

## **Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa: un estudio narrativo**

**Clara Arbiol González \***  
**Dolo Molina Galvañ \*\***

### **Resumen**

En este artículo damos cuenta del proceso que estamos siguiendo en una investigación en la que exploramos la relación educativa. Ponemos el foco en la relación educativa porque distintos estudios, nacionales e internacionales, señalan que es precisamente la presencia, la ausencia o la perversión de este vínculo lo que abre o cierra las posibilidades educativas para los estudiantes. Nuestra finalidad es profundizar en las prácticas y saberes que los docentes ponen en juego para sostener la relación educativa. Queremos aprender de los docentes. Y tratamos de explorar el sentido y las formas de tener en cuenta estos saberes en la formación inicial del profesorado.

**Palabras Clave:** relación educativa, saber de la experiencia, investigación narrativa

---

\* Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (UV), Espanha.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Professora da Faculdade de Magistério da Universidade de Valência (UV), Espanha

## Un investigación en proceso<sup>1</sup>

*El profesor que es un auténtico 'educador' siempre intenta aportar sus actos como solución a la pregunta de qué es la educación o qué significa estar inspirado o guiado por la pedagogía. En efecto, sólo en la vida real se puede discernir el significado concreto de la pedagogía*  
Max van Manen (2010, p. 61)

Este texto es fruto de una investigación en proceso que pretende profundizar en las prácticas y saberes que maestras y maestros de Educación Primaria ponen en juego para sostener la relación educativa. Ponemos aquí la mirada, porque como dice Max van Manen (2010), “sólo en la vida real se puede discernir el significado concreto de la pedagogía”. El significado de “dar sentido” a la tarea educativa, esto es, a ese actuar docente inspirado o guiado por el sentido de lo educativo. Y, ¿qué es “lo educativo” para nosotras? Aquello que favorece ampliar las sensaciones y la imaginación del mundo. Que nos ayuda, en tanto que seres humanos, a trascender. A un ir siendo en el camino de la vida, a un ir desplegándose, dice María Zambrano (2007), en este medio específico que es el tiempo y la realidad.

Nos preocupa la relación educativa pues partimos de la evidencia de que es la presencia, la ausencia o la perversión de este vínculo, lo que abre o cierra posibilidades educativas para los estudiantes. Es desde esta preocupación que nos preguntamos por los saberes docentes que la sostienen y por los saberes, entonces, que serían necesarios llevar a la formación inicial del profesorado. En este sentido, nuestra investigación tiene un origen y una finalidad muy clara: *aprender de las maestras y de los maestros*. Lo que hacemos en la investigación es explorar dos dimensiones en torno a esta idea de “aprender de”. Dos dimensiones diferentes pero vinculadas estrechamente: una dimensión que trata de profundizar en el significado y la complejidad de los saberes docentes que sostienen la relación educativa; la otra dimensión busca explorar el valor formativo de los mismos y las formas de mediación discursiva posibles, como las narrativas, para llevarlos a la formación inicial de nuestros estudiantes de magisterio.

Para desarrollar esta investigación procuramos un “camino metodológico” que nos permitiera dar forma al sentido que orienta este proyecto. Un camino metodológico consecuente con la pregunta que enunciábamos sobre aquello que nos proponíamos mirar. Por eso hemos creado en el marco de la investigación un lugar desde el que caminar. A ese lugar-camino metodológico lo

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte del proyecto de investigación financiado por la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2014/058): “Prácticas y saberes de la relación educativa y su implicación en la formación inicial del profesorado. Estudio narrativo sobre experiencias docentes en Educación Primaria”, dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ (Universitat de València). este proyecto está vinculado al proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2011-29732-C02-01): “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: Estudio de Casos”, dirigido por el Dr. José Contreras Domingo (Universitat de Barcelona)

hemos llamado “investigar con”; porque la investigación aquí no se plantea como una interpretación del otro sino como un deseo de saber *desde* la relación con el otro y lo que ello genera en nosotras.

En este texto procuramos mostrar algo de lo que hemos aprendido en la relación con las maestras. Ha sido en relación con ellas, en ese estar cerca, acompañándolas, que hemos ido encontrando una vía practicable para explorar la relación educativa y los saberes docentes que la sostienen. En este sentido, partimos de los avances realizados en un proyecto de investigación anterior<sup>2</sup> que nos ha servido como inicio. Así, de nuestra exploración sobre los saberes que las maestras ponen en juego para crear y sostener relaciones que sean, efectivamente, educativas, hallamos que dichos saberes se alimentan de un trabajo que tiene que ver con la *mirada*: con cómo ser capaz de ver a la otra o al otro como otro irreductible, como otro que me será siempre un misterio indescifrable, otra u otro que es singular y único, como única es la relación que se crea. Un trabajo que tiene que ver con la *escucha*: con cómo hacen en ellas espacio para aquello que el otro o la otra trae, con cómo crear una disposición a la acogida del otro, de la otra y de su relato, con cómo prestar atención suspendiendo aquello que se espera del otro para poderse abrir a la relación. Un trabajo que tiene que ver con el cuerpo: con cómo nos colocamos en relación a la otra o el otro, con cómo las maestras son capaces de acompañar a las niñas y niños en sus procesos, con cómo encontrar el equilibrio entre la medida y la desmedida que la dedicación requiere. Estos hallazgos que hemos ido descubriendo en relación con las maestras, en las sesiones de observación, en las conversaciones que hemos mantenido con ellas y también en la exploración de aquello que vivíamos en el proceso tiene que ver con la relación educativa, con lo que la sostiene.

Pero en el proceso de indagación, nos hemos descubierto explorando algo más: nuestro lugar como investigadoras. En esta exploración hemos descubierto que investigar, como educar, se hace siempre en relación; y esta verdad tampoco se puede sobrepasar porque nos exige prepararnos para ese encuentro en presencia viva, abrírnos a la posibilidad de la experiencia y, a pensar la investigación educativa como una experiencia que mira a la experiencia. Que tiene en cuenta aquello vivido por quien investiga y por quien ofrece su práctica educativa a la mirada de la investigadora (CONTRERAS y PÉREZ de LARA, 2010). Por ello, este texto va a centrarse también en los hallazgos que hemos encontrado al vivir la investigación como experiencia de relación y como experiencia de aprendizaje.

## 2. Explorar la relación educativa: la experiencia del encuentro con el otro

*La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser*

José Contreras (2009, p. 9)

---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación pre-competitivo financiado por la Universitat de Valencia (UV-INV-PRECOM12-80798): “Los saberes profesionales en torno a la relación educativa en el ámbito escolar i el ámbito de la educación social”. Dirigido por la Dra. M<sup>a</sup> Dolores Molina Galvañ

Educar es algo que se hace siempre en relación. Y ésta que es una verdad innegable. Sin embargo, con demasiada frecuencia y facilidad, es una verdad que se da por supuesta y se sobrepasa; desplazando aquello que da sentido a la educación y poniendo en su lugar otras cosas: contenidos, competencias, resultados... La relación educativa, entonces, se convierte en algo que no hay que explorar sino tecnificar en beneficio de aquello que hemos colocado como centro. De esta manera, la relación educativa deviene un medio para que lo otro se consiga con eficacia, perdiendo así, el sentido originario de la práctica educativa. Para nosotras, asumir y explicitar que la educación se hace siempre en relación, representa hacer un corte en ese discurso dominante que dificulta vivir, pensar y nombrar *la educación como una experiencia de relación*:

Educar es algo que se hace en relación y es fruto, también de la relación. Hace falta decirlo, a pesar de que todo lo que se enseña – todo lo que se comunica – es hecho, inevitablemente, en relación. En relación siempre con una misma o uno mismo, y en relación, simultáneamente, con quienes una sueña que querrán tal vez acoger la comunicación o el balbuceo de una comunicación que sale, a veces, del atreverse a correr el riesgo de tomar la palabra en un aula. (RIVERA, MILAGROS, 2012, p. 36).

Hace falta decirlo porque si no, olvidamos aquello que es fundante y fundamental en la educación: nuestra relación con la infancia y con la juventud y la responsabilidad que asumimos en esa relación. Por ello, explorar la relación educativa no puede ser un intento de definirla o tecnificarla, como decíamos, para un propósito ulterior, sino que requiere de otra mirada y de nuestra capacidad de pararnos en el hecho fundante de la relación educativa. Ser capaces de ver qué es lo que allá se mueve, da sentido y ordena. Qué es aquello que sostiene a las maestras como saber y como no saber, qué es lo que hace de su práctica pedagógica una práctica fructífera de relación. Entendemos con Marta Caramès (2008), que una relación educativa es fructífera, o sea, educativa, cuando quien la vive tiene la posibilidad de ser. Cuando en ella, quiénes la viven tienen la posibilidad de aprender y; cuando en ella, quiénes la viven tienen la posibilidad de ir más allá. Por tanto, para nosotras, una relación es fructífera cuando el *ser* es custodiado y acompañado. Cuando hay aprendizaje y hay trascendencia de sí; que no es separación de sí, sino afirmación en un horizonte infinito.

Explorar la relación educativa significa atravesar esa tensión de la tarea docente y del ser docente entre la exigencia de la planificación, control, anticipación y la necesidad de dedicación, de hacerse disponible, de “dejarse tocar” por la singularidad del otro, del momento, de la situación. La relación educativa, la posibilidad de hacerla crecer tiene que ver entonces, con un trabajo de la mirada: ser capaz de ver a la otra como una otra irreductible. Alguien a quien no puedo inventar ni intentar definir con categorías. El otro, la otra es un otro inabarcable. Alguien que es y será siempre un misterio que no puedo someter. La mirada por lo tanto no es una mirada que pretende conocer al otro sino prestar atención. Dice Gadamer (1997, p. 436) que la pretensión de conocer al otro intenta

mantener a la otra o al otro alejado de mí. Buscamos, pues, una mirada que se sabe en tensión. Que se sabe entre este deseo de saber del otro y la imposibilidad de identificarlo. Una mirada que más que conocer, como nos enseña Núria Pérez de Lara (2008) tiene que aprender a ver por primera vez. Como aquellos versos de Pessoa que ella recupera: *vale más la pena ver una cosa por primera vez que conocer, porque conocer es como no haber visto nunca por primera vez*. Una mirada entonces que sea capaz de apertura para ser capaz de ver el ser del otro y una mirada que sea capaz de esperanza para acompañar el deseo del ser, ese deseo de trascendencia sin límite que siempre inicia un ser humano. La relación educativa, la posibilidad de hacerla fructificar tiene que ver también con un trabajo de escucha, con una escucha que es disposición, una escucha que es capaz de silencio. Porque es necesario hacer ese espacio de silencio y acoger la palabra de la otra, su gesto, sin traducciones ni interpretaciones que la reducen. Un silencio también que deja espacio para que esta palabra nazca. Y a la vez que permite en quien escucha hacer algo consigo, preguntarse por qué es lo que me pasa a mí con la palabra de la otra, en relación con la otra, el otro. Una escucha que sólo puede ser una escucha atenta a la otra, que reclama en mí un ejercicio de suspensión, de suspender la intención para poder estar atenta a lo otro (MASSCHELEIN, 2006). La atención requiere que hagamos algo con nosotras para poder estar disponibles. La atención nace del deseo de estar en relación. Y esta atención, Simone Weil (2001) la vincula al consentimiento, a esa posibilidad de estar en relación dejándonos decir por la otra o el otro. En espera de su palabra, de su gesto. Esa es la escucha que hace fructificar la relación educativa. Podríamos decir, utilizando las palabras de Max Van Manen (2010) una escucha solícita.

Preguntarse por la relación educativa y ponerla en el centro de la mirada investigadora supone rescatar el origen relacional de la práctica educativa. Algo que, como nos señalaban las palabras de María Milagros Rivera (2012), demasiado a menudo pasamos por alto. Supone detenerse pues en algo que constituye el centro de nuestra vida en común con las niñas y niños, con los jóvenes, algo que envuelve y da sentido a nuestro vivir, tanto que nos encontramos con una enorme dificultad para verlo, para significarlo. Explorar la relación educativa supone asumir que ésta constituye un misterio, en palabras de Luce Irigaray (1997), “un misterio que ilumina”. La relación educativa es un misterio que se muestra indescifrable pero no inexplorable, así, explorarla requiere por nuestra parte asumir que debemos aproximarnos respetando el misterio que siempre entraña la experiencia de relación. Y es desde esta asunción que podemos encontrar formas de explorarla, por eso es un misterio que ilumina, porque nos permite aproximarnos y encontrar formas de hablar de ella sin simplificarla, sin reducirla.

Explorar la relación educativa supone apelar al cuerpo, porque la experiencia de la relación se vive siempre en un cuerpo, sucede siempre entre los cuerpos, es siempre encarnada, así nuestra mirada se centra en aquella experiencia singular de relación que viven las maestras. Nuestro

propósito al querer explorar la relación educativa es explorar la experiencia de relación. Explorar la educación como lugar de encuentro con la otra, con el otro y con aquello que nos pasa en ese encuentro con la alteridad. La relación educativa no es tanto algo que *hacemos* como algo que vamos *viviendo*, y en este ir viviendo vamos *creando* formas nuevas, originales de acercarnos y estar con la otra y el otro. Son formas nuevas porque nacen de una relación singular como lo es cada relación humana, y son originales porque nacen de un cuerpo sexuado, porque son fruto del deseo de quien las sostiene. Pero para poder ser, la relación necesita de ese dejarse tocar del que hablábamos. Por eso la relación es también eso que nos pasa. Eso que nos pasa que nos transforma.

Así, esta investigación toma la experiencia como eje de sentido. Tomar la experiencia como eje de sentido supone recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente, pues la experiencia entendida como relación de apertura al mundo (BÁRCENA, 2005) favorece que nos pasen cosas. En este sentido, la experiencia no es lo que pasa o lo que acontece sino lo que *nos* pasa o *nos* acontece (LARROSA, 2003). La experiencia es aquello que nos pasa, lo que nos llega. Supone siempre un acontecimiento, aquello que se muestra interrumpiendo, porque es impredecible e imprevisible. Y ese presentarse supone un movimiento de aquello que teníamos como asentado, de aquello que sabíamos, de aquello que somos:

[...] la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable [...] la experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improvisto, y sin embargo no sin preparación. (GADAMER, 1999, p. 428).

Pese a su imprevisibilidad, el acontecer de la experiencia requiere de disposición, de una cierta preparación que no está en el terreno de la actividad: no se puede “hacer una experiencia”, reside más bien en el terreno de la pasividad, de un poner en suspenso para que algo nos pase, nos llegue. De un exponerse (LARROSA, 2003). Sin embargo, participamos de una cultura que dificulta la posibilidad de la experiencia. Una cultura institucional y profesional en la que el sentido de lo educativo está prácticamente predeterminado.

Y justamente aquello que posibilita la experiencia es su indeterminación, la experiencia requiere de la apertura para poder ser, así, nuestra pregunta por la experiencia no puede ser una pregunta que ya prevé la respuesta. Preguntar quiere decir abrir (GADAMER, 1999), y en esa apertura reside la posibilidad de que la experiencia dé sus frutos. Acercarnos a la experiencia requiere de la apertura de aquello que no está acabado, de un sentido que no se cierra de una vez por todas sino que siempre se puede volver a visitar, a abrir y explorar encontrando en él novedad: “Puedo sacar orientación de una experiencia, puedo sacar de ella saber, puedo incluso transformar mi existencia a partir de ella, sin que por ello la experiencia sea desvelada” (ZAMBONI, 2002, p. 133).

La experiencia es pues inagotable, inabordable. Sobre ella, siempre se mantiene abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de lo vivido. Y, finalmente, la experiencia siempre es la experiencia de alguien, como la relación, la experiencia siempre es y se muestra encarnada. La experiencia entonces siempre es singular, siempre es finita como lo es la vida humana, concreta, situada. Es lo que Gadamer (1999) ha llamado la “historicidad de la experiencia”. Por eso, porque la experiencia siempre es sostenida por alguien en un cuerpo sexuado, la experiencia es irrepetible. Jamás se puede repetir una experiencia porque ésta siempre tiene un tiempo y un lugar, y un cuerpo en que es acogida. Sin embargo, que la experiencia sea irrepetible no significa que no pueda ser transmitida. Es precisamente esta necesidad de aprender de la experiencia los que nos convoca en esta investigación, pero la complejidad de la relación educativa, la dificultad que representa la experiencia nos impele a buscar un método que acoja esta complejidad, que respete el misterio, que nos permita estar junto a la experiencia. Algo así como una exploración sensible, incluso poética.

### 3. Encontrar el método: el sentido de investigar y aprender con las maestras

*La investigación, como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar [...]. Pero dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra o del otro, de lo que tiene para darme, como un reconocimiento de mi insuficiencia, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis.*

(José Contreras y Núria Pérez de Lara, 2010, p. 69)

En esta investigación, tomar la experiencia como eje de sentido, supone explorar la relación educativa como una cuestión que implica personalmente, que responde a la necesidad de un saber que nace de la relación entre lo que se dice y lo que se vive; no entre lo que se dice y lo que pasa. Un saber que tiene que ver con lo que sostiene las relaciones, con la sustancia necesaria y siempre personalmente sostenida que orienta un modo de actuar. Un saber que, sin despreciar otros saberes elaborados, como maestra (me) es necesario para orientarme en los interrogantes de un hacer educativo que siempre es sutil y escurridizo (CONTRERAS, 2010; VAN MANEN, 1998).

Así, el saber que buscamos tiene que ver con aquello que nutre la posibilidad y la disponibilidad del encuentro educativo, lo que permite vivirlo como una experiencia de relación. Nuestra investigación mira hacia ese saber de las maestras que nace de la experiencia, un saber que sostiene la práctica educativa y que nace de la posibilidad de pensarla en tanto que acontecimiento nunca resuelto de encuentro con la alteridad. Un saber, sin embargo, que no se deja atrapar, que necesita *ir en busca de su propia medida* (MORTARI, 2002). Y esta medida que se busca, tiene origen en la pregunta por lo adecuado; en un preguntarse a sí, si se ha hecho lo adecuado a la situación. Porque la pedagogía, nos recuerda Max van Manen (2003), requiere de un cuestionamiento vivo, constante, de un dudar siempre, de un preguntar-se cada vez: ¿he hecho lo

correcto? El saber que nace de la experiencia, pues, es un saber singular que no se deja generalizar con facilidad. Pues la experiencia siempre es un acontecimiento vivido y significado subjetivamente. Un acontecimiento que impregna el ser y que nos abre a la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de lo que es vivido.

La exploración de la experiencia requería de nosotras la exploración del método que nos permitiera respetarla. Un método que acompañe el proceso y no lo predetermine. Por eso, en este proceso investigativo nos hemos arriesgado a vivir la creación del método en el sentido en que lo hemos aprendido de María Zambrano (1989), como *un camino a recorrer*:

Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él. (ZAMBRANO, 1989, p. 19).

El método no como algo que viene dado y por lo tanto a aquello que se adscribe la investigación, sino como una creación que se hace desde la relación: la relación con la pregunta, la relación con la otra y la relación con una misma como investigadora. Es así como podemos crear formas de aproximación que sean respetuosas con aquello que nos proponemos investigar; en este caso, la experiencia de relación. Y respetuosas, también, con las otras (maestras) que participan en la investigación. Así, la relación es algo que hay que labrar en el proceso, algo que hay que cuidar, porque fundamentalmente, la investigación es una experiencia de relación (CLADININ Y CONNELLY, 1995; 2000).

Nuestra práctica de indagación se sostiene en un método de investigación que se asienta sobre dos bases fundamentales: la apertura y la tensión. La primera, tiene que ver con la apertura de la experiencia. Así hemos aprendido a buscar con horizonte pero sin fin, es decir, teniendo presente la pregunta de investigación y al mismo tiempo la capacidad de apertura a aquello que la experiencia de relación nos ofrecía, sin cancelar aquello que nace. No era la nuestra una búsqueda comprobante, ni cerrada, sino una búsqueda que se sabía en una tensión: la de buscar algo que siempre muestra una pregunta abierta. En este sentido, hemos despojado la investigación de explicaciones, interpretaciones o representaciones que tematizan o encorsetan la relación educativa como una cuestión de habilidades o un problema de estrategias pedagógicas. Hemos aprendido, y ésta constituye la otra base fundamental de nuestra aproximación, a acoger el misterio de la relación, sabiéndonos en esa tensión de la que hablamos, una tensión entre el saber y el no saber. Una tensión, sin embargo, que es creadora (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010) porque nos hace buscar la manera de poder acercarnos a la relación educativa desde el respeto de lo que la constituye: aceptamos la relación educativa como un encuentro siempre inédito y,



consecuentemente, aceptamos que indagamos la relación entre lo que alguien vive, piensa y dice a partir de ello.

Por lo tanto, intentamos una práctica de indagación que se fundamente en la creación en nosotras como investigadoras de una disposición a la acogida del misterio que entraña la experiencia de la relación educativa. Una práctica de indagación que nos compromete de cuerpo entero, en ella nos exponemos, nos dejamos decir y tocar por lo que nos sucede en relación. Una práctica de indagación que va tomando forma desde la pregunta siempre abierta y no desde la voluntad de agotar la experiencia. Aprendiendo también, que de la misma manera que la relación educativa es siempre un encuentro inédito, la relación investigadora tiene este carácter de novedad cada vez. Eso requería de nosotras, como investigadoras, un lugar que había que trabajar. Para nosotras este lugar de creación y de encuentro es el investigar con las maestras.

Hablamos de investigar “con”, y no de investigar “a”, porque la otra (en este caso la maestra) nos es necesaria para la experiencia de relación que significa la investigación, así no era un proceso en el que convertimos a la otra, y su práctica, en un objeto a investigar; sino un proceso en que acompañar a la otra en su práctica para poder indagar en relación qué es aquello que la sostiene como saber. Es la relación con la maestra lo que nos permite el trabajo de mediación necesario para hacer emerger el saber de la experiencia. Investigar con la maestra supone abrirnos al encuentro, “dejarnos tocar” por aquello que la maestra pone en juego y por aquello que este proceder hace en nosotras. Investigar “con” va más allá de una colaboración o participación de la maestra en la investigación, se trata de la centralidad de la relación, de la experiencia de relación como espacio de apertura de pensamiento pedagógico. Estamos en relación de investigación con la maestra, con su práctica, con su clase, con sus orientaciones... pero también con la pregunta que nos nace, con la posibilidad de poner en juego nuestra experiencia como docentes para poder ir tejiendo saber. Por eso se trata de aprender con la maestra, porque es en relación con ella que algo de nuestro hacer se transforma, algo de nuestro saber se mueve. Para nosotras investigar con las maestras supone aprender con ellas. Aprender algo del oficio de maestra y a la vez, porque no podemos pensarlo como dos lugares separados, aprender algo del oficio de investigadora. Hemos encontrado en este proceso creativo, dos prácticas que nos permiten investigar con las maestras: las observaciones en el aula y las conversaciones hermeneúicas.

Buscamos a dos maestras de entre 25 y 35 años de experiencia docente. Dos maestras con quienes hemos compartido el espacio del aula durante todo un curso escolar. Una de las maestras se ocupaba del primer curso de Educación Primaria, en un aula con 26 niñas y niños en una escuela pública de un barrio del norte de la ciudad de Valencia. La otra maestra se ocupaba del cuarto curso de Educación Primaria, en un aula con 27 niñas y niños en una escuela pública de un barrio del sur

de la ciudad de Valencia. Esta maestra, además, forma parte del equipo directivo como secretaria del centro.

### 3.1. Las observaciones de aula: un trabajo con la mirada

Las observaciones las hemos realizado en diferentes sesiones intentando estar en el aula y en el centro a lo largo de toda la jornada escolar. Nuestro interés en poder estar sesiones de observación largas tiene que ver con la complejidad del saber que sostiene la relación educativa, como decíamos éste no se reduce a habilidades o técnicas, sino que es un saber que siempre se crea en relación con la otra, con la situación y con una misma. Para poder ver cómo se pone en juego una maestra necesitamos estar con ella, observar atentamente y ser capaces de esperar. Lo que nos preguntamos estando allá, en relación con la maestra y con las niñas y los niños, es cómo es el arte de ser maestra y cómo se muestra en esta maestra con quien estamos en relación. Algo que atañe a la relación entre el vivir, pensar y actuar, por eso, porque es un círculo complejo requiere de nosotras como investigadoras una práctica de atención. En las observaciones hay un trabajo sobre la mirada porque para nosotras observar significa mirar atentamente.

Nuestra práctica de observación no era pues, una práctica dirigida sino una posibilidad de formar parte de la vida del aula, de poder atender a aquello que allá se vivía como historias para acompañarlas y abrir la pregunta por la relación educativa. Para ello, necesitábamos hacer un trabajo con la mirada; poder observar tiene que ver con la capacidad de poder ver, y para poder ver hay que mirar como si fuera la primera vez: suspendiendo el juicio, acogiendo lo otro, haciendo lugar al asombro. Pudiendo así vivificar la pregunta sin precipitar la respuesta. Tiene que ver con este dejarse tocar, con esta preparación para lo inesperado, como en la experiencia. Este trabajo de la mirada es, entonces, parte del método de investigación.

En mis notas de observación hay mucha referencia a la voz de Carmen. Su tono es alto, sólo alto. No indica nada más que eso. No hace referencia a la irritación, o al enfado, o a la fuerza, aunque en algún momento pueda expresar enfado. La voz de Carmen marca la cadencia de la actividad de clase. No provoca el vacío de la ausencia, no se da en el silencio del cementerio, más bien, se eleva un poco por encima de cierto trasiego que hay por aquí o por allá. No es una voz omnipresente, sólo marca su centralidad en momentos muy puntuales y se sabe retirar con facilidad y elegancia para hacer lugar. Tampoco es una voz que afirma constantemente, deja que en ella se cuele la pregunta, la duda, la búsqueda de parecer. Es, a su vez, una voz que acompaña y se deja acompañar. Es una voz ligera, creativa, aunque a veces se atrapa y titubea. Una voz emotiva y firme. En verdad, nunca me había percatado de la multiplicidad de los registros de la voz, ni había pensado en el juego de presencias que se abre o en las que queda atrapada. ((Reflexiones a partir de las notas de campo en la clase de la maestra: Carmen – *El gesto y la voz para vivificar la relación*)).

Lo que hacemos en este pequeño ejemplo, es mostrar algo de lo que surge, nos surge, en este modo de proceder que no tiene como orientación una guía de observación sino un dejarse tocar por lo que se vive y se percibe. Porque lo que buscamos, en este formar parte de la vida del aula, es abrir la percepción, aprender a apreciar las “cualidades” de lo vivido en la clase. Aprender a apreciar y a nombrar para poder profundizar en ellas desde aquello que nos da qué pensar. En este

caso, y en relación al ejemplo, lo que se va abriendo es la posibilidad de pensar la presencia, el *hacerse presente*. O dicho de otro modo, pensar cómo la maestra va haciéndose presente para las criaturas y cómo las criaturas experimentan la presencia de la maestra. No tenemos pues como finalidad o meta interpretar a la maestra, sino pensar acerca de cómo la voz y el gesto actúan aquí para posibilitar la relación

### 3.2. Las conversaciones hermenéuticas: un trabajo de escucha y palabra

Las conversaciones hermenéuticas hacen referencia a la *práctica* de conversación desplegada en nuestro proceso de investigación. Inspiradas en las palabras de Gadamer (1999) y Van Manen (2003), las llamamos “hermenéuticas” dado que el impulso de la conversación se dirige a la búsqueda de sentido. Una búsqueda que no se produce fuera de la conversación con las maestras que han participado en el proceso, sino que es en relación con ellas que se puede generar esta búsqueda. Una búsqueda, por otra parte, siempre abierta. Una búsqueda que es posible por la mediación de la palabra.

Entendemos, y hemos experimentado, esta práctica del conversar como un pensar en relación y un pensar en presencia (ZAMBONI, 2009). Un pensamiento en estado naciente que conjuga modos de preguntarse e interpretarse sobre la experiencia de la relación educativa. Para que la conversación pueda ser una experiencia de pensar en relación es necesario que como investigadoras podamos reconocer a la otra como otra, no como alguien de quien obtener información sino alguien con quien abrir un espacio de diálogo, un espacio de pregunta. Gadamer (1999), ha hablado de la experiencia del *tu*, la experiencia de mi encuentro con la otra o el otro como un *tú* a quien no pretendo comprender en su totalidad, ni sustraer su carácter enigmático sino un *tú* con quien entro en relación, por quien me dejo tocar y decir. Un *tú* que experimento en mí. Reconocer a la otra en la conversación es autorizarla y autorizar su palabra; porque aquí la otra es alguien *con quien* se habla y no alguien *de* quien, o *sobre* quien, se habla. Autorizar, pues, en el sentido de reconocer autoridad que requiere, evidentemente, de la confianza en la palabra y el gesto de la otra, de la verdad que hay en su relato. Para que la conversación pueda ser una experiencia de pensar en relación es necesario que como investigadoras, maestras, educadoras hagamos un trabajo de escucha. Escuchar es hacer espacio en nosotras para acoger la palabra de la otra:

Así pues, te escucho no es esperar u oír de ti una información, ni la expresión simple de un sentimiento [...]. Te escucho es escuchar tu palabra como única, como irreductible, sobre todo a la mía, como nueva, aún desconocida. Es recibirla como la manifestación de una intención, de un devenir humano, espiritual. (IRIGARAY, 1994, p. 166).

Para escuchar debo hacer en mí, espacio. Debo poder crear un silencio del que brote la palabra de la otra como relato de experiencia. La conversación entonces, ya no es una dinámica de

pregunta/respuesta, sino un espacio donde poner en juego la propia experiencia y abrir con la otra la pregunta por la relación educativa. Nuestro papel como investigadoras en las conversaciones ha sido el de acompañar pensamiento y palabra para reconocer el saber de la experiencia que nacía de los relatos de las maestras. Un acompañamiento que se hace desde el cuidado de la relación, que no puede precipitar la palabra. Y a la vez, un dejarse decir y tocar por la palabra de la otra, poder acogerla con el tiempo y el espacio necesario para que ésta haga algo en nosotras. La conversación para ser fructífera necesita de un cierto vacío, de un espacio aún sin completar. Luce Irigaray (1994) habla de la necesidad de que el mundo no esté terminado para que haya escucha, de que no esté todo interpretado ni pensado ya. La escucha requiere de la apertura, la conversación requiere de la apertura de la experiencia para que la búsqueda de sentido pueda recorrer el camino necesario.

En este proceso de tratar de vivificar la práctica de conversar como práctica de pensar en relación se han dado, hemos experimentado, momentos de relación con la palabra y el pensamiento distintos. Así, está el momento de la conversación in situ, en presencia; pero está, también, el momento de la conversación diferida. Aquella que prolonga el eco de la escucha; que es una invitación otra, nueva, a la escucha, al dejarse tocar y al dejarse decir. Una conversación en la que no está presente la carnalidad del encuentro pero sí la presencia de lo que nos resuena de ese encuentro y la conversación nacida en él. En ella están las palabras que nos quedan, las que nos llevamos y seguimos rumiando; las que con paciencia y cuidando van haciendo su trabajo en nosotras. Una conversación que se extiende, extendida, y que da continuidad al movimiento del pensamiento y al haz de la relación. La conversación diferida puede entenderse como hiato entre el momento vivo y naciente del encuentro conversacional y el momento fijado en la palabra registrada (las transcripciones). Es en este hiato, en este lugar simbólico que reside la resonancia, que se abre una escucha de sí y una escucha de ese resto que queda en “mí”; resto que sin confundirse con la palabra dicha se relaciona con ella. Un resto que estaría “entre” lo que ha sido dicho y lo que eso que ha sido dicho hace en mí. Y es aquí, en este lugar de distancia y vacío, en el que como investigadoras, profundizamos y dejamos emerger el sentido a través de la escritura.

La actividad en la escuela está tejida por el tiempo. Del mismo modo, el tiempo en la escuela está lleno de actividad y de tareas. Y casi siempre la relación entre uno y otro está marcada por el exceso. Por lo que está demasiado lleno. Abrir, en esta compleja trama, huecos, vacíos que hagan lugar a momentos de vida (al enfado, la risa, la duda, la lentitud, la relajación...) y que no se muevan sólo desde horizonte de dar respuestas o buscar soluciones a, es un arte complicado hecho de detalles, de pequeños gestos, pero que dan densidad a la experiencia del tiempo. No es fácil, en contextos de exceso, hacer lugar al tiempo de vida, de oportunidad, de creación pero son necesarios. Por ello, hay que buscar vías practicables para hacerlo. Estas vías son personales, singulares, porque pertenecen a cada quién. No hay fórmulas. Por eso las maestras cuando hablan de ello comienzan diciendo: *lo que a mi me sirve..., lo que procuro..., lo que voy probando...* (A partir de la conversación hermenéutica con las maestras: Carmen e Inma – *La experiencia paradójica del tiempo*)

Lo que traemos en este pequeño texto es una elaboración nuestra sobre el sentido que emerge en torno a la experiencia del tiempo que viven las maestras, y cuya reflexión ha tenido origen en una de las conversaciones hermenéuticas.

#### **4. La experiencia de la investigación: hacer el pasaje formativo**

*Mirar de nuevo y ponerse en juego en primera persona, en eso consiste tanto la docencia, como la investigación sobre la relación educativa [...] Pensar la experiencia de investigar es también pensar la experiencia de la relación educativa pues de lo que se trata es de ese pensar haciendo.*

Núria Pérez de Lara, (2010, p. 118)

Como decíamos, el sentido de esta investigación es reconstruir experiencias que (nos) sean significativas. Para nosotras, la práctica de investigar y la práctica docente están en relación, pues investigamos al tiempo que enseñamos; y nuestra docencia se dirige a maestras y maestros en formación. En este sentido, para nosotras, que llevamos a cabo la investigación, ésta tiene una dimensión eminentemente formativa (MASSCHELEIN y SIMONS, 2006). Pero también tiene esta dimensión formativa para otras y otros (nuestros estudiantes, por ejemplo) que aun sin vivir en primer plano el proceso de investigación, pueden dejarse tocar por el relato fruto de éste. Lo que nos preguntamos es precisamente qué es lo que nos ayuda a hacer este pasaje, cómo conseguimos que las reconstrucciones que hacemos de las experiencias que exploramos lleguen a tocar y a provocar la pregunta en aquella y aquellos que las reciben.

La pregunta nos remite a la palabra; porque es con y a través de la palabra que podemos recorrer ese camino que vincula constantemente, en nuestro hacer, investigación y formación. La palabra en forma de narrativas de la experiencia porque la investigación pretende concluir con la elaboración de relatos de experiencia que nos ayuden a (re)pensar la experiencia de las maestras y el saber que las sostiene, así como las preguntas que nacen en la relación de indagación creada entre la investigadora y la maestra. Una pregunta por la palabra que se acompaña, a su vez, por la pregunta de cómo abrir la disposición a pensar, a dejarse interpelar. Y la pregunta también, por la fidelidad a la experiencia, al saber de la experiencia que conecta con la vivencia propia de quien lo comunica y que a su vez, ha de posibilitar conectarse con la vivencia propia de quien lo escucha. Por eso, el saber de la experiencia no se puede expresar bien desde un conjunto de proposiciones, pues como dice María Zambrano (2000), se trata de un saber persuasivo, un saber que se transmite por persuasión porque no lo dice todo, porque no puede decirlo todo. La pregunta por la palabra fiel a la experiencia, es la pregunta por encontrar una vía práctica que haga posible comunicar este saber de la experiencia, que permita al otro, a la otra, aquellos que no viven la investigación en primer plano, nacer dentro de sí lo que necesita.

Encontramos en los relatos la posibilidad de mostrar con más fidelidad la experiencia. El relato nos permite mostrar la complejidad que entraña la experiencia: lo que va, lo que no va, las dudas, los saberes, las intuiciones... todo eso que pone en juego cada maestra concreta. El sentido del relato pues, no es constituir un modelo a seguir, ni un ejemplo de maestra “ideal” (CONLE, 1999) sino un movimiento capaz de hacer resonar algo en quien lo recibe (CONLE, 1999; CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010). La resonancia del relato es lo que despierta en quien lo lee la pregunta, lo que permite pensar desde y para su propia experiencia, lo que le permite ir más allá a partir de aquello que se queda en su cuerpo como vibración, como aquello que le toca. Pero para poder mostrar la verdad de la experiencia, hay que hacer una búsqueda cuidadosa de las palabras. Palabras susceptibles de tocar aquello que mostramos. Y para ello, asegura Chiara Zamboni (2002, p. 25):

No basta con narrar los hechos: es necesario inventar para que una experiencia tome sentido. [...] La invitación a “atenerse a los hechos” indica un oculto chantaje de atenerse a lo que los códigos dominantes dicen que son hechos y a no desviarse de ello so pena de caer en una “extrañeza” al margen de la ruta. “Hechos puros” sin embargo no existen. En cambio, en una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado en el presente. Se trata de algo invisible que actúa insistentemente como la sombra del hecho que percibimos como algo activo en los comportamientos cotidianos: en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor.

Entendemos, además, que la pregunta por el pasaje formativo también es la pregunta por nuestro ser docentes. Esa es la experiencia de transformación de las investigadoras a la que apelan Masschelein y Simons (2006). Porque en relación con las maestras hemos ido pensando nuestra propia práctica docente. Preguntarnos por cómo crean, alimentan y sostienen las maestras la relación que crean con los niños y las niñas nos devuelve la pregunta a nosotras, cuáles son las claves que nos orientan como saber pedagógico en nuestra práctica docente con los chicos y chicas con quienes estamos en las aulas universitarias, qué es lo que llevamos a este espacio de formación de maestras y maestros. Y lo que llevamos es aquello que hemos aprendido de o con las maestras, un saber que llevamos in-corporado, es decir, un saber que ha hecho cuerpo. En relación con las maestras hemos aprendido a cuidar la relación educativa que creamos con nuestras estudiantes, intentando mostrar-lo en clase como parte de su formación como educadoras y educadores. Entendiendo que su formación como maestras y maestros tiene que tocar el origen, tiene que posibilitar que abran la pregunta y acompañar la creación en *si* de la disposición a la relación educativa.

Lo que vamos aprendiendo de y con las maestras es por ejemplo, a cuidar la mediación con el saber. Es decir, la importancia de acompañar a la otra, al otro, en las tareas que proponemos. Acompañar, haciéndonos presentes en cada momento del proceso. Estar cerca de... para escuchar,

para poner palabra, para sostener la duda, abrir la pregunta... Estar cerca de cada una y cada uno, cuidando de que la desorientación, el desconcierto o el miedo que a veces invade frente a lo desconocido no se resuelva en una dimisión ante el saber. Lo que vamos aprendiendo también, es sobre la importancia de la espera, de la lentitud para un mirar a la otra o al otro desde la confianza y la esperanza y no desde la carencia o la desmesura. Y vamos ensayando formas que nos ayudan a salir del guión de lo académico para hacer lugar a esa imagen potente y significativa, que hemos visto en las maestras, de procurar situaciones que generen un “aprender de cuerpo entero” que son siempre la posibilidad de experiencias de aprendizaje en las que hace lugar al sentir, expresar, acoger, crear. Ensayamos formas para dar densidad a la experiencia del tiempo, explorando actividades que no nos atrapan en un sentido finalista de la tarea pero tampoco nos llevan a una tarea que no clarifica límites.

Las maestras nos han mostrado la discontinuidad que existe entre “entrar en el aula” y “entrar en relación”; y la importancia de asumir esta distancia para hacer practicable la relación. Lo que nos requiere un aprender a “pensar con la situación”, sin juzgar, sin cerrar, sin ahogar lo vivo y lo singular. Pues es, en este hiato, en donde la experiencia de la docencia pone en juego el sentido dispar entre vivirla como una exigencia o como una dedicación. Entre “hacer de maestra” o “ser maestra para alguien”.

En cualquier caso, en tanto que investigación en proceso, lo que en este momento nos señala el “pasaje formativo” son dos cosas: a) interrogar y repensar nuestras prácticas de formación y b) ensayar prácticas narrativas que muestren los saberes experienciales; lo que hemos llamado “relatos de formación” o reelaboración de escenas observadas en el aula (y fuera de ella) que nos interrogan sobre la relación educativa.

## REFERÊNCIAS

BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

CAREMÉS, M. La trena de llibertat, temps i amor enfilant les preguntes per la relació educativa. *Revista Duoda Estudis de la Diferència Sexual*, nº 35. 2008. (p.99-117)

CIFALI, M. (2005): “Enfoque clínico, formación y escritura”. En PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PERRENOUD, P. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica. 2005. p.170-196.

CLADNDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry. Experience Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONLE, C. (1999): Why narrative? Which narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research a *Curriculum Inquiry*. 29:1. 1999. p.7-32.

- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, J. “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”, en LARROSA, Jorge (coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. 1995. p.11-59.
- CONTRERAS, J. Prólogo. En SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario-Argentina: Homo Sapiens, 2009. p. 7-11.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.
- ELLSWORTH, E. *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal, 2005.
- GADAMER, H.G. *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999.
- IRIGARAY, L. *Amo a ti. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona: Icaria, 1994.
- IRIGARAY, L. *Ser dos*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LARROSA, J.. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003.
- MASSCHELEIN, J. (2006): Pongámonos en marcha. In: MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (eds): *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes, 2006. p.21-30.
- PÉREZ DE LARA, N. (2008): “A propósito de la diversidad” en *Kikiriki Cooperación Educativa*. Núm 89. (p.22-29)
- PÉREZ DE LARA, N. (2010): “La experiencia de la diferencia en educación” en CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comps): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. 2008. p.117-135.
- RIVERA GARRETAS, M. *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial, 2012.
- TARDIFF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, 1998.
- VAN MANEN, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.
- VAN MANEN, M. *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona. Paidós, 2010.
- WEIL, S. *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta, 2001.
- ZAMBONI, C. Inventar, agradecer: pensar y El pensamiento de la experiencia. In: DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria, 2002. p.22-28;133-134.



ZAMBONI, C. *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori Editore, 2009.

ZAMBRANO, M. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza, 2000.

ZAMBRANO, M. *Notas de un método*. Madrid: Tecnos, 2011.

**Teachers' knowledge and educational relationship: a narrative research****ABSTRACT**

In this article we consider the process we are following an investigation in which we explore the educational relationship. We focus the study in this educational relationship due to the fact that different studies, both national and international, prove that it is precisely the presence, absence or perversion of this bond what enables or block the learning opportunities for students. Our aim is to analyze the practices and knowledge that teachers put into play to support the educational relationship. We learn from teachers. And we try to explore the meaning and ways to consider this knowledge in initial teacher training.

**Keywords:** Educational relationship. Experiential knowledge. Narrative research.

**Clara Arbiol González**

E-mail: clara.arbiol@uv.es

**Dolo Molina Galvañ**

E-mail: mogalma@uv.es

**Explorando os saberes das professoras em torno da relação educativa: um estudo narrativo****RESUMO**

Neste artigo consideramos o processo que estamos acompanhando em investigação em torno da relação educativa. Colocamos o foco na relação educativa considerando que distintos estudos, nacionais e internacionais, assinalam que é precisamente a presença, a ausência ou a perversão deste vínculo que abre ou limita possibilidades educativas para os estudantes. Nossa finalidade é refletir sobre as práticas e saberes que os docentes colocam em jogo para sustentar a relação educativa. Queremos aprender dos docentes e tratamos de explorar o sentido e as formas de ter em conta estes saberes na formação inicial dos professores.

**Palavras-chave:** Relação educativa. Saber da experiência. Investigação narrativa.

**Enviado em:** 03/05/2015

**Versão final recebida em:** 22/06/2016

**Aprovado em:** 04/09/2016