



## &lt;Reseña de tesis doctoral&gt;

## Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal

Julio Hizmeri-Fernández

Fecha de publicación: 06/07/2016

//Datos de la tesis

**Fecha de Lectura:** 3 de marzo de 2016. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

**Director de la Tesis:** Dr. José Contreras Domingo

//Palabras clave

Relación educativa, autorreforma de la escuela, investigación narrativa, experiencia educativa.

//Referencia recomendada

Hizmeri-Fernández, J. (2016). Reseña de tesis: Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 118-125. Doi: 10.1344/reire2016.9.29210.

//Datos del autor

**Julio Hizmeri-Fernández.** Universidad de Barcelona. Barcelona. [jhizmeri@gmail.com](mailto:jhizmeri@gmail.com)



## El contenido

Toda experiencia de indagación es un viaje que te lleva de un lugar a otro y, como ocurre con todo viaje, en el recorrido siempre nos pasan cosas. Y, tal vez, sea este hecho —el que nos pasen cosas— el sentido educativo o formativo que tiene una tesis, sobre todo, si es en educación y al tiempo es una experiencia que nos educa, nos forma, nos transforma. Viajar es siempre la posibilidad de conocer lo otro de sí y llevarse a sí mismo más allá de lo conocido. Así, de un viaje formativo de exploración y de autoexploración es lo que intenta dar cuenta este informe de tesis titulado «Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del Movimiento de autorreforma italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal».

Tal como se aprecia en el título, se trata de una investigación que, siguiendo a Simons y Masschelein (2008), podríamos nombrar como *educativa o formativa*. Si bien remite a una investigación sobre una experiencia en educación (el Movimiento de autorreforma italiana de la escuela), lo más importante aquí es la dimensión educativa o formativa de la actividad misma, o sea, mi experiencia de transformación personal. Inspirados por Foucault, estos autores distinguen dos tradiciones de investigación a partir del significado que tiene en cada una de ellas el «acceso a la verdad» (no se trata, por tanto, de una diferenciación metodológica como en el caso de investigación cuantitativa versus cualitativa, o empíricoanalítica versus interpretativa). Según la tradición que aquí me interesa, el acceso a la verdad requiere la transformación del yo; o sea, la transformación del investigador es imprescindible para poder acceder a un cierto tipo de verdad. Sin embargo, para la otra tradición, más conocida, es el conocimiento el que permite acceder a la verdad, por lo tanto, hay que cumplir determinadas condiciones para adquirir conocimientos verdaderos, pero la transformación del investigador no es una de esas condiciones. Dicho de otro modo, el «acceso a la verdad» requiere que se pague un precio, pero éste se sitúa en lugares distintos: «o bien en una transformación del yo, o bien en la apropiación de un conocimiento o un saber sujeto a determinadas condiciones» (Simons y Masschelein, 2008, p. 131). Es, sobre todo, el primero de los precios el que pago con esta investigación formativa o educativa que trata de «una experiencia de transformación personal» que me aproxima a «otro modo de estar en la relación educativa». Por lo mismo, esta investigación «cuenta con la subjetividad de quien investiga; la necesita, parte de ella, pasa por ella» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77) y me he apoyado en la práctica del *partir de sí* para transitar en relación (Diótima, 1996) con aquello que un día llamó mi atención: *las buenas noticias en la escuela*.

Precisamente, *Buenas noticias de la escuela* (2010) es el nombre del libro nacido del segundo encuentro nacional del Movimiento de autorreforma de la escuela italiana. Un movimiento que, en un clima generalizado de denuncia de la crisis de la escuela —y de la universidad que es el lugar donde encuentra su antecedente— junto a la reanudación de las políticas gubernamentales de reforma, nace como un espacio simbólico y relacional, político y pedagógico distinto para mirar de otro modo a la escuela y hacer política en y con ella, llamado «Autorreforma». A menudo acompañada del adjetivo «gentil», la autorreforma gentil de la escuela define la iniciativa femenina que hace ya años había dado



vida a la pedagogía de la diferencia sexual, pero que se abre también a la política de hombres y de mujeres que venían haciendo un trabajo para cambiar la enseñanza desde dentro, caracterizada no por la voluntad de confrontarse u oponerse a la violencia de las transformaciones impuestas desde las alturas, sino más bien por la capacidad de mediar pacíficamente por otro sentido de la enseñanza que en parte ya existe.

Cambiar, sí, pero a partir de lo que ya hay y funciona, ha sido un gesto de libertad, de toma de responsabilidades en primera persona y de reconocimiento de autoridad, propia y ajena, por parte de quienes hacen que la escuela viva cada día, quienes la conocen desde dentro y están en condiciones de valorar sus puntos flacos y fuertes. Es otra escuela la que surge del cambio de mirada. Y si esta escuela ya existe —lo cual sería una buena noticia—, hay que llevarla a la reflexión libre y compartida, generadora de un nuevo pensamiento educativo y de circulación de buenas prácticas, sabiendo que su calidad no depende de modelos, por más recientes y elaborados que sean, sino del intercambio de lo que se es, de la investigación y de la creatividad personales. (Piussi, 2005, p.106).

Así, en una institución abrumada por la sucesión acelerada de acciones administrativas y legislativas dirigidas a consolidar una visión empresarial, tecnocrática e individualista de la enseñanza, el Movimiento de autorreforma ha reactivado *una corriente amorosa* (Piussi, 2005) donde la primera y más importante transformación ha sido la transformación de sí y de la propia relación con la institución, a partir del deseo personal, de la palabra nacida de la propia experiencia y de las relaciones de confianza y autoridad, no de poder. Este gesto político-pedagógico me invitó a transitar desde la distancia crítica y nihilista en que me hallaba hacia paisajes vivos y alegres de experiencias relatadas por maestras y maestros, por profesoras y profesores, que me fueron mostrando otra escuela, la buena escuela que existe y se vive cotidianamente, cuyo motor tiene una raíz en el amor (Cosentino, 1999). Por tanto, más que un movimiento, se trata de una *subjetividad en movimiento* (Cosentino, 2013) que pone a circular saberes y prácticas que saben hacer de la relación educativa el corazón de la escuela y de la escuela el corazón de la sociedad.

A partir de entonces, movilizando mi propia subjetividad, otros horizontes de sentido se fueron ensanchando, desde y hacia la experiencia de autorreforma en la universidad, desde y hacia el pensamiento de la comunidad filosófica femenina Diótima y desde y hacia la pedagogía de la diferencia sexual, y en el recorrido fui aprendiendo que así como hay distintos modos de vivir en el mundo de la vida, hay distintas maneras de vivir, estar y actuar en el mundo de la educación. Y, quizás, tenga sentido decir que se puede *estar ahí* de otra manera (Praetorius, 2002), pues creo que la educación, la pedagogía, no se vive igual para quien la ve desde la altitud de una teorización abstracta que para quien la vive desde dentro como una experiencia relacional. Y siento que esto es importante, porque sé por experiencia que el lugar en que nos situamos y miramos la educación dice mucho del lugar que habitamos como enseñantes o docentes y, sobre todo, signa la relación con aquellas y aquellos con los que compartimos esos lugares. «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» (Contreras, 2009, p. 9). Y, al ser esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser, mi experiencia formativa de transformación personal viene orientada por este deseo de reencontrarme en la relación con lo otro, las otras y los otros, y conmigo



mismo, y me ha alejado de una mirada distante que, asentada en la cúspide de una teoría abstracta, sobrevolaba de muy lejos el mundo escolar sin conseguir ver lo que en él se vive cada día. Una mirada estrecha que veía estrecheces y la escuela se transformaba —por la mirada— en un lugar necesario de mejorar, de reformar. Mas, oír decir que hay buenas noticias de la escuela es toda una *revolución simbólica* (Molina, 2010) que, de pronto, hace que ese hombre descienda desde sus gélidos parajes a la sensible realidad movido por la curiosidad de conocerlas, acortando la distancia necesaria para encontrar y encontrarse en un nuevo mundo que se ordena ante sus ojos, que convoca en él un modo distinto de recorrerlo y de habitarlo, de entrar en relación viva con las otras y los otros, y de cuya experiencia saldrá transformado.

Así, el motivo principal de la tesis que ha llevado a este movimiento experiencial o viaje formativo de exploración y autoexploración, ha sido: *Transitar, apreciar y aproximarme narrativamente al movimiento de autorreforma de la escuela y al pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual que me muestran otro modo de estar en la relación educativa*. Y respecto del modo en que fui llevando a cabo esta experiencia de investigación, he tomado la figura de *pasaje y pasión* (Larrosa, 2009) para configurar mi experiencia formativa o educativa; o sea, para dar cuenta de lo que me fue pasando (*pasión*) en el tránsito o recorrido (*pasaje*), trayéndola a la mano a partir de una *profundización narrativa* (Contreras, 2015). Entendiendo que la narrativa no es una forma de representar lo investigado, sino una búsqueda relacional más afín con el modo en que experimentamos el mundo, la aproximación narrativa a la experiencia educativa me ha implicado en este camino (método) tres cuestiones. Lo primero, que una indagación narrativa no trata simplemente de recopilar datos, ni describir situaciones, sino que me ha permitido una búsqueda de sentido para profundizar en mi experiencia vivida que va dando lugar al tejido de vivencias que entran en juego entre sí para dar cuenta relacionalmente de aquello que me ha pasado en el recorrido. En concordancia con esto, lo segundo tiene que ver con que la indagación narrativa ha requerido de una experiencia personal que haga posible esa relación, es decir, contar con mi subjetividad para traer a la mano vivencias personales que, a través del camino de la resonancia, van dando cuenta de lo que me va pasando al pasear por los paisajes de la autorreforma y los gestos políticos y pedagógicos de la diferencia sexual. Y lo tercero es que no se trata de cualquier modo de indagar ni de una búsqueda narrativa que relate cualquier experiencia, sino que este camino tiene su horizonte y su orientación desde y hacia lo educativo, desde y hacia lo formativo (Contreras, 2010, 2015; van Manen, 2003; Simons y Masschelein, 2008). De esta forma, pongo en juego mis experiencias vividas en educación en un recorrido de indagación narrativa *en clave pedagógica y formativa*, o sea, una indagación narrativa que no pierde de vista la pregunta personal por el sentido de lo educativo y la oportunidad de profundizar en ello, ni de verse transformado. Por ello, me acerco a la realidad a través de *experiencias ya relatadas* (es decir, mediado por los textos escritos y audiovisual sobre la autorreforma italiana de la escuela y de la universidad, sobre el pensamiento político de Diótima, sobre la pedagogía de la diferencia sexual, entre otros) y de *experiencias revividas* (o sea, por medio de entrevistas o conversaciones en Verona y en Milán con siete mujeres que han tenido una presencia significativa en el Movimiento italiano de autorreforma); y a partir de ambas mediaciones, durante todo el proceso me fui poniendo en juego, en



primera persona, con mis *experiencias de lectura* (es decir, con mi lectura, escucha y escritura resonante) que fueron transformando mi experiencia.

Finalmente, he podido componer esta la experiencia o viaje de transformación en tres partes, que van *desde la distancia hacia otro modo de estar en la relación educativa*.

La *primera parte* o momento inicial contiene tres capítulos:

En el *Capítulo 1*, «Acortar distancia para volver a empezar», he querido simbolizar el deseo de situarme lejos de una mirada abstracta sobre la educación para acercarme nuevamente a otro modo de estar en la relación educativa. Para hacerlo, a través de un recorrido por mis vivencias escolar y universitaria, voy trayendo a la mano un modo de estar distante con la tentativa revelar la manera en que la educación tradicional, también mi autoformación, fueron apartándome cada vez más de un orden simbólico en que cuerpo y palabra permanecían unidos más fielmente con la realidad y junto a ello fueron condicionando mi modo de estar en relación con las y los demás, con lo otro y, también, conmigo mismo.

En el *Capítulo 2*, «Al comienzo del camino. Mirar, pensar, sentir, estar, decir», empiezo a dar cuenta de la experiencia que me permite ponerme en un nuevo camino. Por ello, parto de la convicción de que así como hay distintos modos de mirar, de pensar, sentir, también hay distintas maneras de estar en lo educativo, por lo tanto, voy dando cuenta del modo en que ha ido transformándose el modo de dotar de sentido a lo vivido y a lo educativo.

En el *Capítulo 3*, «Continuando con el camino. La experiencia educativa (pasaje y pasión) y su profundización pedagógica», dice sobre la experiencia del camino, entendiendo el método desde su etimología como un camino y a mí mismo como el caminante. La experiencia del método tiene que ver, entonces, con el recorrido realizado —pasaje— como con aquello que me ha ido pasando durante el camino —pasión—, intentado profundizar narrativamente mi experiencia educativa (Contreras, 2015).

La *segunda parte*, o el medio, está integrado por los siguientes seis capítulos que muestran el recorrido por los paisajes de la autorreforma de la universidad y la escuela, la comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual:

En el *Capítulo 4*, «La Autorreforma. El inicio en la universidad», atiendo al sentido de autorreforma a través de una noción de cambio que se aleja de la perspectiva tradicional y que adquiere vida en la universidad italiana de Verona, principalmente por iniciativa de las mujeres de la comunidad filosófica femenina Diótima que trabajan en ella sabiendo reconocer que, más allá de la infinita crítica al sistema de poder universitario, lo que sostiene la vida universitaria es la calidad de la relación educativa.

En el *Capítulo 5*, «La comunidad filosófica femenina Diótima y la pedagogía de la diferencia sexual», me adentro en el pensamiento de la diferencia sexual que sostiene al Movimiento de la autorreforma en la universidad. En el capítulo anterior, doy cuenta de que la autorreforma nace de una idea elaborada que es la idea de *partir de sí* (Diótima, 1996). Por lo tanto, en este capítulo atiendo a esta idea poniéndola en relación con la idea de libertad

como trascendencia que viene movilizada por Diótima y me adentro igualmente en la pedagogía de la diferencia sexual.

En el *Capítulo 6*, «La autorreforma gentil de la escuela», continuo recorriendo los pasajes de la autorreforma de la escuela a través de las cuestiones que se revelan centrales en los encuentros nacionales. En la historia de los encuentros se va manifestando la subjetividad en movimiento por el deseo de un actuar cambiando desde el interior, sin requerir normas o leyes, más bien en su intento de aligerarse de todo aquello que en la escuela se hace pesado y se torna un carga para reconocer y custodiar la calidad de la cual está hecha la escuela: la calidad de las relaciones, el cuidado de la enseñanza y el aprendizaje.

En el *Capítulo 7*, «Las maestras y el profesor», presto atención a la idea que está en el centro del quinto encuentro nacional «las maestras suben a la cátedra». Este encuentro busca, por un lado, invertir la jerarquía tradicional de poder y saber, que va desde un saber especializado que no toca tierra y está asentado en la imagen de la cátedra hasta un saber más terrenal, el saber de la experiencia; por otro, desplazar la atención hacia el saber de maestras mujeres que mayoritariamente habitan la escuela y signan con su hacer la calidad de la escuela. Precisamente aquí, intervendrá una maestra de escuela llamada Cristina Mecenero, quien nombrará su oficio como «saber estar cerca del comienzo».

En el *Capítulo 8*, «Saber estar cerca del comienzo. Una experiencia maestra», rondo el sentido de la expresión «saber estar cerca del comienzo» (Mecenero, 2003, 2004) a través de tres claves de lectura. La primera es que saber estar cerca del comienzo indica saber estar cerca de las niñas y los niños que comienzan en continuidad con la obra materna. La segunda es que lo que orienta el ser maestra es ante todo el saber humano. Y la tercera implica saber estar y permanecer fiel a la experiencia, porque es allí donde un saber teórico no abstracto podrá hacer hablar a lo existente.

En el *Capítulo 9*, «El amor que no olvido» es el nombre de una película documental dirigida por Daniela Ughetta y Manuela Vigorita (2007), que narra el oficio de cuatro maestras y un maestro italianos de nuestro tiempo. En este capítulo introduzco el gesto político y pedagógico que moviliza su realización para luego aproximarme a las escenas de la clase de la maestra Cristina Mecenero. Así intento relatar lo que ellas me muestran de su relación de ella con las niñas y los niños, haciéndolas resonar en el horizonte más grande que da sentido a su oficio, o sea, *estar cerca del comienzo*.

Y en la *tercera parte*, un final o lugar de llegada y una nueva partida:

En el *Capítulo 10*, «Notas pedagógicas para continuar. Otro modo de estar en relación», retomo la idea de pasión para dar cuenta de aquello que me ha pasado en el camino que he recorrido en busca de acortar distancia y con lo que me he ido quedando o ha ido quedando en mí. Repaso las notas que dan cuenta de mi experiencia de formación y transformación y que me ponen en otro lugar y de otro modo para emprender nuevamente un recorrido en educación. Por ello, son notas pedagógicas para volver a empezar que simbolizan aquello que porto conmigo para comenzar otra vez.

Finalmente, una investigación que hemos llamado *educativa* o *formativa* (Simons y Masschelein, 2008) que, más que apropiarse simplemente de conocimientos sujetos a determinadas condiciones, paga el precio de la transformación personal, no puede ofrecer al campo de la investigación educativa ni al saber pedagógico aquello que no está a su alcance. Con el viaje de exploración y autoexploración no me he propuesto simplemente investigar experiencias educativas, sino mirar a la educación en cuanto experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por lo tanto, así como cuenta con la experiencia subjetiva de quien indaga y de quien escribe, reclama una experiencia de subjetivación en quien lee. Una experiencia personal y subjetiva, porque la verdad que una experiencia puede ofrecer al campo de la educación no es aquella verdad generalizable, sino una verdad por resonancia, o sea, una verdad que necesita para llegar a ser el encuentro relacional con la experiencia de quien lee, al interpelar su subjetividad, al abrir posibilidades a su pensamiento educativo y, quizás, al vivir una experiencia de transformación personal como la que he vivido yo. Esto es lo que ha guiado mi deseo de indagación: decir algo del recorrido, decir algo de lo que me ha pasado en el recorrido y decir algo formativo o educativo que valga la pena de ser contado. Pues, ha sido en esta triple relación, al adentrarme en los paisajes del Movimiento de autorreforma, cuando se han encontrado las experiencias educativas de este movimiento con mi experiencia de transformación personal. Después de todo, pienso que toda tarea formadora requiere, antes que el cuidado del otro, de la otra, el cuidado o transformación de sí.

## <Referencias bibliográficas>

- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar, y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-12). Rosario: Homo Sapiens.
- Contreras, J. (2010). Pedagogía de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras, y N. Pérez de Lara (coord.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-269). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En E. C. Souza (org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cosentino, V. (1999). *L'autoriforma gentile*. Recuperado de: <http://autoriforma.altervista.org/>
- Cosentino, V. (2013). El oficio iluminado. En A. Butarelli, y F. Giardini, *El pensamiento de la experiencia* (pp. 301-310). Valencia: Ediciones CREC e Instituto Paulo Freire.
- Diótima (1996). *La sapienza di partire da sé*. Napoli: Liguori Editori.



Julio Hizmeri-Fernández. *Reseña de tesis doctoral: Otro modo de estar en la relación educativa...*

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 25, 103-109.
- Mecenero, C. (2004). *Voci maestre. Esistenze femminile e sapere educativo*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Molina, D. (2010). Prólogo. En A. Lelario, V. Cosentino, y G. Armellini, *Buenas noticias de la escuela (pp. 13-20)*. Madrid: Sabina.
- Piussi, A.-M. (2005). Una relación política que nos cambia. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 104-107.
- Praetorius, I. (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 23, 99-110.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En J. Masschelein, y M. Simons, *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie (pp. 129-145)*. Barcelona: Laertes.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Ughetta, D. y Vigorita, M. (2007) *L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre [DVD]*. Milano: TV Days.

Copyright © 2016. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

