya (Mateu, Relato 3).

Es cura y presidente del Casal, y ha dedicado toda su vida, ya desde hace buenos años, a la reinserción de ex-presidarios. Sus liturgias consisten en un compartir colectivo, para dar gracias a la vida, o para hablar de cualquier tema punzante que pueda interesar. Música con melodías de flauta bien tranquilas, estos actos se convierten en encuentros personales que refuerzan los lazos ya iniciados por la convivencia de lavar los platos juntos, o de cortar leña (Mateu, Relato 3).

El Capellán y la música generan un clima de intimidad y de conexión, quizás de encuentro consigo, en un colectivo que está ahí con el deseo de ayudar a otros y de ayudarse a sí mismo. En el relato que Mateu construye del Capellán es posible identificar la sensibilidad moral de esta persona, especialmente su apertura y tacto pedagógico, los mensajes que dice y los silencios que también comunican, la generación de un clima de cercanía. De manera menos clara, pero igualmente patente, se percibe un modo respetuoso en el trato del Capellán, más allá de la trayectoria de las personas que ahí se encuentran. Esto es el reflejo de las palabras de Lévinas cuando nos habla del rostro desnudo y de la responsabilidad que supone acudir a su llamado, con una manera de mirar que trasciende la procedencia y contexto de las personas.

Su familia fue el nexo con el Casal de la Pau y el Capellán y ambas son parte de su construcción moral. La experiencia espiritual de Mateu está ligada a la de ser voluntario, al valor del encuentro y a la responsabilidad del vínculo convertida en acción:

Jo, al Casal de la Pau el conec pel grup d'oració dels meus pares. Un grup on hi participa aquesta família extensa de mestres a la que em referia abans, i treballen espiritualment i comparteixen el missatge cristià **d'estima, pau i justícia social**. Crèixer amb aquest grup em va fer per una banda normalitzar les experiències espirituals, i per altra banda viure aquests bens humans a través dels xicotets gestos quotidians que farceixen la seua convivència. Tota una vivència educativa que em va calar ben fons. I que m'ha fet conèixer qüestions claus per a la meua construcció moral com aquesta associació (Mateu, Relato 3).

Yo, el Casal de la Paz lo conozco por el grupo de oración de mis padres. Un grupo donde participa esta familia extensa de maestros sobre la que me refería antes, y trabajan espiritualmente y comparten el mensaje cristiano **de amor, paz y justicia social**. Crecer con este grupo me hizo, por un lado, normalizar las experiencias espirituales, y por otra parte vivir estos bienes humanos a través de los pequeños gestos cotidianos

que construyen su convivencia. Toda una vivencia educativa que me penetró bien a fondo. Y que me ha hecho conocer cuestiones claves para mi construcción moral, como esta asociación (Mateu, Relato 3).

Judit cuenta el contexto histórico en que creció su Madre y nos ayuda a entender las contradicciones en las que vivió. En la narración se desliza un cuestionamiento al rol femenino asignado por la sociedad en esos años, pero también los triunfos de su Madre en ese pequeño margen que se le era permitido y que ella, a su vez, fue expandiendo:

Mi madre nació en el año 1950 en una familia humilde. Trabajó desde pequeña, junto a sus cuatro hermanos, para contribuir en las tareas del campo (Judit, Relato 2).

Siguiendo la inercia de la sociedad que le había tocado vivir, nada más casarse deja su puesto de trabajo en una imprenta, para dedicarse al cuidado del hogar y de sus dos hijas. Es cuando empieza a cuestionarse los valores asociados a la mujer: ¿cordialidad, comprensión, sensibilidad y cuidado, y el porqué deben de ser tranquilas, amables y capaces de exteriorizar la ternura, si estos roles chocan con el nuevo prototipo de mujer, la profesional, la ejecutiva... que está emergiendo? Se plantea por qué no pudo combinar la maternidad con la actividad laboral (Judit, Relato 2).

A la edad de 30 años aprueba el carnet de conducir y comienza sus andadas por las carreteras catalanas; inmediatamente después comienza a estudiar el graduado escolar, obteniendo la titulación dos años después; sigue el aprendizaje de la natación, el senderismo (...) actividades que compagina a la perfección con sus tareas domésticas (Judit, Relato 2).

La Madre representa la posibilidad de crítica, el anhelo de *ser-hacer-pensar* diferente. No renegó de la maternidad o de la familia, sino que se preguntó por qué no conciliar el tiempo entre el trabajo y la casa, el mundo privado y el mundo público. Ella quizás aporta, entre muchas otras cosas, una visión esperanzada y franqueza, un dato de realidad pues dejó su trabajo para dedicarse a ser madre, pero también esperó el momento preciso y el modo exacto para concretar sus sueños y deseos.

Tras esta imagen materna en la España franquista de los 50 existe un testimonio de esperanza y de transformación social para las mujeres, especialmente para aquellas que deseaban explorar en otros ámbitos, más allá del hogar. El sentimiento de pertenencia como río, evoca flujo y dinamismo, la posibilidad de adoptar diferente formas, diversas pertenencias en un momento de la vida o a lo largo de ella. En esa progresión, diversificar el capital social dependerá de los potenciales encuentros, el que se verá amplificado o reducido en función de las posibilidades de encuentro con el otro que las personas experimenten. Esta Madre le enseña a su hija que puede adoptar diversos roles, desempeñarse en muchas funciones, sin dejar por ello de ser madre.

En el año 2000 conoce al Inspector, quien será clave en su crecimiento profesional-personal. Él fue su compañero de equipo de gestión la primera vez que Judit asumió el cargo de Jefa de Estudio:

Novata en el cargo, podía haber aprendido de mis compañeros y

compañeras exdirectivos, y seguramente ellos también me enseñaron muchas cosas, pero quien realmente fue mi maestro, mi mentor, fue el inspector, que justamente también se incorporaba a la zona educativa en aquel momento (Judit, Relato 3).

Ser mentor y ser mentorizada requiere un pacto de confianza y de respeto mutuo. Hay tras esta opción una tremenda generosidad y disponibilidad por parte del mentor, quien cede parte de su tiempo y de sus conocimientos a otro que está deseoso de tener alguna certeza o seguridad en ese nuevo terreno en el que está explorando.

Pero al mismo tiempo, el proceso de acompañar a un sujeto en sus primeros pasos (en el ámbito que sea) exige del que enseña la delicadeza, el tacto, la paciencia suficiente para intervenir, ya sea con acciones o palabras, en su *terreno*. Al decir *terreno* relevamos el ámbito de acción que le toca a cada uno (pensemos, por ejemplo, en un centro escolar y la división del trabajo en los diversos departamentos y niveles jerárquicos). La delicadeza y el tacto pedagógico exigen entrar cuidadosamente en el *terreno* del otro y empezar a construir un nosotros colectivo, que es lo que hace Judit y el Inspector:

El aprendizaje se basaba en la observación porque sus acciones siempre consensuadas y debidamente entramadas, mostraban atributos de su saber hacer y su saber estar. Le acompañé en exposiciones, colaboré en libros, compartí formaciones (...) fueron 4 años de estresante trabajo, pero sobretodo de intenso aprendizaje (Judit, Relato 3)

Este sabio empedernido me mostró la importancia de la educación y la responsabilidad que representaba nuestra profesión, así como la necesidad de trabajar con las familias para conseguir una mejora en la calidad de la educación (Judit, Relato 3).

Hay en el relato un cruce de miradas: él dice verse reflejado en ella, ella se pregunta si podrá seguir su legado. Tal vez estas conexiones intrincadas son las que se tejen en las buenas experiencias de mentorización, donde el yo se fusiona con el otro:

Él, sin duda, ha sido la persona que más ha marcado mi vida profesional y ahora soy lo que él forjó en mis inicios, en mi juventud inexperta. Solía decirme que le recordaba a él mismo en su juventud y ahora me pregunto si yo seré capaz de continuar su legado tal y como él lo hizo conmigo (Judit, Relato 3).

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

Los relatos de vida son una reflexión sobre la propia experiencia, es la mirada sobre sí para entender las decisiones tomadas, para dar sentido a las situaciones, para conectar hechos, eventualmente, para aprender sobre sí mismos. El acto de sentarse solo a escribir, con la atención puesta en el recuerdo, es una instancia íntima de conexión y comprensión. Por esto creemos que es una práctica reflexiva, lo que hemos llamado *ser-hacer-pensar* la sensibilidad moral.

Esta reflexión no pone el foco solo en la propia acción, sino también en la acción de los demás respecto a la propia persona o respecto a otros. Esto es lo que han hecho los profesores al relatar, por ejemplo, la interacción de un Padre con alumnos en unas colonias o a un Inspector en el trabajo conjunto con Judit. Ambos docentes han evocado un recuerdo y ese recuerdo, probablemente, ha sido *archivado* en base a la experiencia de observar. Creemos que esa forma de observar de Mateu y Judit coincide con la mirada profunda de la que nos habla Tàpies, principalmente porque permiten el juego de espejos: la mirada externa se proyecta en una mirada hacia sí mismos, el reflejo propicia escudriñar en el impacto de los episodios en las vidas de quien relata.

Pero antes de la observación ¿habrá algo que porta el Padre o el Capellán en el caso de Mateu, o la Madre y el Inspector en el caso de Judit?, ¿hubo algo en ellos que generó interés o que llamó la atención?, ¿cómo saber quién tiene un conocimiento que compartir? La pista estaría en el carácter práctico de ese conocimiento y en la proximidad con esas personas.

En las narraciones de los dos docentes es evidente que las personas extraordinarias enseñan en el acto, más allá de sermones o exposiciones sobre el respeto, la implicación o el vínculo. Acceder a ese modo de aprendizaje, construido de la observación en el el acto, requiere proximidad entre las personas. Proximidad que se muestra en el modo en que Mateu escribe del Padre y el Capellán, y en que Judit lo hace de la Madre y el Inspector, por la intimidad del propio relato, por el cariño y respeto imprimido en el texto.

En efecto, ambos parecen haber aprendido observando y escuchando, pero también estando muy cerca de esas personas, compartiendo con ellos y ellas pequeños acontecimientos o experiencias cotidianas.

Cuando los docentes relatan las experiencias vividas con esas personas críticas, algo se revela de su propia sensibilidad, y probablemente aquello responde a una forma de mirar: “Lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser” (Alliaud, 2004, p. 92). Reconocer esos momentos, esas conversaciones, esos gestos, esas risas, también es una manera de vivir la sensibilidad moral. Conecta un presente con un pasado y proyecta un futuro.

En efecto, la sensibilidad moral no es exclusiva del adulto o del enseñante, se construye en una relación que es multidireccional. Quizás los jóvenes, niños y niñas, docentes o directivos principiantes, también portan y/o desarrollan sus cualidades. Quizás, cierta forma de observar, de acercarse al *terreno* del otro, es también una manera de vivir la sensibilidad moral.

La pregunta sobre la sensibilidad moral de los propios docentes que relataron repercute en los alcances del estudio realizado. Creemos que la propia metodología de investigación y el proceso trazado responde a una forma de acercarse a la historia de los otros, y por ello, contiene cierto tipo de sensibilidad moral. “En este sentido se puede afirmar que poner el ‘yo’ en escena favorece el encuentro con el otro, porque el individuo es también un actor social” (Palou, 2008, p. 2).

La propia investigación sería un intento de *ser-hacer-pensar* la sensibilidad sería moral, pues a lo largo de su implementación varios de los que estuvimos implicados e implicadas nos sentimos remecidos. Un docente cometa “Me he visto en otros lugares comentando cosas que he escrito (...) Haberte sentado a pensar y decir ¡ostras, esto es lo que me pasa!”.

Tras esta perspectiva hay una postura política, sobre todo porque supone una forma de interacción, de pacto social y de convivencia. Comprometerse éticamente con esa forma de investigar es relevante no solo por ser investigadores principiantes, sino también por los valores que están detrás: respeto, legitimación, co-responsabilidad, democracia:

Postulamos por tanto orientar las experiencias de democratización igualitaria en una perspectiva de alternativa al modelo de sociedad hoy predominante. Y por tanto, no deberíamos olvidar los aspectos convivenciales, de relación interpersonal, en esas experiencias y procesos de transformación. No se trata solo de hablar de transformación, sino de sentir, vivir formas distintas de convivencia, que, defendiendo las esferas de autonomía individual, construyan también autonomía y sentido colectivo (Subirats, 2005, p. 7).

El encuentro con el otro es un acto político, un acto ético. Pero creemos que hay aspectos que no consideramos inicialmente y por ello la postura política en esta investigación aparece como un aspecto difuso.

Todo el contexto cultural, social y político de los que relatan y de aquello sobre los que se sustenta el relato es una deuda. Una madre en la década del 50 en una España Franquista no fue un aspecto a considerar en el análisis, tampoco que Judit identifica como persona crítica a su madre, ni que ella misma en la actualidad es quien trabajó como Directora y docente universitaria y su esposo quien asume el trabajo de la casa y de las hijas la mayor parte del tiempo. Situar el recuerdo, darle contexto, permite mirar con mayor complejidad, establecer redes y nexos más allá de los sujetos inmediatamente implicados en los hechos.

Por último, el yo en escena es quien hoy escribe, es quien relata la historia de esta investigación, pero el *nosotros colectivo* son todos aquellos y aquellas que pese a no teclear las letras están acá: Xus Martín, profesora de investigación, Judit y Mateu, profesoras que relataron, Creativitat, la tercera profesora que no finalizó su participación, pero que también nos enseñó mucho, mi familia. El *plural falso* con que hemos escrito este texto evoca a ese colectivo del que me siento parte.

La invitación está hecha: habrá que continuar indagando en los alcances éticos y políticos del vínculo, en la práctica reflexiva de las relaciones en el ámbito educativo y sobre la investigación Biográfico-Narrativa como una forma de *ser-hacer-pensar* la sensibilidad moral.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuadernos de Pedagogía*, 7 (12), 91-106.
- Asensio, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: GRAÓ.
- Bárceñas, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo editorial, Universidad Eafit.
- Hansen, D. T. (1952). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hernández, F., y Rifà, M. (Coord.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, M. (mayo, 2013). *La construcción de las familias como ciudadanos-consumidores en las políticas educativas: discursos, prácticas e implicancias para la equidad social en Chile*. Trabajo presentado en II Encuentro de investigadores chilenos: mirando a Chile desde la distancia, Barcelona.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Mallimaci F. & Giménez V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.175-212). Barcelona: Gredisa.
- Martín, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó
- Palou, J. (diciembre, 2008). *Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna*. Trabajo presentado en X Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), Tenerife.
- Subirats, J. (2012) Democracia, participación y transformación social. *Polis*, 12, 1-9. Recuperado de <http://polis.revues.org/5599>.
- Tàpies, A. (1971). *La práctica del arte*. Barcelona: Ariel.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.