Rizoma freireano

Vol. 11 · 2011

Rizoma freireano 11. Amor, biograficidad del aprendizaje y transformación. Homenaje a Isabel López Gorriz

Rhizome freirean 11. Love, learning biographicity and transformation. Tribute to Isabel Lopez Gorriz

Rizoma freireà 11. Amor, biograficitat de l'aprenentatge i transformació. Homenatge a Isabel López Gorriz

Rizoma freireano 11. Amor, o biograficidade da aprendizagem e transformação. Homenagem a Isabel Lopez Gorriz

Editora: Dolores Jurado Jiménez, Universidad de Sevilla

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/

Sumario

EDITORIAL

Expandiendo el amor por el aprendizaje a través del enfoque auto/biográfico para generar transformación desde nuestras prácticas educativas. Expandiendo el trabajo compartido y/o co-construido con Isabel López Górriz
Mª. Dolores Jurado Jiménez

Expanding the love of learning education thought auto-biography approach to generate transformation from our educational practices. Expanding the sharing job and/or co-constructed with Isabel López Górriz
Mª. Dolores Jurado Jiménez

Expandint l'amor per l'aprenentatge a través de l'enfocament (auto)biogràfic per a generar transformació des de les nostres pràctiques educatives. Expandint el treball compartit i/o coconstruït amb Isabel López Górriz
Mª. Dolores Jurado Jiménez

ARTÍCULOS

Connaître le Prendre Soin de Soi pour améliorer le Prendre Soin d'Autrui
Marie-Christine Josso

Conocer el Cuidado de Sí mismo para mejorar el Cuidado del Prójimo
Marie-Christine Josso

Conéixer la cura de si mateix per a millorar la cura del proïsme
Marie-Christine Josso

Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação
Maria da Conceição Passegg

Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación
Maria da Conceição Passegg

El amor desde la praxis; los talleres de autoconciencia con historias de vida
Mª Teresa González Uribe

Love from the praxis, self-awareness workshops withlife stories
Mª Teresa González Uribe

L'amor des de la praxi; els tallers d'autoconsciència amb històries de vida
Mª Teresa González Uribe

El proceso de re-construcción de identidad/es de género y su relación dialógica con los estudios de tercer ciclo. El diario, una herramienta formativa y evaluativa de investigación

Mª Inés Gabari Gambarte, Mª. Dolores Jurado Jiménez

POEMA

La/s mujer/es madrazas, abnegadas, entregadas, sacrificadas y sufridas. Mujeres completas. Mujeres profesionales
Isabel López Górriz

DOCUMENTAL

La fuerza del amor: alimento espiritual de nuestras almas
Isabel López Górriz

“cómo el amor es la fuerza de la vida”
Mª. Dolores Jurado Jiménez, José Manuel Jurado Jiménez

Expandiendo el amor por el aprendizaje a través del enfoque auto/biográfico para generar transformación desde nuestras prácticas educativas. Expandiendo el trabajo compartido y/o co-construido con Isabel López Górriz

Mª. Dolores Jurado Jiménez, Universidad de Sevilla e Instituto Paulo Freire de España

La única persona que puede hacer que cambie tu vida eres tú.

Deja de esperar que los demás te solucionen las cosas y toma las riendas de tu existencia.

Recuerda que el poder está en tu interior y que nadie tiene poder sobre ti a menos que tú se lo des. Centra tu mente en conseguir lo que es bueno para ti con la seguridad de que te lo mereces.

Puedes conseguir todo lo que te propongas.

Louise L. Hay

Este número de la revista *Rizoma Freireano* está dedicado esencialmente a la educación desde el enfoque auto/biográfico pero desde una perspectiva que integra el amor como vía de transformación de las personas. Este enfoque se enmarca en un paradigma de la complejidad en el que se rescata esencialmente una palabra de autenticidad y amor. Para situar esta perspectiva ligada a la educación existencial, hemos de remontarnos a las raíces, que se enmarcan en la década de los años 80. Pues es desde este período desde el que se ha configurado a nivel internacional un panorama extenso con Historias de Vida en Educación, creándose diversas asociaciones desde entonces. Pero en el estado Español es a partir de la década de los años 90 cuando empiezan a tener éstas algo de relevancia, siendo en la actualidad cuando empiezan a expandirse más, estado influenciadas esencialmente por asociaciones Europeas como son ASIHVIF (Association Internationale de Histoires de Vie en Formation) cuyos miembros desde diversas perspectivas trabajan con el enfoque auto/biográfico en Formación Permanente de personas adultas, en donde

la experiencia y la autoformación (proceso vital de construcción de sí mismo) han sido pilares fundamentales. Entre las personas pioneras de este movimiento hemos de destacar el trabajo de Gaston Pineau y de Christine Josso (que ha escrito un artículo para este número).

Isabel López Górriz, a quien dedicamos este número, fue miembro del Consejo de Administración (Comité directivo) de ASIHVIF, desarrollando una intensa actividad de colaboración en dicha asociación, en la que insistía para incluir, desde una perspectiva investigadora y formativa, la educación existencial ligada al enfoque autobiográfico. Ella también era miembro activa de otra de las Asociaciones Europeas de relevancia en Educación de Personas Adultas, como es ESREA (European Society for the Research in the Education of Adults), cuyos miembros forman una red que en los últimos años muestran un gran interés por el uso de las Historias de Vida, principalmente como instrumento de investigación cualitativa. Estas dos asociaciones Europeas toman tanto la perspectiva investigadora como la formativa y cada vez hay más intercambios de enfoques entre los miembros de dichas asociaciones, siendo éstos muy variados tanto teórica como metodológica o epistemológicamente.

En el estado Español, Isabel ha expandido el trabajo de Historias de Vida en Educación desde una perspectiva Existencial, que incorpora el plano formativo pero también el investigador, destacando sus aportaciones en el Instituto Paulo Freire de España pero también para el Centro de Recursos y Educación Contínua de la Diputación de València, CREC -que desarrolla en su ámbito de trabajo de formación continua y autoformación de las y los educadores esta perspectiva y dinámica- y para la Revista Diálogos, por ejemplo, en la coordinación del número 52 (2007), constituyendo éste un monográfico, que como ella misma plantea, marca un hito histórico en la Formación Permanente, pues tal monográfico, refleja la coherencia epistemológica, metodológica, investigadora y formativa de la joven perspectiva de educación existencial, apoyándose en las historias de vida y los relatos autobiográficos. En dicho contexto ha sido todo un reto plantear esta perspectiva, pues la expansión de las Historias de Vida en Educación es bastante reciente (a modo informativo, diremos que las I Jornada de Historias de Vida en Educación se han celebrado en 2010 en Barcelona y la II en 2011 en Málaga) y aún apenas se plantea este enfoque existencial en dichos encuentros.

A nivel internacional también ella ha formado parte del comité científico de Congresos Internacionales de Investigación (Auto)biográfica celebrados en Brasil (CIPA), participando en eventos de asociaciones como AFIRSE (Association

Francophone de Recherche en Education), o ASHIVIF-RBE (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education), o vislumbrando el impulso creador de otras asociaciones de historias de vida en formación más jóvenes como ANNHIVIF en 2007 (Associação Norte-Nordeste -Brasil- das Histórias de Vida em Formação) o BIOgraph en 2008 (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica). Es fundadora y miembro de algunas de estas Asociaciones Maria da Conceição Passeggi, que también escribe un artículo en este número de Rizoma Freireano.

Este número refleja la perspectiva experiencial, formativa e investigadora y se apoya en las historias de vida y los relatos autobiográficos enmarcándose en las nuevas epistemologías, metodologías y teorías que defienden la educación como emergencia, transformación, autopoiesis y despliegue de la vida, a nivel personal/colectivo interpelando otras prácticas educativas que estrujan la vida, la formación, la educación, y la humanidad. El amor por la vida y por la educación como generadora de transformación sigue siendo hoy un reto. Retomamos la voz de esta profesora, quien ha luchado y roto obstáculos institucionales para desde el amor de una palabra y un planteamiento auténticos, permitir que las semillas germinen en nuestras mentes para dar continuidad y hacer emerger el amor en nuestras vidas cotidianas, sobre todo cuando trabajamos con personas y cuando nos ocupamos de expandir el potencial que cada quién portamos en su esencia más pura.

Sentir amor hacia uno mismo y hacia los demás dejando constancia de un trabajo comprometido no siempre es fácil en un mundo en el que sentimos contradicciones constantemente. Un mundo donde las rivalidades y las individualidades se dibujan fuertes y presentes al mismo tiempo que se dan movimientos de acompañamientos colectivos, intergeneracionales e internacionales importantes. Articular saberes auto/biográficos y saberes conceptuales es una cuestión compleja que nos transporta de lo singular a lo universal y viceversa. Aprender de otras personas y con otras personas implica un modelo educativo y formativo de creencia profunda en el potencial de cada ser humano. Hay personas en la vida de cada persona que han dejado huellas profundas y, en nuestra vida, Isabel ha sido, y es, una de ellas. Ella ha sido una ***maestra de vida*** para nosotras como alumna, amiga y compañera, pero también para otras muchas personas en las que ella, todo su ser y su entereza personal y profesional, ha calado hondo.

De ella y con ella hemos aprendido que el amor puesto en cada relación te llena, te enriquece como persona. Su amor, ya sea en una asociación de Historias de Vida en

Formación (ASIHVIF) con Christine Josso o Jean – Louis Le Grand u otros, ha sido expandido en espacios donde han confluido al mismo tiempo un trabajo científico, experiencial y vital, como es el caso de María da Concepçao Passeggi durante varios CIPAS compartidos en distintos puntos de Brasil. Dicho amor ha traspasado su persona, permitiendo el contacto y el acercamiento emotivo entre aquellas personas que la conocimos. Ella ha encarnado un modelo educativo que integra la (auto)biografía y que plantea lazos fuertes, donde los acompañamientos van más allá de lo académico o institucional, generando emotivos encuentros hermanados como es el caso de Inés Gabari Gambarte (Universidad Pública de Navarra). Y así mismo, ese amor y trabajo profundo, se extiende para hacer emerger el potencial de acción de personas a las que suscita y convoca a dar forma de teorización, y de acción, a procesos vitales, sociales y políticos genuinos, y a esparcir y compartir sus conocimientos, como es el caso de Teresa González Uribe (México), que también escribe un artículo para este número.

Este número de la revista Rizoma Freireano pretende religarnos rizomáticamente a algunas de las distintas personas que conocimos a Isabel como intelectual pero también como persona y cuya existencia nos caló hondo, pues compartimos una palabra auténtica, profunda que apuntaba a descubrir el punto existencial de cada compañero o compañera de camino (alumnado, colegas profesionales, amigos, etc.). Una de sus singularidades es pensar e investigar todo, recrear el pensamiento para convertirlo en investigación de vida, por tanto su actitud cuestionadora ha estado siempre presente y más aún entendiendo que éste es un momento mundial de cuestionamientos existenciales por las situaciones de crisis (económica, psicológica, cultural), las responsabilidades sociales y políticas… que tenemos pendientes.

En este número hay cuatro artículos, uno de Christine Josso quien plantea la importancia del cuidado de sí mismo para mejorar el cuidado del prójimo, siendo ésta una cuestión pionera e importante a integrar en los procesos de formación, conocimiento y aprendizaje en la Formación Permanente de las personas adultas. Es un reto el planteamiento de esta autora, quien desde el paradigma de lo Sensible y con mucha sensibilidad y solidaridad nos plantea una gran preocupación y compromiso profesional de gran profundidad y rigor científico por otras dimensiones integradoras de la persona y otras formas de conocer a través del cuerpo y del ser esencial, integrando enfoques como la somatopsicopedagogía (desarrollado por Dani Bois a quien Isabel dirigió su Tesis Doctoral en la Universidad de Sevilla en 2008).

Otro de los artículos está centrado en la importancia de la ética y la solidaridad en las narrativas autobiográficas, escrito por María da Concepçao Passeggi, quien desde Brasil y de una forma muy clara, nos traslada a un planteamiento freireano en el ámbito universitario y de un modo muy singular nos plantea cuestiones esenciales para una educación comprometida con la esencia de la persona. Interrogantes y cuestiones que suponen retos importantes y que atraviesan continentes y fronteras.

Así mismo, Teresa González Uribe, nos expone de forma experiencial el amor por y desde la praxis desencadenado a través de talleres de autoconciencia en los que el eje son las historias de vida, que van más allá de un plano académico universitario, pues se trasladan a la sociedad generando una política genuina y comprometida con las personas. En este artículo se percibe parte de la evolución que la profesora ha tenido que generar para integrar dos contextos institucionales formativos de dos continentes (México y España).

Y por último se incorpora un artículo, compartido con Inés Gabari Gambarte, quien en el Estado Español ha trabajado con un planteamiento educativo muy cercano a Isabel y con quien ha compartido en la Formación Universitaria de Tercer Ciclo la aplicación metodológica de los diarios de aula. Dichos diarios se toman como una herramienta formativa y evaluativa de investigación, pero también como herramienta importante para el desarrollo de los procesos de construcción de identidad/es de género, en el marco de investigaciones esencialmente cualitativas y de investigación-acción existencial (proceso en el que estamos inserta desde hace un tiempo y en el que Isabel ha sido nuestra acompañante y directora de Tesis Doctoral y del que ahora en esta fase final lo es Inés).

Para completar este número incluimos un **vídeo** (gracias al consentimiento de su familia) donde es Isabel, que de propia voz, en el ámbito universitario y fuera del mismo, plantea su metodología y la importancia de las Historias de Vida en Formación pero también en Investigación Educativa. Isabel consagró gran parte de su trayectoria profesional a trabajar las Historias de Vida desde el aula universitaria. Ella misma trabajó siempre su autobiografía y desde una perspectiva formativa e investigadora (desde los años 80), desplegando recursos para atraer la apertura hacia estas metodologías, métodos, saberes, saberes-haceres que ayuda a configurar dichos trabajos desde la cientificidad pero comprometiéndose en investigaciones desde la que no sólo se toca un tema de investigación, sino que éste nos ayuda a estimular y recrear otros modos de relaciones, sentires, haceres que ayudan a la persona como ser singular y social a re-constituirse y re-construirse

en un devenir más autónomo y autodirigido, que permite avanzar en la comprensión de dinámicas sociales y socializadoras.

Ella teorizó gran parte de estos procesos de Investigación Autobiográfica desde una perspectiva existencial (ver oposición Titularidad) , comprendiendo los estragos del proceso formativo e investigador y la vivencia del mismo, así como algunas de las pautas que pueden llevar a una transformación de la persona como ser singular y social. Es por ello que ella misma cuenta en distintas ocasiones su vivencia, sentimientos, dificultades y todo lo que rodea a este fenómeno en contextos en los que estos espacios investigadores aún no se habían incluido como necesarios para una educación trabajada desde la complejidad.

Del mismo modo, en esta revista incluimos un **cuento autobiográfico** inédito de Isabel (dedicado a su hermana Carmen), pues a través del grupo de mujeres que investigábamos nuestras vidas con ella, se configuró como uno de los proyectos del grupo compartir lecturas, herramientas (sanadoras, reconstituyentes de nuestra singularidad como mujeres) cuentos auto/biográficos para ayudarnos a configurar la proyección del tipo de mujeres que queremos hacer o necesitamos hacer. Y ella como buena anfitriona nos brindó algunos que había elaborado antes de partir.

Igualmente incluimos una **carta** que al mismo tiempo que habla de amor se percibe hecha desde el corazón y llena de amor.

Hemos de agradecer al Instituto Paulo Freire de España este espacio continuador de un trabajo de muchos años de esfuerzos, luchas y reivindicador de espacios genuinos como éste. Y especialmente agradecer a Pep Aparicio Guadas, quien forma parte del Consejo Gestor de dicho Instituto, quien ha sabido vislumbrar y generar espacios para expandir el trabajo pionero de esta profesional como fue Isabel López Górriz. Y para terminar, sólo nos queda agradecer a la familia de Isabel su colaboración y a las personas que han accedido a escribir o participar en las traducciones o el montaje del vídeo en este número de la Revista. Finalizamos con palabras de Isabel:

“Pienso que el futuro de la humanidad y de la tierra pasa por el despliegue de energías interactivas horizontales, que permitan desplegarse a los humanos en la singularidad y pluralidad de visiones y también en la diversidad de las plantas y de los entornos naturales. Que la lógica de la vida nos mete de lleno en la física cuántica, y también en el pensamiento autopoiético y en el pensamiento de

incertidumbre de Heisenberg. Que somos cuantos y energías en interacción que debemos intercambiar para crecer y desarrollarnos en la singularidad/integridad/horizontalidad matrística, no en el pliegue jerárquico y aplastador de las identidades patriarcales. Y que sólo desde ahí se puede recuperar nuestra civilización, la tierra y la humanidad. Los seres humanos estamos llamados a esta apuesta y no a la de la destrucción y a la de matar la vida. Creo que las personas que descubrimos estos hermosos principios somos muy afortunadas y estamos llamadas a crear el bien, la paz, el amor y la solidaridad en la humanidad. Pienso que somos dichosas, aunque no lo tengamos fácil, creedme amigas".

(López Górriz, 2009 Este es un fragmento de una síntesis para el grupo de mujeres investigadoras a quienes nos dirigía las Tesis Doctorales)

"Amigas, creo que estamos en una importante apuesta histórica: la voz de las mujeres ha salido de los fogones e intenta expandirse fuera del hogar, en la calle, en las instituciones, en las organizaciones, en la literatura y en la ciencia. Es importante escucharla, elaborarla, expandirla, un nuevo paradigma está en la calle emergiendo, que viene para poder salvar nuestra civilización, las personas, los árboles, las plantas, los animales, los afectos, las emociones, el trabajo, la ciencia y el amor. Un nuevo paradigma por el que sólo puede salvarse nuestra civilización, nuestra tierra, el ser humano. Este paradigma se llama palabra profunda de mujer. Amor, Vida, Movimiento, Energía positiva, Sanación, Cooperación, Conexión, Meditación, Positividad,…

Es hora de que nuestras palabras, nuestros escritos, nuestros pensamientos, nuestras epistemologías, nuestras literatura, nuestra ciencia esté en la calle, en nuestros trabajos, en nuestras casas, en nuestras tertulias, en el mundo que nos atraviesa, que nos habita y que vivimos, avanzar por ese devenir es un reto y una apuesta"

(López Górriz, 2008 Este es un fragmento de una síntesis para el grupo de mujeres investigadoras a quienes nos dirigía las Tesis Doctorales).

Expanding the love of learning education thought auto-biography approach to generate transformation from our educational practices. Expanding the sharing job and/or co-constructed with Isabel López Górriz

Mª Dolores Jurado Jiménez, Sevilla University and Paulo Freire Institute of Spain [1]

The only person that can make your life change it’s you.

Stop expecting others to solve your things and take charge of your existence.

Remember that the power is inside of you and no one has power over you unless you give it to him.

Focus your mind on getting what is good for you with the assurance that you deserve it.

You can get everything that you propose yourself.

Louise L. Hay

This number of the journal *RizomaFreireano* is dedicated essentially to education from the auto/biographical focus but from a perspective that integrates the love as a way of transforming people. This approach is part of a paradigm of complexity in that it recovers essentially an authenticity and love word. To put this perspective linked to existential education, we must go back to the roots, which are part of the decade of the 80. It is from this period from which the international view set a large picture with Life History in Education, creating various partnerships since then.

But in the Spanish state is from the mi-90’s when they start having some relevance, it is they begin to expand again, and they were influenced by European Associations such as ASIHVIF (Asociation Internationale de Histoires de Vie en Formation) whose members work from different perspectives with the auto/biographical focus in Adult Education, where the experience and self-training (life process of building

ourselves) have been fundamental parts. We must to highlight the work of Gaston Pineau and Christine Josse (who has written an article for this magazine).

Isabel López Górriz , whom we dedicate this number of the magazine, was member of the Administration Council (Directive Committee) of ASIHVIF, she develop an intense collaboration in this partnership, in which she insisted to include, from the research and training perspective, existential education linked to the auto/biographical approach. She was also an active member of another relevant association in Europe, as is ESREA (European Society for Research in Adult Education), whose members conform a network that in the last years shows an interest for using life history, as an instrument of qualitative research. This two European associations use both the research and the formative perspective, and we can see more and more exchanges of approaches among members of these associations, being very different in the theoretical part, the methodological part and the epistemological part.

In the Spanish state, Isabel has expanded the work of life history in education from an existential perspective, which incorporates the formative part but also the research part, we have to highlight her contribution to the Paulo Freire Institute but also her contribution to the Resource and Continuing Education Center of the Provincial Council of Valencia (CREC), this center develops this dynamic and perspective, for example, in *Diálogos Magazine*, number 57 of 2007, where they made a monographic which reflects the epistemological consistency, the methodological consistency, and the research and training consistency of the existential education perspective, always drawing on life and autobiographical histories. In this context has been a challenge to bring this perspective, the expansion of Life Histories in education is new (just for inform, the First Conference of Life Histories in Education were in 2010 in Barcelona, and the Second one in 2011 in Málaga), in this conference hardly raises the existential approach.

Internationally, she also be a part from the Scientific Committee of International Auto/biographic Research Congress held in Brazil (CIPA), participating in events like AFIRSE (Association Francophone de Recherche en Education), ASHIVIF-RBE (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education), or glimpsing the impulse to other associations of Life History as ANNHIVIF in 2007 (Associação Norte- Nordeste – Brasil – das Histórias de Vida em Formação) or BIOgraph in 2008 (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica). She is a founder and member of some of these Associations Maria da Conceição Passeggi , who also writes an article in this number of the Rizoma

Freireano Magazine.

This number reflects the experiential perspective, training perspective and research perspective and they are based on the life histories and autobiographical narration framed in the new epistemologies, methodologies and theories that advocate the education as an emergency, transformation autopoiesis and deployment of life, in a personal level and in a collective level, always questioning other educative practices that squeeze the life, the formation, the education and the humanity. The love of life and education as an engine for transformation remains a challenge today. We get back the voice of this professor, who has fought and has broken institutional barriers for, from the love of one word and a genuine approach, allowing the seeds to germinate in our minds to provide continuity and bring out the love in our daily lives, especially when we work with people and when we deal with expanding the potential that each person behave in its purest essence.

Feeling love for oneself and feeling love for others by recording a committed work is not always easy in a world where we feel constantly contradictions. A world where individualities and rivalries are strong and current, and at the same time that we are involved in collective movements, intergenerational movements and international movements. Articulate autobiographical knowledge and conceptual knowledge is a complex issue that takes us from the singular to the universal and vice versa. Learning from other people and learning with others implies an educative and formative model with a deep belief in the potential of every human being. There are people in the life of every person who have left deep scars, and in our life, Isabel has been and is one of them. She has been a teacher of life for us as a student, as a friend and as a companion, but also for many others in which she, her whole being and their personal and professional integrity, has been deepened.

From her and with her we have learned that love in every relationship as it fills, it enriches you as a person. Her love, whether in a Formation Life Histories Association (ASIHVIF) with Christine Josso or Jean-Louis Le Grand or other, has been expanded in areas where they have come together at the same time scientific work, experiential work and vital work, as is the case of Maria da Concepçao Passeggi between several CIPAS in different parts of Brazil. That love has passed her person, allowing the contact and the emotional approach between people who know her. She has portrayed and educational model that integrates the auto/biography and poses strong ties, where the accompaniments go beyond the academic or institutional, generating emotional encounters as is the case of Inés Gabari Gambarte (Public University of Navarra). And also, that love and great work,

stretches to bring forth the potential of the action of the people who inspires and invites to theorizing process, action, vital process, social process and political process, and spread and share knowledge, as is the case of Teresa González Uribe (México), who also writes an article for this number.

This number of the *Rizoma Freireano* Journal aims relegated rhizomatically some of the different people who knew Isabel as an intellectual but also as a person and whose existence we struck a chord, because we share a real word, aimed at discovering deep existential point of each partner or traveling companion (students, professional colleagues, friends,...) . One of its peculiarities is to think and investigate everything, rethinking the thoughts to make it a research of life, therefore questioning their attitude has always been present and even more now –in a context of questioning moment-, this is a moment of existential questions of global crises (economic, psychological, cultural,...), social responsibilities and political responsibilities... that we have pending.

The number of this magazine contains four articles, one by Christine Josso who raises the importance of self care to improve the care of others, this question is important and pioneer, the fact of integrating this question into the formation processes, knowledge processes and learning processes in the Permanent Adult Education. Is a challenge the approach of this author, who from the paradigm of the sensible and with a lot of sensitivity and solidarity raises a great concern and deep commitment to professional and scientific rigor in other integrated dimensions and other ways to know the body and the essential (developed by Dani Bois with Isabel as a PHD director in the Sevilla University in 2008).

Another article focuses on the importance of ethics and solidarity in the autobiographical narratives, written by María da Concepçao Passeggi , who from Brazil and very clear, moves us to a Freire approach in the university, and she poses essential questions for an committed education with the essence of the person. Questions and issues that pose important challenges and they cross continents and borders.

Also, Teresa Gonzalez Uribe, exposes us in an experimental way the love for and from the practice triggered through self-awareness workshops in which the shaft are the life histories that go beyond a university academic level, and then they move to the society creating a genuine politic commitment with the people. In this article we can perceives the evolution of the teacher has had to generate two institutional formative contexts to integrate in two continents (México and Spain).

And finally, we can find an article, shared with Inés Gabari Gambarte , who in the Spanish State has worked with an educational approach very close to Isabel, and with whom she shared the third cycle of formation in the university with the methodological application of the class diary. These diaries are taken as a training tool and evaluative research, but also as an important tool for the development of the construction process of identity/gender is, in the context of qualitative investigations and existential investigation (a process we are inserted and a process in which Isabel has been our companion ad PHD director, and now the director is Inés).

To complete this magazine number, we include a video (with the consent of her family) where Isabel raises her methodology and the importance of the life histories in the formation, but also in the investigation education. Isabel devoted much of her career to work in the life histories from de university classroom. She always worked in her autobiography from a formative and investigational perspective (from 80’s), deploying resources to bring openness to these methodologies, methods, knowledge, know-how that helps set up these jobs from the scientific research but by engaging in from which not only plays a research topic, but it helps to stimulate and recreate other forms of relationships, feelings, do to help the person as a unique social and re-constituted and re-built in becoming more autonomous and self-directed, allowing progress in understanding social dynamics and socializing.

She theorized many of these processes of Autobiographical Research from an existential perspective, understanding the ravages of the educational process and research and the experience of it, as well as some guidelines that can lead to a transformation of the person as a unique and socially. That is why she has on several occasions their experiences, feelings, difficulties and all that surrounds this phenomenon in contexts in which these spaces investigators still had not been included as necessary for an education worked from complexity.

Similarly, in this magazine we include an unpublished autobiographical history from Isabel (dedicated to his sister Carmen), then through the group of women who we were investigating our lives with her, it was set as one of the group’s projects share readings, tools (healing, restorative of our uniqueness as women) histories auto/biography to help us set the projection of the type of women who want to do or need to do. And she gave us, as good hostess, some of them that she had prepared before leaving.

Also include a letter that talks about love, and at the same time it is written from

the heart and full of love.

We thank the Paulo Freire Institute of Spain, this space of continuity of work of many years of effort, struggle and demands of genuine space like this. And especially thank Pep Aparicio Guadas, who serves on the board, who has been able to envision and create opportunities to expand this pioneering work from a professional like Isabel López Górriz . And finally, we can only thank the family of Isabel his collaboration and people who have agreed to write or participate in the translation or assembly of the video in this issue of the journal. We conclude with words of Isabel:

“I think the future of humanity and the earth passes through the horizontal deployment of interactive energies that allow humans to deploy to the uniqueness and plurality of views and also in the diversity of plants and natural environments. That logic of life puts us squarely in quantum physics, and also in the autopoietic thought and thought Heisenberg uncertainty. They are few and interaction energies that we share to grow and develop the uniqueness/integrity/ horizontal matristic , not in the crease and crusher patriarchal hierarchy identities. And from there you can only recover our civilization, the earth and humanity. Human beings are called to this commitment and not to the destruction and killing life. I think that people who discover these beautiful principles are very fortunate and we are called to create good, peace, love and solidarity in humanity. I think we’re happy, but do not have it easy, believe me friends.”

(López Górriz , 2009. This is a fragment from a summary for the group of women researchers to whom we directed the doctoral thesis.)

“Friends, I think we are in an important historic gamble: the voice of women has emerged from the kitchen and attempts to expand outside the home, in the street, in institutions, organizations, literature and science. It is important to listen, process, expand, a new paradigm is emerging in the street, coming to save our civilization, people, trees, plants, animals, feelings, emotions, work, science and love. A new paradigm through which we save our civilization. This paradigm is called profound word woman. Love, life, motion, positive energy, healing, cooperation, connection, meditation, positive…

It is time that our words, our writing, our thoughts, our epistemologies, our

literature, our science is in the streets, in our jobs, our homes, in our gatherings in the world through us, within us and that live, move in this evolution is a challenge and a bet”

(Lopez Górriz , 2008 This is a fragment from a summary for the group of women researchers to whom we directed the doctoral thesis).

Notes

[1] **Translation: Marina Aparicio Barberan**

Expandint l'amor per l'aprenentatge a través de l'enfocament (auto)biogràfic per a generar transformació des de les nostres pràctiques educatives. Expandint el treball compartit i/o coconstruït amb Isabel López Górriz

Mª. Dolors Jurado Jiménez, Universitat de Sevilla i Institut Paulo Freire d'Espanya [1]

L'única persona que pot fer que canvie la teua vida ets tu.

Deixa d'esperar que els altres et solucionen les coses i pren les regnes de la teua existència.

Recorda que el poder està en el teu interior i que ningú té poder sobre tu si no li'l dones.

Centra la ment a aconseguir el que és bo per a tu amb la seguretat que t'ho mereixes.

Pots aconseguir tot el que et proposes.

Louise L. Hay

Aquest número de la revista *Rizoma Freireano* està dedicat essencialment a l'educació des de l'enfocament (auto)biogràfic però des d'una perspectiva que integra l'amor com a via de transformació de les persones. Aquest enfocament s'emmarca en un paradigma de la complexitat en què es rescata essencialment una paraula d'autenticitat i amor. Per a situar aquesta perspectiva lligada a l'educació existencial, hem de remuntar-nos a les arrels, que s'emmarquen en la dècada dels anys 80. Doncs és des d'aquest període des del qual s'ha configurat en l'àmbit internacional un panorama extens amb Històries de Vida en Educació, i s'han creat diverses associacions des d'aleshores. Però a l'Estat espanyol és a partir de la dècada dels anys 90 quan comencen a tenir aquestes una mica de rellevància, sent en l'actualitat quan comencen a expandir-se més, estant influenciades essencialment per associacions Europees com són ASIHVIF (Asociation Internationale de Histoires de Vie en Formation) els membres des de diverses

perspectives treballen amb l'enfocament autobiogràfic en Formació Permanent de persones adultes, on l'experiència i l'autoformació (procés vital de construcció de si mateix) han estat pilars fonamentals. Entre les persones pioneres d'aquest moviment hem de destacar el treball de Gaston Pineau i de Christine Josso (que ha escrit un article per a aquest número).

Isabel López Górriz, a qui dediquem aquest número, va ser membre del Consell d'Administració (Comitè directiu) d'ASIHVIF, i desenvolupà una intensa activitat de col·laboració en aquesta associació, en què insistia per incloure, des d'una perspectiva investigadora i formativa, l'educació existencial lligada a l'enfocament (auto)biogràfic. Ella també era membre activa d'una altra de les Associacions Europees de rellevància en Educació de Persones Adultes, com és ESREA (European Society for the Research in the Education of Adults), els membres formen una xarxa que en els últims anys mostren un gran interès per l'ús de les Històries de Vida, principalment com a instrument d'investigació qualitativa. Aquestes dues associacions Europees prenen tant la perspectiva investigadora com la formativa i cada vegada hi ha més intercanvis d'enfocaments entre els membres d'aquestes associacions, sent aquests molt variats tant teòricament com metodològicament o epistemològicament.

A l'Estat espanyol, Isabel ha expandit el treball d'Històries de Vida en Educació des d'una perspectiva Existencial, que incorpora el pla formatiu però també l'investigador, i destaquen les seues aportacions a l'Institut Paulo Freire d'Espanya però també per al Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València, CREC –que desenvolupa en el seu àmbit de treball de formació contínua i (auto)formació de les i els educadors/es aquesta perspectiva i dinàmica– i per a la Revista Diàlegs, per exemple, en la coordinació del número 52 (2007), constituint aquest un monogràfic, que com ella mateixa planteja, marca una fita històrica en la Formació Permanent, doncs aquest monogràfic, reflecteix la coherència epistemològica, metodològica, investigadora i formativa de la jove perspectiva d'educació existencial, i recolza en les històries de vida i els relats autobiogràfics. En aquest context ha estat tot un repte plantejar aquesta perspectiva, doncs l'expansió de les Històries de Vida en Educació és bastant recent (a manera informativa, hem de dir que la I Jornada d'Històries de Vida en Educació ha tingut lloc en 2010 a Barcelona i la II en 2011 a Màlaga) i encara amb prou feines es planteja aquest enfocament existencial en aquestes trobades.

En l'àmbit internacional també ella ha format part del comité científic de Congressos Internacionals de Recerca (Auto)biogràfica celebrats al Brasil (CIPA),i hi

participà en esdeveniments d'associacions com AFIRSE (Association Francophone de Recherche en Education), o ASHIVIF-RBE (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education), o albirant l'impuls creador d'altres associacions d'històries de vida en formació més joves com ANNHIVIF en 2007 (Associação Nord-Nord-est-Brasil-des Històries de Vida em Formação) o Biograph en 2008 (Associação Brasileira de perquisició (Auto) Biogràfica). És fundadora i membre d'algunes d'aquestes Associacions Maria da Conceição Passeggi, que també escriu un article en aquest número de Rizoma Freireano.

Aquest número reflecteix la perspectiva experiencial, formativa i investigadora i recolza en les històries de vida i els relats autobiogràfics i s'emmarca en les noves epistemologies, metodologies i teories que defensen l'educació com a emergència, transformació, autopoiesi i desplegament de la vida, en l'àmbit personal / col·lectiu interpel·lant d'altres pràctiques educatives que rebreguen la vida, la formació, l'educació, i la humanitat. L'amor per la vida i per l'educació com a generadora de transformació segueix sent avui un repte. Reprenem la veu d'aquesta professora, que ha lluitat i trencat obstacles institucionals per des de l'amor d'una paraula i un plantejament autèntics, permetre que les llavors germinen en les nostres ments per a donar continuïtat i fer emergir l'amor en les nostres vides quotidianes, sobretot quan treballem amb persones i quan ens ocupem d'expandir el potencial que cadascú portem en la seua essència més pura.

Sentir amor cap a un mateix i cap als altres deixant constància d'un treball compromés no sempre és fàcil en un món en què sentim contradiccions constantment. Un món on les rivalitats i les individualitats es dibuixen fortes i presents al mateix temps que es donen moviments d'acompanyaments col·lectius, intergeneracionals i internacionals importants. Articular sabers (auto)biogràfics i sabers conceptuals és una qüestió complexa que ens transporta del singular a l'universal i viceversa. Aprendre d'altres persones i amb altres persones implica un model educatiu i formatiu de creença profunda en el potencial de cada ésser humà. Hi ha persones en la vida de cada persona que han deixat empremtes profundes i, en la nostra vida, Isabel ha estat, i és, una d'elles. Ella ha estat una mestra de vida per a nosaltres com a alumna, amiga i companya, però també per a moltes altres persones en les que ella, tot el seu ésser i la seua enteresa personal i professional, ha fet impacte. D'ella i amb ella hem aprés que l'amor posat en cada relació t'ompli, t'enriqueix com a persona. El seu amor, ja siga en una associació d'Històries de Vida en Formació (ASIHVIF) amb Christine Josso o Jean – Louis Le

Grand o d'altres, ha estat expandit en espais on han confluït a la vegada un treball científic, experiencial i vital, com és el cas de Maria da Concepçao Passeggi durant diversos CIPAS compartits en diferents punts del Brasil. Aquest amor ha traspassat la seua persona, i ha permés el contacte i l'acostament emotiu entre aquelles persones que la vam conéixer. Ella ha encarnat un model educatiu que integra l'(auto)biografia i que planteja llaços forts, on els acompanyaments van més enllà de l'acadèmic o institucional, i genera emotius trobades agermanades com és el cas d'Inés Gabari Gambarte (Universitat Pública de Navarra). I així mateix, aquest amor i treball profund, s'estén per a fer emergir el potencial d'acció de persones a les que suscita i convoca a donar forma de teorització, i d'acció, a processos vitals, socials i polítics genuïns, i a escampar i compartir els seus coneixements, com és el cas de Teresa González Uribe (Mèxic), que també escriu un article per a aquest número.

Aquest número de la revista Rizoma Freireano pretén relligar-nos rizomàticament a algunes de les diferents persones que vam conéixer Isabel com a intel·lectual però també com a persona i l'existència ens va fer impacte, ja que compartim una paraula autèntica, profunda que apuntava a descobrir el punt existencial de cada company o companya de camí (alumnat, col·legues professionals, amics, etc.). Una de les seues singularitats és pensar i investigar tot, recrear el pensament per a convertir-lo en recerca de vida, per tant la seua actitud qüestionadora ha estat sempre present i més encara entenent que aquest és un moment mundial de qüestionaments existencials per les situacions de crisi (econòmica, psicològica, cultural), les responsabilitats socials i polítiques … que tenim pendents.

En aquest número hi ha quatre articles, un de Christine Josso qui planteja la importància de la cura de si mateix per a millorar la cura del proïsme, que és una qüestió pionera i important que cal integrar en els processos de formació, coneixement i aprenentatge en la Formació Permanent de les persones adultes. És un repte el plantejament d'aquesta autora, que des del paradigma de la Sensibilitat i amb molta sensibilitat i solidaritat ens planteja una gran preocupació i compromís professional de gran profunditat i rigor científic per altres dimensions integradores de la persona i d'altres formes de conéixer a través del cos i de l'ésser essencial, integrant enfocaments com la somatopsicopedagoia (desenvolupat per Dani Bois a qui Isabel va dirigir la sea tesi doctoral en la Universitat de Sevilla en 2008).

Un altre dels articles està centrat en la importància de l'ètica i la solidaritat en les narratives autobiogràfiques, escrit per Maria da Concepçao Passeggi , que des de Brasil i d'una forma molt clara, ens trasllada a un plantejament freireà en l'àmbit universitari i d'una manera molt singular ens planteja qüestions essencials per a

una educació compromesa amb l'essència de la persona. Interrogants i qüestions que suposen reptes importants i que travessen continents i fronteres.

Així mateix, Teresa González Uribe, ens exposa de forma experiencial l'amor per i des de la praxi desencadenat a través de tallers d'autoconsciència en què l'eix són les històries de vida, que van més enllà d'un pla acadèmic universitari, ja que es traslladen a la societat generant una política genuïna i compromesa amb les persones. En aquest article es percep part de l'evolució que la professora ha hagut de generar per a integrar dos contextos institucionals formatius de dos continents (Mèxic i Espanya).

I finalment s'incorpora un article, compartit amb Inés Gabari Gambarte, que a l'Estat espanyol ha treballat amb un plantejament educatiu molt proper a Isabel i amb qui ha compartit en la Formació Universitària de Tercer Cicle l'aplicació metodològica dels diaris d'aula. Aquests diaris es prenen com una eina formativa i avaluativa de recerca, però també com a eina important per al desenvolupament dels processos de construcció d'identitat/s de gènere, en el marc d'investigacions essencialment qualitatives i de recerca- acció existencial (procés en el que estem s'insereix des de fa un temps i en el qual Isabel ha estat la nostra acompanyant i directora de tesi doctoral i del que ara en aquesta fase final ho és Inés).

Per a completar aquest número incloem un vídeo (gràcies al consentiment de la seua família) on és Isabel, que de pròpia veu, en l'àmbit universitari i fora d'aquest, planteja la seua metodologia i la importància de les Històries de Vida en Formació però també en Investigació Educativa. Isabel va consagrar gran part de la seua trajectòria professional a treballar les Històries de Vida des de l'aula universitària. Ella mateixa va treballar sempre la seua autobiografia i des d'una perspectiva formativa i investigadora (des dels anys 80), desplegant recursos per a atraure l'obertura cap a aquestes metodologies, mètodes, sabers, sabers-quefers que ajuda a configurar aquests treballs des de la cientificitat però comprometent-se en investigacions des de la qual no només es toca un tema d'investigació, sinó que aquest ens ajuda a estimular i recrear d'altres maneres de relacions, sentiments, fers que ajuden a la persona com a ésser singular i social a reconstituir i re-construir-se en un esdevenir més autònom i autodirigit, que permet avançar en la comprensió de dinàmiques socials i socialitzadores

Ella va teoritzar gran part d'aquests processos d'Investigació Autobiogràfica des d'una perspectiva existencial (veieu oposició Titularitat), comprenent els estralls del procés formatiu i investigador i la vivència d'aquest, així com algunes de les pautes

que poden portar a una transformació de la persona com ser singular i social. És per això que ella mateixa conta en diferents ocasions la seua vivència, sentiments, dificultats i tot el que envolta aquest fenomen en contextos en què aquests espais investigadors encara no s'havien inclòs com a necessaris per a una educació treballada des de la complexitat.

De la mateixa manera, en aquesta revista incloem un conte autobiogràfic inèdit d'Isabel (dedicat a la seua germana Carmen), ja que a través del grup de dones que investigàvem les nostres vides amb ella, es va configurar com un dels projectes del grup compartir lectures, eines (guaridores, reconstituents de la nostra singularitat com a dones) contes (auto)biogràfics per a ajudar-nos a configurar la projecció del tipus de dones que volem fer o hem de fer. I ella com a bona amfitriona ens en va brindar alguns que havia elaborat abans d'anar-se'n.

Igualment incloem una carta que al mateix temps que parla d'amor es percep feta des del cor i plena d'amor.

Hem d'agrair a l'Institut Paulo Freire d'Espanya aquest espai continuador d'un treball de molts anys d'esforços, lluites i reivindicador d'espais genuïns com aquest. I especialment agrair a Pep Aparicio Guadas, qui forma part del Consell Gestor de l'esmentat Institut, que ha sabut entreveure i generar espais per a expandir el treball pioner d'aquesta professional com va ser Isabel López Górriz. I per a acabar, només ens queda agrair a la família d'Isabel la seua col·laboració i les persones que han accedit a escriure o participar en les traduccions o el muntatge del vídeo en aquest número de la Revista. Finalitzem amb paraules d'Isabel:

"Pense que el futur de la humanitat i de la terra passa pel desplegament d'energies interactives horitzontals, que permeten desplegar als humans en la singularitat i pluralitat de visions i també en la diversitat de les plantes i dels entorns naturals. Que la lògica de la vida ens fica de ple en la física quàntica, i també en el pensament autopoiètic i en el pensament d'incertesa de Heisenberg. Que som quants i energies en interacció que hem d'intercanviar per a créixer i desenvolupar-nos en la singularitat / integritat / horitzontalitat matrística, no en el plec jeràrquic i xafador de les identitats patriarcals. I que només des d'ací es pot recuperar la nostra civilització, la terra i la humanitat. Els éssers humans estem cridats a aquesta aposta i no a la de la destrucció i a la de matar la vida. Crec que les persones que descobrim aquests bells principis som molt afortunades i estem cridades a crear el bé, la pau, l'amor i la solidaritat en la humanitat. Pense que som

felices, encara que no ho tinguem fàcil, creieu-me amigues".

(López Górriz, 2009 Aquest és un fragment d'una síntesi per al grup de dones investigadores a qui ens dirigia les Tesis Doctorals)

"Amigues, crec que estem en una important aposta històrica: la veu de les dones ha sortit dels fogons i intenta expandir-se fora de la llar, al carrer, a les institucions, en les organitzacions, en la literatura i en la ciència. És important escoltar-la, elaborar-la, expandir-la, un nou paradigma està al carrer emergint, que ve per a poder salvar la nostra civilització, les persones, els arbres, les plantes, els animals, els afectes, les emocions, el treball, la ciència i l'amor. Un nou paradigma pel qual només pot salvar-se la nostra civilització, la nostra terra, l'ésser humà. Aquest paradigma es diu paraula profunda de dona. Amor, Vida, Moviment, Energia positiva, Curació, Cooperació, Connexió, Meditació, Positivitat, ...

És hora que les nostres paraules, els nostres escrits, els nostres pensaments, les nostres epistemologies, la nostra literatura, la nostra ciència estiga al carrer, en els nostres treballs, a casa nostra, en les nostres tertúlies, al món que ens travessa, que ens habita i que vivim, avançar per aquest esdevenir és un repte i una aposta"

(López Górriz, 2008 Aquest és un fragment d'una síntesi per al grup de dones investigadores a qui ens dirigia les Tesis Doctorals).

Notes

[1] **Traducció: Joaquin Martínez**

Connaître le Prendre Soin de Soi pour améliorer le Prendre Soin d'Autrui

La place d'une forme d'Amour dans les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage en formation des adultes.

Marie-Christine Josso, sociologue, anthropologue, Dr en Sciences de l'Éducation, Professeure de l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

En hommage à l'amie Isabel Lopez Gorriz
& la collègue de l'Université de Séville.

Il y a des personnes, en effet, qui ne semblent penser qu'avec le cerveau, ou avec n'importe quel organe qui serait l'organe spécifique de la pensée ; tandis que d'autres pensent avec tout le corps et toute l'âme, avec la moelle des os, avec le cœur, avec les poumons, avec le ventre, avec la vie.

(Unamuno *Le sentiment tragique de la vie*, trad. Marcel Faure-Beaulieu, p.26, Idées/Gallimard n°68)

Après une longue réflexion sur le texte qu'il me convenait le mieux d'offrir dans cet hommage à Isabel Lopez Gorriz, texte qui rendrait compte à la fois de sa manière d'accompagner les apprenants, de sa façon d'être au monde et de notre complicité humaine et intellectuelle, j'ai choisi ce texte écrit cette année pour faire travailler des étudiants en Master dans une formation en somatopsychopédagogie sur le Prendre soin de Soi [1].

Pourquoi ce texte en particulier qui ne parle pas explicitement d'amour mais du prendre soin de soi ? Plusieurs arguments convergent en faveur de ce choix.

Le premier est sans aucun doute mon ressenti de notre amie qui travaillait, vivait et participait avec une telle intensité que son décès subit m'a renvoyé à cette question : Isabel, comment prenais-tu soin de toi ? Á quoi il faut immédiatement ajouter son engagement de cœur total dans ses activités d'enseignante, de chercheure, de directrice de travaux d'étudiants et de thèse.

Le deuxième est que, dans son accompagnement de la thèse du Professeur Danis Bois durant lequel j'ai beaucoup accompagné Isabel, elle s'est montrée, une fois de plus, ouverte à l'audace de la nouveauté dans une Université (tous pays confondus) plutôt frileuse. Elle était ainsi capable de prendre des risques tout en sachant préserver rigueur et cohérence scientifiques. L'approche du Professeur Danis Bois, que l'on verra évoquer à la fin de ce texte, s'inscrit en effet dans un nouveau paradigme, celui du Sensible [2], et il fallait toute la perspicacité de notre collègue Isabel pour pressentir l'intérêt de cette nouvelle approche qui propose une méthodologie de formation aussi riche que l'approche biographique à laquelle elle contribua significativement. Le choix de ce texte est aussi une manière pour moi de rendre hommage aux qualités de la chercheure valorisant les explorations en Terra Incognita, une des qualités fondamentales pour un chercheur, avec la rigueur évoquée plus haut.

Le troisième argument en faveur de mon choix est que je suis de plus en plus convaincue que notre pédagogie ne prend suffisamment en compte le corps et que notre accompagnement a cette dimension du prendre soin d'autrui en lui apprenant à prendre soin de soi. En ce qui me concerne, j'ai toujours introduit cette dimension dans mon enseignement et dans mes accompagnements de mémoires de licence, de master et de thèse de doctorat. Mais en prenant bien garde de respecter jusqu'où il était possible d'aller dans ce Prendre Soin de Soi, atteignant dans le meilleur des cas le niveau trois de la synthèse présentée dans ce texte. Mais il faut encore ajouter dans cette perspective, que accompagner autrui dans sa capacité à prendre soin de lui-même dans un processus de formation est sans doute la forme d'amour la plus respectueuse qu'un enseignant puisse manifester aux apprenants qu'il a pris en charge. Je ne doute pas qu'il s'agit d'un débat très ouvert, je l'offre donc dans cet hommage à Isabel sachant combien la dimension affective de l'accompagnement était centrale chez elle. Elle savait que *aimer* aidait à apprendre et qu'il fallait que les apprenants apprennent à *s'aimer eux-mêmes* pour cheminer dans leurs processus de formation et de connaissance qui, s'ils sont authentiques, sont très déstabilisateurs à des niveaux plus ou moins profonds de leur être au monde.

Pour terminer avec les arguments qui furent en faveur de mon choix de texte, je donnerai sous forme d'incitation à la réflexion quelques liens qui fondent pour moi *la nature d'Amour du prendre soin de soi et du prendre soin d'autrui*. Il faut, avant tout autre chose, se demander si nous serions capables d'aimer autrui sans éprouver de l'amour pour soi-même. Si je suis réellement préoccupée par le respect

de la vie dont je suis une des manifestations, je serais mieux apte à me préoccuper de la vie d'autrui, non seulement parce que je peux mieux le comprendre dans notre humanité partagée, mais aussi parce que notre altérité est source de richesse pour moi comme pour lui. Cet amour de soi et d'autrui ne devrait-il pas être, en tout premier lieu, compatissant et sans complaisance (authenticité de la relation, dans la relation) ? Ne s'exprime-t-il pas aussi par de la sollicitude (avoir des égards pour et se soucier de), une attention bienveillante (être vigilant au bien et au bonheur d'autrui sans imposer ses propres vues), un respect amical voire affectueux (sans s'imposer d'aucune manière en sollicitant toujours autrui dans sa singularité) et, finalement, par un engagement relationnel qui prend sa part de responsabilité dans le confort d'autrui et l'expression du meilleur de lui-même ?

On comprend maintenant pourquoi j'ai choisi cette citation de Unamuno (à laquelle j'aurai aimé en adjoindre une autre de Maria Zambrano, mais j'écris cette introduction à l'étranger sans accès à ma bibliothèque). Cette citation me parait tellement bien évoquer notre amie et collègue qui pensait, travaillait, vivait en s'engageant avec la totalité de son être.

La place du corps dans les potentialités transformatrices des récits centrés sur la formation expérientielle au cours de la vie

Les récits de formation et le travail intersubjectif [3] effectué pour les analyser et les interpréter donnent accès, entre autres, à une connaissance de soi *source d'invention possible de son devenir*; *cependant les effets transformateurs de ce travail restent aléatoires parce que subordonnés, en dernière instance, à la pensée réflexive, à ses axiomes structurants et constitutifs de notre cosmogonie* [4]. Or, nous le savons depuis longtemps à travers l'histoire des religions [5], par exemple, ou l'épistémologie vue par Gaston Bachelard [6], qu'un changement de paradigme est loin de passer exclusivement par des choix volontaires, des décisions logiques ou des processus réflexifs. Tout changement réel de paradigme exige des modifications profondes dans le mode de vie et, la plupart du temps, comme on le verra plus loin, s'accompagne d'un travail intégrant le corps, un travail spécifique donc qui soutient voire fonde cette métanoïa.

Les sources de la réflexion présentée ici s'appuient sur les récits des personnes avec lesquelles j'ai effectué une recherche biographique poussée [7] sur les *expériences formatrices et fondatrices* qui ont jalonné leur processus de formation et leur processus de connaissance. Elles appartiennent à une catégorie d'adultes

plus ou moins jeunes [8] qui donnent du crédit à l'idée de développement personnel et professionnel, par conséquent, à l'idée d'apprentissages transformateurs de leur existence. Si ce n'était pas le cas, ces personnes ne seraient pas venues suivre mes séminaires « Histoires de vie et formation » à l'université de Genève (ce séminaire a toujours fait partie des cours en option), ou ceux que j'ai offerts durant une vingtaine d'années à l'extérieur de l'Université dans des formations professionnelles continues offertes par des institutions des champs de la santé, du travail social, de l'éducation scolaire ou professionnelle et de la formation continue en entreprise.

Pour ces personnes, la formation *doit,* par définition, apporter de la nouveauté et du changement pour tenter de trouver des réponses à des difficultés nouvelles rencontrées dans les lieux de travail ou par besoin de ressourcement personnel et professionnel (nouvelles idées, de nouvelles approches, de nouvelles compréhensions). Cependant ces personnes ignorent le plus souvent que les apprentissages nouveaux exigeront des désapprentissages (c'est-à-dire de se départir d'habitudes plus ou moins anciennes dont on devra prendre conscience qu'elles sont des freins pour aller de l'avant et pour se rendre disponible à sa créativité). Même si la personne en formation désire du changement, cela n'évite pas le surgissement de résistances de toutes sortes : depuis des mises en doute polémiques des enseignements des professeurs jusqu'à l'abandon d'un cours qui menace trop une vision de soi ou de notre environnement humain et naturel, voire à un niveau encore plus profond, leurs croyances, de leur vision du monde ou de leur cosmogonie.

Ainsi, nous avons pu mettre en évidence dans les récits une tendance forte à la conformisation et un effort considérable à déployer pour sortir de ses prédispositions socioculturelles dans leurs aspects psychiques et corporels, effort théoriquement consenti lorsque les personnes deviennent conscientes de cette *programmation sociohistorique* et souhaitent s'en libérer, mais pas toujours conscientes de la persévérance que cela exigera d'elles dans la durée.

La recherche autobiographique en situation d'intersubjectivité permet donc une mise à l'écoute, puis une exploration des émergences intérieures (sous forme de désirs, souhaits, projets) qui dévoilent une recherche active de l'accomplissement de l'être humain dans des potentialités insoupçonnées, inattendues. Ces découvertes présupposent une vision de l'humain (l'un des volets de notre cosmogonie) qui autorise à imaginer et à croire [9] en la possibilité de pouvoir, vouloir et avoir à développer ou à acquérir des savoir-faire, savoir-ressentir, savoir-penser, savoir-écouter, savoir-nommer, savoir-imaginer, savoir-évaluer, savoir-

persévérer, savoir-aimer, savoir-projeter, savoir-désirer, savoir-être en relation avec un soi incarné, etc., qui sont *nécessaires aux changements, à l'accueil de l'inconnu qui vient à notre rencontre* dès lors que nous quittons le chemin de vie programmé par notre histoire familiale, sociale et culturelle.

Cette exploration des apprentissages formateurs et fondateurs, à travers la mise en histoire des expériences significatives d'une vie, permet de faire un « état des lieux » relatif aux ressources à développer et/ou à acquérir dans le cheminement à suivre pour découvrir les potentialités d'un élargissement de la conscience intégrant toutes les dimensions de notre être-au-monde [10].

L'essence du travail biographique sur ces récits de vie en co-interprétation avec leur auteur met en évidence, sous la forme d'une pérégrination "vitale", la recherche d'un savoir-vivre en sagesse qui se développe, comme on peut le voir dans le schéma en annexe, autour de cinq axes principaux. Et, pour la perspective qui nous intéresse dans ce texte, l'un de ces axes est essentiellement centré sur *la quête des potentialités de la conscience par des voies corporelles, qui enrichissent le sens de nos vies et les connaissances que nous avons de la vie*.

La lecture de ce schéma permet d'y découvrir que chacun des axes participe, à sa manière, d'une interrogation plus essentielle qui gravite autour de la possibilité de trouver " sa juste " place dans une communauté de vie, de définir des orientations de vie qui satisfassent un *sentiment d'intégrité et d'authenticité*, de mettre en évidence la formation des sentiments et des valeurs qui donnent sa palette de couleurs à notre définition du " confort de vivre " et, finalement, *une recherche d'un savoir-vivre son corps comme point d'appui, fondement et ressource d'un processus de transformation de l'être incarné, plus ou moins en profondeur*[11].

Les formes de présence du corps dans les récits : le corps biographiquement parlé

Le corps, tel qu'il est évoqué dans les récits de formation, occupe une place majeure sous différents aspects, même si les auteurs de récits n'en sont pas d'emblée conscients ou ne la nomment pas comme telle. L'évidence du « si pas de corps, pas de vie » en fait souvent un point aveugle de la conscience de sa place *centrale* dans notre existentialité.

Le corps est bien évidemment présent à tout ce que fait, ressent, pense et écrit l'auteur du récit, mais l'expérience que le corps fait au cours de ses activités est le

plus souvent passé sous silence sauf dans les situations où le corps a fait, en quelque sorte, « défaut », comme dans les cas de maladie, de handicaps de naissance ou dus à un accident, dans les peurs, les craintes, les anxiétés ou les angoisses. Ce constat se fait au moment de la toute première lecture des récits. Puis dans un deuxième temps, *le corps apparait comme un personnage central avec lequel il a fallu faire sa route en découvrant ce corps peu à peu comme un acteur qui entre en scène selon sa propre logique, pas toujours comme un compagnon facile, même si les plaisirs des sens sont toujours valorisés.* Il sera intéressant de préciser et de caractériser les différentes modalités du rapport à son corps et ainsi que celles du prendre soin de soi au cours de la vie, de ses événements formateurs et fondateurs, au fur et à mesure de la présentation des thématiques des vécus corporels. Car *ce rapport au corps*, partie intégrante de la conception de l'humain et donc de la vision de la vie, conditionne les voies empruntées dans les différentes quêtes qui ont orienté et orientent les choix et les projets de vie. Les façons de prendre soin de soi seront les indicateurs de ce rapport et des conséquences qui en découlent pour la nature du rapport à sa vie et à la vie.

De la naissance à la puberté, le corps est présent dans toutes les circonstances qui ont accompagné sa croissance physiologique et ses relations avec autrui. On trouve dans les récits des micro-narrations ou des micro-souvenirs sur la façon dont l'auteur a été en relation physique avec son environnement humain et naturel : touché, cajolé, habillé, soigné, nourri, parfois maltraité et/ou abusé, plus ou moins batailleur dans la fratrie ou à l'école, plus ou moins proche de ses sensations internes et/ou externes, plus ou moins soumis à des exigences de propreté et de maintien du corps, encouragé ou non à des pratiques sportives, plus ou moins adroit, plus ou moins sensible aux aspérités du monde matériel, plus ou moins bouleversé par l'émergence des attributs de la dimension sexuelle de l'existence, etc. (les questions de santé seront traitées à part). *C'est sans doute la période où le corps est le plus explicitement présent dans le quotidien de la vie*: les joies des repas spécialement préparés pour les fêtes, les gâteaux d'anniversaire, les gâteries des grands parents ou les rejets alimentaires plus ou moins bien acceptés par la famille, le plaisir du premier vélo ou des patins à roulettes, les premiers skis et premières expériences de la neige, les premiers patins à glace, les jeux dans la rue, dans les jardins, dans la forêt, dans les cours d'école (escalader, grimper, sauter, courir, tomber, pleurer, rire, se faire peur, se moquer des camarades, se faire rappeler à la tranquillité par le maître, etc.).

Les récits évoquent les plaisirs rencontrés dans les cours de sport tels que la

natation, le foot, le tennis, les diverses gymnastiques. Les cours de musique ou de chant avec leurs contraintes corporelles plus ou moins bien supportées. Les vacances au bord de la mer, à la montagne et/ou à la campagne sont aussi des moments extrêmement marquants pour le reste de la vie. Bien sûr, c'est aussi les expériences plus difficiles des premières maladies de croissance (varicelle, rougeole, oreillons, etc.) comme aussi des premiers petits accidents souvent liés à des chutes. Quelques exceptions dans les récits faits par des personnes handicapées depuis leur enfance, voire dès leur naissance, qui racontent cependant leurs expériences en terme de ce qui leur a manqué en comparaison avec les autres enfants et jeunes, mais très peu des apprentissages spécifiques qu'ils ont fait « grâce à » leur handicap.

C'est le temps des premiers apprentissages du prendre soin de soi: être attentif pour éviter des accidents, apprendre la propreté sur soi (contrôle des sphincters, faire sa toilette au quotidien, brossage de dents, lavage des cheveux), accepter d'être soigné lorsque l'on a une blessure ou une maladie, que ce soit par les parents ou des soignants en cabinet médical ou en hôpital.

Les adultes gardent une mémoire très vivante et une sorte de nostalgie de cette vie ouverte sur l'inconnu où les sens sont au premier plan, mais une vie qui est aussi accompagnée de plus ou moins de bonheurs. Âge de la vie où leur présence au monde était le plus souvent fait d'émerveillements, de surprises ou de drames et de cauchemars, car rien n'était vécu dans l'indifférence. *Ils faisaient UN avec leur corps, ils étaient ce corps sans avoir conscience de ce qu'il était et encore moins en « pensant » à lui.* C'est le corps des sensations, des émotions, des actions exploratoires, des apprentissages physiques de toutes sortes et des apprentissages scolaires de base. *C'est le niveau zéro d'un rapport au corps, zéro parce que non-conscient, tout en étant pleinement son corps. C'est aussi le niveau zéro du prendre soin de soi presque totalement délégué* à l'attention des adultes responsables de la survie, du confort et du bien-être de l'enfant. Cette sollicitude reste d'ailleurs en mémoire de l'adulte qui exprime plus ou moins sa reconnaissance envers ces adultes protecteurs.

La période de la puberté est diversement évoquée dans les récits. En effet, certains racontent les premiers émois physiques et les marqueurs de leur sexualité, avec les circonstances d'une autonomisation de la famille et la création progressive d'un univers à soi, tandis que d'autres passeront sous silence cette étape pour ne parler que des changements dans leur vie quotidienne avec la conquête d'une plus grande autonomie.

Le prendre soin de soi pour les filles pubères devient une préoccupation sérieuse, si l'on veut éviter d'être prématurément enceinte. L'apprentissage se fait tout autant en discussion avec les parents qu'avec les amis, les deux sources se complétant. L'apprentissage de la vie sexuelle se fait elle par le biais d'expériences directes mais aussi et souvent à travers les films. Les garçons sont plus réservés sur leurs apprentissages, même les générations concernées par le SIDA n'abordent pas la question de la responsabilité du « sexe protégé ». Au cours de cette transition de vie vers une jeunesse adulte, c'est le corps érotique, s'érotisant, séduisant, aguichant, provoquant, se parant de maquillages, de coiffures ou de vêtements originaux qui apparait. C'est le corps qui se regarde dans les miroirs et dans les regards des autres. *C'est un rapport renouvelé à son corps par une conscience très aiguë d'avoir un corps qui peut être l'objet d'envies pour les autres, d'avoir un corps en représentation permanente en dépendance à une image de soi le plus souvent très exigeante (Niveau 1)*. Un rapport à son corps dépendant de la mode, un prendre soin de soi avant tout marqué par les commentaires des autres et la prise de conscience que les formes de ce corps ne sont pas toujours à la hauteur de ce que l'on souhaiterait. *Le prendre soin de soi est ainsi centré sur l'esthétique du paraître, sur la recherche de son style et sur l'exploration des sentiments et des émotions en lien avec son genre et sa sexualité tels que vécus (Niveau 1).*

Après la puberté, ce corps, sujet et objet de désirs sensuels variés, sera pudiquement et courtement raconté à travers les amours plus ou moins heureuses jusqu'à l'avènement de la maternité ou de la paternité. La maternité est toujours racontée comme un temps magique où le corps prend encore une nouvelle dimension et, ce faisant, une conscience nouvelle du soi-corps émerge. Si le corps est ressenti comme « vivant », ce n'est pas seulement parce qu'il « contient ou abrite » un être en gestation, mais aussi parce qu'il participe de la gestation de cet être autant dans ce qu'il doit veiller à ne pas faire que dans ce qu'il est encouragé à faire pour que la grossesse se déroule dans les meilleures conditions. Pour la femme enceinte le corps acquière une intériorité particulière, au-delà des battements du cœur ou des processus plus ou moins agréables liés au système digestif. Cette intériorité vivante, mouvante, émouvante permet un nouveau rapport à son corps qu'un certain nombre de femmes disent regretter lorsque l'accouchement y met fin. *C'est un corps pleinement acteur de sa vie* et capable d'engendrer de la vie avec, au départ, un compagnon certes. Un corps conscient de soi et prenant soin de soi pour l'autre du dedans… *Un rapport à son corps du dehors, son corps du dedans et à un corps en dedans qui est une partie de soi. Ce niveau du prendre soin de soi gagne en profondeur et en signification, puisqu'il*

s'agit de créer et de préserver le vivant qu'est le soi-corps, le vivant en soi par une présence de soi à soi. Les hommes parlent peu ou pas de leur paternité si ce n'est pour dire leur émotion forte à la naissance de leur enfant et effleurer leur devoir de « couvade » de leur compagne au long de la grossesse. Mais cet événement ne semble pas avoir modifié le rapport à leur corps, pas plus d'ailleurs que leur prendre soin de soi.

Dans la majorité des récits de parent, le corps de son enfant est vécu comme une « extension », un prolongement de son propre corps et cet enfantement permet l'émergence d'une généalogie biologique jusqu'alors quasi absente qui donne au corps une historicité transgénérationnelle. Cet aspect de la maternité et de la paternité apporte *une dimension nouvelle dans le rapport au corps : celui-ci est porteur d'une histoire biologique qui vient de loin à travers les générations et le relie à l'histoire de l'humanité.* Une résonance profonde qui sera reprise ou non dans une quête de sens de la vie et de sa vie, mais qui est, dès ce moment, « inscrite » dans la mémoire. *Un rapport au corps qui gagne en profondeur dans le temps historique cette fois-ci, et qui facilite parfois la compréhension de la singularité plurielle* [12] *puisque, même génétiquement parlant, nous sommes des êtres uniques à partir d'invariants*.

Au cours de l'âge adulte, le corps continue très fréquemment à être présent dans les récits à travers des activités sportives plus ou moins régulières (marche, ski, tennis, volleyball, football, etc.) des ateliers de danse, une appartenance à une chorale ou le suivi de cours de chant, des pratiques d'arts martiaux, des pratiques d'un instrument de musique ou encore la pratique d'un art visuel (peinture, sculpture, photo, etc.).

Le corps est aussi raconté dans des variations culturelles qui surprennent, enchantent ou fascinent. Par exemple, nous retrouvons dans plusieurs récits toute une palette de diverses émotions sensuelles élargies à la diversité des espaces naturels et humains (les voyages, les séjours ou les films à l'étranger permettant des découvertes de nouveaux climats, de nouvelles cuisines, de nouveaux paysages, de nouvelles manières de voyager, etc.), comme aussi dans des variations esthétiques que parfois l'on adopte (les voyages, les séjours à l'étranger ou encore des films qui font découvrir des manières de mettre en scène le corps: vêtements, maquillages, coiffures, tatouages, etc.). Dans les dimensions que nous venons d'évoquer, le rapport au corps est caractérisé aussi bien par le plaisir qu'il permet d'éprouver que par le souci d'une hygiène de vie et/ou de découvrir, en les explorant, des potentialités qui attiraient depuis un certain temps. Le prendre soin

de soi est ici en lien avec le besoin de jouissance de son propre corps et à travers ses sens de jouir des beautés du monde et des activités artistiques.

Cependant, la beauté peut être une voie de passage vers une vie plus ouverte et en reliance avec le transpersonnel. François Cheng [13] développe avec virtuosité la thèse de la Beauté comme une des entrées dans la dimension de la spiritualité, autrement dit tout ce qui élève les êtres humains au delà de leur torpeur ou de leur indifférence, des mesquineries ou des drames de leur vie jusqu'au défi d'être vivant.

Cette perspective est particulièrement développée dans la quatrième méditation, lorsqu'il avance l'idée que « …cette beauté, en tant que valeur absolue, n'est nullement un astre inaccessible suspendu dans un ciel idéal. Elle est à la portée de l'humain, mais se situe bien au-delà d'un quelconque état de délectation ou de bons sentiments. Elle comporte la prise en charge de la douleur du monde, l'extrême exigence de dignité, de compassion et de sens de la justice, ainsi qu'une totale ouverture à la résonance universelle. » (p. 91-92)

Du prendre soin de son corps au prendre soin de son être essentiel

L'art de vivre consiste à garder intact le sentiment de la vie et à ne jamais déserter le point d'émerveillement et de sidération qui seul permet à l'âme de voir.

(Christian Bobin [14])

La plupart des récits placent le corps comme sujet central du plaisir et de la douleur. Ils évoquent l'importance de prendre soin de sa santé à travers des choix de vie (professionnel et personnel) et des lieux de vie qui offrent confort, bien-être et sécurité du point de vue du respect de leurs valeurs.

Certains racontent les difficultés rencontrées dans leur profession, après un certain nombre d'années d'exercice, autour de contraintes physiques telles que la lassitude due à la monotonie de la répétition, la fatigue, et souvent le stress qui, pour certains, a débouché sur un « burn out » (terme médical signifiant un épuisement total physique et psychique), médicalement diagnostiqué ou non.

Par ailleurs, il n'est pas de récit qui ne raconte la confrontation plus ou moins tôt, dans la vie, à la mort d'un proche. Cette confrontation à la mort est très souvent liée dans les récits à l'engagement de la personne dans une quête de sens qui revisite un héritage religieux ou, s'il n'en a pas, s'aventure dans des explorations religieuse ou spirituelle pour construire ou reconstruire un sens à la mort et donc à la vie.

C'est ainsi que, dans les parcours de vie racontés, la santé et la mort occupent une place d'importance comme autant d'expériences formatrices et fondatrices d'un engagement plus en profondeur dans la vie et les défis que chacun rencontre ou se donne à vivre. C'est donc ces deux thèmes de la santé et de la mort qui nous permettront, maintenant, d'approfondir nos observations du *rapport au corps et du prendre soin de soi.*

Quatre types d'événements engendrent une interpellation intérieure sur le sens de la vie et de la mort en incitant les personnes à s'engager dans une recherche de savoir-vivre en sagesse en partant en quête de compréhensions et de connaissances jusqu'alors délaissées ou effleurées : la mort d'un proche, la maladie, l'accident, ou le mal être engendré par un excès de stress et une grande insécurité économique comme une situation de chômage. Que ces derniers événements les touchent directement ou touchent un de leurs proches.

La mort d'un proche est certainement l'un des événements qui nous interpelle le plus dans nos vies. Les récits évoquent la mort comme une perte absolue qui transforme plus ou moins fortement la vie quotidienne et qui demande de longs mois, voire des années, pour être complètement intégrée. C'est l'absence corporelle qui marque le plus la psyché, faisant ressortir en creux ou en vide, une présence charnelle jusqu'alors vécue comme « naturelle » ou « évidente ». Qu'est devenu cet être ? Quelle place vais-je faire à cette absence ? Qu'est-ce que cette mort m'offre à comprendre pour intégrer à ma vie la présence de ma propre finitude ? Bien entendu, la mort est vécue différemment selon qu'elle intervient accidentellement ou au terme d'une longue maladie de plus en plus invalidante. Mais dans les deux cas, l'angoisse et le désespoir sont souvent des sentiments évoqués. Comment vivre à partir de ce point de non-retour ? A partir de ces questions commence, pour certains, une pérégrination qui revisite l'éducation religieuse reçue et/ou explore d'autres approches spirituelles. La proximité de la mort peut aussi engendrer une prise de conscience corporelle qui se traduit par des symptômes physiques propres à chacun, mais qui sont tous des marqueurs du passage de *l'idée* que nous sommes mortels au *ressenti* de cette mortalité. Il est

d’ailleurs intéressant de noter que dans la tradition juive, il est une journée de prière à laquelle ne peuvent participer que les personnes ayant perdu l’un de leurs parents géniteurs.

Une maladie invalidante de l’auteur, ou d’un proche, qui peut avoir un diagnostic et un pronostic plus ou moins grave qui va accaparer la vie au quotidien sur un temps plus ou moins long est aussi un événement fondateur d’un autre rapport à son corps, et le début d’une recherche d’un prendre soin de soi différent. Nous savons à quel point ces maladies invalidantes, parce qu’elles affectent très en profondeur la psyché, tout comme le décès d’un proche, provoquent un besoin « vital » d’entrer dans une quête de connaissances nouvelles, de pratiques nouvelles comme autant de ressources pour faire face à la maladie et ses conséquences.

L’expérience du corps soudain handicapé, momentanément ou définitivement, porteur ou non de stigmates apparents, génère une prise de conscience et de *compréhension a posteriori de l’unité de l’être somatopsychique dans tous ses attributs*[15]. *C’est souvent le début, plus ou moins tôt dans la vie, de la quête d’un mode de vie mieux équilibré dans lequel la place du corps dans la quête du sens de la vie devient majeure, sinon centrale.*

En effet, les questions de savoir « qu’est-ce qu’être en bonne santé ? » et « quels moyens avons-nous à notre disposition pour retrouver une bonne santé ou pour la maintenir ? » émergent le plus souvent lorsque le « moi corporel » est perçu dans toute sa fragilité, mais aussi dans sa capacité évolutive et d’auto-guérison (ex : la cicatrisation, le repos, les exercices, la stimulation des anticorps, etc. pour ne prendre que des exemples très simples).

Le rapport au corps devient plus nuancé. Le corps est à la fois le compagnon sur qui on veut pouvoir compter et celui qui peut parfois nous faire défaut. Nous comptons toujours avec notre corps et s’il nous trahit, c’est notre être essentiel qui s’en trouve profondément affecté, ébranlé avec la prise de conscience fondamentale de sa propre mortalité ; prise de conscience qui, malheureusement, n’est pas réglée une fois pour toutes dans la vie. C’est la raison pour laquelle la maladie occasionnelle, et plus encore une maladie de longue durée, provoque presque toujours, non seulement une baisse du tonus vital, mais aussi une baisse du moral qui peut aller jusqu’à une dépression. Ainsi, les menaces qui pèsent sur notre santé, tout comme l’inquiétude de la perte d’un proche ou la difficulté de le voir souffrir sans pouvoir soulager ses douleurs, ou l’aider dans l’état de crise que peut engendrer une maladie grave ou très invalidante sont tout autant des incitations à

chercher des réponses à notre impuissance : y a-t-il des ressources que nous ignorons qui peuvent, sinon résoudre nos difficultés, du moins nous aider à les vivre ?

Dans le cas d'un accident qui entrave la mobilité de la personne plus ou moins durablement et qui altère son autonomie, ou qui concerne l'un de ses proches, la *prise de conscience de la fragilité de la vie* ressort comme un leitmotiv dans les récits : « je n'aurais jamais imaginer que cela pouvait m'arriver à moi », « j'ai pris conscience que ma vie tenait à un fil », « je ne me rendais pas compte de tout ce que j'étais capable de faire au quotidien et que je ne pouvais plus faire », etc.

Le mal-être engendré par un excès de stress, ou une grande insécurité économique comme une situation de chômage, engendre un *sentiment de vulnérabilité physique tout autant que psychique*. Comment s'en sortir ? Que puis-je faire pour surmonter mes difficultés ? Comment trouver les ressources personnelles qui me manquent pour faire face à ma situation ? Puis-je compter sur la solidarité de mes proches ? Comment accepter cette fragilité de moi-même sans honte ? Comment ne pas analyser ma situation avec lucidité pour ne me sentir ni une victime, ni un incapable ?

Tous ces cas de figures que l'on trouve dans les récits ont provoqué une mise en mouvement des auteurs qui partent en quête de solutions à travers des démarches qui ont toutes une dimension corporelle au départ, ne serait-ce que dans la dimension thérapeutique du prendre soin du soi-corps. Qu'il s'agisse de médecine occidentale traditionnelle ou de médecines alternatives ou encore de médecines dites douces par la pharmacopée qu'elles proposent. Traiter la peur, l'anxiété, l'angoisse, l'insomnie, la déprime ou la dépression peut se faire de bien des manières. La toute première consiste à aller consulter un médecin allopathe ou non qui va, au-delà de l'écoute de la plainte, donner un médicament pour faire disparaître le symptôme ou la douleur. Il s'agit ici de déléguer le prendre soin de soi à un tiers qui va poser le diagnostic et proposer des palliatifs aux symptômes, ou des thérapies pharmaceutiques sur le marché. Tout comme on conduit sa voiture au garagiste pour lui demander d'en prendre soin, de la même manière on conduit son corps au thérapeute et on lui demande d'en prendre soin. C'est le premier réflexe qui d'ailleurs n'est pas à remettre en question en tant que tel. Une urgence reste une situation délicate et son traitement oblige à se placer dans une dépendance pour trouver une réponse rapide qui peut ou va éviter une péjoration de la situation.

Au-delà de cette réponse première au prendre soin de la vie, autrement dit dans la

dimension curative du prendre soin de soi, les chemins des auteurs qui entrent en quête d'un savoir-vivre en santé vont se départager entre différentes approches qui les mèneront plus ou moins loin dans une transformation du prendre soin de soi.

Il y a des personnes qui recherchent, avant tout autre chose, des pratiques corporelles qui vont leur permettre de se maintenir en santé, que j'appelle la dimension préventive primaire. Au-delà des soins de base (hygiène du corps, nourriture, propreté de son environnement, application de principes de protection en cas d'épidémie), les soins de maintien s'étendent à des pratiques sportives régulières, des temps de détente, une vie affective et une vie relationnelle solides. Avoir un corps dont on prend soin parce que notre culture et notre éducation nous ont transmis un certain nombre de principes qui nous prémunissent contre une mise en danger de notre santé physique et psychique. *Nous sommes dans ces cas en présence d'une conception de soi qui a un corps avec des besoins et des fragilités qu'il convient de prendre en compte dans l'organisation de sa vie quotidienne avec des pratiques qui assurent autant un mieux-être que du plaisir pour le corps (Niveau 2).*

Il y a d'autres auteurs de récits qui font un pas supplémentaire dans le rapport à leur corps en ce sens qu'ils racontent comment ils ont cherché à s'informer sur le maintien d'un équilibre entre corps et esprit jusqu'à trouver une pratique qui leur convienne comme par exemple le yoga, le tai-chi, la méthode Mézières ou la méthode Feldenkrais [16], la sophrologie [17], le training autogène [18], la danse des cinq rythmes [19], le focusing [20] et des thérapies manuelles telles que l'ostéopathie, la fasciathérapie [21]. *Ces personnes sont entrées dans un processus de recherche de pratiques pour prendre soin de la globalité du soi que j'appelle la dimension préventive secondaire. Considérer son être-au-monde comme une totalité dont les composantes sont totalement en interdépendance introduit à un rapport au soi-corps comme UNE entité qui exige des pratiques somatopsychiques guérissant, soignant ou maintenant cet équilibre de la globalité de soi et pas seulement des pratiques corporelles qui ont une incidence psychique bénéfique. La pratique d'une forme de méditation associée à des techniques d'arts martiaux, par exemple, est un chemin aujourd'hui devenu classique pour les personnes qui ne trouvent pas dans les différentes religions les ressources qui leur conviennent.*

Finalement, un certain nombre de personnes évoquent dans leur récit l'importante découverte qu'ils ont fait dans la durée sur plusieurs années de leurs pratiques somatopsychiques ; découverte qui leur donne accès à une dimension de leur être que j'appellerai l'être essentiel sans cesse en devenir. Cet être essentiel est défini,

généralement, comme ce qui est le plus vivant et le plus dynamisant lorsque l'on cesse de s'identifier à une culture, un milieu social, une profession, une nationalité, une religion, des croyances multiples, de s'accrocher à des comportements, des manières de faire, des façons de penser, etc. *L'accès à cet être essentiel donne, aux dires des auteurs des récits, un rapport à la vie d'une grande ouverture et disponibilité à ce qui peut advenir. Qui offre également le plaisir d'avoir à apprendre et à découvrir des inconnus de soi et de notre humanité. C'est un élargissement du champ de la conscience qui peut se relier à des profondeurs de soi jusqu'alors ignorées et donner des ressources de transformation de la conscience humaine. Parmi les pratiques somatopsychiques, l'une d'entre elles est tout particulièrement passionnante parce qu'elle offre trois pratiques somatopsychiques qui se complètent l'une l'autre de sorte que l'accès à notre être essentiel s'offre par trois entrées complémentaires qui assurent un ancrage incarné aux donations de sens* [22]. *La trilogie Quête de connaissance, Quête de Sens et Quête d'attention consciente ou présence sensible à soi et au monde sont en permanence mobilisées dans cette pratique.*

Il est possible, à ce point de l'exploration des différentes modalités de rapport à notre corps associées à celles du prendre soin de soi, d'en présenter une synthèse afin de permettre au lecteur d'en avoir une vue d'ensemble facilitant la réflexion. Il faut sans aucun doute relativiser ces niveaux qui ne sont pas des « marches d'escalier » nous amenant à la plénitude de l'être essentiel au cours des âges de la vie, même si le niveau 4 se présente comme une conscience de soi optimale *à un moment donné* de notre existence. Toutes les personnes qui sont engagées dans un chemin de connaissance soi et de compréhension du sens de la vie et de sa vie savent que nous sommes en quête perpétuelle. Qu'une compréhension n'est jamais complète et définitive. Notre vie d'être humain dans un environnement toujours changeant, comme les changements imprévisibles qui modifient notre intériorité, nous oblige à des régressions, des reprises à zéro, des pertes de cohérence, des doutes existentiels qui rongent des certitudes construites à notre insu. Le tableau qui suit est donc à utiliser avec prudence.

Synthèse des cinq niveaux en profondeur du prendre soin de soi et du rapport au corps

NIVEAU 4 Prendre soin de son être essentiel (actes curatifs et préventifs) et maintenir le lien avec lui	Être présence consciente et incarnée à soi-même et à la vie dans le présent, faire Un avec la vie	*Pratiques somatopsychiques quotidiennes* sur une longue durée (années) donnant accès à des dynamiques intérieures animant le mouvement de vie par des évolutions, une ouverture aux changements et des donations spontanées de sens
NIVEAU 3 Prendre soin de la globalité de soi (actes curatifs et préventifs)	Sentir l'interdépendance du corps et de l'esprit, être conscient de leur nécessaire unité	*Pratiques psychosomatiques quotidiennes*, choisies pour favoriser, développer et nourrir l'unité de l'être dans l'équilibre entre corps et psyché menacé en permanence
NIVEAU 2 Prendre soin de soi pour se maintenir en santé (actes curatifs et préventifs)	Sentir les besoins et les fragilités de son corps	Avoir des *pratiques corporelles régulières* pour répondre à des besoins ou surmonter des fragilités en vue d'un mieux être associé au plaisir d'un soi confortable
NIVEAU 1 Prendre soin de son corps (actes curatifs et préventifs) dans les soins de base assurant la survie	Avoir un corps et une capacité d'observation de ce corps	Soins de base pour la survie ou la récupération suite à maladie ou accident, et *exercices physiques occasionnels* pour la récupération et/ou le plaisir

NIVEAU 0 Délégation des soins de bases (actes curatifs et préventifs) Enfance ***et*** période de maladie ou d'accident invalidant	Être présence au présent	Soins de base assurés par autrui et exploration ou ré-exploration de ses capacités corporelles

Le *Niveau 0* est bien celui que nous connaissons dans notre enfance, lorsque nous sommes pleinement présent au monde dans son exploration mais sans en avoir conscience. Même lorsque le Moi apparait chez l'enfant, il est un tout allant de soi ou évident. Mais en tant qu'adulte, il se peut que, lors d'accident ou de maladie grave, nous perdions, apparemment [23], cette conscience et soyons à nouveau « sans rapport à son corps » et dans l'impossibilité de prendre soin de soi.

Le passage du *Je a un corps (Niveau 1)* à la découverte du *Je est corps ou du Moi-corps* [24] *(niveau 4) est un véritable changement de paradigme* qui s'effectue au cours d'une quête d'attention consciente ou de présence consciente à soi et au monde, amenant à rencontrer sur son chemin de vie des approches transpersonnelles à les comprendre, à faire des choix pour le temps où ils restent significatifs -autrement dit qui nous permettent de construire du sens à ce que nous vivons.

Ces choix épistémologiques et spirituels sont associés à des techniques de prendre soin de soi et des formes de méditations (pratiques somatopsychiques). *Leurs mises en pratique quotidienne* transforment peu à peu nos représentations et idées initiales sur nous-mêmes et, par là, notre rapport à nous-mêmes et à notre vie.

Comme on a pu le constater dans les récits, le niveau d'implication de la personne dans son rapport à elle-même progresse jusqu'au dernier niveau, pour les auteurs qui ont fait ce chemin, bien évidemment. Par cette implication, la personne prend la responsabilité de l'orientation et de l'organisation de sa vie tout en sachant, évidemment, qu'elle ne peut avoir le contrôle sur tous les aspects de sa vie.

La dimension corporelle de tous nos vécus ainsi que la dimension des vécus corporels dans les récits de vie offrent ainsi tout au long de l'existence des opportunités ou des potentialités de prises de conscience et d'apprentissages de la nature ouverte, évolutive, malléable, autopoïétique de notre être-au-monde, disposant d'un potentiel énorme, encore à découvrir avec autant d'apprentissages à

développer. Il est regrettable que les programmes scolaires de base et supérieurs accordent si peu de place voire pas du tout à ces apprentissages du prendre soin de soi. Car, comment peut-on prétendre prendre soin d'autrui dans quelque contexte que ce soit (familial, social, professionnel) si l'on n'a pas soi-même fait le chemin du prendre soin de soi qui permet d'informer, d'orienter, de guider dans les choix à faire pour faire face aux défis de la vie ? Il est regrettable que la conception dominante de la santé continue à découper notre être-au-monde en morceaux : le psychique, le corporel, le spirituel d'une part et que, en conséquence, dans la conception médicale dominante en Occident, le corps soit découpé en spécialités et traité par fragments. Cette situation est d'autant plus regrettable qu'en Europe occidentale et en Amérique du Nord il devient de plus en plus difficile de trouver des médecins généralistes en nombre suffisant.

Comme très souvent dans mes écrits, j'aime laisser le dernier mot à l'écrivain ou au poète. Pour ce texte qui raconte la place du corps dans les recherches autobiographiques et offrent une conceptualisation des niveaux du prendre soin de soi et des rapports à notre corps, j'invite Henry Bauchau [25] à témoigner de son propre itinéraire et je nous invite à méditer cette phrase extrêmement interpellante :

« … Ce sont les exercices de relaxation que je fais chaque jour qui m'ont amené à reconsidérer le corps et la part qu'il tient non dans la pensée intellectuelle mais dans notre pensée totale… Je cherche à lire l'écriture du corps. »

Éléments récents de bibliographie de l'auteur accessibles aux hispanophones

Josso M.-Ch. Caminhar para si . Porto Alegre (Br), EDIPUCRS com EDIFURN/PAULUS, 2010.

– Experiências de vida e formação , "Clássicos das histórias de vida" da Coleção Pesquisa (auto)biográfica e Educação (São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN), 2010 (Terça edição).

– A interculturalidade em questão, capítulo 2 de Histórias de vida : olhares

interdisciplinares , sous la direction de Elsa Lechner, Edições afrontamento, Porto (PT), 2009.

– A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico : a perspectiva biográfica com suporte de conscientização das fições verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas", in Essas coisas do imaginário...diferentes abordagens sobre narrativas autoformadoras, organizadores Lúcia Peres, Edla Eggert, Deonir Luis Kurek, São Leopoldo: Oikos, Brasília : Líber livro, 2009.

– "Le dimensioni formative insite nel processo di scrittura del racconto della propria storia di vita", in Coltiva le tue passioni , Dalla narrazione autobiografica ai projetti formativi per riscoprire il piacere di imparare e di educare , a cura de Marina Bernasconi, Ed. FrancoAngeli, Milano, Italia, 2008.

– O sujeito sensível e renovação do eu , co-organizadora com Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico, pp. 13-40, introdução a obra O sujeito sensível e renovação do eu , Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural, Tome 3, organisé par Marie Conceição Passeiggi, Formação, territórios e saberes , Actes du CIPA III, PAULUS/EDIFURN, Natal (Br), 2008

– A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas , Livro N° 2 do ENDIPE XIV, EDIPUCRS e UNISINOS, Porto Alegre-RS, Brasil, 2008.

– A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades pp. 105-129, capítulo do livro O sujeito na educação e Saúde, desafios na contemporaneidade , Edições Loyola e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2007.

– Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da

formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si, capítulo do livro Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si , pp. 21-40, Organizadores: Elizeu Clementino de Sousa e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, e Prefacio de M.-Ch. Josso, EDIPUCRS, Brasil, 2006.

– « Formação de adultos : aprender à viver e gerir as mudanças », in Rui Canàrio e Belmiro Cabrito (Org) Educação e formação de adultos : Mutações e convergências , Ed. EDUCA-formação, Lisboa, 2005.

Notes

[1] Ce texte a été présenté en brésilien lors d'une conférence que j'ai donné à São Paolo en Juillet dernier et publié dans l'ouvrage *Sentidos, potencialidades e uso da (Auto)bigrafia*, Paula Perin Vicentini, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (orgs) São Paolo, pp. 171-192, Cultura Acadêmica, 2010.

[2] La somatopsychopédagogie, comme la fasciathérapie, est une des pratiques du prendre soin et de formation incarnant le paradigme du Sensible dans le champ des thérapies manuelles, de l'éducation à la santé et de l'accompagnement de changements. Voir référence de lecture plus loin dans le texte.

[3] Pour ma méthodologie de recherche, l'on se réfèrera à mon livre «Expériences de vie et formation», Collection Les Classiques de l'(auto)biographie, Paulus/EDIFURN, Natal, Brésil, 2010, version française *Expériences de vie et formation*. Préface de Gaston Pineau, L'harmattan, Juillet 2011, Paris.

[4] Les phrases en italique désignent des idées majeures. La cosmogonie signifie une vision de l'Univers, de la vie terrestre et de la vie humaine héritée de sa culture d'origine qui permet d'accepter ou non des changements en profondeur dans nos relations avec nous-mêmes, notre environnement humain et naturel. (Voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Cosmogonie)

[5] Voir l'œuvre de Mircea Eliade, référence incontournable sur ces questions, et voici le site qu'il faut consulter http://fr.wikipedia.org/wiki/Mircea_Eliade pour sa bibliographie et sa biographie.

[6] Gaston Bachelard, 2000, la formation de l'esprit scientifique, Ed. VRIN, Paris.

Consulter son site pour l'ensemble de son œuvre épistémologique : http://www.gastonbachelard.org

[7] J'évoque ici les presque 30 années de recherche-formation systématique et protocolée, de 1980 à aujourd'hui, effectuées dans différents pays, avec différentes populations, dans différents contextes professionnels et institutionnels, avec une démarche essentiellement intellectuelle, bien que j'aie développé par la peinture, la photo et les objets d'autres types d'approches biographiques (le corpus de récits écrits approche les 500, mais tous ne sont pas des récits de vie).

[8] Compte tenu que notre Faculté accueille aussi bien des jeunes au sortir de l'école secondaire que des professionnels qui reviennent aux études, les âges représentés dans chaque groupe biographique se situent entre la vingtaine et la cinquantaine.

[9] Bernard Honoré est sans doute l'un des auteurs de la formation dont je me sens le plus proche depuis ma thèse de doctorat en 1988, dont il était un des auteurs de référence. Dans ce texte, je suggère la lecture de son ouvrage *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, première édition en 2000, L'Harmattan, Paris. Il est également l'un des auteurs qui développe une perspective du prendre soin de soi et d'autrui intégrant l'apprentissage à la prise en compte de la globalité de la personne.

[10] Voir M.-Christine Josso *Experiências de vida e formação*, collection Les Classiques, Paulus/EDUFRN, 2010. En particulier le chapitre 2 qui présente un ensemble de schémas construit sur la base des analyses des récits de formation.

[11] Grégory Bateson décrit fort bien les niveaux d'amplitude des apprentissages possibles connus à ce jour : Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, Vol II, Seuil.

[12] Le singulier porté par chaque récit inscrit dans le collectif –pluriel (c'est-à-dire les communautés d'appartenance de l'auteur du récit et l'histoire de ces communautés).

[13] François CHENG, 2006, *Cinq méditation sur la Beauté*, Albin Michel, Paris

[14] Extrait de *Les ruines du ciel,* Gallimard, Paris, 2009

[15] Voir le schéma sur les dimensions de notre-être-au-monde dans «Experiências

de vida e formação », Paulus/EDIFURN, 2010.

[16] http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_Feldenkrais (à consulter pour plus de détails) “La ***Méthode Feldenkrais*** est une pédagogie où les élèves prennent conscience de leur mouvement dans l’espace et dans leur environnement, et des sensations kinesthésiques qui y sont reliées.” …“La plupart des partisans de la méthode Feldenkrais considèrent qu’il s’agit d’une forme d’auto-éducation et de développement corps-esprit, plutôt que d’une thérapie manuelle .”

[17] Développée par le Dr Caycedo

[18] Développé par le Dr Schultz

[19] Développée par Gabrielle Roth, en Californie, travail sur les cinq formes d’énergie du corps

[20] Fondé par Eugène Gendlin philosophe et psychologue américain dans la tradition humaniste et expérientielle.

[21] Développée par le physiothérapeute, ostéopathe, psychopédagogue Danis Bois, aujourd’hui Professeur Cathédratique à l’Université Fernando Pessoa, directeur du Laboratoire CERAP qui gère des curricula allant jusqu’à la thèse de doctorat. Fondateur également de la somatopsychopédagogie. Cette approche a comme particularité de proposer une thérapie manuelle mobilisant le mouvement interne autorégulateur des fascia –tissus conjonctifs qui enveloppent tous les organes, les muscles, les os etc. de notre corps, ainsi qu’un mouvement codifié qui mobilise et maintient la dynamique du mouvement interne et, de plus, une forme de méditation qui donne accès à la dimension du Sensible interne et des émergences de sens. On lira avec grand intérêt les ouvrages suivants : *O eu remodelado*, Paulus, S.P. 2008, *O sujeito sensível e renovação do eu*, co-organizadora com Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008, plus récemment Eve Berger (2009) *Rapport au corps et création de sens en formation d’adultes : étude à partir du modèle somato-psychopédagogique,* Thèse de doctorat en sciences de l’éducation, sous la direction de Jean-Louis Legrand, Université Paris VIII (la thèse peut être téléchargée comme d’autres textes en portugais (voir Revue Réciprocités, bilingue) sur le site www.cerap.org

[22] Je fais référence ici aux recherches effectuées par mes collègues du paradigme du Sensible présenté un peu plus haut avec lesquels je travaille à l’amarrage de la

dimension biographique depuis 2002 à travers des recherches, des publications, des congrès et dont j'expérimente les trois composantes de pratiques somatopsychiques évoquées dans le texte. Voir en français *Vers l'accomplissement de l'être humain soin, croissance et formation*, sous la direction de Danis Bois et Marc Humpich, Ed. Point d'Appui, Ivry sur seine (Fr), 2009.

[23] Je dis « apparemment » parce que les soignants et les proches ne peuvent plus communiquer avec la personne. Mais des recherches neurologiques récentes (rendues publiques par la télévision de Radio Canada le jeudi 4 Février 2010), montrent qu'il y a une activité neuronale et des possibilités de communiquer avec des personnes qui ne peuvent absolument pas bouger ni parler. Deux équipes médicales, l'une britannique et l'autre belge, ont permis à un homme considéré comme étant dans un état végétatif depuis cinq ans de répondre par oui ou par non, par la pensée. On trouvera plus de détails sur les autres cas étudiés sur internet dans l'article publié dans le New England Journal of Medecine sous l'intitulé suivant Willful Modulation of Brain Activity in Disorders of Consciousness (en anglais) , http://content.nejm.org/

[24] Le « moi-corps » est un concept utilisé par la psychanalyse pour évoquer des pathologies psychiques tel que l'autisme (voir sur www.sciencedirect.com , *L'évolution psychiatrique* de Eliane Allouch, Paris XIII) ; ici, il ne signifie que l'évidente matérialité ou incarnation du Je.

[25] Extrait de son journal *Les années difficiles*(1972-1983) publié par Actes Sud (Arles en France), page 23. Voici le site personnel de ce très grand écrivain et psychanalyste, née en 1913 en Belgique : http://bauchau.fltr.ucl.ac.be/

Conocer el Cuidado de Sí mismo para mejorar el Cuidado del Prójimo

El lugar de una forma de Amor en los procesos de formación, de conocimiento y de aprendizaje en la formación de los adultos.

Marie-Christine Josso, socióloga, antropóloga, Dra. en Ciencias de la Educación, Profesora de la Universidad de Ginebra, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. [1]

En homenaje a la amiga Isabel López Górriz
& la compañera de la Universidad de Sevilla.

Hay personas, en efecto, que no parecen pensar más que con el cerebro, o no importa con cuál sea el órgano específico del pensamiento; mientras que otros piensan con todo el cuerpo y toda el alma, con el tuétano de los huesos, con el corazón, con los pulmones, con el vientre, con la vida.

(Unamuno. *Le sentiment tragique de la vie*, trad. Marcel Faure-Beaulieu, p.26, Idées/Gallimard n°68)

Después de una larga reflexión sobre el texto que era mejor ofrecer para este homenaje a Isabel López Górriz, texto que daría cuenta a la vez de su manera de acompañar a los estudiantes, de su manera de ser en el mundo y de nuestra complicidad humana e intelectual, yo he elegido este texto escrito este año para hacer trabajar a los estudiantes del Master de formación en somatopsicopedagogía sobre el Cuidado de sí mismos [2].

¿Por qué este texto en particular que no habla explícitamente de amor pero toma el cuidado de sí mismo? Varios argumentos convergen en favor de esta elección.

El primero es sin duda alguna mi sentimiento hacia nuestra amiga que trabajaba, vivía y participaba con tal intensidad que su muerte súbita me remitió a esta cuestión: ¿Isabel, cómo cuidabas de ti misma? A lo que es necesario añadir inmediatamente su compromiso de corazón total en sus actividades de profesora, investigadora, directora de trabajos de los estudiantes (de Licenciatura y de tesis doctoral).

El segundo es que, en su acompañamiento de la tesis del Profesor Danis Bois durante el cual acompañé mucho a Isabel, ella se mostró, una vez más, abierta a la audacia de la novedad en una Universidad (sin distinción de países) más bien fría. Ella era así capaz de tomar riesgos sabiendo al mismo tiempo preservar rigor y coherencia científicos. El enfoque del Profesor Danis Bois, que se verá mencionado al final de este texto, se inscribe en efecto, en un nuevo paradigma, aquel de lo Sensible [3], y era necesaria toda la perspicacia de nuestra compañera Isabel para presentir el interés de este nuevo enfoque que propone una metodología de formación tan rica como el enfoque biográfico al cual contribuyó significativamente. La elección de este texto es también para mí una manera de rendir homenaje a las cualidades de la investigadora valorando las exploraciones de Terra Incognita, una de las cualidades fundamentales para un investigador, con el rigor mencionado anteriormente.

El tercer argumento en favor de mi elección es que estoy cada vez más convencida de que nuestra pedagogía no tiene suficientemente en cuenta el cuerpo y por ello nuestro acompañamiento en esta dimensión de cuidado del prójimo enseñándole a cuidar de sí mismo. En lo que me concierne, siempre he introducido esta dimensión en mi enseñanza y en mis acompañamientos de memorias de licenciatura, master y de tesis de doctorado. Pero teniendo cuidado de respetar hasta dónde era posible ir en esto del cuidado de sí mismo, alcanzando en el mejor de los casos el nivel tres de la síntesis presentada en este texto. Pero es necesario aún añadir en este sentido, que acompañar a otros en su capacidad de cuidado de él mismo en un proceso de formación es sin duda la forma de amor más respetuosa que un profesor pueda manifestar a los estudiantes que tiene a su cargo. No dudo que se trate de un debate muy abierto, yo lo ofrezco pues en este homenaje a Isabel sabiendo que la dimensión emocional del acompañamiento era central para ella. Ella sabía que *amar* ayudaba a aprender y que era necesario que los propios estudiantes aprendieran a *amarse a ellos mismos* para caminar en sus procesos de formación y de conocimiento que, si son auténticos, son muy desestabilizadores a niveles más o menos profundos de su ser en el mundo.

Para concluir con los argumentos que estuvieron a favor de mi elección del texto, dejaré en forma de incitación la reflexión de algunos vínculos que fundan para mí *la naturaleza del Amor al cuidado de sí mismo y al cuidado del prójimo*. Es necesario, sobre todo otra cosa, preguntarse si seríamos capaces de amar a otros sin sentir amor para sí-mismo. Si yo estoy realmente preocupada por el respeto de la vida, de la cual soy una de las manifestaciones, yo estaría más apta para preocuparme de la

vida del prójimo, no sólo porque puedo comprenderlo mejor en nuestra humanidad compartida, sino también porque nuestra alteridad es fuente de riqueza tanto para mí como para él. ¿Este amor de sí mismo y del prójimo no debería ser, en primer lugar, compasivo y sin complacencia (autenticidad de la relación, en la relación)? ¿No se expresa también por la solicitud (para ser considerado y preocuparse de), una atención benévola (estar atentos al bien y a la felicidad de los demás sin imponer sus propios puntos de vista), un respeto amistoso o incluso afectuoso (sin imponerse de ninguna manera, solicitando siempre a los otros en su singularidad) y, finalmente, por un compromiso relacional que toma su parte de responsabilidad en el confort del prójimo y la expresión de lo mejor de él mismo?

Se comprende ahora por qué he elegido esta cita de Unamuno (a la cual me habría gustado agregar otra de María Zambrano, pero escribo esta introducción en el extranjero sin acceso a mi biblioteca). Esta cita me parece igualmente evocar bien a nuestra amiga y compañera que pensaba, trabajaba, vivía, comprometiéndose con la totalidad de su ser.

El lugar del cuerpo en las potencialidades transformadoras de los relatos centrados en la formación experiencial en el curso de la vida

Los relatos de formación y el trabajo intersubjetivo [4] efectuado para analizarlos e interpretarlos dan acceso, entre otras cosas, a un autoconocimiento de sí *fuente de invención posible de su devenir; sin embargo los efectos transformadores de este trabajo siguen siendo aleatorios porque supeditados, en última instancia, al pensamiento reflexivo, a sus axiomas estructurantes y constitutivos de nuestra cosmogonía* [5]. Ahora bien, nosotros sabemos desde hace tiempo a través de la historia de las religiones [6], por ejemplo, o la epistemología vista por Gaston Bachelard [7], que un cambio de paradigma dista mucho de pasar exclusivamente por elecciones voluntarias, decisiones lógicas o procesos reflexivos. Todo cambio real de paradigma exige modificaciones profundas en el modo de vida y, la mayor parte del tiempo, como se verá más adelante, se acompaña de un trabajo integrando el cuerpo, un trabajo específico pues, que sostiene o incluso funda esta metanoïa.

Las fuentes de la reflexión presentadas aquí se basan en los relatos de las personas con las cuales yo he efectuado una investigación biográfica impulsada [8] sobre las *experiencias formativas y fundadoras* que han marcado sus procesos de formación

y sus procesos de conocimiento. Ellas pertenecen a una categoría de adultos más o menos jóvenes [9] que dan credibilidad a la idea de desarrollo personal y profesional, por lo tanto, a la idea de aprendizajes transformadores de su existencia. Si este no fuera el caso, estas personas no habrían venido a seguir mis seminarios “Historias de vida y formación” a la Universidad de Ginebra (este seminario siempre ha formado parte de los cursos optativos), o aquellos que ofrecí durante una veintena de años fuera de la Universidad en formaciones profesionales continuas ofrecidas por instituciones de los campos de la salud, el trabajo social, la educación escolar o profesional y de la formación continua en empresa.

Para estas personas, la formación debe, por definición, aportar la novedad y el cambio para intentar encontrar respuestas a nuevas dificultades encontradas en los lugares de trabajo o por necesidad de renovación personal y profesional (nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevas comprensiones). Sin embargo estas personas ignoran generalmente que los nuevos aprendizajes exigirán des-aprendizajes (es decir, separarse de hábitos más o menos antiguos, de los que se deberá tomar conciencia, de que son frenos para avanzar y para dejar disponible su creatividad). Aunque la persona en formación desea el cambio, eso no evita la aparición de resistencias de todas las clases: desde la puesta en duda de las enseñanzas de los profesores hasta el abandono de un curso que amenaza demasiado una visión de sí o de nuestro medio ambiente humano y natural, o incluso en un nivel aún más profundo, sus creencias, su visión del mundo o su cosmogonía.

Así pues, hemos podido poner en evidencia en los relatos una fuerte tendencia al conformismo y un esfuerzo considerable para desplegar, para salir de sus predisposiciones socioculturales en sus aspectos psíquicos y corporales, esfuerzo teóricamente consentido cuando las personas devienen conscientes de *esta programación sociohistórica* y desean liberarse, pero no siempre conscientes de la perseverancia que eso exigirá de ellas en el tiempo.

La investigación autobiográfica en situación de intersubjetividad permite pues una puesta en escucha, luego una exploración de las emergencias interiores (en forma de deseos, anhelos, proyectos) que revelan una búsqueda activa de la realización del ser humano en potencialidades insospechadas, inesperadas. Estos descubrimientos presuponen una visión de lo humano (uno de los aspectos de nuestra cosmogonía) que autoriza a imaginar y creer [10] en la posibilidad de poder, querer y desarrollar o adquirir saber-hacer, saber-sentir, saber-pensar, saber-escuchar, saber-designar, saber-imaginar, saber-evaluar, saber-perseverar, saber-amar, saber-proyectar, saber-desear, saber-ser en relación con un sí mismo

encarnado, etc., que son *necesarios para los cambios, para la acogida del desconocido que viene a nuestro encuentro en cuanto dejamos el camino de vida programado por nuestra historia familiar, social y cultural.*

Esta exploración de los aprendizajes formadores y fundadores, a través de la historia de las experiencias significativas de una vida, permite hacer un "estado de la vivienda" relativo a los recursos que deben desarrollarse y/o adquirir en el camino que debe seguirse para descubrir las potencialidades de una ampliación de la conciencia que integra todas las dimensiones de nuestro ser–en el –mundo [11].

La esencia del trabajo biográfico sobre estos relatos de vida en co-interpretación con su autor pone de relieve, bajo la forma de una peregrinación "vital", la búsqueda de un saber-vivir en sabiduría que se desarrolla, como se puede ver en el esquema adjunto en anexo, en torno a cinco ejes principales. Y, para la perspectiva que nos interesa en este texto, uno de estos ejes está centrado esencialmente en *la búsqueda de las potencialidades de la conciencia por vías corporales, que enriquecen el sentido de nuestras vidas y los conocimientos que tenemos de la vida*.

La lectura de este esquema permite descubrir que cada uno de los ejes participa, a su manera, de una interrogación más esencial que gira en torno a la posibilidad de encontrar "su justo" lugar en una comunidad de vida, de definir orientaciones de vida que satisfagan un *sentimiento de integridad y autenticidad*, de poner de relieve la formación de los sentimientos y valores que dan su paleta de colores a nuestra definición del "confort de vivir" y, finalmente, *una búsqueda de un saber-vivir su cuerpo como punto de apoyo, fundamento y recurso de un proceso de transformación del ser encarnado, más o menos en profundidad* [12].

Las formas de presencia del cuerpo en los relatos: el cuerpo biográficamente hablado

El cuerpo, tal como es evocado en los relatos de formación, ocupa un lugar principal bajo distintos aspectos, aunque los autores de los relatos no sean conscientes inmediatamente o no lo nombren como tal. La evidencia de "si no hay cuerpo, no hay vida" es a menudo un punto ciego en la conciencia del lugar central que ocupa en nuestra existencialidad.

El cuerpo está obviamente presente en todo lo que hace, experimenta, piensa y escribe el autor del relato, pero la experiencia que el cuerpo produce en el curso de

sus actividades es generalmente pasada por alto salvo en las situaciones en las que el cuerpo lo hizo, hasta cierto punto, “por defecto”, como en los casos de enfermedad, de hándicaps de nacimiento o debido a un accidente, en los miedos, los temores, las ansiedades o las angustias. Esta constatación se hace en el momento de la primera lectura de los relatos. Luego en un segundo momento, *el cuerpo aparece como un personaje central con quien fue necesario hacer su ruta descubriendo este cuerpo poco a poco como un actor que entra en escena según su propia lógica, no siempre como un compañero fácil, aunque los placeres de los sentidos sean siempre valorizados*. Será interesante precisar y caracterizar las distintas modalidades de relación con su cuerpo y así como el cuidado de sí mismo en el curso de la vida, de sus acontecimientos formadores y fundadores, conforme a la presentación de las temáticas de las vivencias corporales. Ya que, *esta relación con el cuerpo*, parte integrante de la concepción de lo humano y por tanto de la visión de la vida, condiciona las vías utilizadas en las distintas búsquedas que han orientado y orientan las elecciones y los proyectos de vida. Las maneras de cuidarse a sí mismo serán los indicadores de esta relación y las consecuencias que se derivan para la naturaleza de la relación con su vida y en la vida.

Del nacimiento a la pubertad, el cuerpo está presente en todas las circunstancias que acompañaron su crecimiento fisiológico y sus relaciones con los otros. Se encuentran en los relatos micro-narraciones o micro-recuerdos sobre la forma en que el autor estuvo en relación física con su medio ambiente humano y natural: afectado, mimado, vestido, cuidado, nutrido, a veces maltratado y/o abusado, más o menos combatiente en la hermandad o en la escuela, más o menos próximo de sus sensaciones internas y/o externas, más o menos sujeto a exigencias de limpieza y mantenimiento del cuerpo, fomentando o no prácticas deportivas, más o menos hábil, más o menos sensible a las asperezas del mundo material, más o menos trastornado por la aparición de los atributos de la dimensión sexual de la existencia, etc. (las cuestiones de salud se tratarán a parte). *Es sin duda el período en que el cuerpo está lo más explícitamente posible presente en lo cotidiano de la vida*: las alegrías de las comidas especialmente preparadas para las fiestas, las tartas de cumpleaños, las golosinas de los abuelos o los rechazos alimentarios más o menos bien aceptados por la familia, el placer de la primera bicicleta o de los patines con ruedas, los primeros esquís y primeras experiencias de la nieve, los primeros patines para el hielo, los juegos en la calle, en los jardines, en el bosque, en los cursos de la escuela (escalar, trepar, saltar, correr, caer, llorar, reír, tener miedo, burlarse de los compañeros, el llamado a la tranquilidad por el maestro, etc.).

Los relatos evocan los placeres encontrados en los cursos de deporte como la natación, el fútbol, el tenis, las distintas gimnasias. Los cursos de música o de canto con sus dificultades corporales más o menos bien soportadas. Las vacaciones en el mar, la montaña y/o al campo son también momentos extremadamente destacados para el resto de la vida. Por supuesto, están también las experiencias más difíciles de las primeras enfermedades de crecimiento (varicela, sarampión, paperas, etc.) como también los primeros pequeños accidentes a menudo ligados a caídas. Algunas excepciones en los relatos hechos por personas con hándicaps desde su infancia, o incluso a partir de su nacimiento, que cuentan a menudo sus experiencias en términos de lo que les faltó en comparación con los otros niños y jóvenes, pero muy poco de los aprendizajes específicos que hicieron “gracias a” su hándicap.

Es el momento de los primeros aprendizajes para cuidar de sí mismo: estar atento para evitar accidentes, aprender el aseo de sí mismo (control de los esfínteres, realizar su aseo a diario, cepillado de dientes, lavado del cabello), aceptar ocuparse cuando se tiene una herida o una enfermedad, tanto por los padres como por quienes se ocupan en una consulta médica o en un hospital.

Los adultos guardan una memoria muy viva y una suerte de nostalgia de esta vida abierta sobre lo desconocido donde los sentidos están en un primer plano, pero una vida que también es acompañada de mayor o menor felicidad. Edad de la vida donde su presencia en el mundo a menudo se impregnaba de admiraciones, sorpresas o dramas y pesadillas, ya que nada se vivió en la indiferencia. *Ellos fueron UNO con sus cuerpos, eran este cuerpo sin tener conciencia de lo que éste era y aún menos “pensando” en él.* Es el cuerpo de las sensaciones, de las emociones, de las acciones exploratorias, de los aprendizajes físicos de todas las clases y aprendizajes escolares básicos. *Es el nivel cero de una relación con el cuerpo, cero porque es no-consciente, estando plenamente su cuerpo. Es también el nivel cero de cuidar de sí mismo casi completamente delegado* a la atención de los adultos responsables de la supervivencia, el confort y el bienestar del niño. Por otra parte, esta solicitud permanece en la memoria del adulto que expresa más o menos su reconocimiento hacia estos adultos protectores.

El *período* de la pubertad es diversamente evocado en los relatos. En efecto, algunos cuentan las primeras emociones físicas y los marcadores de su sexualidad, con las circunstancias de una autonomización de la familia y la creación progresiva de un universo de sí mismo, mientras que otros silencian esta etapa para no hablar más que de los cambios en su vida diaria con la conquista de una mayor

autonomía.

Cuidar de sí mismas para las chicas en la etapa de la pubertad se convierte en una preocupación seria, si se quiere evitar un embarazo prematuro. El aprendizaje se hace tanto en debate con los padres como con los amigos, las dos fuentes se complementan. El aprendizaje de la vida sexual para ellas se hace por medio de experiencias directas y también y a menudo a través de las películas. Los chicos son más reservados sobre sus aprendizajes, incluso las generaciones afectadas por el SIDA no abordan la cuestión de la responsabilidad del "sexo con protección". Durante esta transición de vida hacia una juventud adulta, es el cuerpo erótico, erotizante, seductor, tentador, provocador, proveyéndose de maquillajes, peinados o prendas de vestir originales como aparece. Es el cuerpo que se observa en los espejos y en las miradas de los otros. *Es una relación renovada con su cuerpo por una conciencia muy aguda de tener un cuerpo que puede ser el objeto de deseos para los otros, de tener un cuerpo en representación permanente en dependencia a una imagen de sí mismo generalmente muy exigente (Nivel 1).* Una relación con su cuerpo dependiente de la moda, un cuidado de sí mismo sobre todo marcado por los comentarios de los otros y la toma de conciencia que las formas de este cuerpo no están siempre a la altura de lo que se desearía. *El cuidado de sí mismo se centra así en la estética de la apariencia, en la búsqueda de su estilo y en la exploración de los sentimientos y emociones en relación con su género y su sexualidad tal como se vivencia (Nivel 1).*

Después de la pubertad, este cuerpo, sujeto y objeto de deseos sensuales variados, será púdicamente y modestamente referido a través de los amores más o menos felices hasta la llegada de la maternidad o la paternidad. La maternidad es siempre contada como un tiempo mágico en el que el cuerpo toma una nueva dimensión y, así, una nueva conciencia de sí mismo-cuerpo que emerge.

Si el cuerpo es sentido como "vivo", esto no es solamente porque "contiene o alberga" un ser en gestación, sino también porque él participa de la gestación de este ser, en tanto que debe velar de lo que no hacer como de lo que ha de animar a hacer para que el embarazo se desarrolle en las mejores condiciones. Para la mujer embarazada el cuerpo adquiere una interioridad particular, más allá de las pulsaciones del corazón o los procesos más o menos agradables vinculados al sistema digestivo. Esta interioridad viva, en movimiento, emocionante permite una nueva relación con su cuerpo que un cierto número de mujeres dicen lamentar cuando alumbran y llegan al fin. *Es un cuerpo plenamente actor de su vida* y capaz de engendrar la vida con, al principio, un cierto compañero. Un cuerpo consciente

de sí mismo y cuidando de sí mismo para el otro del interior… *Una relación con su cuerpo desde el exterior, su cuerpo del interior y con un cuerpo en el interior que es una parte sí. Este nivel de cuidado de sí mismo gana en profundidad y en significación, puesto que se trata de crear y preservar lo vivo que es el sí mismo-cuerpo, lo vivo en sí mismo por una presencia de sí mismo a sí mismo.* Los hombres hablan poco o nada de su paternidad si no es para decir su fuerte emoción en el nacimiento de su niño y tocar ligeramente su deber de "cobijar" a su compañera a lo largo del embarazo. Pero este acontecimiento no parece haber modificado la relación con su cuerpo, ni tampoco el cuidado de sí mismos.

En la mayoría de los relatos de padres, el cuerpo de su niño se vive como una "extensión", una prolongación de su propio cuerpo y este parto permite la emergencia de una genealogía biológica hasta entonces casi ausente que da al cuerpo una historicidad transgeneracional. Este aspecto de la maternidad y la paternidad aporta *una nueva dimensión en la relación con el cuerpo: éste es portador de una historia biológica que viene de lejos a través de las generaciones y lo conecta a la historia de la humanidad.* Una resonancia profunda que se reanudará o no en una búsqueda de sentido de la vida y de su vida, pero que, es a partir de ese momento, "inscrita" en la memoria. Una relación con el cuerpo que gana en profundidad en el tiempo histórico esta vez, y que facilita a veces la comprensión de la singularidad plural [13] puesto que, incluso genéticamente hablando, somos seres únicos a partir de invariantes.

Durante la edad adulta, el cuerpo continúa muy frecuentemente estando presente en los relatos a través de las actividades deportivas más o menos regulares (carrera, esquí, tenis, voleibol, fútbol, etc.), de los talleres de danza, en la pertenencia a un (grupo) coral o el seguimiento de cursos de canto, prácticas de artes marciales, prácticas de un instrumento de música o también la práctica de un arte visual (pintura, escultura, fotografía, etc.).

El cuerpo es también relatado en variaciones culturales que sorprenden, encantan o fascinan. Por ejemplo, encontramos en numerosos relatos toda una paleta de distintas emociones sensuales ampliadas por la diversidad de los espacios naturales y humanos (los viajes, las estancias o las películas en el extranjero que permiten descubrir nuevos climas, nuevas cocinas, nuevos paisajes, nuevas maneras de viajar, etc.), como también en las variaciones estéticas que a veces se adoptan (los viajes, las estancias en el extranjero o también películas que hacen descubrir maneras de poner en escena el cuerpo: prendas de vestir, maquillajes, peinados, tatuajes, etc.). En las dimensiones que venimos evocando, la relación con el cuerpo

es caracterizado tanto por el placer que permite sentir como por el deseo de una vida saludable y/o de descubrimiento, explorando las potencialidades que atraían desde hace cierto tiempo. Cuidar de sí mismo está ligado aquí con la necesidad de disfrute de su propio cuerpo y a través de sus sentidos de gozar de las bellezas del mundo y de las actividades artísticas.

Sin embargo, la belleza puede ser una vía de paso hacia una vida más abierta y religada a lo transpersonal. François Cheng [14] desarrolla con virtuosidad la tesis de la Belleza como una de las entradas en la dimensión de la espiritualidad, es decir todo lo que eleva a los seres humanos más allá de su entorpecimiento o su indiferencia, de las mezquindades o dramas de su vida hasta el reto del ser vivo.

Esta perspectiva se desarrolla especialmente en la cuarta meditación, cuando avanza la idea de que "… esta belleza, como valor absoluto, no es de ninguna manera un astro inaccesible suspendido en un cielo ideal. Ella está al alcance de lo humano, pero se sitúa más allá de cualquier estado de deleite o de buenos sentimientos. Ella comporta el tratamiento del dolor del mundo, la extrema exigencia de dignidad, compasión y de sentido de la justicia, así como una total apertura a la resonancia universal." (p. 91-92)

Del cuidado de su cuerpo al cuidado de su ser esencial

El arte de vivir consiste en guardar intacto el sentimiento de la vida y nunca abandonar el punto de admiración y asombro que solo permite al alma ver.

(Christian Bobin [15])

La mayoría de los relatos colocan al cuerpo como sujeto central del placer y del dolor. Ellos evocan la importancia de cuidar de su salud a través de las elecciones de vida (profesional y personal) y de los lugares de vida que ofrecen confort, bienestar y seguridad desde el punto de vista del respeto de sus valores.

Algunos narran las dificultades encontradas en su profesión, después de una serie de años de ejercicio, en torno a dificultades físicas como el cansancio debido a la monotonía de la repetición, la fatiga, y a menudo el estrés que, para algunos, desembocó en un "burn out" (término médico que significa un agotamiento total físico y psíquico), médicamente diagnosticado o no.

Por otra parte, no hay relato que no cuente la confrontación más o menos pronto, en la vida, ante la muerte de un ser querido. Esta confrontación a la muerte muy a menudo se vincula en los relatos con el compromiso de la persona en una búsqueda de sentido que vuelve a visitar una herencia religiosa o, si no tiene, se aventura en exploraciones religiosas o espirituales para construir o reconstruir un sentido de la muerte y por lo tanto de la vida.

Por ello, en los trayectos de vida contados, la salud y la muerte ocupan un lugar de importancia como experiencias formativas y fundadoras de un compromiso más en profundidad en la vida y los retos que cada uno encuentra o se da para vivir. Son pues estos dos temas de la salud y de la muerte los que nos permitirán, ahora, profundizar en nuestras observaciones de la *relación con el cuerpo y el cuidado de sí mismo.*

Cuatro tipos de acontecimientos engendran una interpelación interna sobre el sentido de la vida y la muerte incitando a las personas a comprometerse en una búsqueda de saber-vivir-en sabiduría yendo en búsqueda de comprensiones y de conocimientos hasta entonces olvidados o tratados superficialmente: la muerte de un ser querido, enfermedad, accidente, o el mal engendrado por un exceso de estrés y una gran inseguridad económica como una situación de desempleo. Estos últimos acontecimientos les afectan directamente o afectan a uno de sus seres queridos.

La muerte de un ser querido es ciertamente uno de los acontecimientos que más nos interpela en nuestras vidas. Los relatos evocan la muerte como una pérdida absoluta que transforma más o menos fuertemente la vida cotidiana y que demanda largos meses, o incluso años, para integrarse completamente. Es la ausencia corporal lo que más marca a la psique, resaltando el hueco o el vacío, una presencia carnal hasta entonces vivida como “natural” o “evidente”. ¿Qué ocurrió con este ser? ¿Qué lugar voy a tener yo en esta ausencia? ¿Qué es lo que esta muerte me ofrece comprender para integrar en mi vida la presencia de mi propia finitud? Por supuesto, se vive la muerte diferentemente según se produzca accidentalmente o al término de una larga enfermedad cada vez más debilitante. Pero en los dos casos, la angustia y la desesperación son sentimientos a menudo mencionados. ¿Cómo vivir a partir de este punto de no retorno? A partir de estas cuestiones comienza, para algunos, una peregrinación que revisa de nuevo la educación religiosa recibida y/o explora otros enfoques espirituales. La proximidad de la muerte puede también generar una toma de conciencia corporal que se traduce en síntomas físicos propios de cada uno, pero que son todos marcadores

del paso de *la idea* de que somos mortales al *experimentar* esta mortalidad. Por otra parte, es interesante tener en cuenta que en la tradición judía, hay un día de rezo en el cual no pueden participar más que las personas que hayan perdido a uno de sus padres genitores.

Una enfermedad invalidante del autor (del relato), o de una persona querida, que puede tener un diagnóstico y un pronóstico más o menos grave, que va a acaparar la vida cotidiana durante un tiempo más o menos largo, es también un acontecimiento fundador de otra relación con su cuerpo, y el principio de una búsqueda de un cuidado de sí mismo diferente. Sabemos hasta qué punto estas enfermedades invalidan, porque afectan muy a fondo la psique, al igual que la muerte de una persona querida, provocando una necesidad "vital" de entrar en una búsqueda de nuevos conocimientos, de nuevas prácticas como recursos para hacer frente a la enfermedad y sus consecuencias.

La experiencia del cuerpo repentinamente con hándicap, momentánea o definitivamente, portador o no de estigmas aparentes, genera una toma de conciencia y *comprensión a posteriori de la unidad del ser somatopsíquico en todos sus atributos [16]. Es a menudo el comienzo, más o menos pronto en la vida, de la búsqueda de un modo de vida más equilibrado en el cual el lugar del cuerpo en la búsqueda del sentido de la vida se vuelve principal, si no central*.

En efecto, las cuestiones de saber "¿qué es estar en buena salud?" y "¿qué medios tenemos a nuestra disposición para encontrar una buena salud o para mantenerla?" emergen a menudo cuando el "yo corporal" es percibido en toda su fragilidad, pero también en su capacidad evolutiva y de auto-curación (por ejemplo: la cicatrización, el descanso, los ejercicios, el estímulo de los anticuerpos, etc. por no tomar más que ejemplos muy simples).

La relación con el cuerpo se vuelve más moderada. El cuerpo es a la vez el compañero con el que se quiere poder contar y el que puede a veces fallarnos. Contamos siempre con nuestro cuerpo y si nos traiciona, es nuestro ser esencial quien se encuentra profundamente afectado, sacudido por la toma de conciencia fundamental de su propia mortalidad; toma de conciencia que, desgraciadamente, no se regula de una vez por todas en la vida. Es la razón por la cual la enfermedad ocasional, y más aún una enfermedad de larga duración, provoca casi siempre, no sólo una reducción de la tonicidad vital, sino también una reducción de la moral que puede llegar hasta una depresión. Así pues, las amenazas que pesan sobre nuestra salud, al igual que la inquietud por la pérdida de una persona querida o la dificultad

de verla sufrir sin poder aliviar sus dolores, o ayudarla en el estado de crisis que puede engendrar una enfermedad grave o muy invalidante son también incentivos para buscar respuestas a nuestra impotencia: ¿hay recursos que ignoramos que pueden, si no solucionar nuestras dificultades, al menos ayudarnos a vivirlas?

En el caso de un accidente que obstaculiza la movilidad de la persona más o menos duraderamente y que altera su autonomía, o que concierne a uno de sus seres queridos, la *toma de conciencia de la fragilidad de la vida* resulta como un leitmotiv en los relatos: “yo no me podía imaginar que esto me podría pasar a mí”, “yo tomé conciencia que mi vida estaba en un hilo”, “yo no me daba cuenta de todo lo que era capaz de hacer a diario y que no podría hacerlo más”, etc.

El malestar generado por un exceso de estrés, o una gran inseguridad económica como una situación de desempleo, genera tanto un *sentimiento de vulnerabilidad física como psíquica*. ¿Cómo salir? ¿Qué hacer para superar mis dificultades? ¿Cómo encontrar los recursos personales que me faltan para hacer frente a mi situación? ¿Puedo contar con la solidaridad de mis allegados? ¿Cómo aceptar esta fragilidad de mí mismo sin vergüenza? ¿Cómo analizar mi situación con lucidez para no sentirme ni una víctima, ni un incapaz?

Todos estos casos que se encuentran en los relatos han provocado una puesta en movimiento de los autores que van en búsqueda de soluciones a través de enfoques que tienen todas una dimensión corporal al principio, sólo estarían en la dimensión terapéutica de tomar sentido de sí mismo-cuerpo. Se trata de medicina occidental tradicional o de medicinas alternativas o también de medicinas llamadas suaves por la farmacopea que las proponen. Tratar el miedo, la ansiedad, la angustia, el insomnio, lo depre o la depresión puede hacerse de muchas maneras. La primera consiste en ir a consultar a un médico alópata pero hay quien no va más allá de la escucha de la queja, y da un medicamento para hacer desaparecer el síntoma o el dolor. Se trata aquí de delegar el cuidado de sí mismo a un tercero que va a hacer el diagnóstico y proponer paliativos a los síntomas, o terapias farmacéuticas del mercado. Al igual que como se lleva el coche al garajista para pedirle que lo cuide, de la misma manera se conduce el cuerpo al terapeuta y se le pide que lo cuide. Es el primer reflejo que por otra parte no debe cuestionarse como tal. Una urgencia sigue siendo una situación delicada y su tratamiento obliga a colocarse en una dependencia para encontrar una respuesta rápida que puede o va a evitar un empeoramiento de la situación.

Más allá de esta primera respuesta en el cuidado de la vida, dicho de otra forma, en

la *dimensión curativa* de cuidar de sí mismo, los caminos de los autores que entran en búsqueda de un saber-vivir en salud van a decidirse entre distintos enfoques que los llevarán más o menos lejos en una transformación de cuidar de sí mismo.

Hay personas que buscan, sobre todo otra cosa, prácticas corporales que van a permitirles mantenerse en salud, que yo llamo la dimensión preventiva primaria. Más allá de los cuidados básicos (higiene del cuerpo, nutrición, limpieza de su entorno, aplicación de principios de protección en caso de epidemia), los cuidados de mantenimiento se extienden a prácticas deportivas regulares, tiempo de descanso, una vida afectiva y una vida relacional sólidas. Se trata de tener un cuerpo cuyo cuidado se toma porque nuestra cultura y nuestra educación nos transmitieron una serie de principios que nos previnieron contra una puesta en peligro de nuestra salud física y psíquica. *Estamos en estos casos en presencia de una concepción de sí mismo que tiene un cuerpo con necesidades y fragilidades que conviene tener en cuenta en la organización de su vida diaria con prácticas que garantizan tanto un bienestar como el placer para el cuerpo (Nivel 2).*

Hay otros autores de relatos que dan un paso suplementario en la relación a su cuerpo en el sentido que cuentan cómo han buscado informarse sobre el mantenimiento de un equilibrio entre cuerpo y espíritu hasta encontrar una práctica que les convenga como, por ejemplo, el yoga, el tai-chi, el método Mézières o el método Feldenkrais [17], la sofrología [18], el entrenamiento autógeno [19], la danza de los cinco ritmos [20], el focusing [21] y terapias manuales como la osteopatía, la fasciaterapia [22]. *Estas personas entraron en un proceso de búsqueda de prácticas para el cuidado de la globalidad del sí mismo que yo llamo la dimensión preventiva secundaria. Considerar su ser-en el-mundo como una totalidad cuyos componentes están totalmente en interdependencia introduce una relación con sí mismo–cuerpo como UNA entidad que exige de las prácticas somatopsíquicas curativas, cuidando o manteniendo este equilibrio de la globalidad de sí mismo y no solamente de las prácticas corporales que tienen una incidencia psíquica beneficiosa. La práctica de una forma de meditación asociada a técnicas de artes marciales, por ejemplo, es un camino que hoy se ha convertido en clásico para las personas que no encuentran en las distintas religiones los recursos que les convienen.*

Finalmente, un cierto número de personas evocan en su relato el importante descubrimiento que hicieron durante numerosos años de sus prácticas somatopsíquicas; descubriendo que les da acceso a una dimensión del ser, que yo llamaría el ser esencial en constante devenir. Este ser esencial se define,

generalmente, como éste que es el más vivo y el más dinámico cuando se deja de identificarse con una cultura, una clase social, una profesión, una nacionalidad, una religión, creencias múltiples, aferrarse a comportamientos, maneras de hacer, formas de pensar, etc. *El acceso a este ser esencial da, a las declaraciones de los autores de los relatos, una relación con la vida de una gran apertura y disponibilidad a lo que pueda suceder. Lo que ofrece también el placer de tener que aprender y descubrir desconocimientos de sí mismo y de nuestra humanidad. Es una ampliación del campo de la conciencia que puede conectarse a profundidades de sí mismo hasta entonces ignoradas y dar recursos de transformación de la conciencia humana. Entre las prácticas somatopsíquicas, una de entre ellas es particularmente apasionante porque ofrece tres prácticas somatopsíquicas que se completan la una a la otra de modo que el acceso a nuestro ser esencial se ofrezca por tres entradas complementarias que garantizan un anclaje encarnado a las donaciones de sentido [23]. La trilogía Búsqueda de conocimiento, Búsqueda de Sentido y Búsqueda de atención consciente o presencia sensible a sí mismo y al mundo están en permanente movilización en esta práctica.*

Es posible, en este punto de la exploración de las distintas modalidades de relación con nuestro cuerpo asociadas a las del cuidado de sí mismo, presentar una síntesis con el fin de permitir al lector tener una visión de conjunto facilitando la reflexión. Es necesario, sin duda alguna relativizar estos niveles que no son “peldaños de escalera” que conducen a la plenitud del ser esencial durante el transcurso de las edades de la vida, aunque el nivel 4 se presenta como una conciencia de sí mismo óptima *en un momento dado* de nuestra existencia. Todas las personas que están comprometidas en un camino de conocimiento de sí mismo y de comprehensión del sentido de la vida y de su vida saben que estamos en búsqueda perpetua. Que una comprensión no es nunca completa y definitiva. Nuestra vida de ser humano en un entorno siempre cambiante, como los cambios imprevisibles que modifican nuestra interioridad, nos obliga a regresiones, reanudaciones a cero, pérdidas de coherencia, dudas existenciales que corroen certezas construidas sin saberlo. El cuadro que sigue debe pues utilizarse con prudencia.

Síntesis de los cinco niveles en profundidad del cuidado de sí mismo y de la relación con el cuerpo

NIVEL 4 Cuidado de su ser esencial (actos curativos y preventivos) y mantener el vínculo con él	Ser presencia consciente y encarnada en sí mismo y en la vida en el presente, hacerse Uno con la vida	*Prácticas somatopsíquicas cotidianas* de una larga duración (años) dando acceso a dinámicas interiores que animando el movimiento de vida por evoluciones, una apertura a los cambios y a las donaciones espontáneas de sentido
NIVEL 3 Cuidado de la globalidad de sí mismo (actos curativos y preventivos)	Sentir la interdependencia del cuerpo y del espíritu, ser consciente de su necesaria unidad	*Prácticas psicosomáticas cotidianas*, elegidas para favorecer, desarrollar y nutrir la unidad del ser en el equilibrio entre cuerpo y psique amenazado permanentemente
NIVEL 2 Cuidado de sí mismo para mantenerse en salud (actos curativos y preventivos)	Sentir las necesidades y las fragilidades de su cuerpo	Tener *prácticas corporales regulares* para responder a las necesidades o superar fragilidades en vista de un mejor ser asociado al placer de un sí mismo confortable
NIVEL 1 Cuidado de su cuerpo (actos curativos y preventivos) en los cuidados básicos que garantizan la supervivencia	Tener un cuerpo y una capacidad de observación de este cuerpo	Cuidados básicos para la supervivencia o la recuperación a raíz de enfermedad o accidente, y *ejercicios físicos ocasionales* para la recuperación y/o el placer

NIVEL 0 Delegación de los cuidados básicos (actos curativos y preventivos) Infancia y período de enfermedad o accidente que invalida	Ser presencia en el presente	Cuidados básicos garantizados por otros y exploración o re-exploración de sus capacidades corporales

El *Nivel 0* es aquel que conocemos en nuestra infancia, cuando estamos plenamente presentes en el mundo en su exploración pero sin tener conciencia. Incluso cuando el Mí aparece en el niño, es un todo yendo de sí mismo a lo evidente. Pero como adulto, probablemente, en caso de accidente o enfermedad grave, perdemos, aparentemente [24], esta conciencia y estamos de nuevo "sin relación con su cuerpo" y en la imposibilidad de cuidar de sí mismo.

El pasaje del *Yo con un cuerpo (Nivel 1)* al descubrimiento del *Yo soy cuerpos o del Mi-cuerpo [25] (nivel 4) es un verdadero cambio de paradigma* que se efectúa en el trayecto de una búsqueda de atención consciente o de presencia consciente de sí mismo y del mundo, llevando a encontrar sobre su camino de vida los enfoques transpersonales para comprender, hacer elecciones para el tiempo en que siguen siendo significativos – dicho de otra forma, nos permiten construir el sentido a esto que vivimos.

Estas elecciones epistemológicas y espirituales son asociadas a técnicas de cuidado de sí mismo y las formas de meditaciones (prácticas somatopsíquicas). *Sus puestas en la práctica cotidiana* transforman poco a poco nuestras representaciones e ideas iniciales sobre nosotros mismos y, por ahí, nuestra relación con nosotros mismos y con nuestra vida.

Como se pudo constatar en los relatos, el nivel de implicación de la persona en su relación con ella misma progresa hasta el último nivel, para los autores que hicieron este camino, evidentemente. Por esta implicación, la persona asume la responsabilidad de la orientación y la organización de su vida sabiendo, obviamente, que ella no puede tener el control sobre todos los aspectos de su vida.

La dimensión corporal de todas nuestras vivencias así como la dimensión de las vivencias corporales en los relatos de vida ofrecen a lo largo de la existencia oportunidades o potencialidades de tomas de conciencia y aprendizajes de la naturaleza abierta, evolutiva, maleable, autopoiética de nuestro ser-en el-mundo,

disponiendo de un potencial enorme, aún por descubrir con tantos aprendizajes que deben desarrollarse. Es deplorable que los programas escolares básicos y superiores concedan poco o incluso ningún lugar a estos aprendizajes de cuidado de sí mismo. Pero, ¿cómo se puede pretender cuidar de otros en algún contexto (familiar, social, profesional) si uno mismo no hace el camino de cuidar de sí mismo que le permita informar, orientar, guiar en las elecciones pendientes para hacer frente a los retos de la vida? Es deplorable que la concepción dominante de la salud continúe recortando nuestro ser-en el-mundo en trozos: el psíquico, el corporal, el espiritual por una parte y que, en consecuencia, en la concepción médica dominante en Occidente, el cuerpo esté recortado en especialidades y tratado por fragmentos. Esta situación es tanto más deplorable en tanto que en Europa occidental y en América del Norte se vuelve cada vez más difícil encontrar médicos generalistas en un número suficiente.

Como muy a menudo en mis escritos, me gusta dejar la última palabra al escritor o al poeta. Para este texto que habla sobre el lugar del cuerpo en las investigaciones autobiográficas y ofrece una conceptualización de los niveles del cuidado de sí mismo y de las relaciones con nuestro cuerpo, yo invito a Henry Bauchau [26] a testimoniar su propio itinerario y os invito a meditar esta frase extremadamente interpelante:

"… Son los ejercicios de relajación que hago cada día lo que me ha llevado a reconsiderar el cuerpo y la parte que tiene no en el pensamiento intelectual sino en nuestro pensamiento total… Pretendo leer la escritura del cuerpo."

Reciente bibliografía de la autora accesible a los hispanohablantes

Josso M.-Ch. Caminhar para si . Porto Alegre (Br), EDIPUCRS com EDIFURN/PAULUS, 2010.

– Experiências de vida e formação , "Clássicos das histórias de vida" da Coleção Pesquisa (auto)biográfica e Educação (São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN), 2010 (Terça edição).

– A interculturalidade em questão, capítulo 2 de Histórias de vida : olhares interdisciplinares , sous la direction de Elsa Lechner, Edições afrontamento, Porto (PT), 2009.

– A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico : a perspectiva biográfica com suporte de conscientização das fições verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas", in Essas coisas do imaginário…diferentes abordagens sobre narrativas autoformadoras, organizadores Lúcia Peres, Edla Eggert, Deonir Luis Kurek, São Leopoldo: Oikos, Brasília : Líber livro, 2009.

– "Le dimensioni formative insite nel processo di scrittura del racconto della propria storia di vita", in Coltiva le tue passioni , Dalla narrazione autobiografica ai projetti formativi per riscoprire il piacere di imparare e di educare , a cura de Marina Bernasconi, Ed. FrancoAngeli, Milano, Italia, 2008.

– O sujeito sensível e renovação do eu , co-organizadora com Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico, pp. 13-40, introdução a obra O sujeito sensível e renovação do eu , Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural, Tome 3, organisé par Marie Conceição Passeiggi, Formação, territórios e saberes , Actes du CIPA III, PAULUS/EDIFURN, Natal (Br), 2008.

– A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas , Livro N° 2 do ENDIPE XIV, EDIPUCRS e UNISINOS, Porto Alegre-RS, Brasil, 2008.

– A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades pp. 105-129, capítulo do livro O sujeito na educação e Saúde, desafios na contemporaneidade , Edições Loyola e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2007.

– Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si, capítulo do livro Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si , pp. 21-40, Organizadores: Elizeu Clementino de Sousa e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, e Prefacio de M.-Ch. Josso, EDIPUCRS, Brasil, 2006.

– «Formação de adultos: aprender à viver e gerir as mudanças», in Rui Canàrio e Belmiro Cabrito (Org) Educação e formação de adultos : Mutações e convergências , Ed. EDUCA-formação, Lisboa, 2005.

Notas

[1] **Esta traducción del francés al castellano ha sido realizada por M. Dolores Jurado Jiménez**

[2] Este texto ha sido presentado en brasileño durante una conferencia que he dado en São Paulo en Julio (2010) y publicado en la obra: *Sentidos, potencialidades e uso da (Auto)biografia*, Paula Perin Vicentini, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (orgs) São Paulo, pp. 171-192, Cultura Acadêmica, 2010.

[3] La somatopsicopedagogía, como la *fasciathérapie*, es una de las prácticas de Cuidado y de formación encarnando el paradigma de lo Sensible en el campo de las terapias manuales, de la educación en la salud y del acompañamiento de cambios. Ver referencia de lectura más adelante en el texto.

[4] Por mi metodología de investigación, se hará referencia a mi libro «Expériences de vie et formation», colección Los Clásicos de la (auto)biografía, Paulus/EDIFURN, Natal, Brasil, 2010, versión francesa *Expériences de vie et formation*. Préface de Gaston Pineau, L'harmattan, Juillet 2011, Paris.

[5] Las frases en cursiva indican las ideas principales. Cosmogonía significa una visión del Universo, de la vida en la tierra y de la vida humana heredada de su cultura de origen, que permite aceptar o no los cambios en profundidad en nuestras relaciones con nosotros mismos, nuestro entorno humano y natural. (Ver: http://fr.wikipedia.org/wiki/Cosmogonie)

[6] Véase la obra de Mircea Eliade, referencia imprescindible sobre estas

cuestiones. La página Web para consultar su bibliografía y su biografía es: http://fr.wikipedia.org/wiki/Mircea_Eliade

[7] Gaston Bachelard, 2000, La formation de l'esprit scientifique, Ed. VRIN, Paris. Consultar el conjunto de su obra epistemológica en la página Web: http://www.gastonbachelard.org

[8] Me refiero aquí a casi 30 años de investigación y de formación sistemática y protocolar, desde 1980 hasta hoy, efectuadas en diferentes países, con diferentes poblaciones, en diferentes contextos profesionales e institucionales, con un enfoque esencialmente intelectual, a pesar de que yo lo he desarrollado a través de la pintura, la fotografía y objetos de otros tipos de enfoques biográficos (los relatos escritos son casi 500, pero no todos son historias de vida).

[9] Dado que nuestra Facultad acoge tanto a jóvenes al salir de la escuela secundaria como a profesionales que retoman los estudios, las edades representadas en cada grupo biográfico se sitúan entre la veintena y la cincuentena.

[10] Bernard Honoré es sin duda uno de los autores de la formación del que me siento más cercana ya que en mi tesis doctoral en 1988, fue uno de los autores de referencia. En este texto, sugiero la lectura de su libro *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*, primera edición en 2000, L'Harmattan, París. Él es también un autor que desarrolla una perspectiva de cuidar de sí mismo y de los otros, integrando el aprendizaje teniendo en cuenta la globalidad de la persona.

[11] Véase M.-Christine Josso *Experiências de vida e formação*, colección Les Classiques, Paulus/EDUFRN, 2010. En particular el capítulo 2 que presenta un conjunto de esquemas construidos sobre la base de los análisis de los relatos de formación.

[12] Grégory Bateson describe muy bien los niveles de amplitud de los aprendizajes posibles conocidos hasta la fecha: Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*, Vol II, Seuil.

[13] Lo singular portado en cada relato inscrito en lo colectivo-plural (es decir las comunidades de aprendizaje del autor del relato y la historia de estas comunidades).

[14] François CHENG, 2006, *Cinq méditation sur la Beauté*, Albin Michel, Paris

[15] Extracto de *Les ruines du ciel,* Gallimard, Paris, 2009

[16] Ver el esquema sobre las dimensiones de nuestro-ser-en el mundo en «Experiências de vida e formação», Paulus/EDIFURN, 2010.

[17] http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_Feldenkrais (consultar para más detalles) “El ***Método Feldenkrais*** es una pedagogía donde los alumnos toman consciencia de su movimiento en el espacio y en su entorno, y de las sensaciones kinestésicas que allí son religadas.” …“La mayoría de los partidarios del método Feldenkrais consideran que se trata de una forma de auto-educación y del desarrollo cuerpo-espíritu , más que de una terapia manual.”

[18] Desarrollado por el Dr. Caycedo

[19] Desarrollado por el Dr Schultz

[20] Desarrollado por Gabrielle Roth, en California, trabajo sobre las cinco formas de energía del cuerpo

[21] Fundado por Eugène Gendlin filósofo y psicólogo americano en la tradición humanista y experiencial

[22] Desarrollado por el fisioterapeuta, osteópata, psicopedagogo Danis Bois, ahora Profesor Catedrático en la Universidad Fernando Pessoa, director del Laboratorio CERAP quien gestiona el currículum hasta la Tesis de Doctorado. También fundador de la somatopsicopedagogía. Este enfoque tiene como particularidad proponer una terapia manual movilizando el movimiento interno autorregulador de tejidos conectivos que envuelven todos los órganos, los músculos, los huesos, etc. de nuestro cuerpo, así como un movimiento codificado que moviliza y mantiene la dinámica del movimiento interno y, además, una forma de meditación que da acceso a la dimensión de lo Sensible interno y de las emergencias de sentido. Se lee con gran interés las obras siguientes: *O eu remodelado*, Paulus, S.P. 2008, *O sujeito sensível e renovação do eu*, co-organizadora con Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008, más recientemente Eve Berger (2009) *Rapport au corps et création de sens en formation d’adultes: étude à partir du modèle somato-psychopédagogique,* Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, bajo la dirección de Jean-Louis Legrand,

Universidad Paris VIII (la tesis puede ser descargada como otros textos en portugués (ver Revue Réciprocités, bilingüe) en el sitio: www.cerap.org

[23] Hago referencia aquí a las investigaciones efectuadas por mis colegas del paradigma de lo Sensible, presentado un poco más arriba, con los cuales yo trabajo en el acoplamiento de la dimensión biográfica desde 2002 a través de investigaciones, publicaciones, congresos y por tanto experimento los tres componentes de prácticas somatopsíquicas mencionados en el texto. Ver en francés *Vers l'accomplissement de l'être humain soin, croissance et formation*, bajo la dirección de Danis Bois y Marc Humpich, Ed. Point d'Appui, Ivry sur seine (Fr), 2009.

[24] Digo "aparentemente" porque los cuidadores y las personas queridas no pueden comunicarse más con la persona. Pero recientes investigaciones neurológicas (hechas públicas por la televisión de Radio Canadá el jueves 4 de febrero de 2010), ponen de manifiesto que hay una actividad neuronal y posibilidades de comunicar con personas que no pueden absolutamente moverse ni hablar. Dos equipos médicos, uno británico y el otro belga, permitieron a un hombre considerado como en un estado vegetativo desde hace cinco años responder por sí o por no, por el pensamiento. Se encontrarán más detalles sobre otros casos estudiados en Internet en el artículo publicado en New England Journal of Medicine bajo el título siguiente Willful Modulation of Brain Activity in Disorders of Consciousness (en anglais) , http://content.nejm.org/

[25] El "mi-cuerpo" es un concepto utilizado por el psicoanálisis para evocar patologías psíquicas como el autismo (véase www.sciencedirect.com , *La evolución psiquiátrica* de Eliane Allouch, París XIII); aquí, ello no significa que la evidente materialidad o encarnación de Yo.

[26] Extracto de su diario *Les années difficiles*(1972-1983) publicado en Actes Sud (Arles en Francia), página 23. He aquí la página web personal de este gran escritor y psicoanalista, nacido en 1913 en Bélgica: http://bauchau.fltr.ucl.ac.be/

Conéixer la cura de si mateix per a millorar la cura del proïsme

El lloc d'una forma d'Amor en els processos de formació, de coneixement i d'aprenentatge en la formació dels adults.

Marie-Christine Joss[1], sociòloga, antropòloga, Dra en Ciències de l'Educació, Professora de la Universitat de Ginebra, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació

En homenatge a l'amiga Isabel López Górriz
& la companya de la Universitat de Sevilla.

Hi ha persones, en efecte, que no semblen pensar més que amb el cervell, o no importa amb quin siga l'òrgan específic del pensament, mentre que d'altres pensen amb tot el cos i tota l'ànima, amb el moll dels ossos, amb el cor, amb els pulmons, amb el ventre, amb la vida.

(Unamuno., *Le sentiment tragique de la vie* trad. Marcel Faure-Beaulieu, pàg. 26, Idees / Gallimard núm. 68)

Després d'una llarga reflexió sobre el text que era millor oferir per aquest homenatge a Isabel López Górriz, text que donaria compte al mateix temps de la seua manera d'acompanyar els estudiants, de la seua manera de ser en el món i de la nostra complicitat humana i intel·lectual, jo he triat aquest text escrit enguany per a fer treballar els estudiants del Màster de formació en somatopsicopedagogia sobre la Cura de si mateixos [2].

Per què aquest text en particular que no parla explícitament d'amor però pren la cura de si mateix? Diversos arguments convergeixen en favor d'aquesta elecció.

El primer és sens dubte el meu sentiment cap a la nostra amiga que treballava, vivia i participava amb tal intensitat que la seua mort sobtada em va remetre a aquesta qüestió: Isabel, com cuidaves de tu mateixa? Al que cal afegir immediatament el seu compromís de cor total en les seues activitats de professora, investigadora, directora de treballs dels estudiants (de Llicenciatura i de tesi doctoral).

El segon és que, si en el seu acompanyament de la tesi del Professor Danis Bois durant el qual vaig acompanyar molt Isabel, ella es va mostrar, un cop més, oberta a l'audàcia de la novetat en una Universitat (sense distinció de països) més aviat freda . Ella era així capaç de prendre riscos sabent al mateix temps preservar rigor i coherència científics. L'enfocament del Professor Danis Bois, que es veurà esmentat al final d'aquest text, s'inscriu en efecte, en un nou paradigma, aquell del Sensible [3], , i era necessària tota la perspicàcia de la nostra companya Isabel per a pressentir l'interès d'aquest nou enfocament que proposa una metodologia de formació tan rica com l'enfocament biogràfic al qual va contribuir significativament. L'elecció d'aquest text és també per a mi una manera de retre homenatge a les qualitats de la investigadora valorant les exploracions de Terra Incognita, una de les qualitats fonamentals per a un investigador, amb el rigor esmentat anteriorment.

El tercer argument a favor de la meua elecció és que estic cada vegada més convençuda que la nostra pedagogia no té prou en compte el cos i per això el nostre acompanyament en aquesta dimensió de cura del proïsme ensenyant-li a tenir cura de si mateix. Pel que em concerneix, sempre he introduït aquesta dimensió en el meu ensenyament i en els meus acompanyaments de memòries de llicenciatura, màster i de tesis de doctorat. Però tenint cura de respectar fins on era possible anar-hi això de la cura de si mateix, aconseguint en el millor dels casos el nivell tres de la síntesi presentada en aquest text. Però cal encara afegir en aquest sentit, d'acompanyar a altres en la seua capacitat de cura d'ell mateix en un procés de formació és sens dubte la forma d'amor més respectuosa que un professor puga manifestar als estudiants que té al seu càrrec. No dubte que es tracte d'un debat molt obert, jo l'oferesc doncs en aquest homenatge a Isabel sabent que la dimensió emocional de l'acompanyament era central per a ella. Ella sabia que *estimar* ajudava a aprendre i que era necessari que els propis estudiants apreneren a *estimar-se a ells mateixos* per a caminar en els seus processos de formació i de coneixement que, si són autèntics, són molt desestabilitzadors a nivells més o menys profunds del seu ésser en el món.

Per a concloure amb els arguments que van estar a favor de la meu elecció del text, deixaré en forma d'incitació la reflexió d'alguns vincles que funden per a mi la naturalesa de l'Amor a la *cura de si mateix* i *a la cura del proïsme*. Cal, sobretot una altra cosa, preguntar-se si seríem capaços d'estimar a altres sense sentir amor per a si mateix. Si jo estic realment preocupada pel respecte de la vida, de la qual sóc una de les manifestacions, jo estaria més apta per a preocupar de la vida del proïsme, no només perquè puc comprendre'l millor en la nostra humanitat

compartida, sinó també perquè la nostra alteritat és font de riquesa tant per a mi com per a ell. Aquest amor de si mateix i dels altres no hauria de ser, en primer lloc, compassiu i sense complaença (autenticitat de la relació, en la relació)? No s'expressa també per la sol·licitud (per ser considerat i preocupar-se), una atenció benèvola (estar atents al bé i a la felicitat dels altres sense imposar els seus propis punts de vista), un respecte amistós o fins i tot afectuós (sense imposar-se de cap manera, demanant sempre als altres en la seua singularitat) i, finalment, per un compromís relacional que pren la seua part de responsabilitat en el confort del proïsme i l'expressió del millor d'ell mateix?

Es comprén ara per què he triat aquesta cita d'Unamuno (a la qual m'hauria agradat afegir-ne una altra de Maria Zambrano, però escric aquesta introducció a l'estranger sense accés a la meua biblioteca). Aquesta cita em sembla igualment evocar bé a la nostra amiga i companya que pensava, treballava, vivia, comprometent-se amb la totalitat del seu ésser.

El lloc del cos en les potencialitats transformadores dels relats centrats en la formació experiencial en el curs de la vida

Els relats de formació i el treball intersubjectiu [4] efectuat per a analitzar-les i interpretar-los donen accés, entre altres coses, a un autoconeixement de si *font d'invenció possible del seu esdevenir, però els efectes transformadors d'aquest treball segueixen sent aleatoris perquè supeditats, en última instància , al pensament reflexiu, als seus axiomes estructurants i constitutius de la nostra cosmogonia* [5]. Ara bé, nosaltres sabem des de fa temps a través de la història de les religions [6], per exemple, o l'epistemologia vista per Gaston Bachelard [7], que un canvi de paradigma dista molt de passar exclusivament per eleccions voluntàries, decisions lògiques o processos reflexius. Tot canvi real de paradigma exigeix modificacions profundes en la manera de vida i, la major part del temps, com es veurà més endavant, s'acompanya d'un treball integrant el cos, un treball específic doncs, que sosté o fins i tot funda aquesta metànoia.

Les fonts de la reflexió presentades aquí es basen en els relats de les persones amb les quals jo he fet una investigació biogràfica impulsada [8] sobre *les experiències formatives i fundadores* que han marcat els seus processos de formació i els seus processos de coneixement. Elles pertanyen a una categoria d'adults més o menys joves [9] que donen credibilitat a la idea de desenvolupament personal i professional, per tant, a la idea d'aprenentatges transformadors de la seua

existència. Si aquest no fos el cas, aquestes persones no haurien vingut a seguir els meus seminaris “Històries de vida i formació” a la Universitat de Ginebra (aquest seminari sempre ha format part dels cursos optatius), o aquells que vaig oferir durant una vintena d’anys fora de la Universitat en formacions professionals contínues oferides per institucions dels camps de la salut, el treball social, l’educació escolar o professional i de la formació contínua en empresa.

Per a aquestes persones, la formació ha, per definició, d’aportar la novetat i el canvi per a intentar trobar respostes a noves dificultats trobades en els llocs de treball o per necessitat de renovació personal i professional (noves idees, nous enfocaments, noves comprensions). No obstant això aquestes persones ignoren generalment que els nous aprenentatges exigiran desaprenentatges (és a dir, separar-se d’hàbits més o menys antics, dels quals s’haurà de prendre consciència, que són frens per a avançar i per a deixar disponible la seua creativitat). Encara que la persona en formació desitja el canvi, això no evita l’aparició de resistències de totes les classes: des de la posada en dubte dels ensenyaments dels professors fins l’abandonament d’un curs que amenaça massa una visió de si o del nostre medi ambient humà i natural, o fins i tot en un nivell encara més profund, les seues creences, la seua visió del món o la seua cosmogonia.

Així doncs, hem pogut posar en evidència en els relats una forta tendència al conformisme i un esforç considerable per a desplegar, per a eixir de les seus predisposicions socioculturals en els seus aspectes psíquics i corporals, esforç teòricament consentit quan les persones esdevenen conscients d’aquesta *programació sociohistòrica* i desitgen alliberar-se, però no sempre conscients de la perseverança que això exigirà d’elles en el temps.

La investigació autobiogràfica en situació d’intersubjectivitat permet doncs una posada en escolta, després una exploració de les emergències interiors (en forma de desitjos, anhels, projectes) que revelen una recerca activa de la realització de l’ésser humà en potencialitats insospitades, inesperades. Aquests descobriments pressuposen una visió del que és humà (un dels aspectes de la nostra cosmogonia) que autoritza a imaginar i a creure [10] en la possibilitat de poder, voler i desenvolupar o adquirir saber fer, saber-sentir, saber-pensar, saber-escoltar, saber-designar, saber-imaginar, saber-avaluar, saber-perseverar, saber-estimar, saber-projectar, saber-desitjar, saber-ser en relació amb un mateix encarnat, etc., que són *necessaris per als canvis, per l’acollida del desconegut que ve al nostre encontre tan prompte com deixem el camí de vida programat per la nostra història familiar, social i cultural.*

Aquesta exploració dels aprenentatges formadors i fundadors, a través de la història de les experiències significatives d'una vida, permet fer un "estat de l'habitatge" relatiu als recursos que s'han de desenvolupar i / o adquirir en el camí que cal seguir per a descobrir les potencialitats d'una ampliació de la consciència que integra totes les dimensions del nostre ésser-al-món [11].

L'essència del treball biogràfic sobre aquests relats de vida en cointerpretació amb el seu autor posa en relleu, sota la forma d'una peregrinació "vital", la recerca d'un saber-viure en saviesa que es desenvolupa, com es pot veure a l' esquema adjunt en annex, al voltant de cinc eixos principals. I, per a la perspectiva que ens interessa en aquest text, un d'aquests eixos està centrat essencialment en *la recerca de les potencialitats de la consciència per vies corporals, que enriqueixen el sentit de les nostres vides i els coneixements que tenim de la vida.*

La lectura d'aquest esquema permet descobrir que cada un dels eixos participa, a la seua manera, d'una interrogació més essencial que gira al voltant de la possibilitat de trobar "el seu just" lloc en una comunitat de vida, de definir orientacions de vida que satisfacen *un sentiment d'integritat i autenticitat*, de posar en relleu la formació dels sentiments i valors que donen la seua paleta de colors a la nostra definició del "confort de viure" i, finalment, una *recerca d'un saber-viure el seu cos com a punt de suport, fonament i recurs d'un procés de transformació de l'ésser encarnat, més o menys en profunditat.* [12]

Les formes de presència del cos en els relats: el cos biogràficament parlat

El cos, tal com és evocat en els relats de formació, ocupa un lloc principal sota diferents aspectes, encara que els autors dels relats no siguen conscients immediatament o no ho nomenen com a tal. L'evidència de "si no hi ha cos, no hi ha vida" és sovint un punt cec en la consciència del lloc central que ocupa en la nostra existencialitat.

El cos està òbviament present en tot el que fa, experimenta, pensa i escriu l'autor del relat, però l'experiència que el cos produeix en el curs de les seves activitats és generalment passada per alt excepte en les situacions en què el cos ho va fer , fins a cert punt, "per defecte", com en els casos de malaltia, d'handicaps de naixement o a causa d'un accident, en les pors, els temors, les ansietats o les angoixes. Aquesta constatació es fa en el moment de la primera lectura dels relats. Després en un segon moment, *el cos apareix com un personatge central amb qui va ser*

necessari fer la ruta descobrint aquest cos a poc a poc com un actor que entra en escena segons la seua pròpia lògica, no sempre com un company fàcil, encara que els plaers dels sentits siguen sempre valoritzats. Serà interessant precisar i caracteritzar les diferents modalitats de relació amb el seu cos i així com la cura de si mateix en el curs de la vida, dels seus esdeveniments formadors i fundadors, d'acord amb la presentació de les temàtiques de les vivències corporals. Ja que, *aquesta relació amb el cos*, part integrant de la concepció de l'humà i per tant de la visió de la vida, condiciona les vies utilitzades en les diferents recerques que han orientat i orienten les eleccions i els projectes de vida. Les maneres de cuidar-se a si mateix seran els indicadors d'aquesta relació i les conseqüències que s'hi deriven per a la naturalesa de la relació amb la seua vida i en la vida.

Del naixement a la pubertat, el cos és present en totes les circumstàncies que van acompanyar el seu creixement fisiològic i les seues relacions amb els altres. Es troben en els relats micronarracions o microrecords sobre la forma en què l'autor va estar en relació física amb el seu medi ambient humà i natural: afectat, mimat, vestit, curat, nodrit, de vegades maltractat i / o abusat, més o menys combatent en la germanor o a l'escola, més o menys proper de les seues sensacions internes i / o externes, més o menys subjecte a exigències de neteja i manteniment del cos, fomentant o no pràctiques esportives, més o menys hàbil, més o menys sensible a les asprors del món material, més o menys trasbalsat per l'aparició dels atributs de la dimensió sexual de l'existència, etc. (les qüestions de salut es tractaran a part). *És sens dubte el període en què el cos està el més explícitament possible present en la quotidianitat de la vida*: les alegries dels menjars especialment preparades per a les festes, els pastissos d'aniversari, les llepolies dels avis o els rebuigs alimentaris més o menys ben acceptats per la família, el plaer de la primera bicicleta o dels patins amb rodes, els primers esquís i primeres experiències de la neu, els primers patins per al gel, els jocs al carrer, als jardins, al bosc, en els cursos de l'escola (escalar, grimpar, saltar, córrer, caure, plorar, riure, tenir por, burlar-se dels companys, la crida a la tranquil·litat pel mestre, etc.).

Els relats evoquen els plaers trobats en els cursos d'esport com la natació, el futbol, el tennis, les diferents gimnàstiques. Els cursos de música o de cant amb les seues dificultats corporals més o menys ben suportades. Les vacances al mar, la muntanya i / o el camp són també moments extremadament destacats per a la resta de la vida. Per descomptat, hi ha també les experiències més difícils de les primeres malalties de creixement (varicel·la, xarampió, galteres, etc.) Com també els primers petits accidents sovint lligats a caigudes. Algunes excepcions en els

relats fets per persones amb handicaps des de la seua infància, o fins i tot a partir del seu naixement, que compten sovint les seues experiències en termes del que els va faltar en comparació amb els altres xiquets i jóvens, però molt poc dels aprenentatges específics que van fer “gràcies al” seu handicap.

És el moment dels primers aprenentatges per tenir cura de si mateix: estar atent per a evitar accidents, aprendre la neteja de si mateix (control dels esfínters, fer-ne neteja a diari, raspallat de dents, rentat del cabell), acceptar ocupar-se quan es tenen una ferida o una malaltia, tant pels pares com pels qui s’ocupen en una consulta mèdica o en un hospital.

Els adults guarden una memòria molt viva i una mena de nostàlgia d’aquesta vida oberta sobre el desconegut on els sentits estan en un primer pla, però una vida que també és acompanyada de major o menor felicitat. Edat de la vida on la seua presència al món sovint s’impregnava d’admiracions, sorpreses o drames i malsons, ja que res es va viure en la indiferència. *Ells van ser UN amb els seus cossos, eren aquest cos sense tenir consciència del que aquest era i encara menys “pensant” en ell.* És el cos de les sensacions, de les emocions, de les accions exploratòries, dels aprenentatges físics de totes les classes i aprenentatges escolars bàsics. És el nivell zero d’una relació amb el cos, zero perquè és no-conscient i estant plenament el seu cos. *És també el nivell zero de tenir cura de si mateix quasi completament delegat* a l’atenció dels adults responsables de la supervivència, el confort i el benestar del xiquet. D’altra banda, aquesta sol·licitud roman en la memòria de l’adult que expressa més o menys el seu reconeixement cap a aquests adults protectors.

El *període* de la pubertat és diversament evocat en els relats. En efecte, alguns compten les primeres emocions físiques i els marcadors de la seua sexualitat, amb les circumstàncies d’una autonomització de la família i la creació progressiva d’un univers de si mateix, mentre que d’altres silencien aquesta etapa per no parlar més que dels canvis en la seua vida diària amb la conquesta d’una major autonomia.

Tenir cura de si mateixes per a les xiques en l’etapa de la pubertat es converteix en una preocupació seriosa, si es vol evitar un embaràs prematur. L’aprenentatge es fa tant en debat amb els pares com amb els amics, les dues fonts es complementen. L’aprenentatge de la vida sexual per a elles es fa per mitjà d’experiències directes i també i sovint a través de les pel·lícules. Els xics són més reservats sobre els seus aprenentatges, fins i tot les generacions afectades per la SIDA no aborden la qüestió de la responsabilitat del “sexe amb protecció”. Durant aquesta transició de

vida cap a una joventut adulta, és el cos eròtic, erotitzant, seductor, temptador, provocador, proveint-se de maquillatges, pentinats o peces de vestir originals com apareix. És el cos que s'observa en els miralls i en les mirades dels altres. *És una relació renovada amb el seu cos per una consciència molt aguda de tenir un cos que pot ser l'objecte de desitjos per als altres, de tenir un cos en representació permanent en dependència a una imatge de si mateix generalment molt exigent (Nivell 1).* Una relació amb el seu cos dependent de la moda, una cura de si mateix sobretot marcat pels comentaris dels altres i la presa de consciència que les formes d'aquest cos no estan sempre a l'altura del que es desitjaria. *La cura de si mateix se centra així en l'estètica de l'aparença, en la recerca del seu estil i en l'exploració dels sentiments i emocions en relació amb el seu gènere i la seua sexualitat tal com es vivencia (Nivell 1).*

Després de la pubertat, aquest cos, subjecte i objecte de desitjos sensuals variats, serà púdicament i modestament referit a través dels amors més o menys feliços fins l'arribada de la maternitat o la paternitat. La maternitat és sempre explicada com un temps màgic en què el cos pren una nova dimensió i, així, una nova consciència de si mateix -cos que emergeix.

Si el cos és sentit com "viu", això no és només perquè "conté o alberga" un ésser en gestació, sinó també perquè ell participa de la gestació d'aquest ésser, en tant que ha de vetllar del que no ha de fer com del que ha d'animar a fer perquè l'embaràs es desenvolupe en les millors condicions. Per a la dona embarassada el cos adquireix una interioritat particular, més enllà de les pulsacions del cor o els processos més o menys agradables vinculats al sistema digestiu. Aquesta interioritat viva, en moviment, emocionant permet una nova relació amb el seu cos que un cert nombre de dones diuen lamentar quan pareixen i arriben a la fi. *És un cos plenament actor de la seua vida i capaç d'engendrar la vida amb, al principi, un cert company. Un cos conscient de si mateix i que té cura de si mateix per a l'altre de l'interior ... Una relació amb el seu cos des de l'exterior, el seu cos de l'interior i amb un cos a l'interior que és una part si mateix. Aquest nivell de cura de si mateix guanya en profunditat i en significació, ja que es tracta de crear i preservar la vida que és el seu mateix-cos, la vida en si mateix per una presència de si mateix a si mateix.* Els homes parlen poc o gens de la seua paternitat si no és per a dir la seua forta emoció en el naixement del seu fill i tocar lleugerament el seu deure d'"acollir" la seua companya al llarg de l'embaràs. Però aquest esdeveniment no sembla haver modificat la relació amb el seu cos, ni tampoc la cura de si mateixos.

En la majoria dels relats de pares, el cos del seu fill es viu com una "extensió", una

prolongació del seu propi cos i aquesta part permet l'emergència d'una genealogia biològica fins aleshores quasi absent que dóna al cos una historicitat transgeneracional. Aquest aspecte de la maternitat i la paternitat aporta *una nova dimensió en la relació amb el cos: aquest és portador d'una història biològica que ve de lluny a través de les generacions i el connecta a la història de la humanitat.* Una ressonància profunda que es reprendrà o no en una recerca de sentit de la vida i de la seua vida, però que, és a partir d'aquest moment, "inscrita" en la memòria. Una relació amb el cos que guanya en profunditat en el temps històric aquesta vegada, i que facilita de vegades la comprensió de la singularitat plural [13] ja que, fins i tot genèticament parlant, som éssers únics a partir d'invariants.

Durant l'edat adulta, el cos continua molt sovint estant present en els relats a través de les activitats esportives més o menys regulars (cursa, esquí, tennis, voleibol, futbol, etc.), Dels tallers de dansa, en la pertinença a un (grup) coral o el seguiment de cursos de cant, pràctiques d'arts marcials, pràctiques d'un instrument de música o també la pràctica d'un art visual (pintura, escultura, fotografia, etc.).

El cos és també relatat en variacions culturals que sorprenen, agraden o fascinen. Per exemple, trobem en nombrosos relats tota una paleta de diferents emocions sensuals ampliades per la diversitat dels espais naturals i humans (els viatges, les estades o les pel·lícules a l'estranger que permeten descobrir nous climes, noves cuines, nous paisatges, noves maneres de viatjar, etc.), com també en les variacions estètiques que de vegades s'adopten (els viatges, les estades a l'estranger o també pel·lícules que fan descobrir maneres de posar en escena el cos: peces de vestir, maquillatges, pentinats, tatuatges , etc.). En les dimensions que estem evocant, la relació amb el cos és caracteritzada tant pel plaer que permet sentir com pel desig d'una vida saludable i / o de descobriment, explorant les potencialitats que atreien des de fa cert temps. Tenir cura de si mateix està lligat ací amb la necessitat de gaudi del seu propi cos i a través dels seus sentits de gaudir de les belleses del món i de les activitats artístiques.

No obstant això, la bellesa pot ser una via de pas cap a una vida més oberta i relligada al transpersonal. François Cheng [14] desenvolupa amb virtuositat la tesi de la Bellesa com una de les entrades en la dimensió de l'espiritualitat, és a dir tot el que eleva els éssers humans més enllà del seu entorpiment o la seua indiferència, de les mesquineses o drames de la seua vida fins el repte de l'ésser viu.

Aquesta perspectiva es desenvolupa especialment en la quarta meditació, quan

avança la idea que "… aquesta bellesa, com a valor absolut, no és de cap manera un astre inaccessible suspés en un cel ideal. Ella està a l'abast de l'humà, però se situa més enllà de qualsevol estat de delit o de bons sentiments. Ella comporta el tractament del dolor del món, l'extrema exigència de dignitat, compassió i de sentit de la justícia, així com una total obertura a la ressonància universal." (Pàgs. 91-92)

De la cura del seu cos a la cura del seu ésser essencial

L'art de viure consisteix a guardar intacte el sentiment de la vida i mai abandonar el punt d'admiració i sorpresa que només permet l'ànima veieu.

(Christian Bobin [15])

La majoria dels relats col·loquen el cos com a subjecte central del plaer i del dolor. Ells evoquen la importància de tenir cura de la seua salut a través de les eleccions de vida (professional i personal) i dels llocs de vida que ofereixen confort, benestar i seguretat des del punt de vista del respecte dels seus valors.

Alguns narren les dificultats trobades en la seua professió, després d'una sèrie d'anys d'exercici, al voltant de dificultats físiques com el cansament a causa de la monotonia de la repetició, la fatiga, i sovint l'estrés que, per a alguns, va desembocar en un "burn out" (terme mèdic que significa un esgotament total físic i psíquic), mèdicament diagnosticat o no.

D'altra banda, no hi ha relat que no compte la confrontació més o menys aviat, en la vida, davant la mort d'un ésser estimat. Aquesta confrontació a la mort molt sovint es vincula en els relats amb el compromís de la persona en una recerca de sentit que torna a visitar una herència religiosa o, si no en té, s'aventura en exploracions religioses o espirituals per a construir o reconstruir un sentit de la mort i per tant de la vida.

Per això, en els trajectes de vida contats, la salut i la mort ocupen un lloc d'importància com experiències formatives i fundadores d'un compromís més en profunditat en la vida i els reptes que cada un troba o es dóna per a viure. Són doncs aquests dos temes de la salut i de la mort els que ens permetran, ara, aprofundir en les nostres observacions de la *relació amb el cos i la cura de si mateix.*

Quatre tipus d'esdeveniments engendren una interpel·lació interna sobre el sentit de la vida i la mort incitant les persones a comprometre's en una recerca de saber-viure-en saviesa anant a la recerca de comprensions i de coneixements fins aleshores oblidats o tractats superficialment: la mort d'un ésser estimat, malaltia, accident, o el mal engendrat per un excés d'estrés i una gran inseguretat econòmica com una situació d'atur. Aquests últims esdeveniments els afecten directament o afecten a un dels seus éssers estimats.

La mort d'un ésser estimat és certament un dels esdeveniments que més ens interpel·la en les nostres vides. Els relats evoquen la mort com una pèrdua absoluta que transforma més o menys fortament la vida quotidiana i que demana llargs mesos, o fins i tot anys, per a integrar-s'hi completament. És l'absència corporal el que més marca la psique, ressaltant l'espai buit o el buit, una presència carnal fins llavors viscuda com "natural" o "evident". Què va passar amb aquest ésser? Quin lloc tindré jo en aquesta absència? Què és el que aquesta mort m'ofereix comprendre per a integrar en la meua vida la presència de la meua pròpia finitud? Per descomptat, es viu la mort diferentment segons es produeix accidentalment o al final d'una llarga malaltia cada vegada més debilitant. Però en els dos casos, l'angoixa i la desesperació són sentiments sovint esmentats. Com viure a partir d'aquest punt de no retorn? A partir d'aquestes qüestions comença, per a alguns, un pelegrinatge que revisa de nou l'educació religiosa rebuda i / o explora altres enfocaments espirituals. La proximitat de la mort pot també generar una presa de consciència corporal que es tradueix en símptomes físics propis de cada un, però que són tots marcadors del pas de la idea que som mortals en *experimentar* aquesta mortalitat. D'altra banda, és interessant tenir en compte que en la tradició jueva, hi ha un dia de pregària en el qual no poden participar més que les persones que hagen perdut un dels seus pares progenitors.

Una malaltia invalidant de l'autor (del relat), o d'una persona estimada, que pot tenir un diagnòstic i un pronòstic més o menys greu, que acapararà la vida quotidiana durant un temps més o menys llarg, és també un esdeveniment fundador d'altra relació amb el seu cos, i el principi d'una recerca d'una cura de si mateix diferent. Sabem fins a quin punt aquestes malalties invaliden, perquè afecten molt a fons la psique, igual que la mort d'una persona estimada, i provoca una necessitat "vital" d'entrar en una recerca de nous coneixements, de noves pràctiques com a recursos per a fer front a la malaltia i les seues conseqüències.

L'experiència del cos sobtadament amb handicap, momentàniament o definitivament, portador o no d'estigmes aparents, genera una presa de consciència

i *comprensió a posteriori de la unitat de l'ésser somatopsíquic en tots els seus atributs* [16]*. És sovint el començament, més o menys aviat en la vida, de la recerca d'una manera de vida més equilibrat en el qual el lloc del cos en la recerca del sentit de la vida es torna principal, si no central.*

En efecte, les qüestions de saber "què és estar amb bona salut?" I "quins mitjans tenim a la nostra disposició per a trobar una bona salut o per a mantenir-la?" Emergeixen sovint quan el "jo corporal" és percebut en tota la seua fragilitat, però també en la seua capacitat evolutiva i d'auto-curació (per exemple: la cicatrització, el descans, els exercicis, l'estímul dels anticossos, etc. per no prendre més que exemples molt simples).

La relació amb el cos es torna més moderada. El cos és alhora el company amb el qual es vol poder comptar i el que pot de vegades fallar. Comptem sempre amb el nostre cos i si ens traeix, és el nostre ser essencial que es troba profundament afectat, sacsejat per la presa de consciència fonamental de la seua pròpia mortalitat; presa de consciència que, malauradament, no es regula d'una vegada per totes en la vida . És la raó per la qual la malaltia ocasional, i més encara una malaltia de llarga durada, provoca gairebé sempre, no només una reducció de la tonicitat vital, sinó també una reducció de la moral que pot arribar fins a una depressió. Així doncs, les amenaces que pesen sobre la nostra salut, igual que la inquietud per la pèrdua d'una persona estimada o la dificultat de veure patir sense poder alleujar els seus dolors, o ajudar-la en l'estat de crisi que pot engendrar una malaltia greu o molt invalidant són també incentius per a buscar respostes a la nostra impotència: hi ha recursos que ignorem que poden, si no solucionar les nostres dificultats, almenys ajudar-nos a viure-les?

En el cas d'un accident que obstaculitza la mobilitat de la persona més o menys duradora i que altera la seua autonomia, o que afecta a un dels seus éssers estimats, *la presa de consciència de la fragilitat de la vida* resulta com un leitmotiv en els relats : "jo no em podia imaginar que això em podria passar a mi", "jo vaig prendre consciència que la meua vida estava en un fil", "jo no m'adonava de tot el que era capaç de fer cada dia i que no podria fer-ho més", etc.

El malestar generat per un excés d'estrés, o una gran inseguretat econòmica com una situació d'atur, genera tant un *sentiment de vulnerabilitat física com psíquica*. Com sortir? Què fer per superar els meus dificultats? Com trobar els recursos personals que em falten per fer front a la meua situació? Puc comptar amb la solidaritat dels meus familiars? Com acceptar aquesta fragilitat de mi mateix sense

vergonya? Com analitzar la meua situació amb lucidesa per no sentir-me ni una víctima, ni un incapaç?

Tots aquests casos que es troben en els relats han provocat una posada en moviment dels autors que van a la recerca de solucions a través d'enfocaments que tenen totes una dimensió corporal al principi, només estarien en la dimensió terapèutica de prendre sentit de si mateix- cos. Es tracta de medicina occidental tradicional o de medicines alternatives o també de medicines anomenades suaus per la farmacopea que les proposen. Tractar la por, l'ansietat, l'angoixa, l'insomni, les coses *depre* o la depressió es pot fer de moltes maneres. La primera consisteix a anar a consultar a un metge alòpata però hi ha qui no va més enllà de l'escolta de la queixa, i dóna un medicament per a fer desaparéixer el símptoma o el dolor. Es tracta ací de delegar l'atenció de si mateix a un tercer que farà el diagnòstic i proposar pal·liatius als símptomes, o teràpies farmacèutiques del mercat. Així com es porta el cotxe al garatgista per a demanar-li que el cuide, de la mateixa manera es condueix el cos al terapeuta i se li demana que el cuide. És el primer reflex que d'altra banda no s'ha de qüestionar com a tal. Una urgència segueix sent una situació delicada i el seu tractament obliga a col·locar-se en una dependència per a trobar una resposta ràpida que pot evitar o evitarà un empitjorament de la situació.

Més enllà d'aquesta primera resposta en la cura de la vida, dit d'una altra manera, en la dimensió curativa de tenir cura de si mateix, els camins dels autors que entren a la recerca d'un saber-viure en salut es decidiran entre diferents enfocaments que els portaran més o menys lluny en una transformació de tenir cura de si mateix.

Hi ha persones que busquen, sobretot una altra cosa, pràctiques corporals que els permetrà mantenir-se en salut, que jo anomene la dimensió preventiva primària. Més enllà de les cures bàsiques (higiene del cos, nutrició, neteja del seu entorn, aplicació de principis de protecció en cas d'epidèmia), les cures de manteniment s'estenen a pràctiques esportives regulars, temps de descans, una vida afectiva i una vida relacional sòlides. Es tracta de tenir un cos la cura del qual es pren perquè la nostra cultura i la nostra educació ens van transmetre una sèrie de principis que ens van prevenir contra una posada en perill de la nostra salut física i psíquica. *Estem en aquests casos en presència d'una concepció de si mateix que té un cos amb necessitats i fragilitats que convé tenir en compte en l'organització de la seua vida diària amb pràctiques que garanteixen tant un benestar com el plaer per al cos (Nivell 2).*

Hi ha altres autors de relats que fan un pas suplementari en la relació al seu cos en el sentit que expliquen com han buscat informar-se sobre el manteniment d'un equilibri entre cos i esperit fins a trobar una pràctica que els convinga com, per exemple, el ioga, el tai-txi, el mètode Mézières o el mètode Feldenkrais [17], la sofrologia [18], l'entrenament autogen [19], la dansa dels cinc ritmes [20], el focusing [21] i teràpies manuals com l'osteopatia, la fasciateràpia [22]. *Aquestes persones van entrar en un procés de recerca de pràctiques per a la cura de la globalitat del sí mateix que jo anomene la dimensió preventiva secundària. Considerar el seu ésser-al-món com una totalitat els components dels quals estan totalment en interdependència introdueix una relació amb si mateix-cos com UNA entitat que exigeix de les pràctiques somatopsíquiques curatives, tenint cura o mantenint aquest equilibri de la globalitat de si mateix i no només de les pràctiques corporals que tenen una incidència psíquica beneficiosa. La pràctica d'una forma de meditació associada a tècniques d'arts marcials, per exemple, és un camí que avui s'ha convertit en clàssic per a les persones que no troben en les diferents religions els recursos que els convenen.*

Finalment, un cert nombre de persones evoquen en el seu relat l'important descobriment que van fer durant molts anys de les seues pràctiques somatopsíquiques; descobrint que els dóna accés a una dimensió de l'ésser, que jo anomenaria el ser essencial en constant esdevenir. Aquest ser essencial es defineix, generalment, com aquest que és el més viu i el més dinàmic quan deixa d'identificar-se amb una cultura, una classe social, una professió, una nacionalitat, una religió, creences múltiples, aferrar-se a comportaments, maneres de fer, formes de pensar, etc. *L'accés a aquest ésser essencial dóna, a les declaracions dels autors dels relats, una relació amb la vida d'una gran obertura i disponibilitat al que puga ocórrer.* El que ofereix també el plaer d'haver d'aprendre i descobrir desconeixements de si mateix i de la nostra humanitat. És una ampliació del camp de la consciència que pot connectar-se a profunditats de si mateix fins aleshores ignorades i donar recursos de transformació de la consciència humana. Entre les pràctiques somatopsíquiques, una d'entre elles és particularment apassionant perquè ofereix tres pràctiques somatopsíquiques que es completen l'una a l'altra de manera que l'accés al nostre ésser essencial s'oferisca per tres entrades complementàries que garantisquen un ancoratge encarnat a les donacions de sentit [23]. *La trilogia Recerca de coneixement, recerca de Sentit i Recerca d'atenció conscient o presència sensible a si mateix i al món estan en permanent mobilització en aquesta pràctica*.

És possible, en aquest punt de l'exploració de les diferents modalitats de relació amb el nostre cos associades a les de la cura de si mateix, presentar una síntesi per tal de permetre al lector tenir una visió de conjunt que facilite la reflexió. Cal, sens dubte relativitzar aquests nivells que no són "esglaons d'escala" que condueixen a la plenitud de l'ésser essencial durant el transcurs de les edats de la vida, encara que el nivell 4 es presenta com una consciència de si mateix òptima *en un moment donat* de la nostra existència. Totes les persones que estan compromeses en un camí de coneixement de si mateix i de comprensió del sentit de la vida i de la seua vida saben que estem en recerca perpètua. Que una comprensió no és mai completa i definitiva. La nostra vida d'ésser humà en un entorn sempre canviant, com els canvis imprevisibles que modifiquen la nostra interioritat, ens obliga a regressions, represes a zero, pèrdues de coherència, dubtes existencials que corroeixen certeses construïdes sense saber-ho. El quadre que segueix ha, doncs, de ser utilitzat amb prudència.

Síntesi dels cinc nivells en profunditat de la cura de si mateix i de la relació amb el cos

NIVELL 4 Cura del seu ésser essencial (actes curatius i preventius) i mantenir-hi el vincle.	Ser presència conscient i encarnada en si mateix i en la vida en el present, fer-se Un amb la vida	*Pràctiques somatopsíquiques* quotidianes d'una llarga durada (anys) que dóna accés a dinàmiques interiors que anima el moviment de vida per evolucions, una obertura als canvis i a les donacions espontànies de sentit
NIVELL 3 Cura de la globalitat de si mateix (actes curatius i preventius)	Sentir la interdependència del cos i de l'esperit, ser conscient de la seua necessària unitat	*Pràctiques psicosomàtiques quotidianes*, elegides per a afavorir, desenvolupar i nodrir la unitat de l'ésser en l'equilibri entre cos i psique amenaçat permanentment

NIVELL 2 Cura de si mateix per a mantenir-se en salut (actes curatius i preventius)	Sentir les necessitats i les fragilitats del seu cos	Tenir *pràctiques corporals regulars* per a respondre a les necessitats o superar fragilitats en vista d'un millor ser associat al plaer d'un si mateix confortable
NIVELL 1 Cura del seu cos (actes curatius i preventius) en les cures bàsiques que garanteixen la supervivència	Tenir un cos i una capacitat d'observació d'aquest cos	Cures bàsiques per a la supervivència o la recuperació arran de malaltia o accident, i *exercicis físics ocasionals* per a la recuperació i / o el plaer
NIVELL 0 Delegació de les cures bàsiques (actes curatius i preventius) Infància i període de malaltia o accident que invalida	Ser presència en aquest	Cures bàsiques garantides per altres i exploració o reexploració de les seues capacitats corporals

El Nivell 0 és aquell que coneixem en la nostra infància, quan estem plenament presents en el món en la seua exploració però sense tenir consciència. Fins i tot quan el Mi apareix en el xiquet, és un tot anant de si mateix a allò evident. Però com adult, probablement, en cas d'accident o malaltia greu, perdem, aparentment [24], aquesta consciència i estem de nou "sense relació amb el seu cos" i en la impossibilitat de tenir cura de si mateix.

El passatge del *Jo amb un cos*(*Nivell 1)* al descobriment del *Jo sóc cossos o del Meu-cos* [25] *(nivell 4) és un veritable canvi de paradigma* que s'efectua en el trajecte d'una recerca d'atenció conscient o de presència conscient de si mateix i del món, portant a trobar sobre el seu camí de vida dels enfocaments transpersonals per a comprendre, fer eleccions per al temps en què segueixen sent significatius – dit d'una altra manera, ens permeten construir el sentit a això que vivim.

Aquestes eleccions epistemològiques i espirituals són associades a tècniques de cura de si mateix i les formes de meditacions (pràctiques somatopsíquiques). *Les*

seues posades en la pràctica quotidiana transformen a poc a poc les nostres representacions i idees inicials sobre nosaltres mateixos i, per ací, la nostra relació amb nosaltres mateixos i amb la nostra vida.

Com es va poder constatar en els relats, el nivell d'implicació de la persona en la seua relació amb ella mateixa progressa fins a l'últim nivell, per als autors que van fer aquest camí, evidentment. Per aquesta implicació, la persona assumeix la responsabilitat de l'orientació i l'organització de la seua vida sabent, òbviament, que ella no pot tenir el control sobre tots els aspectes de la seua vida.

La dimensió corporal de totes les nostres vivències així com la dimensió de les vivències corporals en els relats de vida ofereixen al llarg de l'existència oportunitats o potencialitats de preses de consciència i aprenentatges de la naturalesa oberta, evolutiva, mal·leable, autopoiètica del nostre ésser- al-món, que disposa d'un potencial enorme, encara per descobrir amb tants aprenentatges que s'han de desenvolupar. És deplorable que els programes escolars bàsics i superiors concedisquen poc o fins i tot cap lloc a aquests aprenentatges de cura de si mateix. Però, com es pot pretendre a tenir cura d'altres en algun context (familiar, social, professional) si un mateix no fa el camí de tenir cura de si mateix que li permeta informar, orientar, guiar en les eleccions pendents per a fer front als reptes de la vida? És deplorable que la concepció dominant de la salut continue retallant el nostre ésser-al-món en trossos: el psíquic, el corporal, l'espiritual d'una banda i que, en conseqüència, en la concepció mèdica dominant a Occident, el cos estiga retallat en especialitats i tractat per fragments. Aquesta situació és tant més deplorable en tant que a Europa occidental i a Amèrica del Nord es torna cada vegada més difícil trobar metges generalistes en número suficient.

Com molt sovint en els meus escrits, m'agrada deixar l'última paraula a l'escriptor o el poeta. Per a aquest text que parla sobre el lloc del cos en les investigacions autobiogràfiques i ofereix una conceptualització dels nivells de la cura de si mateix i de les relacions amb el nostre cos, jo convide Henry Bauchau [26] a testimoniar el seu propi itinerari i us convide a meditar aquesta frase extremadament interpel·lant:

"… Són els exercicis de relaxació que faig cada dia el que m'ha portat a reconsiderar el cos i la part que té no en el pensament intel·lectual sinó en el nostre pensament total … Pretenc llegir l'escriptura del cos ."

Recent bibliografia de l'autora accessible als hispanoparlants

Josso M.-Ch. Caminhar para si. Porto Alegre (Br), EDIPUCRS com EDIFURN/PAULUS, 2010.

– Experiências de vida e formação , "Clássicos das histórias de vida" da Coleção Pesquisa (auto)biográfica e Educação (São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN), 2010 (Terça edição).

– A interculturalidade em questão, capítulo 2 de Histórias de vida : olhares interdisciplinares , sous la direction de Elsa Lechner, Edições afrontamento, Porto (PT), 2009.

– "A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico : a perspectiva biográfica com suporte de conscientização das fições verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas", in Essas coisas do imaginário…diferentes abordagens sobre narrativas autoformadoras, organizadores Lúcia Peres, Edla Eggert, Deonir Luis Kurek, São Leopoldo: Oikos, Brasília : Líber livro, 2009.

– "Le dimensioni formative insite nel processo di scrittura del racconto della propria storia di vita", in Coltiva le tue passioni , Dalla narrazione autobiografica ai projetti formativi per riscoprire il piacere di imparare e di educare , a cura de Marina Bernasconi, Ed. FrancoAngeli, Milano, Italia, 2008.

– O sujeito sensível e renovação do eu , co-organizadora com Danis Bois e Marc Humpich, Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico, pp. 13-40, introdução a obra O sujeito sensível e renovação do eu , Editora Paulus e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2008.

– As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural, Tome 3, organisé par Marie Conceição Passeiggi, Formação, territórios e

saberes , Actes du CIPA III, PAULUS/EDIFURN, Natal (Br), 2008.

– A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas , Livro N° 2 do ENDIPE XIV, EDIPUCRS e UNISINOS, Porto Alegre-RS, Brasil, 2008.

– A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades pp. 105-129, capítulo do livro O sujeito na educação e Saúde, desafios na contemporaneidade , Edições Loyola e Centro universitário São Camilo, São Paulo, Brasil, 2007.

– Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si, capítulo do livro Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si , pp. 21-40, Organizadores: Elizeu Clementino de Sousa e Maria Helena Menna Barreto Abrahão, e Prefacio de M.-Ch. Josso, EDIPUCRS, Brasil, 2006.

– «Formação de adultos: aprender à viver e gerir as mudanças», in Rui Canàrio e Belmiro Cabrito (Org) Educação e formação de adultos : Mutações e convergências , Ed. EDUCA-formação, Lisboa, 2005.

Notes

[1] **Aquesta traducció del francés al valencià ha estat realitzada per Joaquin Martínez Ortiz**

[2] Aquest text ha estat presentat en brasiler durant una conferència que he impartit a São Paolo al juliol (2010) i publicat en l'obra : *Sentidos, potencialidades e uso da (Auto)biografia*, Paula Perin Vicentini , Maria Helena Menna Barreto Abrahão (orgs) São Paolo , pàg. 171-192 , cultura acadèmica , 2010.

[3] La somatopsicopedagogía , com la *fasciathérapie*, és una de les pràctiques de Cura i de formació que encarna el paradigma d'allò Sensible en el camp de les teràpies manuals , de l'educació a la salut i l'acompanyament de canvis . Veieu referència de lectura més endavant en el text.

[4] Per la meua metodologia d'investigació , s'ha de fer referència al meu llibre « Experiences de vie et formation », col·lecció Els Clàssics de la (auto) biografia , Paulus / EDIFURN , Natal , Brasil, 2010, versió francesa *Experiences de vie et formation*. Préface de Gaston Pineau , L' harmattan, Juillet 2011, Paris .

[5] Les frases en cursiva indiquen les idees principals . Cosmogonia significa una visió de l'Univers , de la vida a la Terra i de la vida humana heretada de la seua cultura d'origen, que permet acceptar o no els canvis en profunditat en les nostres relacions amb nosaltres mateixos , el nostre entorn humà i natural . (Veieu: http://fr.wikipedia.org/wiki/Cosmogonie)

[6] Veieu l'obra de Mircea Eliade , referència imprescindible sobre aquestes qüestions . La pàgina Web per a consultar la seua bibliografia i la seua biografia és : http://fr.wikipedia.org/wiki/Mircea_Eliade

[7] Gaston Bachelard, 2000, La formation de l'esprit scientifique, Ed. VRIN, Paris. Consulteu el conjunt de la seua obra epistemològica en la pàgina Web: http://www.gastonbachelard.org

[8] Em referic aquí a quasi 30 anys d'investigació i de formació sistemàtica i protocolar , des de 1980 fins avui , efectuades en diferents països , amb diferents poblacions , en diferents contextos professionals i institucionals , amb un enfocament essencialment intel·lectual , tot i que jo l'he desenvolupat a través de la pintura , la fotografia i objectes d'altres tipus d'enfocaments biogràfics (els relats escrits són quasi 500, però no tots són històries de vida).:

[9] Atés que la nostra Facultat acull tant a joves en eixir de l'escola secundària com a professionals que reprenen els estudis , les edats representades en cada grup biogràfic se situen entre la vintena i la cinquantena

[10] Bernard Honoré és sens dubte un dels autors de la formació de qui em sent més propera ja que en la meua tesi doctoral en 1988 , va ser un dels autors de referència . En aquest text , suggerisc la lectura del seu llibre *Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence*, primera edició el 2000 , L' Harmattan, París. Ell és també un autor que desenvolupa una perspectiva de tenir cura de si mateix i dels altres , integrant l'aprenentatge tenint en compte la globalitat de la persona .

[11] Veieu M. – Christine Joss *Experiències de vida e formação*, col·lecció Les Classiques , Paulus / EDUFRN , 2010. En particular el capítol 2 que presenta un

conjunt d’esquemes construïts sobre la base de les anàlisis dels relats de formació .

[12] Grégory Bateson descriu molt bé els nivells d’amplitud dels aprenentatges possibles coneguts fins a les hores: Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l’esprit*, Vol II, Seuil.

[13] La singularitat portada en cada relat inscrit en el col·lectiu – plural (és a dir les comunitats d’aprenentatge de l’ autor del relat i la història d’aquestes comunitats).

[14] François CHENG, 2006, *Cinq méditation sur la Beauté*, Albin Michel, Paris

[15] Extracte de *Les ruines du ciel,* Gallimard, Paris ,2009

[16] *Veieu l’esquema sobre les dimensions del nostre-ser-en el món en «Experiências de vida e formação», Paulus/EDIFURN, 2010.*

[17] http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_Feldenkrais (consulteu per a més detalles) “El ***Método Feldenkrais*** és una pedagogia on els alumnes prenen consciència del seu moviment en l’espai i en el seu entorn, i de las sensacions kinestèsiques que allí són relligades.” …“La majoria dels partidaris del mètode Feldenkrais consideren que es tracta d’una forma d’autoeducació i del desenvolupament cos-esperit , més que d’una teràpia manual .”

[18] Desenvolupat pel Dr. Caycedo.

[19] Desenvolupat pel Dr Schultz.

[20] Desenvolupat per Gabrielle Roth , a Califòrnia , treball sobre les cinc formes d’energia del cos.

[21] Fundat per Eugène Gendlin filòsof i psicòleg americà en la tradició humanista i experiencial.

[22] Desenvolupat pel fisioterapeuta , osteòpata , psicopedagog Danis Bois , ara Professor Catedràtic a la Universitat Fernando Pessoa , director del Laboratori Cerapas qui gestiona el currículum fins a la Tesi de Doctorat . També fundador de la somatopsicopedagogia . Aquest enfocament té com a particularitat proposar una teràpia manual mobilitzant el moviment intern autoregulador de teixits connectius que envolten tots els òrgans , els músculs , els ossos , etc . del nostre cos , així com un moviment codificat que mobilitza i manté la dinàmica del moviment intern i , a

més, una forma de meditació que dóna accés a la dimensió d'allò Sensible intern i de les emergències de sentit . Es llegeix amb gran interès les obres següents : *O eu remodelado*, Paulus, S.P. 2008, *O sujeito sensível e renovação do eu*, co organitzadora amb Danis Bois i Marc Humpich , Editora Paulus i Centre universitari São Camilo , São Paulo , Brasil, 2008, més recentment Eve Berger (2009) *Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes: étude à partir du modèle somato-psychopédagogique*, tesi de Doctorat en Ciències de l'Educació, sota la direcció de Jean – Louis Legrand , Universitat París VIII (la tesi pot ser descarregada com altres textos en portuguès (veieu Revue Réciprocités, bilingüe) en el lloc : www.cerap.org

[23] Faig referència ací a les investigacions efectuades pels meus companys del paradigma d'allò Sensible , presentat una mica més amunt , amb els quals jo treballe en l'acoblament de la dimensió biogràfica des de 2002 a través d'investigacions, publicacions, congressos i per tant experimente els tres components de pràctiques somatopsíquiques esmentades en el text. Veieu en francés *Vers l'accomplissement de l'être humain soin, croissance et formation*, sota la direcció de Danis Bois i Marc Humpich , Ed Point d' Appui, Ivry sur seine(Fr), 2009.

[24] Dic "aparentment" perquè els cuidadors i les persones volgudes no poden comunicar-se més amb la persona. Però recents investigacions neurològiques (fetes públiques per la televisió de Ràdio Canadà el dijous 4 de febrer del 2010), posen de manifest que hi ha una activitat neuronal i possibilitats de comunicar amb persones que no poden absolutament moure's ni parlar. Dos equips mèdics, un britànic i l'altre belga, van permetre a un home considerat com en un estat vegetatiu des de fa cinc anys respondre per si o per no, mitjançant el pensament. Es trobaran més detalls sobre altres casos estudiats en Internet en l'article publicat en *New* England Journal of Medique davall el títol següent Willful Modulation of Brain Activity in Disorders of Consciousness (en anglais) , http://content.nejm.org/

[25] El "meu-cos" és un concepte utilitzat pel psicoanàlisi per a evocar patologies psíquiques com l'autisme (veieu www.sciencedirect.com , *L'evolució psiquiàtrica* d'Eliane Allouch, París XIII); ací, això no significa que l'evident materialitat o encarnació de Jo.

[26] Extracte del seu diari *Les années difficiles*(1972-1983) publicat en Actes Sud (Arles en Francia), pàgina 23. Aquest és la pàgina web personal d'aquest gran escriptor i psicoanalista, nascut en 1913 a Bèlgica: http://bauchau.fltr.ucl.ac.be/

Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação

Maria da Conceição Passeggi [1]

A Isabel López Górriz,
'pela coragem da rebeldia e a valentia de amar'.

Devemos, primeiramente, expressar, sensibilizada, nossos agradecimentos a Maria Dolores Jurado Jimenez, pelo convite que nos fez para escrever este ensaio, e congratularmo-nos com a *Revista Rizoma Freireano* pela oportunidade de reunir os amigos de *Isabel López* Górriz, neste número, dedicado à sua memória e à sua contribuição ao ensino e à pesquisa em educação, desde a Universidade de Sevilha.

A expressão, em epígrafe, foi colhida com carinho no livro *Educação como prática da liberdade,* que Paulo Freire dedicou, em 1965, a todos os que se engajaram *no esforço de humanização e de libertação do homem e da sociedade brasileira*.[2] É, portanto, com a voz de Paulo Freire, que ecoava nos diálogos que tivemos a alegria de manter com *Isabel López Górriz*, que desejamos lhe dedicar este ensaio e falar de nossa admiração por seu ideal de educação, sustentado na convicção de que a *educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.*[3]

Durante seis anos (2002-2008), mantivemos o mesmo companheirismo acadêmico e pessoal, nas correspondências trocadas e nas conversas sobre nossos trabalhos, orientações e projetos, por ocasião de eventos científicos dos quais participamos. Na França, nos colóquios realizados pela AFIRSE e a ASHIVIF-RBE [4]. No Brasil, nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Em 2006, em Salvador, ocasião em que lhe falei da criação da ANNHIVIF, sobre a qual ela se refere na Apresentação do número 52 da Revista *Diálogos*: "Outras associaciones de histórias de vida fueron nascendo en los años 90 em Canadá, Tours, Ginebra, etc. y la última acaba de crearse en Brasil." (LÓPEZ GÓRRIZ, 2007: 3). Nos encontramos, pela última vez, no Brasil, em setembro de 2008, durante o III CIPA, em Natal, momento da fundação da BIOgraph [5] Naquela ocasião, pelo fato de presidir, na ocasião, o congresso, quase não podíamos nos reunir com nossos convidados. Mas, nos foi dada a ocasião de mostrar a Isabel e a Gaston Pineau nossa universidade e de acolhê-los em nossa família. Ela sempre sorridente, solícita, amável e feliz. Imagem que guardo de Isabel como pessoa humana de

grande coração e de quem tenho muita saudade.

As narrativas autobiográficas, enquanto aparato discursivo de formação existencial, constituíam para nós um elo de ligação, uma vez que o assunto emergia como uma das questões educativas sobre a qual nos debruçávamos em nossas atividades de pesquisa, de formação e de orientação pós-graduada. Concordávamos com a denominação de *narrativas autobiográficas* para designar as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, áudio-visuais – nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Trabalhávamos em nossos grupos de pesquisa sobre o ato de *autobiografar*– escrever (grafar) sobre a própria (auto) vida (bio) – considerando diferentes gêneros: diários de vida (JURADO JIMÉNEZ, 2007); memoriais autobiográficos (PASSEGGI, 2006, 2008, 2009); ensaios autobiográficos (BARBOSA;PASSEGGI, 2009); autobiografia alimentar (PINTO, 2006); videobiografias, portfólios, entrevistas biográficas...

As noções de solidariedade e ética que acrescentamos ao título justificam-se, aqui, por ser entendidas, com Paulo Freire (2003) [6], como *palavras geradoras.* Elas são *geradoras,* quando são retiradas do universo cultural dos participantes da ação educativa e ensejam a reflexão conjunta sobre a realidade para melhor compreender suas relações com o mundo. Adaptando o pensamento de Freire aos nossos propósitos, diremos que solidariedade e ética foram cuidadosamente escolhidas porque remetem a uma constelação de outras palavras: formação existencial, auto(trans)formação, experiência, institucionalização, injunção biográfica, relação entre pares, aprendizagem biográfica, dimensão epistemopolítica, sociedade biográfica, todas elas representativas da história de nossas conversações e que surgirão ao longo deste ensaio, articuladas, implícita ou explicitamente, às noções de solidariedade e ética em educação.

Humanização, discurso e conscientização

O mundo não é humano só por ser feito de seres humanos, nem se torna assim somente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando o transformamos em objeto do discurso... [...] Esse humanitarismo a que se chega no discurso da amizade era chamado pelos gregos de *filantropia*, o “amor do homem”, já que se manifesta na presteza em compartilhar o mundo com outros homens.

Hannah Arendt [7]

Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.

Paulo Freire [8]

Para lembrar nossas discussões com *Isabel López Górriz*, escolhemos abrir este primeiro item com o pensamento de Hannah Arendt e de Paulo Freire sobre discurso e conscientização, que nos parecem sintetizar o que discutíamos sobre os princípios epistemológicos das escritas de si como prática pedagógica. Para Hannah Arendt, o mundo só se torna humano quando o transformamos em objeto de discurso. Com efeito, partíamos desse princípio, para investir em nossas atividades de pesquisas e de orientação sobre o uso das narrativas autobiográficas como artefatos de formação no ensino superior. Isabel, na Universidade de Sevilha, e nós na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mas, sentíamos a necessidade de articular o ato de linguagem ao que nos sabíamos sobre conscientização. Para Freire (2003:103), na sua desconfiança “Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase”, a ação de linguagem não parecia suficiente para o processo de humanização. Embora o autor também defendesse a importância do diálogo como parte desse processo, ele insistirá sobre a noção de “conscientização”, concebida como “o aprofundamento da tomada de consciência.” Assim compreendida, ela definida como um processo gerador da *consciência histórica*(FREIRE, 1987:102), que prepara a pessoa humana à ação contra o que obstaculiza sua humanização. Ou seja, contra o que a impede de tomar em suas mãos o seu devir como sujeito da História.

Sempre nos pareceu que a passagem da tomada de consciência à conscientização se fazia, mediante o ato de colocar o aprendente, conforme afirma Freire (2003:44), numa postura “de auto-reflexão sobre seu tempo e seu espaço”. Essa postura crítica foge de qualquer idéia de introspecção subjetiva-individualista. O retorno sobre si e a tomada de consciência, pelos sujeitos, das condições existenciais visam à “sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores”, do espetáculo da vida.

É inegável, como afirma Dominicé (2000:31-32), que Paulo Freire iluminou com sua

palavra um novo espaço na elaboração da reflexão crítica em educação e nos movimentos de liberação das minorias, nas Américas. As noções de “emancipação”, “escuta sensível”, “dar voz”, “horizontalidade”, “ autopoiese ” que nós encontramos, como palavras geradoras, no movimento das histórias de vida em formação, se situam no prolongamento da ruptura de paradigma em educação, que germinou, deste lado do mundo, nas campanhas de educação popular, no sertão e na periferia urbana, no Nordeste do Brasil. Quantas vezes, Isabel insistiu sobre a riqueza da contribuição de Paulo Freire para a compreensão da dimensão epistemopolítica, como diria Pineau e Le Grand (2005), das práticas pedagógicas com as histórias de vida em formação. Quantas vezes, ela nos encorajou, nos trouxe confiança, para continuar trilhando nessa direção.

Se os pioneiros do movimento sócio-educativo das histórias de vida na formação centraram seus esforços no domínio da formação de adultos, na formação continuada, nós trabalhávamos com essas idéias descolonizadoras, em educação, na formação inicial e na profissionalização de professores, no contexto universitário. Partilhamos muitas vezes com Isabel López Górriz, as especificidades do uso de narrativas autobiográficas como prática institucional de longa tradição na história da universidade brasileira, que se tornara nosso objeto de investigação em educação, desde 1999. Essas narrativas, denominadas *memorial* [9], que datam dos anos 1930, foram introduzidas como parte do processo de ingresso e de ascensão funcional no magistério universitário, no Brasil, quando da criação da Universidade de São Paulo. No entanto, somente, nos anos 2000, essas narrativas tornam-se objeto de investigação em educação (PASSEGGI, 2000), o que nos permite levantar como hipótese a dificuldade de legitimar pesquisas sobre um gênero discursivo, cujas marcas da subjetividade, faziam dele, à época, um gênero “menor” no discurso acadêmico. Ora, nesses últimos doze anos, observamos um crescimento de interesse cada vez maior sobre essas narrativas na pesquisa educacional.

As escritas de si no ensino superior: solidariedade e ética institucional

Ora, o valor que atribuímos ao sujeito em movimento, às capacidades do indivíduo de se apropriar de significações, o apego à idéia de “uma criação contínua de si”, é uma posição ética, antes de ser uma posição teórica.

Florence Giust-Despreries [10]

Diante dos textos das biografias, tive sempre a impressão de não ser suficientemente atento ou sutil para compreendê-los profundamente. Tive também a impressão de não merecê-los.

Franco Ferrarotti [11]

Acreditávamos que uma das maiores preocupações da formação é a auto(trans)formação do indivíduo para sua maior autonomia, partindo do potencial de reflexão sobre suas experiências. Nesse sentido, um dos grandes desafios que enfrentávamos, em nossas investigações, era problematizar o peso da instituição sobre narrativas, elaboradas para atender a uma demanda institucional de formação.

Para Giust-Despreries, na citação em epígrafe, a crença na capacidade humana de auto-reflexão, antes de ser considerada como uma mirada epistemológica, conforme costume na esfera acadêmica, essa credibilidade constitui, antes de tudo, um princípio ético, implicando uma ordem apreciativa e valorativa da pessoa que narra.

Quando despertamos para a importância do memorial, em 1999, participando de bancas examinadoras, surpreendemo-nos com a ausência, em nossas pesquisas, da pessoa do professor e, sobretudo, de estudos que nos permitissem compreender sua maneira de interpretar as experiências existenciais e profissionais. Por que esse mundo experiencial permanecera secreto, para não dizer, silenciado? Como podíamos insistir junto aos professores sobre a necessidade de escutar a criança, para melhor compreendê-la, se nós negligenciávamos o que eles tinham a nos dizer sobre si mesmos, seu processo de formação, sua forma de entender a ação educativa? O que, ou quem, ainda legitimava essa omissão paradoxal?

A nossa dificuldade para participar das bancas examinadoras refletia o embate intelectual que se travava, interiormente, entre nossos olhares institucionais: o da avaliadora que se opunha ao da pesquisadora, dirigido à dimensão reflexiva e emancipadora, que se ocultava, por trás, da escrita de si, ainda que em condições de avaliação. O memorial pareceu-nos de imediato uma abertura para entender formas de aprendizagem e de resistências à formação, uma fonte para investigar,

pela visão dos professores, a co-existência de um discurso instituído e de um discurso instituinte. Seria esse último suscetível de modificar o primeiro? Os autores revelariam posicionamentos críticos face ao sistema educacional brasileiro, que os formara e no qual assumiam o papel de formador? Por se tratar de textos institucionais, portanto públicos [12], essas narrativas de vida, sobre saberes experienciais, passaram a nos ensinar sobre a vida e as condições de trabalho docente e nos conduziram a uma reflexão crítica sobre as práticas de formação de professores, no Brasil.

Ao longo desses anos de pesquisa sobre o memorial, ressentimos, muitas vezes, como sugere Ferrarotti, em epígrafe, a impressão geral de não merecimento pela dificuldade de dar sentido ao que emana dos textos autobiográficos, através de palavras e dos silêncios. O ato de escrever o memorial, a partir de uma injunção institucional:_ “Dize-nos como te tornaste quem és”, tensiona todo o processo de escrita e de acompanhamento e dá lugar a atitudes de suspeição e|ou de confiança, mas também de oscilação entre as duas. Nesse sentido, a situação de produção e de elaboração da escrita coloca no centro dessa prática um posicionamento institucional ético. Essa confiança no outro está na base dos processos dialógicos entre a pessoa em formação e o formador|pesquisador, conforme já sabemos. Mas, porque não situar, entre os dois, a instituição, como lugar aprendente ? Schaller (2008:68), adotando a concepção do sujeito ativo que se transforma, transformando o mundo, em espaços, nos quais se desencadeia o agir social, propõe que esses são lugares aprendentes e como tais se tornam “cadinho da inteligência coletiva”.

Esses questionamentos tornaram-se, em algumas ocasiões, tema do prolongamento da reflexão que iniciávamos na apresentação de nossas intervenções em congressos. Como ousar reinterpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros? Por que viés tomar como objeto de pesquisa o exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida? Os resultados de nossos estudos sobre o memorial nos levaram a concebê-los, simbolicamente, como uma passarela entre a instituição e a pessoa em formação. Mas, como se sabe, não se percebe facilmente o que existe, em movimento, entre eles e entrever a função estratégica de passarelas invisíveis, estendidas sobre o vazio, entre a instituição e as pessoas em formação. Como a instituição vê a pessoa que escreve e como essa vê a instituição? O que se faz do memorial? O que esse tipo de escrita representa para a pessoa que escreve? Como ela se percebe durante o processo de escrita? Imediatamente após? Alguns anos depois?

Os achados de nossas pesquisas [13] permitem avançar que o narrador nesse tipo

de escrita oscila entre resistir contra a injunção institucional, que o “obriga” a refletir sobre sua experiência intelectual e profissional, e a sedução da escrita autobiográfica, que evolui, gradativamente, durante o processo de escrita. Se, por um lado, o projeto institucional centra-se na dimensão avaliativa, por outro lado, a pessoa que escreve é afetada pela dimensão auto-formativa do processo de auto-reflexão-avaliativa. Essa ambivalência decorrente da natureza desse tipo de escrita tornou-se um de nossos objetos de reflexão. Quais as potencialidades e limites dessa tradição da universidade brasileira? Na impossibilidade de nos alongar, aqui, sobre o assunto, voltemos a um dos pontos levantados por Isabel López Górriz sobre a situação de escrita e do acompanhamento no contexto da instituição universitária. Para Isabel López Górriz :

[…] la persona humana siendo única y singular, es a la vez un ser colectivo, constelacional, intersubjetivo y plural, y está llamada a desarrollarse y co - construirse con los otros en la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo que está y vive con los otros, es una persona en soledad. Y necesita de espacios de soledad para poderse construir y avanzar en su singularidad y en su proyecto abierto de vida, del mismo modo que también necesita a los demás.

(López Górriz, 2007:32).

As narrativas como artefatos discursivos de formação existencial e profissional, dentro de um contexto institucional, nos levavam a discutir a complementaridade das noções de *experiência* e *existência*, que co-existem na expressão *educação existencial*. Se a noção de *existência* nos conduz à presença viva do humano, sua dimensão biológica nos espaços e na temporalidade do seu viver, como uma realidade objetiva, marcada por um começo e um final, a etimologia do termo experiência (*experire*) [14] evoca, por sua natureza cambiante, uma estreita relação com o contínuo evanescer da formação humana em suas múltiplas instâncias. A formação, como sugere Pineau (2004), acontece na relação com o outro (heteroformação ; co-formação), com as coisas do mundo (ecoformação) e consigo mesmo, na solidão do existir (autoformação).

Discutíamos, conjuntamente, sobre o co -investimento de quem narra e de quem acompanha o outro nesse “caminhar para si”, do qual nos fala Josso (2010). Isabel López Górriz (2007:33) entendía por educación existencial o fato de “ Acompañar a las personas a desarrollar su reconstrucción desde la formación, a partir del

autoconocimiento de sus procesos internos," O princípio norteador desse modelo educativo se justificava por se entender que as narrativas de si eram geradoras de auto(trans)formações existencial e social, desejáveis e desejadas pelo sujeito, e o êxito desse investimento em sua história provocava o sentimento de bem-estar e expectativas de novos desdobramentos.

Em nossas pesquisas, López Górriz (2008); Passeggi (2006, 2009), procuramos mapear as diferentes etapas do processo de trans (auto)formação, que transversalizam a escrita de si, e investigar as possíveis a evolução da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, da tomada de consciência para a conscientização.

Para Gadamer (1997, p.44-55), na tradição alemã, a "formação" (*Bildung*) consistia numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, ou seja, para se manter aberto ao diferente, a outros pontos de vista menos individuais e mais universais. É nesse sentido que compreendíamos as lições de Freire sobre a conscientização e a construção de uma consciência histórica. Nessa mesma direção, Fabre (1994:160) define a formação como o processo histórico pelo qual a consciência, criticando suas representações, mediante a narrativa, atribui-se uma unidade e alcança o universal. A ressignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos ver como os outros nos vêem. E isso também provoca contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas... Mas se assim não fosse, como poderíamos ancorar a formação no processo de ressignificação da experiência vivida? Se não entrássemos em contradição com a interpretação dada anteriormente a nossas experiências, como poderíamos ir além da nossa singularidade e permanecer abertos para o diferente?

A formação quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluministas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra, essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana. Essas questões povoavam nossas interações e as questões de Isabel López Górriz continuam aqui conosco em busca de resposta.

À guisa de conclusão: injunção e sedução autobiográfica na modernidade avançada

[…] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.

Paulo Freire [15]

O posicionamento de Freire a favor do conhecimento que resulta da experiência, expresso na epígrafe, nos ajudava a retomar a polêmica levantada por uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência, supostamente enclausurado na singularidade do eu. Larrosa (2002:20), em suas notas sobre a experiência, reitera a perspectiva política e crítica do par teoria|prática quando afirma "que é somente nessa perspectiva que tem sentido a palavra "reflexão" e a "expressão reflexão emancipadora". O legado da dimensão epistemológica e política do pensamento de Freire contra a neutralidade científica em Educação fez do seu pensamento, segundo Dominicé (2000; 2008), como afirmamos anteriormente, uma das correntes inspiradoras do movimento sócio-educativo das histórias de vida em formação que, por sua vez, prolongou ao seu modo uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, na intenção de valorar o saber e o poder pensar sobre si como prática libertadora.

A intenção "militante" dos anos 1970-1980 tendeu, no entanto, a se arrefecer na década de 1990. E o que era uma prática de liberdade e uma força de mobilização dos "esquecidos" da história (pensemos também aqui nos professores) foi sendo recuperado pela sociedade da informação e do conhecimento, enquanto um imperativo sócio-profissional. As noções de emancipação, de libertação, de autonomia e mesmo de identidade foram se esvaziando diante da perda de referência e da diluição dos padrões tradicionais ancorados nas tradições herdadas. Na modernidade avançada, a *condição biográfica,* da qual nos fala Delory-Momberger (2009), decorre, atualmente, do imperativo de dizer quem somos para nossas instituições e de explicitar para elas nosso projeto de vida profissional. A capacidade de biografização torna-se então um instrumento e um dos critérios de ação social. O paradoxo histórico é que esse imperativo acompanha justamente a perda de referência social das instituições tradicionais. O indivíduo deve assumir a tarefa de se reinventar a cada dia, diante das mais inesperadas situações, criadas

pela mobilidade social, os processos intensos de deslocalização e os efeitos da informatização.

Para Rustin (2006), as teorias contemporâneas de individualização avançam que a sociedade moderna confere uma nova importância aos indivíduos e à sua história. Essa nova ordem social, ancorada na "reflexividade autobiográfica", pode representar, para o autor, uma perspectiva real de emancipação humana. Há os que se alinham ao otimismo das soluções biográficas para as questões coletivas e os que desconfiam do individualismo exacerbado e da aflição permanente de se produzir a si mesmo, indefinidamente.

Bauman (2004:8) vê no "*boom* do aconselhamento" o reflexo do drama humano no nosso estranho *mundo líquido*, no qual nossos contemporâneos, homens e mulheres, encontram-se "abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por 'relacionar-se'." A questão para Bauman é saber se eles procuram, de fato, relacionamentos duradouros, ou laços frouxos que possam se desfazer sem dor a qualquer momento? A ambivalência dos sentimentos, no mundo contemporâneo, é algo de profundo que tem afetado a nossa sensibilidade e nossa percepção do humano.

O paradoxo histórico lembrado por Rustin (op.cit.) repousa na seguinte contradição. Desde o final do século XVI, a cultura ocidental "inventou" o "indivíduo". E enquanto as diversas formas culturais (literatura, religião, filosofia, cinema...) trabalharam, nos últimos séculos, com registros biográficos, as Ciências Sociais, a maior parte do tempo, afastaram de seu campo de interesse as biografias. A *sociedade biográfica* (ASTIER; DUVOUX, 2006), concebida como a soma de biografias individuais que compõem "a gigantesca, a desmesurada, a imensa biblioteca do existir humano", como diria Saramago (2008), carece de pesquisas que se voltem para o ato de construir-se, construindo sua biografia. Não é, portanto, sem razão, que as noções de consciência histórica, reflexividade biográfica, aprendizagem biográfica e de experiência tendem a ocupar a cada dia mais espaço nas Ciências Humanas e Sociais.

O processo de humanização pela apropriação da linguagem e construção do sentido é um fato antropológico. Desde a mais tenra idade, nos inserimos nas esferas sociais onde vivemos, ouvindo e narrando o que se passa no mundo e em nós mesmos. É assim que nós humanizamos o tempo e os fatos, que nos afetam. Com Isabel López Górriz, partilhávamos o que nos dizia Paulo Freire (1997:60), em seu

último livro, *Pedagogia da autonomia,* ao insistir sobre a necessidade da conscientização no mundo globalizado : “Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘ prise de conscience ’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.”

As narrativas autobiográficas como artefatos de formação e auto-reflexão, na perspectiva freireana, não se limitam, jamais, a uma visão intimista do eu, mas elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História.

Desejamos, então, finalizar retomando uma das questões centrais dos nossos diálogos com Isabel López Górriz : *Afinal o que significa solicitar, ou entregar, aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e ressignificar suas experiências profissionais e intelectuais?* Somente na perspectiva de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, é que podemos acatar a idéia de reelaboração permanente de si em contraposição a qualquer idéia de rigidez, de cristalização ou de enclausuramento do sujeito na experiência vivida e ressignificada. A fluidez da experiência humana afiança a relativa invenção do ser, não como uma tarefa cansativa, mas como uma aventura estimulante. Assim, acreditamos que pensava *Isabel López Górriz*.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah (2008). *Compreender. Formação, exílio, totalitarismo.* Trad. Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.

ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (2010). *Ensaios autobiográficos: entre estórias e histórias da iniciação docente.* In: Presente. Revista de educação, ano 17, n.66, p.45-51, dez/2009, mar 2010.

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos.* Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Mª C. Passeggi, João G. Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris: Téraèdre.

DOMINICÉ, Pierre (2000). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

DOMINICÉ, Pierre (2008). *Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.), (2008) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 25-46.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation.* Paris: PUF.

FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FREIRE, Paulo (2003). *A educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADAMER, Hans-George (1997). *Verdade e Método I.* Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

GIUST-DESPRERIES, Florence (1998). Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p.159-167.

GÓRRIZ, Isabel López (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*.

Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

GÓRRIZ, Isabel López (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

JAY, Martin (2009). *Cantos de experiência.* Variaciones modernas sobre un tema universal, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

JOSSO, Marie-Christine (2010). *Experiência de vida e formação.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

JURADO JIMENEZ, María Dolores (2007). *Diário de vida: uma herramienta de formación autobiográfica*. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.47-52.

LARROSA, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, 2002.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In: DELORY-MOMBERGER, C.; SOUZA, E.C. (Org.) *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris: Téraèdre, 2009. p. 49-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2006). *A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação.* In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2008). *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.)

(2008). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2009). *Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora.* In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla ; KUREK, Deonir Luís. *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.* São Leopoldo: Oikos ; Brasília: Liber livros, p.148-161.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2001). Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. 2000. Anais... Campinas, Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc >. Acesso em: 28 jun. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia:*132.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis (2007). *Les histoires de vie.* Paris: PUF.

PINTO, Vera Lúcia Xavier (2006). *As coisas estão no (meu) mundo só que eu preciso aprender.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RUSTIN, Michael (2006). *Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales.* In: ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan, p. 33-53.

SARAMAGO, José. Biografias (2008), In: *O caderno de Saramago*, 22 de setembro de 2008, http://caderno.josesaramago.org Acessado em 12 de outubro de 2008.

SCHALLER, Jean-Jacques (2008). *Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p.

Notas

[1] Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal-Brasil.

[2] Paulo Freire, 2003:45.

[3] Paulo Freire, 2003:104.

[4] (AFIRSE) Association Francophone de Recherche en Education ; (ASIHVIF-RBE) Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education.

[5] (ANNHIVIF) Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação; BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

[6] No momento em que escrevo este ensaio, comemoramos, em Natal, capital do Rio Grande do Norte, os 50 anos da Campanha *"De Pé no chão também se aprende a ler"*(1961-2011), um dos mais importantes movimentos de educação popular brasileiro, voltado para a alfabetização de crianças pobres da periferia, em escolas de chão batido, cobertas de palha, e para o qual contribuiu, mais tarde, o sistema de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Em 1963, como se sabe, Paulo Freire virá desenvolver, também no Rio Grande do Norte, o trabalho de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, experiência que lhe permite consolidar sua *pedagogia do oprimido.*

[7] Hannah Arendt, *The Origens of Totalitarismo,* p.26-7, citado por Bauman, 2004, p.177.

[8] Paulo Freire, 1987, p.114.

[9] O memorial pode ser definido como uma narrativa auto-reflexiva e auto-crítica sobre a trajetória intelectual e profissional do narrador. Eles são solicitados, na maioria das grandes universidades brasileiras, como parte do processo de avaliação em concurso público para ingresso no magistério superior, progressão funcional, credenciamento na pós-graduação e, mais recentemente, como memória da instituição. A partir dos anos 1990, o memorial passou a ser utilizado na formação, inicial e continuada, como trabalho de conclusão de curso do ensino superior. Nesse último caso, a escrita é realizada durante o processo de formação e acompanhada

por um professor orientador.

[10] Giust-Despreries, 1998:

[11] Franco Ferrarotti,1983.

[12] Os memoriais analisados em nossas pesquisas, ou se encontram na biblioteca das instituições ou integram a documentação que constituem os dossiês institucionais, nos dois casos são permitidas leituras e consultas.

[13] Maria da Conceição Passeggi, 2000, 2006, 2008, 2009.

[14] *Experientia*, *ae*(do lat.) remete às noções de prova, ensaio, tentativa, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece no mundo e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo na medida em que (*expereri*) contém a raiz (*per*) de 'perigo' (*periculum). Ex,* em *ex perientia,* significa "saída de", daí a idéia de que a experiência significa ter aprendido algo no encontro com o perigo. Para Jay (2009:27), a associação entre memória e experiência induz a crença de que "a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem".

[15] Paulo Freire, 1992: 85.

Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación

Maria da Conceição Passeggi [1][2]

A Isabel López Górriz,
“por el valor de la rebelión y la valentía de amar”.

Debemos, en primer lugar expresar, sensibilizada, nuestro agradecimiento a María Dolores Jurado Jiménez, por la invitación que nos hizo para escribir este ensayo y congratularnos con la *Revista Rizoma Freireano* por la oportunidad de reunir a los amigos de Isabel López Górriz, en este número, dedicado a su memoria y a su contribución a la educación y a la investigación en la educación, desde la universidad de Sevilla.

La expresión, en el epígrafe, fue acuñada con cariño en el libro *Educación como práctica de la libertad*, que Paulo Freire dedicó, en 1965, a todos los que se *engancharan al esfuerzo de humanización y liberación del hombre y de la sociedad brasileña* [3]. Es, por lo tanto, con la voz de Paulo Freire, que nos hacemos eco de los diálogos que tuvimos la alegría de mantener con *Isabel López Górriz,* a quien deseamos dedicar este ensayo y hablar de nuestra admiración por su ideal de educación, sustentado en la convicción de que la educación *es un acto de amor, por lo tanto un acto de valor* [4].

Durante seis años (2002-2008), mantuvimos el mismo compañerismo académico y personal, nuestras correspondencias y conversaciones sobre nuestros trabajos, orientaciones y proyectos, en cada ocasión que tuvimos en los acontecimientos científicos en los que participamos. En Francia, en los Coloquios realizados por AFIRSE y ASHIVIF-RBE [5]. En Brasil, los Congresos Internacionales de Investigación (Auto)Biográfica (CIPA). En 2006, en Salvador, ocasión en que le hablé de la creación de ANNHIVIF, sobre la que ella se refiere en la Presentación del número 52 de la *Revista Diálogos* : “Otras asociaciones de historias de la vida fueron naciendo en los años 90 en Canadá, Tours, Ginebra, etc. y la última acaba de crearse en Brasil.” (LÓPEZ GÓRRIZ, 2007: 3). Nos encontramos, por la vez última, en Brasil, en septiembre de 2008, durante el III CIPA, en Natal, momento de la fundación de BIOgraph [6]. En aquella ocasión, por el hecho de presidir el congreso, casi no podíamos reunirnos con nuestros invitados. Pero, nos fue dada en esta ocasión la

oportunidad de mostrar a Isabel y a Gaston Pineau nuestra universidad y recibirlos en nuestra familia. Ella siempre sonriente, solícita, amable y feliz. Imagen de que guardo de Isabel como persona de gran corazón y de quién tengo mucha nostalgia.

Las narrativas autobiográficas, en tanto que aparato discursivo de formación existencial, constituían para nosotros un nexo de ligazón, una vez que el asunto emergía como una de las cuestiones educativas sobre la cual centrábamos nuestras actividades de investigación, de formación y de orientación en post-graduado. Acordamos la denominación de *narrativas autobiográficas* para designar las más diversas modalidades de textos –orales, escritos, audio-visuales– en los cuales el sujeto se toma a sí mismo como objeto de reflexión. Trabajábamos en nuestros grupos de investigación sobre el acto de *autobiografar* –escribir (grafar) sobre la propia (auto) vida (bio)– considerando diferentes géneros: diarios de vida (JURADO JIMÉNEZ, 2007); memoriales autobiográficos (PASSEGGI, 2006, 2008, 2009); ensayos autobiográficos (BARBOSA; PASSEGGI, 2009); autobiografía alimenticia (PINTO, 2006); videobiografías, portfolios, entrevistas biográficas...

Las nociones de solidaridad y ética que agregamos al título se justifican, aquí, por ser entendidas, según Paulo Freire (2003) [7], como *palabras generadoras*. Ellas son *generadoras*, cuando son retiradas del universo cultural de los participantes de la acción educativa e implican la reflexión conjunta sobre la realidad para comprender mejor sus relaciones con el mundo. Adaptando el pensamiento de Freire a nuestros propósitos, diremos que solidaridad y ética fueron cuidadosamente escogidas porque remiten a una constelación de otras palabras: formación existencial, auto(trans)formación, experiencia, institucionalización, orden biográfico, relación entre pares, aprendizaje biográfico, dimensión epistemopolítica, sociedad biográfica, todas ellas representativas de la historia de nuestras conversaciones y que aparecerán a lo largo de este ensayo, articuladas, implícita o explícitamente, las nociones de solidaridad y ética en educación.

Humanización, discurso y concientización

El mundo no es humano solo por estar hecho de seres humanos, ni se torna así solamente porque la voz humana resuena, pero solo cuando lo transformamos en el objeto del discurso... [...] Este humanitarismo al que se llega en el discurso de la amistad fue llamado por los Griegos *filantropía*, o “amor del hombre”, tal como se manifiesta en la disposición de compartir el mundo con otros hombres.

Hannah Arendt [8]

Concientización, es obvio, que no impide, estoicamente, el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, pero por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos en su humanización.

Paulo Freire [9]

Para recordar nuestras discusiones con *Isabel López Górriz*, elegimos abrir este primer apartado con el pensamiento de Hannah Arendt y Paulo Freire sobre discurso y concientización, que nos parece sintetizan lo que discutíamos sobre los principios epistemológicos de las escrituras de sí como práctica pedagógica. Para Hannah Arendt, el mundo solo se torna humano cuando lo transformamos en objeto de discurso. En efecto, partíamos de ese principio, para invertir en nuestras actividades de investigación y de orientación sobre el uso de las narrativas autobiográficas como dispositivos de formación en la educación superior. Isabel, en la Universidad de Sevilla, y nosotras en la Universidad Federal de Río Grande del Norte. Pero, sentíamos la necesidad de articular el acto del lenguaje a lo que nosotras sabíamos sobre concientización. Para Freire (2003: 103), en su desconfianza “Del verbo. Del énfasis en los discursos. Del torneo de la frase”, la acción del lenguaje no parecía suficiente para el proceso de humanización. Aunque el autor también defendiese la importancia del diálogo como parte de ese proceso, él insistirá sobre la noción de “concientización”, concebida como “la profundización de la toma de conciencia.” Así entendida, era definida como un proceso de generación de *conciencia histórica* (FREIRE, 1987:102), que prepara a la persona humana para la acción contra lo que obstaculiza su humanización. O sea, contra lo que le impide tomar en sus manos su devenir como sujeto de la Historia.

Siempre nos pareció que el pasaje de toma de consciencia a la concientización se hacía, mediante el acto de colocar al aprendiente, conforme afirma Freire (2003: 44), en una posición “de auto-reflexión sobre su tiempo y su espacio”. Esta posición crítica se aleja de cualquier idea de introspección subjetiva-individualista. El retorno sobre sí y la toma de consciencia, para los sujetos, de las condiciones existenciales dirigidas a “su inserción en la Historia, no más como espectadores, sino como extras y autores”, del espectáculo de la vida.

Es innegable, como afirma Dominicé (2000: 31-32), que Paulo Freire iluminó con su

palabra un nuevo espacio en la elaboración de la reflexión crítica en educación y en los movimientos de liberación de las minorías, en las Américas. Las nociones de “emancipación”, “escucha sensible”, “dar voz”, “horizontalidad”, “autopoiesis” que nos encontramos, como palabras generadoras, en el movimiento de historias de vida en formación, se sitúan en la prolongación de la ruptura del paradigma en educación, que germinó, de este lado del mundo, en las campañas de educación popular, en el interior y en la periferia urbana en el Noreste de Brasil. Cuántas veces, Isabel insistió sobre la riqueza de la contribución de Paulo Freire para la comprensión de la dimensión epistemopolítica, como diría Pineau y Le Grand (2005), de las prácticas pedagógicas con las historias de vida en formación. Cuántas veces, ella nos animó, nos dio confianza, para seguir caminando en esta dirección.

Si los pioneros del movimiento socio-educativo de las historias de la vida en formación habían centrado sus esfuerzos en el dominio de la formación de adultos, en la formación continua, nosotros trabajamos con estas ideas descolonizadoras, en educación, en la formación inicial y en la profesionalización de profesores, en el contexto universitario. Compartimos muchas veces con Isabel López Górriz, las especificidades del uso de las narrativas autobiográficas como práctica institucional de larga tradición en la historia de la universidad brasileña, que se convirtió en nuestro objeto de investigación en educación, desde 1999. Estas narrativas, denominadas *memorial* [10], que datan de los años 1930, fueron introducidas como parte del proceso de ingreso y de ascenso funcional en la docencia universitaria, en Brasil, durante la creación de la universidad de São Paulo. Sin embargo, solamente, en los años 2000, estas narrativas se convierten en objeto de la investigación en la educación (PASSEGGI, 2000), lo que nos permite levantar como hipótesis la dificultad de legitimar investigaciones sobre un género discursivo, cuyas marcas de subjetividad, hacían de ello, en la época, un género “menor” en el discurso académico. Ahora, en estos últimos doce años, observamos un crecimiento del interés cada vez mayor sobre estas narrativas en la investigación educativa.

Las escrituras de sí en la educación superior: solidaridad y ética institucional

Ahora, el valor que atribuimos al sujeto en movimiento, las capacidades del individuo de apropiarse de significaciones, el apego a la idea de “una creación continua de sí”, es una posición ética, antes de ser una posición teórica.

Florence Giust-Despreries **[11]**

Delante de los textos de las biografías, tuve siempre la impresión de no estar suficientemente atento o sutil para comprenderlos profundamente. Tuve también la impresión de no merecerlos.

Franco Ferrarotti [12]

Creíamos que una de mayores preocupaciones de la formación es la auto(trans)formación del individuo para su mayor autonomía, partiendo del potencial de reflexión sobre sus experiencias. En ese sentido, uno de los grandes desafíos que enfrentábamos, en nuestras investigaciones, era problematizar el peso de la institución sobre narrativas, elaboradas para atender a una demanda institucional de formación.

Para Giust-Despreries, en la cita del epígrafe, la creencia en la capacidad humana de auto-reflexión, antes de ser considerada como una mirada epistemológica, como es habitual en la esfera académica, esta credibilidad constituye, ante todo, un principio ético, implicando una apreciación y valoración de la persona que narra.

Cuando descubrimos la importancia del memorial, en 1999, participando en tribunales examinadores, nos sorprendimos con la ausencia, en nuestras investigaciones, de la persona del profesor y, sobre todo, de estudios que nos permitiesen comprender su manera de interpretar las experiencias existenciales y profesionales. ¿Por qué este mundo experiencial había permanecido en secreto, por no decir, silenciado? ¿Cómo podíamos insistir junto a los profesores sobre la necesidad de escuchar al niño, para entenderlo mejor, si nosotros despreciábamos lo que ellos tenían que decirnos sobre sí mismos, su proceso de formación, su forma de entender la acción educativa? ¿Qué, o quién, legitimaba esta omisión paradójica?

Nuestra dificultad para participar en los tribunales examinadores refleja la lucha intelectual que se trababa, interiormente, entre nuestras miradas institucionales: la evaluadora que se oponía a la investigadora, dirigida a la dimensión reflexiva y emancipadora, que se ocultaba detrás, de la escritura de sí mismo, incluso en condiciones de evaluación. El memorial nos parece de inmediato una apertura para entender formas de aprendizaje y de resistencias a la formación, una fuente para

investigar, por la visión de los profesores, la co-existencia de un discurso instituido y de un discurso instituyente. ¿Sería este último susceptible de modificar al primero? ¿Los autores revelarían posicionamientos críticos frente al sistema educacional brasileño, que los formó y en el cual asumían el papel del formador? Por tratarse de textos institucionales, por tanto públicos [13], esas narrativas de vida, sobre saberes experienciales, pasaran a enseñarnos sobre la vida y las condiciones de trabajo docente y nos conducirán a una reflexión crítica sobre las prácticas de formación de profesores, en Brasil.

A lo largo de estos años de investigación sobre el memorial, tuvimos, muchas veces, como sugiere Ferrarotti, en el epígrafe, la impresión general de no merecimiento por la dificultad de dar sentido a lo que emana de los textos autobiográficos, a través de palabras y de los silencios. El acto de escribir el memorial, a partir de un mandato institucional: _ “Díganos cómo se convirtió en quien es”, tensiona todo el proceso de escritura y de acompañamiento y da lugar a actitudes de sospecha y|o de confianza, pero también de oscilación entre las dos. En este sentido, la situación de producción y de elaboración de la escritura coloca en el centro de esta práctica un posicionamiento institucional ético. Esa confianza en el otro está en la base de los procesos dialógicos entre la persona en formación y el formador|investigador, como ya sabemos. Pero, ¿por qué no situar, entre los dos, a la institución, como lugar aprehendiente? Schaller (2008: 68), adoptando la concepción del sujeto activo que se transforma, transformando el mundo, en los espacios, en los cuales se desencadena el actuar social, considera que éstos son lugares de los aprehendientes y como tales se tornan “crisol de la inteligencia colectiva”.

Estos cuestionamientos se tornaron, en algunas ocasiones, tema de prolongación de la reflexión que iniciábamos en la presentación de nuestras intervenciones en congresos. ¿Cómo osar reinterpretar el mundo sagrado de hombres y de mujeres, delante de sí mismos o de los otros? ¿Por qué tomar ese sesgo como objeto de investigación o examen de su relación con el saber y de su saber sobre la vida? Los resultados de nuestros estudios sobre el memorial nos llevarán a concebirlos, simbólicamente, como una pasarela entre la institución y la persona en formación. Pero, como se sabe, no se percibe fácilmente lo que existe, en movimiento, entre ellos y entrever la función estratégica de pasarelas invisibles, entendidas sobre el vacío, entre la institución y las personas en formación. ¿Cómo la institución ve a la persona que escribe y cómo ésta ve a la institución? ¿Lo que se hace en el memorial? ¿Lo que este tipo de escritura representa para la persona que escribe?

¿Cómo ella se percibe durante el proceso de escritura? ¿Inmediatamente después? ¿Algunos años más tarde?

Los resultados de nuestras investigaciones [14] permiten avanzar que el narrador en este tipo de escritura oscila entre resistir contra el mandato institucional, que le "obliga" a reflejar su experiencia intelectual y profesional, y la seducción de la escritura autobiográfica, que evoluciona, gradualmente, durante el proceso de escritura. Si, por un lado, el proyecto institucional se centra en la dimensión evaluativa, por otro lado, la persona que escribe es afectada por la dimensión auto-formativa del proceso de auto-reflexión-evaluativa. Esta ambivalencia resulta de la naturaleza de este tipo de escritura, tornándose uno de nuestros objetos de reflexión. ¿Cuáles son las potencialidades y los límites de esta tradición de la universidad brasileña? En la imposibilidad de extendernos aquí, sobre este tema, volvemos a uno de los puntos planteados por Isabel López Górriz sobre la situación de escritura y de acompañamiento en el contexto de la institución universitaria. Para Isabel Górriz:

[…] la persona humana siendo única y singular, es a la vez un ser colectivo, constelacional, intersubjetivo y plural, y está llamada a desarrollarse y co-construirse con los otros en la solidaridad. Sin embargo, al mismo tiempo que está y vive con los otros, es una persona en soledad. Y necesita de espacios de soledad para poderse construir y avanzar en su singularidad y en su proyecto abierto de vida, del mismo modo que también necesita a los demás.

(López Górriz, 2007:32).

Las narrativas como dispositivos discursivos de formación existencial y profesional, dentro de un contexto institucional, nos llevaban a discutir la complementariedad de las nociones de *experiencia y existencia*, que co-existen en la expresión *educación existencial*. Si la noción de *existencia* nos conduce a presencia viva del humano, su dimensión biológica en los espacios y en la temporalidad de su vivir, como una realidad objetiva, marcada para un comienzo y un final, la etimología del término experiencia (*experire*) [15] evoca, por su naturaleza cambiante, una estrecha relación con el continuo desvanecimiento de la formación humana en sus múltiples instancias. La formación, como sugiere Pineau (2004), acontece en la relación con el otro (heteroformación; co-formación), con las cosas del mundo (ecoformación) y consigo mismo, en la soledad de existir (autoformación).

Discutíamos, conjuntamente, sobre la co-inversión de quien narra y de quién acompaña a otro en ese “caminar para sí”, de lo cual nos habla Josso (2010). Isabel López Górriz (2007: 33) entendía por educación existencial el hecho de “Acompañar a las personas a desarrollar su reconstrucción desde la formación, a partir del autoconocimiento de sus procesos internos,” El principio rector de este modelo educativo se justificaba por entenderse que las narrativas de sí eran generadoras de auto(trans)formaciones existencial y social, deseables y deseadas por el sujeto, y el éxito de esta inversión en su historia provocaba el sentimiento de bienestar y expectativas de nuevos desarrollos.

En nuestras investigaciones, López Górriz (2008); Passeggi (2006, 2009), procuramos mapear las diversas etapas del proceso de trans(auto)formación, que son transversales a la escritura de sí, e investigar las posibles evoluciones del pasaje de curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, de toma de consciencia para la concientización.

Para Gadamer (1997, p.44-55), en la tradición alemana, la “formación” (*Bildung*) consistía en una elevación del ser singular, que se desprende de sí para alcanzar la conciencia histórica, o sea, para mantenerse abierto a lo diferente, a otros puntos de vista menos individuales y más universales. Es en este sentido como comprendíamos las lecciones de Freire sobre la concientización y la construcción de una consciencia histórica. En esta misma dirección, Fabre (1994: 160) define la formación como el proceso histórico por el cual la conciencia, criticando sus representaciones, mediante la narrativa, se atribuye una unidad y alcanza lo universal. La redefinición de la experiencia, que se hace en el retorno sobre sí mismo, implica el distanciamiento de nosotros mismos y la posibilidad de vernos como los otros nos ven. Y esto también provoca contradicciones, crisis, rechazo, deseos de reconocimiento, dilemas… Pero si no fuese así, ¿cómo podríamos anclar la formación en el proceso de resignificación de la experiencia vivida? Si no entrásemos en contradicción con la interpretación dada anteriormente a nuestras experiencias, ¿cómo podríamos ir más allá de nuestra singularidad y permanecer abiertos a lo diferente?

La formación cuando adopta la mirada reflexiva sobre la experiencia vivida, en ningún momento debe ser entendida como una (trans)formación sin crisis. Ella adopta al contrario, una perspectiva dialéctica, una dimensión histórica, en franca ruptura con los ideales de la ilustración, que estimaban un perfeccionamiento lineal, progresivo y a-histórico del desarrollo humano. Del punto de vista psicológico de la construcción de la subjetividad, las escrituras autobiográficas muestran justamente

a la persona que narra, esta discontinuidad, las rupturas, la imprevisibilidad, lo fortuito y el papel de las contingencias como aspectos determinantes de la experiencia humana. Estas preguntas poblaron nuestras interacciones y las cuestiones de Isabel López Górriz continúan aquí con nosotros en búsqueda de respuesta.

A modo de conclusión: impulso y seducción autobiográfica en la modernidad avanzada

[…] subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista.

Pablo Freire [16]

El posicionamiento de Freire a favor del conocimiento que resulta de la experiencia, expresado en el epígrafe, nos ayudaba a retomar la polémica levantada por una ideología elitista de la ciencia, que desde siempre desconfió del saber de la experiencia, supuestamente encerrado en la singularidad del mí. Larrosa (2002: 20), en sus notas sobre la experiencia, reitera la perspectiva política y crítica del casamiento teoría/práctica cuando afirma “que es solamente en esta perspectiva que tiene sentido la palabra “reflexión” y la “expresión reflexión emancipadora”. El legado de la dimensión epistemológica y política del pensamiento de Freire contra la neutralidad científica en Educación hace de su pensamiento, según Dominicé (2000; 2008), como afirmamos anteriormente, una de las corrientes inspiradoras del movimiento socio-educativo de las historias de la vida en la formación que, a su vez, prolonga a su modo una pedagogía centrada en la libertad del sujeto aprendente, con la intención de valorar el saber y el poder pensar sobre sí mismo como práctica libertadora.

La intención “militante” de los años 1970-1980 tendió, sin embargo, a refrescarse en la década de 1990. Y lo que era una práctica de libertad y una forma de movilización de los “olvidados” de la historia (pensemos también aquí en los profesores) fue siendo recuperada por la sociedad de la información y del conocimiento, en tanto que imperativo socio-profesional. Las nociones de emancipación, de libertad, de autonomía e igual de identidad fueron vaciándose (de sentido) mediante la pérdida de referencia y la dilución de los patrones

tradicionales anclados en las tradiciones heredadas. En la modernidad avanzada, la *condición biográfica*, de la cual nos habla Delory-Momberger (2009), discurre, actualmente, del imperativo de decir quién somos para nuestras instituciones y de explicitar para ellas nuestro proyecto de vida profesional. La capacidad de biografización se torna entonces en un instrumento y uno de los criterios de acción social. La paradoja histórica es que este imperativo acompaña justamente la pérdida de referencia social de las instituciones tradicionales. El individuo debe asumir la tarea de reinventarse cada día, delante de las situaciones más inesperadas, creadas por la movilidad social, los procesos intensos de la deslocalización y los efectos de la informatización.

Para Rustin (2006), las teorías contemporáneas de individualización avanzan en tanto que la sociedad moderna confiere una nueva importancia a los individuos y a su historia. Este nuevo orden social, anclado en la "reflexividad autobiográfica", puede representar, para el autor, una perspectiva real de emancipación humana. Hay los que se alinean con el optimismo de las soluciones biográficas para las cuestiones colectivas y los que desconfían del individualismo exacerbado y de la aflicción permanente de producirse a sí mismo, indefinidamente.

Bauman (2004: 8) ve en el "*boom* de la orientación" el reflejo del drama humano en nuestro *mundo líquido*, en el cual nuestros contemporáneos, hombres y mujeres, se encuentran "abandonados a sus propios sentidos y sentimientos fácilmente descartables, ansiando su seguridad de convivencia y de la mano amiga con la que pueden contar en un momento de aflicción, desesperada por 'relacionarse'." La pregunta para Bauman es saber si ellos procuran, de hecho, relaciones duraderas, o lazos flácidos que puedan deshacerse sin dolor en cualquier momento. La ambivalencia de los sentimientos, en el mundo contemporáneo, es algo profundo que ha afectado a nuestra sensibilidad y nuestra percepción de lo humano.

La paradoja histórica recordada por Rustin (op.cit.) reposa en la siguiente contradicción. Desde finales del siglo XVI, la cultura occidental "inventó" al "individuo". Y mientras las diversas formas culturales (literatura, religión, filosofía, cine...) trabajaron, en los últimos siglos, con registros biográficos, las Ciencias Sociales, la mayor parte del tiempo, apartaron de su campo de interés las biografías. La *sociedad biográfica* (ASTIER; DUVOUX, 2006), concebida como la suma de biografías individuales que componen "la gigantesca, la desmesurada, la inmensa biblioteca del existir humano", como diría Saramago (2008), carece de investigaciones que se vuelvan hacia el acto de construirse, construyendo su biografía. No es, por tanto, sin razón, que las nociones de consciencia histórica,

reflexividad biográfica, aprendizaje biográfico y de experiencia tienden a ocupar cada día más espacio en las Ciencias Humanas y Sociales.

El proceso de humanización que se realiza por la apropiación de la lengua y la construcción de sentido es un hecho antropológico. Desde la más tierna edad, nos insertamos en las esferas sociales donde vivimos, escuchando y narrando lo que pasa en el mundo y en nosotros mismos. Es así que nosotros humanizamos el tiempo y los hechos que nos afectan. Con Isabel López Górriz, compartimos lo que nos decía Paulo Freire (1997: 60), en su último libro, *Pedagogía de la autonomía*, al insistir en la necesidad de concientización en el mundo globalizado: “Insisto en su actualización. En verdad, en cuanto a profundización de ‘toma de conciencia’ del mundo, los hechos, los acontecimientos, la concientización y la exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica.”

Las narrativas autobiográficas como dispositivos de formación y auto-reflexión, en la perspectiva freireana, no se limitan, jamás, a una visión intimista de mí, sino que se revelan en un proceso de objetivación, de socialización, que transforma una narrativa privada en una narrativa civil, en la cual el narrador, al buscar comprehender su historicidad, hace uso de sus márgenes de maniobra reales para insertar su acción en la Historia.

Deseamos, entonces, finalizar retomando unas cuestiones centrales de nuestros diálogos con Isabel López Górriz: *Después de todo, ¿qué significa solicitar, o entregar, a los profesores la tarea de narrar su historia de vida y a resignificar sus experiencias profesionales e intelectuales*? Solamente en la perspectiva de que la reflexividad autobiográfica propicia a quien narra la posibilidad de apertura para las nuevas experiencias, es como podemos acatar la idea de reelaboración permanente de sí mismo en contraposición a cualquier idea de rigidez, de cristalización o de enclaustramiento del sujeto en la experiencia vivida y re-significada. La fluidez de la experiencia humana afianza la relativa invención del ser, no como una tarea fastidiosa, sino como una aventura estimulante. Así creemos que pensaba Isabel López Górriz.

Referencias bibliográficas

ARENDT, Hannah (2008). *Compreender. Formação, exílio, totalitarismo.* Trad.

Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.

ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (2010 *). Ensaios autobiográficos: entre estórias e histórias da iniciação docente.* In: Presente. Revista de educação, ano 17, n.66, p.45-51, dez/2009, mar 2010.

BAUMAN, Zygmunt (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos.* Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Mª C. Passeggi, João G. Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris: Téraèdre.

DOMINICÉ, Pierre (2000). *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

DOMINICÉ, Pierre (2008). *Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.), (2008) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 25-46.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation.* Paris: PUF.

FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FREIRE, Paulo (2003). *A educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADAMER, Hans-George (1997). *Verdade e Método I.* Traços fundamentais de uma

hermenêutica filosófica, Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

GIUST-DESPRERIES, Florence (1998). Reflexão epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências da educação. São Paulo: EdUFSCar, 1998. p.159-167.

GÓRRIZ, Isabel López (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

GÓRRIZ, Isabel López (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

JAY, Martin (2009). *Cantos de experiência.* Variaciones modernas sobre un tema universal, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

JOSSO, Marie-Christine (2010). *Experiência de vida e formação.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN.

JURADO JIMENEZ, María Dolores (2007). *Diário de vida: uma hierramienta de formación autobiográfica*, En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.47-52.

LARROSA, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, 2002.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En: *Diálogos*. Educación existencial, la autobiografía y el método. Año XII. Vol. 3/2007. Nº 52, p.32

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). *A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem-estar e transformação socioexistencial.* In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 301-318.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Parcours de vie et symbolisation du travail biographique. In: DELORY-MOMBERGER, C.; SOUZA, E.C. (Org.) *Parcours de vie,*

apprentissage biographique et formation. Paris: Téraèdre, 2009. p. 49-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2006). *A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação.* In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2008). *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.) (2008). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2009). *Simbolizações do percurso de escrita da narrativa autobiográfica: da experiência sensível à experiência formadora.* In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla ; KUREK, Deonir Luís. *Essas coisas do imaginário. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras.* São Leopoldo: Oikos ; Brasília: Liber livros, p.148-161.

PASSEGGI, Maria da Conceição (2001). Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. 2000. Anais... Campinas, Disponível em: < http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc >. Acesso em: 28 jun. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica*. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia:* 132.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis (2007). *Les histoires de vie.* Paris: PUF.

PINTO, Vera Lúcia Xavier (2006). *As coisas estão no (meu) mundo só que eu preciso aprender.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RUSTIN, Michael (2006). *Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales.* In: ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas (ss. dir,) (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement.* Paris: L´Harmattan, p.33-53.

SARAMAGO, José. Biografias (2008), In: *O caderno de Saramago*, 22 de setembro de 2008, http://caderno.josesaramago.org Acessado em 12 de outubro de 2008.

SCHALLER, Jean-Jacques (2008). *Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo*

à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p.

Notas

[1] **Esta traducción del português al castellano ha sido realizada por M. Dolores Jurado Jiménez**

[2] Profesora titular del Centro de Educación de la Universidad Federal de Río Grande del Norte – Natal-Brasil.

[3] Paulo Freire, 2003:45.

[4] Paulo Freire, 2003:104.

[5] (AFIRSE) Association Francophone de Recherche en Education; (ASIHVIF-RBE) Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education.

[6] (ANNHIVIF) Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação; BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

[7] En el momento en que escribo este ensayo, conmemoramos, en Natal, capital de Río Grande del Norte, los 50 años de Campaña "*De Pie en el suelo también se aprende a leer*" (1961-2011), uno de los más importantes movimientos de educación popular brasileño, volcado en la alfabetización de niños pobres de la periferia, en escuelas con suelo de tierra y techo de paja y a la cual contribuyó, más tarde, el sistema de alfabetización de adultos de Paulo Freire. En 1963, como se sabe, Paulo Freire vendrá para desarrollar, también en Río Grande del Norte, el trabajo de alfabetización de adultos en la ciudad de Angicos, experiencia que le permite consolidar su *pedagogía del oprimido*.

[8] Hannah Arendt, *The Origens of Totalitarismo,* p.26-7, citado por Bauman, 2004, p. 177.

[9] Paulo Freire, 1987, p. 114.

[10] El memorial puede ser definido como una narrativa auto-reflexiva y auto-crítica sobre la trayectoria intelectual y profesional del narrador. Ellos son solicitados, en la mayoría de las grandes universidades brasileñas, como parte del proceso de validación en concurso público para el ingreso en enseñanza universitaria, progresión profesional, acreditación en postgrado y, más recientemente, como memoria de la institución. A partir de los años 1990, el memorial pasó a ser utilizado en la formación inicial y continua como trabajo de finalización del curso de educación superior. En ese último caso, la escritura es realizada durante el proceso de formación y acompañada por un profesor orientador.

[11] Giust-Despreries, 1998:

[12] Franco Ferrarotti, 1983.

[13] Los memoriales analizados en nuestras investigaciones, o se encuentran en la biblioteca de las instituciones o integran la documentación que constituyen los dossier institucionales, en los dos casos son permitidas las lecturas y consultas.

[14] Maria da Conceição Passeggi, 2000, 2006, 2008, 2009.

[15] *Experiencia, ae* (del lat.) envía a las nociones de prueba, ensayo, tentativa, lo que implica de parte del sujeto la capacidad de entendimiento, juicio, evaluación de lo que acontece en el mundo y de lo que le acontece. Larrosa (2002) y Martin Jay (2009) recuerdan la asociación entre experiencia y peligro en la medida en la que (*expereri*) contiene la raíz (*per*) de “peligro” (*periculum*). *Ex,* en *experiencia*, significa “salida de”, de ahí la idea de que la experiencia significa haber aprendido algo en el encuentro con el peligro. Para Jay (2009: 27), la asociación entre memoria y experiencia induce la creencia de que “la experiencia acumulada es capaz de producir un tipo de saber, que solamente se alcanza en el final del viaje”.

[16] Paulo Freire, 1992: 85.

El amor desde la praxis; los talleres de autoconciencia con historias de vida

Mª Teresa González Uribe [1]. Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

La Facultad de Estudios Superiores *campus* Iztacala (FESI) es una de las cinco escuelas que dependen directamente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), esta facultad es la institución en la que trabajo como profesora en el área de psicología educativa desde hace 23 años.

La FESI fue creada en 1975 y se había distinguido por ser una escuela especialista en formar psicólogos conductistas. Los estudiantes al terminar su carrera y salir al mercado de trabajo debían poner en práctica sus conocimientos sobre los distintos programas de reforzamiento siguiendo el paradigma estímulo-respuesta que es completamente coherente con los enfoques positivistas.

Desde esta perspectiva, independientemente de “la población” en la que se estaba trabajando se seguía el mismo modelo conductual, aplicado a la situación en la que se realiza una intervención: ya sea un niño con problemas de lento aprendizaje, una familia con dificultades en su relación con otros miembros de la familia, adicciones, asertividad, instituciones clínicas, laborales con problemas entre sus integrantes, comunidades con escasos recursos etc.

Con estos antecedentes, en este artículo mostramos la trayectoria que he seguido en el trabajo con estudiantes de psicología que realizan sus prácticas profesionales con talleres de autoconciencia siguiendo una perspectiva biográfica que les lleva hacia una transformación no sólo de sus prácticas académicas sino que se vincula más directamente con sus prácticas cotidianas, como personas que se relacionan con el mundo real y que además en un corto tiempo fungirán como profesionistas, en este caso como psicólogos.

2. Necesidad de una educación diferente en distintos segmentos de la sociedad.

En mi experiencia como egresada de la FESI, ya en los primeros empleos me di cuenta que con la formación que recibí había aprendido a documentarme

teóricamente y actuar siempre desde el mismo esquema conductual con el que me había formado; aunque las personas podían mejorar temporalmente, había algunos aspectos íntimos que no se tocaban, ya que se intervenía para modificar o eliminar el síntoma, pero nunca el posible origen del problema.

La relación entre el psicólogo y el cliente era impersonal, pues seguía los preceptos de neutralidad científica, no se desarrollaba una reflexividad entre el psicólogo y el paciente y los aspectos personales del terapeuta de ningún modo formaban parte de la intervención.

Por ello para mí fue necesario conocer e investigar diferentes perspectivas dentro de la psicología y la educación entre otras disciplinas sociales y humanísticas que provocó un cambio en mi propia experiencia cotidiana.

Proponerme llevar a cabo talleres de autoconciencia con una perspectiva biográfica en la FESI, era hacer que las personas que participan en estos talleres se “toquen” a sí mismos, hablen de sí y relaten acontecimientos que tienen que ver con lo íntimo, la vida privada.

Hablar de la vida privada en ámbitos académico-institucionales para algunos profesores resultaba peligroso porque se perdía la neutralidad científica, era como si las personas estuviésemos divididas en distintas personalidades que no tienen relación entre sí; una como hija, otra como madre o hermana, otra como novia, como estudiante,… y lo académico sólo se relacionase con ser estudiante o profesor, cada uno asumiendo su propio rol en una relación de autoridad-subordinado.

Para ello fue necesario poner en tela de juicio la supuesta imparcialidad con las propias prácticas cotidianas, agregando que como psicólogos y educadores, entre muchísimos otros profesionales, nos relacionamos directamente con personas reales que no están en los laboratorios y que responden a distintos estímulos del contexto, pero también, esa manera especial de responder está íntimamente relacionada con dimensiones emocionales; lo que hemos aprehendido e interpretado de nuestras experiencias a lo largo de nuestra trayectoria vital.

Por ello, si los propios psicólogos no han analizado sus problemáticas personales y la forma específica como han construido su identidad ¿con qué herramientas cognitivas, emocionales y psicológicas confrontan a las personas que están atendiendo? ¿Si yo no soy capaz de hablar de mí?

Estos interrogantes me han llevado a desarrollar unas prácticas específicas que trabajo con los estudiantes, los profesores (un hombre y una mujer) somos los primeros que exponemos nuestra vida cotidiana, (narrando y mostrando nuestra autobiografía escrita).

Hablamos de nuestras experiencias, siguiendo los distintos periodos del ciclo vital [2], conjuntamente con los estudiantes, analizamos el recorrido de nuestras trayectorias individuales hasta culminar con el planteamiento de nuevas formas de comportamiento y relaciones sociales en la que haya un cambio significativo (proyecto de vida).

Esta forma de hacer docencia ha implicado el relacionarse con los estudiantes desde la horizontalidad, el cambio en las prácticas formadoras han significado un cambio de paradigma que nos exige un cambio en el sí mismo, porque no solo nos forma académicamente sino que además reflexionamos en torno a las experiencias significativas que han moldeado nuestra identidad, convirtiéndose así en un modelo de formación transformadora que metamorfosea sus prácticas como profesionistas.

3. De los talleres de autoconciencia hasta llegar a las historias de vida

Cuando los educadores trabajamos con estudiantes y estamos interesados en que nuestro quehacer académico no solamente se quede en las aulas y en los folios de exámenes, aprobando grados para recibir un salario por ello. Sino que además estamos interesados en que ese conocimiento trascienda a espacios más amplios y se multiplique propiciando el bienestar personal y profesional de los estudiantes a los que servimos y a su vez ellos desarrollen nuevas habilidades y destrezas en sí mismos y con la gente con la que harán su labor. Estamos hablando de distintos procesos por los cuales hemos de pasar para lograr el crecimiento y desarrollo de las poblaciones en las que intervenimos. Lo que significa amor a ti mismo, a tu profesión y a tu práctica cotidiana.

Como ya lo he señalado, hacer talleres de autoconciencia en una universidad que se había destacado por su trayectoria positivista no fue sencillo, ello implicaba tener conocimiento claro y objetivo de cuáles eran las metas que pretendía alcanzar y eso se logra con tiempo, con formación en otros ámbitos educativos y con participación en los procesos de crisis y crecimiento que se dan cuando tú eres parte de un grupo de autoconciencia porque te has trabajado a ti misma y conoces el proceso.

Para poder insertar los talleres de autoconciencia en la FESI en la carrera de psicología desarrollamos un programa académico que fuera acorde a los requerimientos institucionales [3] por ello nos ubicamos en el área de desarrollo y educación en una asignatura en la que se realizan las prácticas profesionales de los estudiantes, es decir ellos comienzan a hacer aplicaciones prácticas de los conocimientos que fueron adquiridos durante los primeros 4 semestres.

Esta asignatura tiene características especiales ya que durante el quinto semestre los grupos –que están integrados por 35 a 45 estudiantes- se dividen a la mitad, donde una mitad cursará la práctica en el área de educación especial y la otra mitad llevará la práctica de desarrollo y educación. Para el sexto semestre se intercambian los medios grupos para que cada estudiante curse ambas asignaturas.

Con los estudiantes que llegan a nuestra asignatura, este grupo se divide a su vez en 3 partes porque hay tres profesores que llevan a cabo investigaciones educativas en distintos ámbitos de interacción como pueden ser; guarderías, escuelas primarias, secundarias, bachilleratos, grupos de atención a personas de la tercera edad, entre otros proyectos.

Los tres profesores hacemos una exposición al grupo narrando las cualidades de nuestro proyecto de práctica y los estudiantes eligen la población con la que quieren trabajar.

Así en un inicio trabajamos dos profesoras juntas, de tal forma que ambas teníamos grupos de al menos 15 estudiantes. Nosotras hablábamos de los talleres de autoconciencia [4] desde la perspectiva de género, como una metodología en la que se analizaba la personalidad femenina en las diversas prácticas cotidianas, con ello aprendimos a hablar de distintos temas primero entre nosotras mismas y después aplicamos los conocimientos adquiridos haciendo un taller semejante al que hemos hecho con las estudiantes pero con temas que cada una proponía para impartirlo a las mujeres amas de casa, estudiantes y profesionistas de las colonias cercanas a nuestra escuela, haciendo así una parte de su servicio social.

Cuando refiero los distintos procesos por los que pasamos, en los talleres de autoconciencia al principio sólo aceptábamos chicas para nuestra práctica, una vez que se fue difundiendo nuestra manera de hacer las prácticas profesionales, los chicos comenzaron a cuestionar el por qué ellos no podían participar con nosotras, por ello abrimos espacios para los varones haciendo talleres sobre las masculinidades [5], de tal manera que había talleres sólo para mujeres, talleres sólo

para hombres y talleres para ambas poblaciones, cada grupo era conducido por 5 estudiantes.

Esto nos dio como resultado que muchos estudiantes hicieran su tesis de licenciatura con la perspectiva de género, se aplicaron cuestionarios, escalas de actitudes y pruebas para investigar si había cambios en la personalidad después de nuestros talleres [6], todavía bajo el modelo conductista de medir y cuantificar los resultados.

Los temas que impartíamos fueron seleccionados por su importancia en el momento vital en el que nos encontrábamos, hablábamos del desarrollo humano –por su vínculo con la psicología- y la diferencia en la socialización y la educación de mujeres y hombres, sus consecuencias en el trato social en distintos contextos de interacción como algunos de los temas que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro de Temas Relacionados con la Identidad Femenina

EDUC. FEMENINA	**AUTOCONCEPTO**	**ROLES DE GÉNERO**
Educación informal	Cuerpo	Caract . Psicológicas
Educación formal	Autoimagen	Igualdad vs. diferencia
PERSONALIDAD	ESTILOS DE VIDA	RELAC. SOCIALES
Asertividad	Regla social	Identidad
Dependencia	Estado civil	Relación entre mujeres
MED.DE DIFUSIÓN	DERECHOS HUMANOS	TRABAJO
Aspecto físico	Integridad	Espacios
Modelo ideal	Estado civil	Capacidades
MATERNAJE	PATERNAJE	ANAT. Y FISIOL.
Oficios	Educación tradicional	Genitalidad
Deseos	Educación siglo XXI	Placer
HIGIENE SEXUAL	RELAC. SEXUALES	ANTICONCEPCIÓN
Mitos	Mitos	Obligación
Realidades	Realidad	Responsabilidad
MENOPAUSIA	ABORTO	VIOLACIÓN
Capacidad sexual	Limitaciones	Falacias
Feminidad	Derechos	Legalidad

Cuadro 1. González, (1997)

Las estrategias educativas que seguíamos en los talleres eran dinámicas vivenciales muy relacionadas con el tema del que íbamos a hablar, hacíamos una discusión en torno a la dinámica que habíamos desarrollado y los estudiantes expresaban sus experiencias cotidianas relacionadas con el tema en cuestión, una vez terminada la discusión mostrábamos cartulinas preparadas con anterioridad sobre los contenidos teóricos que afirmaban o contradecían el tema revisado.

Una vez terminado el taller para los estudiantes les dábamos información teórica sobre estrategias didácticas, dinámicas vivenciales, conducción de grupos y las perspectivas teóricas que pueden incidir en la elaboración de un taller de autoconciencia en los que los estudiantes serían facilitadores, de tal manera que debían investigar un tema específico que haya llamado su atención durante las narraciones en los temas que les presentamos, con lo cual construían un curso-taller que era impartido a personas externas al ámbito académico o personas de la comunidad, con esto quiero decir; personas amas de casa, estudiantes de otras carreras, obreros y obreras de la construcción, confección de ropa, profesionistas que acuden a la universidad para asistir a ese curso, el promedio de asistencia era entre 30 y 40 personas por cada taller.

Los resultados eran acumulados organizadamente en antologías que contenían todo el material de trabajo, las cartas descriptivas sobre la organización del curso, un ensayo teórico por cada tema impartido, las observaciones y resultados que se obtenían a través de registros anecdóticos de los estudiantes.

Estas antologías siempre estuvieron disponibles para los estudiantes que las habían elaborado con la finalidad de que pudiesen volver a hacer ese taller en otros colectivos sociales e incluso podían retomarlo para otras asignaturas, por ejemplo en psicología social, donde ellos iban a aplicar sus conocimientos en otras comunidades no tan cercanas a la FESI y así lo hacían.

Desafortunadamente, durante esta época, no había tiempo para hacer análisis más puntuales que los registros y los cuestionarios, ya que al diversificarnos en la difusión y aplicación de talleres, las tutorías para elaboración de tesis y tesinas nos dejaban poco tiempo para la investigación de los resultados; no obstante estábamos haciendo una intervención política, no en los términos tradicionales de salir a la calle y organizar marchas de protesta, sino –a nuestro modo-

interveníamos políticamente tanto en las familias de los estudiantes como en las personas que asistían a ellos haciéndoles conscientes de su situación personal e invitándoles a realizar cambios en sus maneras de ser-hacer.

Al reflexionar sobre los procesos de cambio, tanto de los estudiantes como de las personas que asistían a nuestros talleres y contrastarlos con otras aplicaciones, nos dimos cuenta que estábamos analizando trayectorias de vida sólo que nosotras realizábamos tal análisis por temas, por ello nos propusimos trabajar las historias de vida primero como participantes en un grupo haciendo nuestra propia historia.

En 1997 implementamos esta forma de hacer el taller de autoconciencia limitando el número de estudiantes a no más de 10 personas (hombres o mujeres) para que narráramos nuestra trayectoria de vida partiendo de los distintos períodos de desarrollo psicológico; continuamos coordinando el grupo en una relación profesor-alumno desde la horizontalidad en la que el profesor se implica activamente con los estudiantes.

Los talleres seguían teniendo mucha aceptación tanto de los estudiantes como con personas de la comunidad pero no lográbamos captar qué es lo que sucedía en estas personas para que lograran cambios sustanciales en sus comportamientos y maneras de ser-hacer, por ello nos propusimos grabar en audio las sesiones, solicitamos permiso a los asistentes para grabar las sesiones, dejamos a un lado los cuestionarios y evaluaciones para hacer transcripciones de lo acontecido durante las sesiones.

Los temas que surgían dentro de las narraciones tenían que ver mucho con el amor y el reconocimiento en distintas significaciones, pero nos seguía faltando tiempo para realizar el análisis de las narraciones; por ello me di a la tarea de darme un tiempo exclusivo para la investigación sobre historias de vida, haciendo un doctorado en estudios de mujeres y del género con la finalidad de reproducir los talleres que yo hacía en México, ahora en la Universidad de Sevilla.

4. El encuentro con otra cultura para conocer más sobre la cultura de origen

Cuando tienes claros los objetivos que has de cumplir, no siempre tus proyectos son acordes a los modelos de enseñanza y los contenidos académicos que se ofertan en algunos programas para la investigación, por lo que la práctica que yo venía desarrollando varios años atrás, no tenía cabida en un programa de doctorado que

dependía directamente de la psicología experimental.

Por lo tanto me fue necesario por un lado cumplir con el programa en el que ya estaba inscrita y por el otro buscar opciones de formación en las áreas de conocimiento donde realmente quería desarrollar mi práctica, por ello hice una especialidad en investigación-acción participativa, ingresé a un curso optativo de constructivismo social e historias de vida que se ofertaba desde la psicología clínica e hice cursos de extensión universitaria en pedagogía con Isabel López Górriz y Dolores Jurado Jiménez [7] entre otros cursos.

A partir de las crisis existenciales también se desarrolla el crecimiento como un rizoma dialéctico en el que creces a pesar de las condiciones, pero de la cual sales aún más fortalecida.

Así me di a la tarea de hacer distintas indagaciones hasta integrar un grupo de personas que estuviesen dispuestas para que juntas hiciéramos una investigación con historias de vida, a través de un procedimiento de taller de autoconciencia desde la perspectiva de género como lo había venido haciendo cotidianamente.

El grupo fue integrado por 6 mujeres mexicanas que habían emigrado a Sevilla, el rango de edad era entre 32 y 62 años de edad con un promedio de 44 años, los objetivos eran analizar las condiciones psicosociales reales en las que vivían y analizar cuáles de esas condiciones favorecían la presentación de problemas y comportamientos centrados en las habilidades y las limitaciones del desarrollo psicosocial, a partir de sus historias de vida [8].

Yo como coordinadora e investigadora me integré al grupo como una emigrante más, con ciertos privilegios como el de la beca de mi universidad pero conocía la cultura y aprendí más de ella a través de esta investigación.

El espacio en el que se llevó a cabo el taller fue mi casa, allí se filmaron todas las sesiones en un ambiente de intimidad y confidencialidad, a las participantes les solicité permiso para grabar esta actividad, ellas firmaron un formato de consentimiento informado.

Nos dimos a la tarea de narrar nuestras trayectorias personales, siguiendo el procedimiento de los talleres de autoconciencia y realizando diversas dinámicas que eran acordes al tema que se trataba.

Reflexionar en torno a los acontecimientos significativos en nuestra trayectoria vital y aquellos que les llevaron a decidir el radicar en Sevilla –el rango de estancia era entre 2 y 20 años- y el grado de preparación académica iba desde ser amas de casa hasta estudiantes de doctorado, una de ellas era periodista y otra tenía un restaurante mexicano.

Se hicieron 10 sesiones que se realizaron una vez a la semana por espacio de tres horas, más una sesión para la devolución, un mes y medio después de haber hecho el taller y haber entregado su redacción de la historia de vida.

Durante las narraciones se dio la escucha atenta y empática de todas las participantes, se produjeron diversas emociones que nunca fueron reprimidas y cuando fue necesario se intervino terapéuticamente, en ocasiones las sesiones se prolongaron por el tiempo que necesitaron las participantes.

Los Temas Discutidos fueron;

- Autoconcepto
- Identidad Cultural
- Genograma
- Línea de vida
- Los recuerdos más significativos en cada periodo del desarrollo
- La socialización diferencial
- Las relaciones afectivas
- El control y el poder
- Violencia en las relaciones sociales
- Historias de inmigración
- Proyecto de futuro

Transcribí todas las sesiones e hice un análisis de contenido tanto de las narraciones como de las historias de vida.

Algunos aspectos que resaltan en torno a los temas tratados giran alrededor del amor; a ti mismo en el autoconcepto, a tu cultura y a tu país, a tus ancestros, a las personas que te han visto crecer en la trayectoria de vida, a la pareja, los hijos…

También pudimos reflexionar acerca de aquellas experiencias negativas en cada periodo de desarrollo donde muchas veces es necesaria la estimulación y el reconocimiento de los padres y los profesores entre otros personajes importantes.

Por ejemplo en el ámbito familiar, cuando nacemos en familias numerosas y las madres están tan ocupadas atendiendo las labores domésticas, que “descuidan sin intención de dañar” el autoconcepto de los pequeños, cuando no prestan toda su atención a comportamientos como la competencia entre hermanos, los comparan o se apegan más a un hijo o hija por el parecido con personas significativas para los padres o bien no otorgan su reconocimiento en actividades como ser buen estudiante, colaborar en casa como actividades que los pequeños hacen “como diciendo” ¡ hey madre aquí estoy, te quiero mucho, quiéreme!

El ubicarnos en una perspectiva de género nos permitió, analizar por ejemplo la socialización diferencial, cuando no se dan todas las oportunidades de desarrollo a una chica que quiere seguir estudiando una carrera universitaria y no se le permitía porque “se iba a casar pronto y la van a mantener (económicamente)”

Cuando son adolescentes los jóvenes van formando parejas de noviazgo, a través del análisis de las relaciones más significativas, podemos ver el tipo de enlaces que eligen y el rol de sumisión o apertura social que desarrollan en sus distintos vínculos afectivos.

En el caso de las historias de inmigración pudimos ver en estas mujeres que el motivo por el que ellas llegaron a España fue para realizar estudios de posgrado y en otros casos porque habían conocido a su marido en México y al emigrar lo hicieron por seguir al marido que quería regresar a su país, es decir llegaron a España o se quedaron en ella por amor.

Cuando hicimos la reflexión de lo que les había dejado el taller entre los muchos comentarios expresados por las participantes fueron:

“Yo vivía en Sevilla apartada de otras personas porque creía que era la única “mojada [9]” aquí, ahora que conozco a otras mexicanas me siento como si de pronto tuviera hermanas, estoy muy contenta por eso.”

“Para mí fue muy importante asistir a tu taller, porque vamos, yo tenía problemas de pareja y creía que era porque él es español y yo mexicana ¿cómo ser menos no? al escucharlas a ustedes me doy cuenta que mis problemas de relación no son por discriminación racial sino por una discriminación de género”.

“Cuando he venido con ustedes no hablaba mucho porque ni siquiera podía

plantear cuáles eran mis problemas, al escucharlas a ustedes era como abrir un abanico de posibilidades y cada vuelta del abanico era una opción en mi vida, solo tenía que elegir lo que yo quiero hacer ahora".

Los cambios que se dieron de manera individual fueron muy variados que iban desde aprender a ser más asertiva con sus empleados, demandando que realizaran las actividades que ella les solicitaba en el tiempo que se requería y darse un tiempo para viajar después de haber trabajado toda su vida.

Entender que en su relación de pareja se estaba comportando igual que su madre con su padre, al manipular, gritar y exigir que su marido hiciera determinadas actividades en el tiempo y con las características que ella lo demandaba.

Decidir terminar sus estudios de doctorado y homologarlos al sistema educativo español para tener acceso a un empleo en su área de conocimientos.

Todas estas condiciones nos permitieron fomentar en estas mujeres el desarrollo de una cultura en el cuidado de sí mismas que les permitió co-construir nuevas formas de relación consigo mismas y con los otros más allá de las fronteras

Estas mexicanas no solo "se transformaron" de manera individual sino que además formaron un colectivo de *mexicanos en Andalucía* [10] que tenía como objetivo apoyar a otros inmigrantes, celebrar juntos las fechas importantes, enseñar a sus hijos aquellos juegos, canciones, cuentos infantiles y gastronomía típica de los mexicanos, sin hacer un colectivo aparte ya que integraron en la asociación a todas aquellas personas que así lo desearan aunque no fueran mexicanos.

5. El encuentro con otra profesional que capta la importancia de mi trabajo desde una práctica amorosa

El haber asistido al curso sobre historias de vida que impartía Isabel López Górriz, me permitió acceder a otros modelos de conocimiento que no encontré en mi programa de doctorado, porque ella tenía un planteamiento desde una perspectiva experiencial y existencial que teóricamente para mí era desconocido.

Durante las clases Isabel nos pidió que cada uno de los participantes relatara la práctica que estaba haciendo con historias de vida o lo que pretendía hacer con el conocimiento que estábamos adquiriendo.

Su escucha siempre fue atenta y abierta, nos invitaba a teorizar la práctica con historias de vida, en mi caso a teorizar el proceso del taller que ya estaba haciendo con las mexicanas.

Ella vislumbró la potencialidad de mi trabajo y me retó a escribir y describir el proceso de construcción de significados por ejemplo en las dinámicas que yo aplicaba con mis estudiantes en México y las que ahora yo estaba haciendo [11] ya que –según sus palabras- tenían mucha riqueza porque al posicionarme como inmigrante y al hacer uso de los olores, los sabores, las texturas, los sonidos, la música, los cantos infantiles… que para mi eran muy conocidos porque pertenecen a mi cultura, con mis dinámicas estaba haciendo un vínculo entre el plano científico con el vivencial existencial y con ello lograba que estas mujeres se narraran sin cortapisas.

Ella vio el significado de la perspectiva humana que estaba planteando con mis talleres en un trabajo que llevaba más de dos décadas y supo cómo conducirlo expresando:

“Teresa la educación existencial es aquella que permite a las personas construirse, elaborarse y modelarse a partir de sus cuestionamientos, sus vivencias, experiencias y sentimientos, expresados o narrados de manera oral o escrita y reflexionada y tú lo estás haciendo con estas mujeres porque te has trabajado a ti misma”

(López Górriz, 2007).

Con estas conversaciones Isabel nos invitaba a transformar nuestras prácticas docentes en espacios ricos en conocimiento de nuestros saberes- haceres ayudándonos a poner en un marco teórico el aprendizaje experiencial que ayuda a situar la praxis educativa y la perspectiva biográfica en la educación.

Para Isabel tenían eco y sentido muchas de mis palabras por ejemplo al hablar de la posición del educador o investigador desde abajo hacia arriba [12], lo que ella tradujo en la horizontalidad en las relaciones profesor-alumno poniendo en práctica nuestra sensibilidad y nuestra modelación como mujeres profesionistas.

El aprendizaje que con ella tuve es creer en lo que estoy haciendo, dando un salto a la teorización de mis prácticas cotidianas, aunque tuve que salir a otro continente

para reflexionar y seguir formándome experiencialmente.

A partir de aquí, las dificultades que tuve que enfrentar en la academia positivista que no comprendía mis saberes- haceres para integrar un análisis más emergente y cualitativo fueron paliados porque ahora tenía otra llave, una visión diferente en la que no necesariamente había que cuantificar las narraciones y las historias de vida de las mujeres con las que había trabajado, lo hice porque eran requerimientos propios del programa de doctorado en el que estaba inscrita y a punto de defender mi tesis.

Sin embargo con Isabel quedó abierto un pacto y un compromiso, el impartir mis talleres de autoconciencia con sus estudiantes de doctorado para que juntas pudiésemos analizar y teorizar las historias de vida de sus doctorandas.

Otro compromiso ineludible fue que toda esa vivencia quedara plasmada en un libro que recientemente se acaba de publicar [13], con la intención de que otros profesionales de la psicología y las áreas relacionadas con la educación pudiesen poner en práctica lo que yo he trabajado durante más de 20 años.

6. Conclusiones y reflexiones

Como ya lo señalaba en las primeras páginas de este artículo, cuando tienes amor a tu profesión y a tu práctica cotidiana tienes amor a ti mismo.

Ello te ayuda a enfrentar los diversos obstáculos que se dan en la vida cotidiana, tanto en lo personal como en lo profesional.

Con el apoyo de personas como Isabel, que constantemente hacía de la docencia una práctica amorosa como modelo de interacción en diversos contextos, se puede lograr hacer intervenciones más políticas y comprometidas que propician el cambio y el mejoramiento en las prácticas educadoras que van más allá de los meros pactos y compromisos porque forman parte de nuestro hacer cotidiano.

El haber hecho el taller de autoconciencia con las historias de vida de las estudiantes de doctorado que tenía Isabel resultó un reto ante su fallecimiento, porque estas chicas estaban enfrentando el duelo y cualquier otra profesora que intentara continuar su trabajo era comparada con una mujer que fue un modelo de superación.

Aunque nunca intenté ser ni ocupar el lugar de Isabel, costó su trabajo lograr que estas chicas redactaran su autobiografía porque tenían entre otros cuestionamientos; ¿dónde se iban a publicar sus historias?, ¿para qué? les pedía que escribieran sobre algunos aspectos que hayan llamado su atención durante el taller y las narraciones de sus autobiografías y redactaran un capítulo que podíamos integrar en un libro colectivo además de que podía servirles como el anteproyecto de sus tesis, no obstante el compromiso lo seguimos cumpliendo aunque ha llevado su tiempo.

Trabajar desde una perspectiva autobiográfica requiere de una escucha atenta y empática para atender todos los aspectos que emergen de las narraciones, demanda una implicación y un compromiso ético con la persona con la que estamos trabajando.

Las técnicas didácticas y vivenciales que hacemos en nuestras prácticas para hacer emerger el discurso son una de las evidencias de nuestra experiencia que permite vincular los planos científicos con los vivenciales y existenciales.

Otros colectivos sociales en los que he puesto en práctica los talleres con las historias de vida, además de mi práctica cotidiana con los estudiantes de psicología han sido, estudiantes de psicología en la Universidad de Guadalajara que ahora mismo están haciendo su investigación sobre las narraciones autobiográficas con artesanos del barro en Tonalá, Jalisco y que pronto tendrá publicaciones y trabajos de tesis con esta temática.

Un taller sobre historias de vida con adultos mayores en una casa de día a partir de las narraciones de sus hijos y sus nietos. Un taller con amas de casa y campesinas de Lora del Río en las afueras de Sevilla, el taller de las mexicanas que tuvo como producto mi tesis doctoral que también se acaba de publicar en España.

Las prácticas comprometidas se multiplican por sí mismas, ya que cuando otras personas ven y sienten los cambios generados a partir de sus reflexiones de la trayectoria vital estamos haciendo un trabajo intersubjetivo que implica un cambio en los paradigmas y todo ese cambio exige un cambio en el sí mismo.

7. Bibliografía

Agenda de las mujeres (2010). ¿Quienes somos? 23 noviembre 2010

González, U. María Teresa (1989). Consistencia y validez en la escala para medir la actitud que se tiene ante el comportamiento asignado al género femenino. En: *IX Coloquio de Investigación en la ENEP Iztacala* México: UNAM.

González, U. María Teresa (1997). *Los estudios de género en la ENEP Iztacala: confiabilidad y validez de una escala de actitudes respecto del papel de la mujer en la sociedad.* Tesis de Maestría en Psicología. México: s/e.

González, U. María Teresa (2005). Género, cultura y constructivismo social en la narración de historias de vida. Tesis de doctorado Sevilla.

González, U. María Teresa (2011). Género y cultura en la narración de historias de vida: Argumentación teórica Vol.1 España: Editorial Académica Española.

González, U. María Teresa (2011). Historias de vida desde la perspectiva de género; Bases teóricas para generar una formación transformadora. México: UNAM

González, U. María Teresa y Hernández, C. Guadalupe (2002). Evaluación de actitudes de género en experiencias educativo terapéuticas interdisciplinarias. En: Laura E. Aragón B. y Arturo Silva R. Evaluación psicológica en el área clínica México: Pax . 149-174.

Harding , Sandra. (1998 original 1987). ¿Existe un método feminista? En: Eli, Bartra. [Comp.], Debates en torno a la ciencia y la metodología feminista. México: UAM Xochimilco. 9-34.

Hernández, C. Guadalupe y González U. María Teresa (1989). El desarrollo de la personalidad en la mujer por medio de una educación integral: Los talleres de autoconciencia una alternativa. En: Patricia Galeana [Comp.]. *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. México: UNAM 97-115.

Hernández, C. Guadalupe y González U. María Teresa (1990). *Aspectos psicosociales de la personalidad femenina: La categoría género y el desarrollo humano*. México: ENEP Iztacala.

Hernández, C. Guadalupe y González, U. María Teresa (1999). Proyecto de investigación del programa interdisciplinario de estudios de género. México: ENEP Iztacala.

López Górriz, Isabel. (1997[a]). *Experiencias de innovación pedagógica.* Madrid: CCS.

López Górriz, Isabel. (1997[b]). La historia de vida como metodología de investigación-acción existencial. *Actas de VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universidad de Sevilla: AIDIPE 477-482.

López Górriz, Isabel. (1998). *Metodología de investigación acción. Trayectorias históricas y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación- acción*. Sevilla: El Nazareno.

López Górriz, Isabel. (2001). La historia de vida como estudio de caso en su modalidad autobiográfica: Su validez científica. *Actas de X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universidad de Acoruña: AIDIPE 283-288.

López Górriz, Isabel. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. Diálogos 52, año XII vol.3 Barcelona: Diálogosred 29-38

Ruiz, G. Rosa Isela (2003). Estudio de la identidad masculina desde la perspectiva de género. Tesis de maestría México: FES Iztacala

Salazar, Hilda; López, Friné ; García, Andrea y Hume, Patricia (1996). *La agenda verde de las mujeres.* México: Desarrollo, Ambiente y Sociedad, S.C.

Notas

[1] Mª. Teresa González Uribe, Profesora Asociada “C” de tiempo completo definitivo en la Universidad Nacional Autónoma de México campus Iztacala en la carrera de psicología del área de desarrollo y Educación.

[2] Ver González (2011)

[3] Ver Hernández y González (1999).

[4] Los talleres de autoconciencia los hemos impartido desde 1988, ver Hernández y González (1989, 1990). El objetivo principal de estos grupos ha sido estimular y promover el desarrollo integral de las capacidades de las mujeres a través de potenciar los espacios comunicacionales desde una perspectiva feminista y de género que multiplique las redes de interacción visibilizando la producción y el accionar de las mujeres empoderándolas para la defensa de sus derechos (Agenda de las mujeres, 2010). Estos grupos han sido la principal herramienta metodológica de las feministas, pues a partir de los grupos de autoconciencia las mujeres se organizaron para realizar acciones políticas y personales que han trascendido a nivel global. Gracias a estos grupos se ha logrado llegar a los vértices más elevados del iceberg del poder como la ONU y otras instituciones internacionales. Se ha logrado que se legisle sobre problemas que afectan a las mujeres como el salario desigual ante jornadas iguales, el derecho al aborto y la educación sexual, la prevención y atención a la violencia de género, la discriminación étnica, racial y el mejoramiento ambiental entre otros temas (Salazar et al., 1996).

[5] Ver Ruiz, (2003)

[6] Ver González 1989,1997 González y Hernández 2002

[7] Investigación experiencial: la historia de vida como metodología de investigación, formación e intervención en los procesos socio-históricos y de reconstrucción de identidades. Curso de extensión Universitaria 2004, Universidad de Sevilla.

[8] Ver González (2005)

[9] Mojado es un término despectivo que se aplica a aquellos inmigrantes que cruzan el Río Bravo ilegalmente para llegar a Estados Unidos con la finalidad de trabajar en lo que sea para obtener recursos económicos para sus familias.

[10] www.mexicanosenandalucia.org

[11] Ver González, (2005)

[12] La investigadora se sitúa en el mismo plano crítico que el sujeto de estudio, adoptando una posición reflexiva para insistir en la importancia de *estudiarnos a nosotras mismas* e investigar de *abajo hacia arriba* y no *de arriba hacia abajo*(Harding, 1987).

[13] González (2011)

Love from the praxis, self-awareness workshops withlife stories

Mª Teresa González Uribe [1][2] Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introduction

Graduate School of campus Iztacala (FESI in spanish) is one of the five schools that depend directly on the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), this graduate school is the institution where I work as a teacher in the area of educational psychology for 23 years.

The FESI was created in 1975 and had distinguished himself as a school psychologist specializing in behavioral form. Students should put their knowledge of different schedules of reinforcement following the stimulus-response paradigm that is completely consistent with positivist approaches.

From this perspective, regardless of the “population” in which they worked remained the same behavioral model applied to the situation in which to perform an intervention: either a child with learning problems, family difficulties in their relationship with other members of the family, addictions, assertiveness, clinical institutions, labor problems among its members, communities with few resources and so on.

With this background, this article shows the path I have followed in working with students of psychology who carry out their professional practices of self-awareness workshops following a biographical perspective that leads them to a transformation, not just their academic practices but linked more directly with their daily practices, such as those dealing with the real world and also in a short time will act as professionals, in this case as psychologists.

2. Need a different education in various segments of society.

In my experience as a graduate of FESI, and the first job I realized that with the training I received, I had learned a concept paper and act always from the same behavioral pattern with which I had formed. Although people could temporarily improve, there were some aspects that were not touching intimate as it intervened to modify or eliminate the symptom but not the possible source of the problem.

The relationship between psychologist and patient was impersonal, they followed the precepts of scientific neutrality, did not develop a reflexivity between psychologist and patient and therapist's personal issues in any way form part of the intervention.

So for me it was necessary to hear and investigate different perspectives within psychology and education among other social and humanistic disciplines that led to a change in my own daily experience.

I set out to conduct workshops of self-consciousness with a biographical perspective on FESI to get people involved in these workshops will "touch" themselves, talk about themselves and narrate events that deal with intimate life private.

Talking about the private life in academia was considered dangerous by some teachers, because they lost the scientific neutrality. It was as if we were divided into those different personalities that are unrelated to each other, one as a child, one as mother or sister, another as a bride, as a student. Into the classrooms relates only to be a student or a teacher, each one taking their own role as an authority-subordinate relationship.

That's why it was necessary to put into question the supposed impartiality with their own daily practices, adding that psychologists and educators, among many other professionals, we deal directly with real people who are not in the labs and respond to different stimulus context. But also that special way to respond is closely related to emotional dimensions, we have apprehended and interpreted in our experiences along our life path.

Therefore, if the psychologists themselves have not discussed their personal problems and the specific form and have built their identity. With what, cognitive, emotional and psychological tools I confront people who are attending? If I am not able to talk about me?

These questions have led me to develop some specific practices that I work with students. The teachers (one man and one woman) are the first to expose our daily lives, (telling and showing our autobiography).

We talked about our experiences, following different periods of the life cycle [3]. Together with students, we analyze the path of our individual careers, culminating with the approach of new forms of behavior and social relations in which there is a

significant change (life project).

This form of teaching has involved interacting with students from a horizontal perspective and not as superior – subordinate. The change in practice has meant forming a paradigm shift that demands a change in ourselves because we are not only academically but also how we reflect on the significant experiences that have shaped our identity, becoming a model for training metamorphosed transformative practices as professionals.

3. From the workshops of self-consciousness to reach the life stories

When educators work with students and we are interested in our academic work not only stay in the classroom and in the pages of tests, passing grades to receive a salary for it. We are also interested in that knowledge transcends more space and promoting the welfare multiply personal and professional students we serve and in turn they develop new skills and abilities in themselves and the people who will work . We are talking about different processes by which we go for growth and development of populations in which we intervene. That means love yourself, your profession and your everyday practice.

As I said, do workshops for self-awareness in a university specializing in positivism was not easy, it meant having a clear and objective understanding of what the goals they hoped to achieve. And that is achieved with time, with training in other fields of education and participation in crisis and growth processes that occur when you are part of a group of self-awareness. Because you have worked yourself and know the process.

To work with self-awareness workshops within the FESI was necessary the academic program was according to institutional requirements [4]. So we stand in the area of Development and Education in a subject in which students conduct their professional practices. That is, when they begin to make practical applications of knowledge that was acquired during the first 4 semesters.

This course has special characteristics as during the fifth semester the groups, which are integrated for 35 to 45 students, divided in half with half shall give the practice in the area of special education and the other half will practice development and education. For the sixth semester the groups exchange practices. Thus each student curse both subjects.

With students coming to our subject, this group is further divided into 3 parts because there are three teachers who carry out educational research in different areas of interaction such as, nurseries, primary schools, secondary schools, high schools, focus groups people from the elderly, among other projects.

The three professors make a presentation to the group telling the qualities of our practice project and students choose the people who want to work with.

Thus, initially two teachers work together, so that both groups had at least 15 students. We talked about self-awareness [5] workshops from the perspective of gender, as a methodology in which analyzed the personality of women in various everyday practices. As we learned to talk about different issues, first among ourselves and then applying the knowledge gained. Then we did a workshop similar to what we have done with students but with each proposed topics and taught to various groups such as housewives, students and professionals in the neighborhoods near our school, thus making a part of student´s social service.

We went through different stages in the workshops of self-awareness. At first we accepted only girls for our practice, once it spread our way of doing an internship, the boys began to question why they could not participate with us. So open spaces for men doing workshops on masculinity [6], so that there were workshops for women only, men-only workshops and workshops for both populations, each group was led by 5 students .

This gave us the result that many students do their thesis with a gender perspective. Administered questionnaires, attitude scales and tests to investigate whether there were changes in personality after our workshops [7], still under the behavioral model to measure and quantify results.

The subjects taught were chosen for their importance in the vital moment in which we met, we talked about human development, due to its link with psychology, and the difference in socialization and education of women and men, their consequences treatment in different contexts of social interaction as some of the issues presented in the table below.

Subjects Related with the Feminine Identity

Fem Education	Self awareness	**Gender Roles**

Informal education	Body	Psychological characteristics
Formal education	Self image	Equality vs. difference
PERSONALITY	LIFESTYLES	SOCIAL RELATIONS
Assertiveness	Social rule	Identity
Dependence	Civil status	Relationship between women
Mass Media	Human rights	Work
Appearance	Integrity	Spaces
Ideal model	Civil Status	Capabilities
Mothering	Fathering	ANAT. Y PHYOL.
Crafts	Traditional education	Genital
Desires	XXI century education	Pleasure
SEXUAL HYGIENE	SEX	CONTRACEPTION
Miths	Miths	Liabilities
Realities	Reality	Responsability
MENOPAUSE	ABORTION	RAPE
Sexual ability	Limitations	Fallaces
Femininity	Rights	Legality

Cuadro 1. González, (1997)

The strategies that were still in the dynamic experiential workshops were closely related to the topic we talked about in sessions. We did a discussion of the dynamics that we had developed and the students expressed their everyday experiences related to the subject matter, once the discussion pre-prepared cards were showing on the theoretical affirming or contradicting the topic reviewed.

After the workshop for students, we gave theoretical information on teaching strategies, dynamic, experiential, leadership groups and the theoretical perspectives that may influence the development of a self- awareness workshop in which students would be the guides. So that they should investigate a specific topic that has caught his attention during the stories in the issues they present and then develop a training workshop was taught to people outside the academic community or people: housewives, students of other races, construction workers, and

professionals who came to college to attend that course. The average attendance was between 30 and 40 per workshop.

The results were accumulated in anthologies containing an organized all work material: letters descriptive of the organization of the course, a theoretical essay for each subject taught and the observations and results obtained through anecdotal records of students.

These anthologies have always been available to students who had prepared in order that they might re-do this workshop in other social groups and even resume it for other subjects, such as in social psychology, where they would apply their knowledge in other communities not so close to FESI and have done so.

Unfortunately, during this time, no time to make more specific analysis that records and questionnaires, as to diversify the dissemination and implementation of workshops, tutorials for making theses and dissertations left us little time for research results.

However we were making a political intervention, not in the traditional terms of going out and organizing protest marches, but-our-way politically intervening in families of students as the people attending them by making them aware of your personal situation and inviting them to make changes to their ways of being-done.

Reflecting on the processes of change, both for students and people attending our workshops and contrasting them with other applications, we realized that we were analyzing life trajectories. Only such an analysis we conducted ourselves by topic, so we decided to work first life histories as participants in a group by our own history.

In 1997 we implemented this form of self-awareness workshop limiting the number of students to no more than 10 people (men or women) to narrate our journey of life from different periods of psychological development. We continue to coordinate the group in a teacher-student relationship from the horizontal in which the teacher is actively involved with students.

The workshops were having a lot of acceptance by both students and people from the community but we could not grasp what was happening in these people to achieve substantial changes in their behaviors and ways of being-done. Therefore we decided to record audio sessions, the attendees asked for permission to record

the sessions, we set aside the questionnaires and evaluations to make transcripts of what transpired during the sessions.

The themes that emerged in the narratives were closely related to love and recognition in different meanings, but we still missing time for the analysis of the stories. So I gave myself the task of giving me a unique time for research on life stories, doing a PhD in women's studies and gender in order to replicate the workshops I did in Mexico, now at the University of Seville.

4. The encounter with another culture to learn more about the culture of origin

When you have clear objectives that you meet, not always your projects are consistent with models of teaching or academic content to be offered in some programs for research. I discovered that the practice I was developing several years ago, had no place in a doctoral program directly dependent on experimental psychology.

So I had to on the one hand meet the program that was already registered and the other search options for training in the areas of knowledge where I really wanted to develop my practice. This is why I made a specialty in participatory action research, I joined an elective course in social constructivism and life histories offered from clinical psychology and did university extension courses in pedagogy and Isabel López Gorríz y Dolores Jurado Jiménez [8] among others courses.

From the existential crisis is also developed rhizome growth as a dialectic in which to grow despite the conditions, but the salts which further strengthened.

So I gave myself the task of making various inquiries to join a group of people who were willing for us to do an investigation together with stories of life, through a process of self-awareness workshop from the perspective of gender as it had done since years.

The group was composed of 6 Mexican women who had migrated to Seville, the age range was between 32 and 62 years of age with an average of 44 years, the objectives were to analyze the actual psychosocial conditions in which they lived and analyze which of these conditions favored the presentation of problems and behaviors that focus on abilities and limitations of psychosocial development, from their stories of life [9].

I as a coordinator and researcher I joined the group as a migrant again, with some privileges such as fellowship at my university but I knew the culture and learned more from her through this research.

The space that held the workshop was my house, where all sessions were filmed in an atmosphere of privacy and confidentiality, participants were asked for permission to record this activity, they signed an informed consent form.

We took on the task of telling our personal trajectories, following the procedure of self-awareness workshops and performing various dynamics that were in line to the subject in question.

Reflect on significant events in our life path and those who led them to decide to lie in the range of Seville -stay was between 2 and 20 years and the degree of academic preparation went from being housewives to doctoral students, One of them was a journalist and another had a Mexican restaurant.

There were 10 sessions held once a week for three hours, plus a session for the return, a month and a half after making the workshop and have given their drafting history of life.

During the narration was listening and empathy for all participants, there were several that were never repressed emotions and when necessary intervene therapeutically is, sometimes the sessions lasted as long as needed to participants.

The topics discussed were :

- Self-Awareness
- Cultural Identity
- Genogram
- Lifeline
- The most significant memories in each developmental period
- Differential socialization
- Affective relationships
- Control and power
- Violence in social relations
- Immigration stories
- Future projects

I transcribed all sessions and did a content analysis of both stories as stories of life.

Some aspects that stand around the themes revolve around love, self-love self-concept, your culture and your country, your ancestors, people who have seen you grow in the path of life, the couple the children…

We could also think about those negative experiences in each period of development where it is often necessary stimulation and recognition of parents and teachers and other important people.

For example, in the family, when we are born in large families, mothers are so busy attending to the housework neglected, without intent to harm, self-concept of young children, when not paying attention to behaviors such as sibling rivalry, compare them and stick more to a son or daughter with significant resemblance to the parents either do not give recognition in activities such as good student, work at home and activities that make small “as saying” hey mom I’m here, I love you, love me!

Locating a gender perspective allowed us to analyze, for example differential socialization, when given every opportunity to develop a girl who wants to study a university degree and was not allowed because “she was getting married soon and her husband is going to maintain (economically).”

Teens and young dating couples are formed, through the analysis of more meaningful relationships, we can see the kind of links they choose and the role of social openness submission or who develop at different bonding.

In the case of immigration stories we saw in these women why they came to Spain in some cases was for graduate studies and in other cases because they had met her husband in Mexico and immigrated to follow her husband who wanted to return home. Or whether or came to Spain or stayed in it for love.

When we reflect on what they had left the shop among the many comments made by participants were:

“I lived in Sevilla away from other people because I believed I was the only “ mojada [10]” here. Now that I know other Mexicans I feel as if I have sisters, I am very happy about that.”

“For me it was very important to attend your workshop because I had relationship problems and believed that was because my husband is Spanish and I am Mexican. Listening to you I realize that my relationship problems are not racial discrimination but if gender discrimination.”

“When I came to you I did not talk much because I could not even ask what my problems are. So, to listen to you was like opening a range of possibilities and each turn of the fan was an option in my life, just had to choose what I want do now.”

The changes were individually varied widely, ranging from learning to be more assertive with their employees, demanding that she perform the tasks requested in the time they were required and given time to travel after having worked all his life.

Understand that in her relationship she was behaving like his mother with her father, manipulating, screaming and demanding to her husband any kind of activities in the time and with the characteristics she demanded it.

Decide completing his doctoral studies and approved the Spanish educational system to access employment in their area of expertise.

These conditions allowed us to encourage these women to develop a culture in the care of themselves that allowed them to co-build new relationships with themselves and with others beyond the borders.

These Mexican not only “became” individually but also formed a group of Mexicans in Andalusia [11] intended to support other immigrants, celebrating important dates together, teach their children those games, songs, children’s stories and cuisine typical of Mexicans. But without making a separate group, joined to the partnership to all those wishing to do so even if they weren´t Mexicans.

5. The meeting with another professional that captures the importance of my work from a loving practice

Having attended the course on life stories that taught Isabel Lopez Górriz, allowed me access to other models of knowledge not found in my doctoral program, because she had an approach from an experiential perspective and existential theory was unknown to me.

During class, Isabel asked us to each of the participants reported the practice was doing with life stories or what they intended to do with the knowledge we were acquiring.

Its always been attentive listening and open, inviting us to theorize practice with life stories, for me to theorize that the workshop process was already doing with the Mexicans.

She saw the potential of my work and challenged me to write and describe the process of constructing meaning for instance in the dynamics that I applied with my students in Mexico and now I was doing [12], because, as his words were very wealth. Because positioning myself as an immigrant and to make use of smells, tastes, textures, sounds, music, children's songs... for me were well known because they belong to my culture, my dynamic was making a link between scientifically and the existential experiential to achieve these women told without restrictions.

She saw the significance of the human perspective that was posing with my workshops at a job that took more than two decades and knew how to drive it by saying:

"Teresa, existential education is one that allows people to build, designed and modeled from their questions, experiences, feelings and experiences expressed or narrated in oral or written and thoughtful and you're doing with these women because you've worked yourself"

(Lopez Górriz, 2007).

These conversations Isabel invited us to transform our teaching practices in areas rich in knowledge of our know-how. Helping to put in a theoretical framework experiential learning that helps locate educational practice and biographical perspective on education.

For Isabel, many of my words were echoed and meaning to talk about the position of the educator or researcher from the bottom to up [13], which she translated in the horizontal teacher -student relationships by implementing our sensibility and our modeling as a career women.

From her I learned to believe in my work, jumping to the theorization of my daily

practices, but to get that I had to go to another continent and continue to reflect experientially.

From here, the difficulties I faced in the academy did not understand my positivist know-how to integrate an emerging and qualitative analysis were alleviated because now he had another key, a different vision in which not necessarily had to quantify narratives and life stories of the women who had worked, I did it because they were proper requirements of the doctoral program in which it was registered and ready to defend my thesis.

However, Isabel was opened with a covenant and a commitment: self teach my workshops with PhD students so that together we could analyze and theorize the life stories of his doctoral students.

Another compromise was inevitable that all this experience is captured in a book that was just released recently [14], with the intention that other professionals in psychology and education-related areas could implement what I have worked for over 20 years.

6. Conclusions and reflections

As we noted in the first pages of this article, when you love your profession and your daily practice you love yourself. This helps you deal with many obstacles that occur in everyday life, both personally and professionally.

With the support of people like Isabel, who consistently made a practice of teaching love as a model of interaction in various contexts, to be achieved and committed political interventions that promote change and improvement in educational practices that go beyond mere covenants and commitments because they are part of our daily tasks.

Having self-made workshop with the life stories of Isabel´s doctoral students was a challenge to his death, because these girls were facing grief and any other teacher who tried to continue his work was compared with a woman who was a model of improvement.

Although I never tried to be neither take the place of Isabel, I had trouble getting these women drafted his autobiography because he had several questions. Where are going to publish their stories? and why they were asked to write about some

issues that have caught his attention during the workshop? and stories of his memoirs and writing a chapter that could be integrated into a collective. Plus it could serve as the blueprint of his thesis, though it continued to fulfill the commitment even though they have taken a long time.

Working from an autobiographical perspective requires careful listening and empathy to deal with all aspects that emerge from the narrative, demand involvement and an ethical commitment to the person you're working on.

Didactic and experiential techniques we do in our practices to emergespeech are one of the evidences of our experience that allows scientists to link the plans with the experiential and existential.

Other social groups in which I put in the workshops with the stories of life in addition to my daily practice with psychology students were:

Students of psychology at the University of Guadalajara, which right now are doing their research on autobiographical narratives artisans town of Tonala, Jalisco and will soon have publications and theses on this theme.

Also a workshop on life stories with seniors in a home day after stories of their children and grandchildren.

A workshop with housewives and peasant Lora del Rio, a town in the province of Seville, the workshop of the Mexican was my doctoral thesis as a product that is also just published in Spain.

The practices involved are multiplied by themselves, because when other people see and feel the changes generated from reflections of the life course are doing a job that involves intersubjective paradigm shift and all that change requires a change in itself.

---

7. Bibliography

Agenda de las mujeres (2010). ¿Quienes somos? 23 noviembre 2010

González, U. María Teresa (1989). Consistencia y validez en la escala para medir la

actitud que se tiene ante el comportamiento asignado al género femenino. En: *IX Coloquio de Investigación en la ENEP Iztacala* México: UNAM.

González, U. María Teresa (1997). *Los estudios de género en la ENEP Iztacala: confiabilidad y validez de una escala de actitudes respecto del papel de la mujer en la sociedad.* Tesis de Maestría en Psicología. México: s/e.

González, U. María Teresa (2005). Género, cultura y constructivismo social en la narración de historias de vida. Tesis de doctorado Sevilla.

González, U. María Teresa (2011). Género y cultura en la narración de historias de vida: Argumentación teórica Vol.1 España: Editorial Académica Española.

González, U. María Teresa (2011). Historias de vida desde la perspectiva de género; Bases teóricas para generar una formación transformadora. México: UNAM

González, U. María Teresa y Hernández, C. Guadalupe (2002). Evaluación de actitudes de género en experiencias educativo terapéuticas interdisciplinarias. En: Laura E. Aragón B. y Arturo Silva R. Evaluación psicológica en el área clínica México: Pax . 149-174.

Harding , Sandra. (1998 original 1987). ¿Existe un método feminista? En: Eli, Bartra. [Comp.], Debates en torno a la ciencia y la metodología feminista. México: UAM Xochimilco. 9-34.

Hernández, C. Guadalupe y González U. María Teresa (1989). El desarrollo de la personalidad en la mujer por medio de una educación integral: Los talleres de autoconciencia una alternativa. En: Patricia Galeana [Comp.]. *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. México: UNAM 97-115.

Hernández, C. Guadalupe y González U. María Teresa (1990). *Aspectos psicosociales de la personalidad femenina: La categoría género y el desarrollo humano*. México: ENEP Iztacala.

Hernández, C. Guadalupe y González, U. María Teresa (1999). Proyecto de investigación del programa interdisciplinario de estudios de género. México: ENEP Iztacala.

López Górriz, Isabel. (1997ª). *Experiencias de innovación pedagógica.* Madrid: CCS.

López Górriz, Isabel. (1997[b]). La historia de vida como metodología de investigación-acción existencial. *Actas de VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universidad de Sevilla: AIDIPE 477-482.

López Górriz, Isabel. (1998). *Metodología de investigación acción. Trayectorias históricas y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación- acción*. Sevilla: El Nazareno.

López Górriz, Isabel. (2001). La historia de vida como estudio de caso en su modalidad autobiográfica: Su validez científica. *Actas de X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universidad de Acoruña : AIDIPE 283-288.

López Górriz, Isabel. (2007). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. Diálogos 52, año XII vol.3 Barcelona: Diálogosred 29-38

Ruiz, G. Rosa Isela (2003). Estudio de la identidad masculina desde la perspectiva de género. Tesis de maestría México: FES Iztacala

Salazar, Hilda; López, Friné ; García, Andrea y Hume, Patricia (1996). *La agenda verde de las mujeres.* México: Desarrollo, Ambiente y Sociedad, S.C.

Notes

[1] **Esta traducción ha sido realizada por: Iram Amor Martínez González**

[2] Mª. Teresa González Uribe, Associate Professor “C” full-time definitive in the Universidad Nacional Autónoma de México campus Iztacala. Teaching in the area of Development and Education .

[3] See González (2011)

[4] See Hernández y González (1999).

[5] Self-awareness workshops we have conducted since 1988, see Hernández and González (1989, 1990). The main objective of these groups has been to stimulate and promote the development of the capacities of women through enhancing communication spaces from a feminist perspective and gender interaction networks

multiply visible the actions of production and empowering women to defend their rights (women's Agenda, 2010). These groups have been the main methodological tool of the feminists, because from consciousness-raising groups of women organized for political and personal actions that have transpired globally. Thanks to these groups has made it to the highest vertex of the iceberg of power as the UN and other international institutions. It has to legislate on issues affecting women as unequal pay to equal days, the right to abortion and sex education, prevention and attention to gender-based violence, ethnic discrimination, racial and environmental improvement between other topics (Salazar et al., 1996).

[6] See Ruiz, (2003)

[7] See González 1989,1997 González y Hernández 2002

[8] Experiencial investigation: the history of life like methodology of investigation, training and intervention in the processes social-historical and of reconstruction of identities. Course of University extension 2004, University of Sevilla

[9] See González (2005)

[10] Mojado is a derogatory term that applies to immigrants who illegally cross the Rio Grande to reach the United States in order to work on whatever it takes to obtain funds for their families.

[11] www.mexicanosenandalucia.org

[12] See González, (2005)

[13] The researcher is in the same plane as the subject of critical inquiry, take a reflective stance to emphasize the importance of studying ourselves and investigate the bottom up rather than top down (Harding, 1987).

[14] González (2011)

L'amor des de la praxi; els tallers d'autoconsciència amb històries de vida

M ª Teresa González Uribe [1]. Universitat Nacional Autònoma de Mèxic.

1. Introducció

La Facultat d'Estudis Superiors *campus* Iztacala (FESI) és una de les cinc escoles que depenen directament de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic (UNAM), aquesta facultat és la institució on treballe com a professora en l'àrea de psicologia educativa des de fa 23 anys.

La FESI va ser creada el 1975 i s'havia distingit per ser una escola especialista en formar psicòlegs conductistes. Els estudiants en acabar la seua carrera i eixir al mercat de treball havien de posar en pràctica els seus coneixements sobre els diferents programes de reforçament seguint el paradigma estímul-resposta que és completament coherent amb els enfocaments positivistes.

Des d'aquesta perspectiva, independentment de "la població" en què s'estava treballant se seguia el mateix model conductual, aplicat a la situació en què es realitza una intervenció: ja siga un xiquet amb problemes de lent aprenentatge, una família amb dificultats en la seua relació amb altres membres de la família, addiccions, assertivitat, institucions clíniques, laborals amb problemes entre els seus integrants, comunitats amb escassos recursos etc.

Amb aquests antecedents, en aquest article mostrem la trajectòria que he seguit en el treball amb estudiants de psicologia que realitzen les seues pràctiques professionals amb tallers d'autoconsciència seguint una perspectiva biogràfica que els porta cap a una transformació no només de les seues pràctiques acadèmiques sinó que es vincula més directament amb les seues pràctiques quotidianes, com a persones que es relacionen amb el món real i que a més en un curt temps desenvoluparan un treball com a professionals, en aquest cas com a psicòlegs.

2. Necessitat d'una educació diferent en diferents segments de la societat

En la meua experiència com a docent que ha acabat els estudis de la FESI, ja en els primers llocs de treball em vaig adonar que amb la formació que vaig rebre havia

aprés a documentar teòricament i actuar sempre des del mateix esquema conductual amb què m'havia format, tot i que les persones podien millorar temporalment, havia alguns aspectes íntims que no es tocaven, ja que s'intervenia per modificar o eliminar el símptoma, però mai el possible origen del problema

La relació entre el psicòleg i el client era impersonal, ja que seguia els preceptes de neutralitat científica, no es desenvolupava una reflexivitat entre el psicòleg i el pacient i els aspectes personals del terapeuta de cap manera formaven part de la intervenció.

Per això per a mi va ser necessari conéixer i investigar diferents perspectives dins de la psicologia i l'educació entre altres disciplines socials i humanístiques que va provocar un canvi en la meua pròpia experiència quotidiana.

Proposar-me dur a terme tallers d'autoconsciència amb una perspectiva biogràfica en la FESI, era fer que les persones que participen en estos tallers se "toquen" a si mateixos, parlen de si i relaten esdeveniments que relacionats amb la intimitat, la vida privada.

Parlar de la vida privada en àmbits acadèmic-institucionals per a alguns professors resultava perillós perquè es perdia la neutralitat científica, era com si les persones fórem dividides en diferents personalitats que no tenen relació entre si, una com a filla, una altra com a mare o germana, una altra com a nóvia, com a estudiant,... i l'acadèmic només es relacionara amb ser estudiant o professor, cadascú assumint el seu propi rol en una relació d'autoritat-subordinat.

Per això va ser necessari posar en dubte la suposada imparcialitat amb les pròpies pràctiques quotidianes, afegint que com a psicòlegs i educadors, entre moltíssims altres professionals, ens relacionem directament amb persones reals que no estan en els laboratoris i que responen a diferents estímuls del context, però també, aquesta manera especial de respondre està íntimament relacionada amb dimensions emocionals, el que hem aprés i interpretat de les nostres experiències al llarg de la nostra trajectòria vital.

Per això, si els psicòlegs mateix no han analitzat les seues problemàtiques personals i la forma específica com han construït la seua identitat, amb quines eines cognitives, emocionals i psicològiques confronten a les persones que estan atenent? Si jo no sóc capaç de parlar de mi?

Aquests interrogants m'han portat a desenvolupar unes pràctiques específiques que treballe amb els estudiants, els professors (un home i una dona) som els primers que exposem la nostra vida quotidiana, (narrant i mostrant la nostra autobiografia escrita).

Parlem de les nostres experiències, seguint els diferents períodes del cicle vital, conjuntament amb els estudiants, analitzem el recorregut de les nostres trajectòries individuals fins a culminar amb el plantejament de noves formes de comportament i relacions socials en què hi haja un canvi significatiu (projecte de vida).

Aquesta forma de fer docència ha implicat relacionar-se amb els estudiants des de l'horitzontalitat, el canvi en les pràctiques formadores han significat un canvi de paradigma que ens exigeix un canvi en el si mateix, perquè no només ens forma acadèmicament sinó que a més reflexionem al voltant a les experiències significatives que han modelat la nostra identitat, convertint-se així en un model de formació transformadora que metamorfosa les seues pràctiques com a professionals.

3. Dels tallers d'autoconsciència fins a arribar a les històries de vida

Quan els educadors treballem amb estudiants i estem interessats que el nostre quefer acadèmic no només es quede a les aules i en els folis d'exàmens, aprovant graus per a rebre un salari per això. Sinó que a més estem interessats en fer que aquest coneixement transcendisca a espais més amplis i es multiplique propiciant el benestar personal i professional dels estudiants als quals servim i alhora ells desenvolupen noves habilitats i destreses en si mateixos i amb la gent amb què faran la seua tasca. Estem parlant de diferents processos pels quals hem de passar per aconseguir el creixement i desenvolupament de les poblacions on intervenim. Això significa amor a tu mateix, a la teua professió i a la teu pràctica quotidiana.

Com ja ho he assenyalat, fer tallers d'autoconsciència en una universitat que s'havia destacat per la seua trajectòria positivista no va ser senzill, això implicava tenir coneixement clar i objectiu de quines eren les metes que pretenia assolir i això s'aconsegueix amb temps, amb formació en altres àmbits educatius i amb participació en els processos de crisi i creixement que es donen quan tu ets part d'un grup d'autoconsciència perquè t'has treballat a tu mateixa i coneixes el procés.

Per a poder inserir els tallers d'autoconsciència en la FESI en la carrera de psicologia desenvolupàrem un programa acadèmic que estiguera d'acord amb els requeriments institucionals per això ens ubicàrem en l'àrea de desenvolupament i educació en una assignatura en què es realitzen les pràctiques professionals dels estudiants, és a dir ells comencen a fer aplicacions pràctiques dels coneixements que van ser adquirits durant els primers 4 semestres.

Aquesta assignatura té característiques especials ja que durant el cinqué semestre els grups –que estan integrats per 35 a 45 estudiants– es divideixen a la meitat, on una meitat cursarà la pràctica en l'àrea d'educació especial i l'altra meitat portarà la pràctica de desenvolupament i educació. Per al sisé semestre s'intercanvien els mitjos grups perquè cada estudiant curse dues assignatures

Amb els estudiants que arriben a la nostra assignatura, aquest grup es divideix al seu torn en 3 parts perquè hi ha tres professors que duen a terme investigacions educatives en diferents àmbits d'interacció com poden ser; guarderies, escoles primàries, secundàries, batxillerats, grups d'atenció a persones de la tercera edat, entre altres projectes.

Els tres professors fem una exposició al grup i narrem les qualitats del nostre projecte de pràctica i els estudiants trien la població amb la qual volen treballar.

Així en un principi treballem dues professores juntes, de manera que ambdues teníem grups d'almenys 15 estudiants. Nosaltres parlàvem dels tallers d'autoconsciència [2] des de la perspectiva de gènere, com una metodologia en la qual s'analitzava la personalitat femenina en les diverses pràctiques quotidianes, amb això vam aprendre a parlar de diferents temes primer entre nosaltres mateixes i després apliquem els coneixements adquirits fent un taller semblant al que hem fet amb les estudiants però amb temes que cadascuna proposava per a impartir a les dones ames de casa, estudiants i professionals de les colònies properes a la nostra escola, fent així una part del seu servei social.

Quan em referisc als diferents processos per on passem, en els tallers d'autoconsciència al principi només acceptàvem xiques per a la nostra pràctica, una vegada que es va anar difonent la nostra manera de fer les pràctiques professionals, els xics van començar a qüestionar el per què ells no podien participar-hi amb nosaltres, per això obrírem espais per als homes fent tallers sobre les masculinitats, de tal manera que havia tallers només per a dones, tallers només per a homes i tallers per a ambdues poblacions, cada grup era conduït per 5

estudiants.

Això ens va donar com a resultat que molts estudiants feren la seua tesi de llicenciatura amb la perspectiva de gènere, es van aplicar qüestionaris, escales d'actituds i proves per a investigar si hi havia canvis en la personalitat després dels nostres tallers [3], encara sota el model conductista de mesurar i quantificar els resultats.

Els temes que impartíem van ser seleccionats per la seua importància en el moment vital en què ens trobàvem, parlàvem del desenvolupament humà –pel seu vincle amb la psicologia– i la diferència en la socialització i l'educació de dones i homes, les seues conseqüències en el tracte social en diferents contextos d'interacció com alguns dels temes que es presenten en el quadre.

Quadre de Temes Relacionats amb la Identitat Femenina

EDUC. FEMENINA	**AUTOCONCEPTE**	**ROLS DE GÈNERE**
Educació informal	Cos	Caract. Psicològiques
Educació formal	Autoimatge	Igualtat vs. diferència
PERSONALITAT	ESTILS DE VIDA	RELAC. SOCIALS
Assertivitat	Regla social	Identitat
Dependència	Estat civil	Relació entre dones
MITJÀ DE DIFUSIÓ	DRETS HUMANS	TREBALL
Aspecte físic	Integritat	Espais
Model ideal	Estat civil	Capacitats
MATERNITAT	PATERNITAT	ANAT. I FISIOL.
Oficis	Educació tradicional	Genitalitat
Desitjos	Educació segle XXI	Plaer
HIGIENE SEXUAL	RELAC. SEXUALS	ANTICONCEPCIÓ
Mites	Mites	Obligació
Realitats	Realitat	Responsabilitat
MENOPAUSA	AVORTAMENT	VIOLACIÓ
Capacitat sexual	Limitacions	Fal·làcies
Feminitat	Drets	Legalitat

Quadre 1. González, (1997)

Les estratègies educatives que seguíem en els tallers eren dinàmiques vivencials molt relacionades amb el tema del que anàvem a parlar, fèiem una discussió al voltant de la dinàmica que havíem desenvolupat i els estudiants expressaven les seues experiències quotidianes relacionades amb el tema en qüestió, una vegada acabada la discussió mostràvem cartolines preparades amb anterioritat sobre els continguts teòrics que afirmaven o contradeien el tema revisat.

Una vegada acabat el taller per als estudiants els donàvem informació teòrica sobre estratègies didàctiques, dinàmiques vivencials, conducció de grups i les perspectives teòriques que poden incidir en l'elaboració d'un taller d'autoconsciència en què els estudiants serien facilitadors, de tal manera que havien d'investigar un tema específic que haja cridat la seua atenció durant les narracions en els temes que els presentem, de manera que construïen un curs-taller que era impartit a persones externes a l'àmbit acadèmic o persones de la comunitat, amb això vull dir, persones ames de casa, estudiants d'altres carreres, obrers i obreres de la construcció, confecció de roba, professionals que van a la universitat per a assistir a aquest curs, la mitjana d'assistència era entre 30 i 40 persones per cada taller.

Els resultats eren acumulats organitzadament en antologies que contenien tot el material de treball, les cartes descriptives sobre l'organització del curs, un assaig teòric per cada tema impartit, les observacions i resultats que s'obtenien a través de registres anecdòtics dels estudiants.

Aquestes antologies sempre van estar disponibles per als estudiants que les havien elaborat amb la finalitat que pogueren tornar a fer aquest taller a altres col·lectius socials i fins i tot podien reprendre'l per a altres assignatures, per exemple en psicologia social, on ells anaven a aplicar els seus coneixements en altres comunitats no tan properes a la FESI i així ho feien.

Desafortunadament, durant aquesta època, no hi havia temps per a fer anàlisis més puntuals que els registres i els qüestionaris, ja que en diversificar-nos en la difusió i aplicació de tallers, les tutories per a elaboració de tesis i tesines ens deixaven poc de temps per a la investigació dels resultats, no obstant això estàvem fent una intervenció política, no en els termes tradicionals d'eixir al carrer i d'organitzar marxes de protesta, sinó –al nostre entendre– interveníem políticament tant en les

famílies dels estudiants com en les persones que hi assistien fent-los conscients de la seua situació personal i convidant-los a realitzar canvis en les seues maneres de ser-fer.

En reflexionar sobre els processos de canvi, tant dels estudiants com de les persones que assistien als nostres tallers i contrastar-los amb altres aplicacions, ens vam adonar que estàvem analitzant trajectòries de vida sols que nosaltres fèiem aquesta anàlisi per temes, per això ens vam proposar treballar les històries de vida primer com a participants en un grup fent la nostra pròpia història.

El 1997 implementàrem aquesta forma de fer el taller d'autoconsciència limitant el nombre d'estudiants a no més de 10 persones (homes o dones) perquè narràrem la nostra trajectòria de vida partint dels diferents períodes de desenvolupament psicològic; continuàrem coordinant el grup en una relació professor-alumne des de l'horitzontalitat en la qual el professor s'implica activament amb els estudiants.

Els tallers seguien tenint molta acceptació tant dels estudiants com amb persones de la comunitat però no aconseguíem captar què és el que succeïa en aquestes persones perquè aconseguiren canvis substancials en els seus comportaments i maneres de ser-fer, per això ens vam proposar gravar en àudio les sessions, demanàrem permís als assistents per a gravar les sessions, deixàrem de banda els qüestionaris i avaluacions per a fer transcripcions del que havia passat durant les sessions.

Els temes que sorgien dins de les narracions estaven relacionats molt amb l'amor i el reconeixement en diferents significacions, però ens seguia faltant temps per a realitzar l'anàlisi de les narracions, per això em vaig donar a la tasca de donar-me un temps exclusiu per a la recerca sobre històries de vida, fent un doctorat en estudis de dones i del gènere amb la finalitat de reproduir els tallers que jo feia a Mèxic, ara a la Universitat de Sevilla.

4. La trobada amb una altra cultura per a conéixer més sobre la cultura d'origen

Quan tens clars els objectius que has de complir, no sempre els teus projectes estan d'acord als models d'ensenyament i els continguts acadèmics que s'ofereixen en alguns programes per a la investigació, de manera que la pràctica que jo desenvolupava diversos anys enrere, no tenia cabuda en un programa de doctorat que depenia directament de la psicologia experimental.

Per tant em va ser necessari d'una banda complir amb el programa en què ja estava inscrita i de l'altra buscar opcions de formació en les àrees de coneixement on realment volia desenvolupar la meua pràctica, per això vaig fer una especialitat en investigació-acció participativa, vaig ingressar en un curs optatiu de constructivisme social i històries de vida que s'oferia des de la psicologia clínica i vaig fer cursos d'extensió universitària en pedagogia amb Isabel López Górriz i Dolores Jurado Jiménez [4] entre altres cursos.

A partir de les crisis existencials també es desenvolupa el creixement com un rizoma dialèctic en què creixes a pesar de les condicions, però de la qual eixes encara més enfortida.

Així em vaig donar a la tasca de fer diferents indagacions fins a integrar un grup de persones que estigueren disposades perquè juntes férem una investigació amb històries de vida, a través d'un procediment de taller d'autoconsciència des de la perspectiva de gènere com l'havia estat fent quotidianament.

El grup va ser integrat per 6 dones mexicanes que havien emigrat a Sevilla, les dades d'edat estaven entre 32 i 62 anys amb una mitjana de 44 anys, els objectius eren analitzar les condicions psicosocials reals en les quals vivien i analitzar quines d'aquestes condicions afavorien la presentació de problemes i comportaments centrats en les habilitats i les limitacions del desenvolupament psicosocial, a partir de les seues històries de vida [5].

Jo com a coordinadora i investigadora em vaig integrar al grup com una emigrant més, amb certs privilegis com el de la beca de la meua universitat però coneixia la cultura i en vaig aprendre més a través d'aquesta investigació.

L'espai en el qual es va dur a terme el taller va ser ma casa, allí es van filmar totes les sessions en un ambient d'intimitat i confidencialitat, a les participants els vaig sol·licitar permís per a gravar aquesta activitat, elles van signar un format de consentiment informat. Ens vam llançar a la tasca de narrar les nostres trajectòries personals, seguint el procediment dels tallers d'autoconsciència i realitzant diverses dinàmiques que s'adien al tema que es tractava.

Reflexionar al voltant dels esdeveniments significatius en la nostra trajectòria vital i aquells que els van portar a decidir el fet de radicar a Sevilla –el temps d'estada era entre 2 i 20 anys– i el grau de preparació acadèmica anava des de ser ames de casa fins a estudiants de doctorat, una d'elles era periodista i una altra tenia un

restaurant mexicà.

Es van fer 10 sessions que es van realitzar una vegada a la setmana per espai de tres hores, més una sessió per a la devolució, un mes i mig després d'haver fet el taller i d'haver lliurat la seua redacció de la història de vida.

Durant les narracions es va escoltar atentament i empàtica totes les participants, es van produir diverses emocions que mai van ser reprimides i quan va ser necessari es va intervenir terapèuticament, de vegades les sessions es van prolongar pel temps que van necessitar les participants.

Els temes discutits van ser:

- Autoconcepte
- Identitat Cultural
- Genograma
- Línia de vida
- Els records més significatius en cada període del desenvolupament
- La socialització diferencial
- Les relacions afectives
- El control i el poder
- Violència en les relacions socials
- Històries d'immigració
- Projecte de futur

Vaig transcriure totes les sessions i vaig fer una anàlisi de contingut tant de les narracions com de les històries de vida.

Alguns aspectes que ressalten al voltant dels temes tractats giren al voltant de l'amor, a tu mateix en l'autoconcepte, a la teua cultura i al teu país, als teus ancestres, a les persones que t'han vist créixer en la trajectòria de vida, a la parella, els fills…

També vam poder reflexionar sobre aquelles experiències negatives en cada període de desenvolupament on moltes vegades és necessària l'estimulació i el reconeixement dels pares i els professors entre altres personatges importants.

Per exemple en l'àmbit familiar, quan naixem en famílies nombroses i les mares estan tan ocupades atenent les tasques domèstiques, que "descuiden sense

intenció de danyar” l’autoconcepte dels menuts, quan no presten tota la seua atenció a comportaments com la competència entre germans, els comparen o s’aferren més a un fill o filla per la semblança amb persones significatives per als pares o bé no atorguen el seu reconeixement en activitats com ser bon estudiant, col·laborar a casa com activitats que els menuts fan “com dient” ei mare ací estic, t’estime molt, estima’m!

El fet de situar-nos en una perspectiva de gènere ens va permetre, analitzar ara la socialització diferencial, quan no es donen totes les oportunitats de desenvolupament a una xica que vol seguir estudiant una carrera universitària i no se li permetia perquè “es casaria aviat i la mantindrien (econòmicament)”

Quan són adolescents els joves van formant parelles de festeig, a través de l’anàlisi de les relacions més significatives, podem veure el tipus d’enllaços que trien i el rol de submissió o d’obertura social que desenvolupen en els seus diferents vincles afectius.

En el cas de les històries d’immigració vam poder veure en aquestes dones que el motiu pel qual elles van arribar a Espanya va ser per a realitzar estudis de postgrau i en altres casos perquè havien conegut el seu marit a Mèxic i en emigrar ho van fer per seguir el marit que volia tornar al seu país, és a dir van arribar a Espanya o es van quedar-hi per amor.

Quan vam fer la reflexió del que els havia deixat el taller entre els molts comentaris expressats per les participants van ser:

“Jo vivia a Sevilla apartada d’altres persones perquè creia que era l’única “mullada [6]” ací, ara que conec a altres mexicanes em sent com si de sobte tingués germanes, estic molt contenta per això.”

“Per a mi va ser molt important assistir al teu taller, perquè vinga, jo tenia problemes de parella i creia que era perquè ell és espanyol i jo mexicana, com ser menys, no? en escoltar-vos me n’adone que els meus problemes de relació no són per discriminació racial sinó per una discriminació de gènere.”

“Quan he vingut amb vosaltres no parlava gaire perquè ni tan sols podia plantejar quins eren els meus problemes, en escoltar-vos era com obrir un ventall de possibilitats i cada volta del ventall era una opció en la meua vida, només havia de

triar el que jo vull fer ara.”

Els canvis que es van fer de manera individual van ser molt variats que anaven des d’aprendre a ser més assertiva amb els seus empleats, demandant que realitzaren les activitats que ella els demanava en el temps que es requeria i donar-se un temps per a viatjar després d’haver treballat tota la seua vida.

Entendre que en la seua relació de parella s’estava comportant igual que la seua mare amb el seu pare, en manipular, cridar i exigir que el seu marit fes determinades activitats en el temps i amb les característiques que ella ho demanava.

Decidir acabar els seus estudis de doctorat i homologar el sistema educatiu espanyol per a accedir a una feina en la seua àrea de coneixements.

Totes aquestes condicions ens van permetre fomentar en aquestes dones el desenvolupament d’una cultura en la cura de si mateixes que els va permetre co-construir noves formes de relació amb elles mateixes i amb els altres més enllà de les fronteres.

Aquestes mexicanes no només “es van transformar” de manera individual sinó que a més van formar un col·lectiu de *mexicans a Andalusia* [7] que tenia com a objectiu donar suport a altres immigrants, celebrar junts les dates importants, ensenyar als seus fills aquells jocs, cançons, contes infantils i gastronomia típica dels mexicans, sense fer un col·lectiu a part ja que van integrar en l’associació a totes aquelles persones que així ho desitjaren encara que no foren mexicans.

5. La trobada amb una altra professional que capta la importància de la meua feina des d’una pràctica amorosa

El fet d’haver assistit al curs sobre històries de vida que impartia Isabel López Górriz, em va permetre accedir a altres models de coneixement que no vaig trobar en el meu programa de doctorat, perquè ella tenia un plantejament des d’una perspectiva experiencial i existencial que teòricament per a mi era desconegut.

Durant les classes Isabel ens va demanar que cada un dels participants relatara la pràctica que estava fent amb històries de vida o el que pretenia fer amb el coneixement que estàvem adquirint.

La seua escolta sempre va ser atenta i oberta, ens convidava a teoritzar la pràctica amb històries de vida, en el meu cas a teoritzar el procés del taller que ja estava fent amb les mexicanes.

Ella va albirar la potencialitat del meu treball i em va reptar a escriure i descriure el procés de construcció de significats per exemple en les dinàmiques que jo aplicava amb els meus estudiants a Mèxic i les que ara jo estava fent [8] ja que –segons les seues paraules– tenien molta riquesa perquè al posicionar com a immigrant i en fer ús de les olors, els sabors, les textures, els sons, la música, els cants infantils... que per a mi eren molt coneguts perquè pertanyen a la meua cultura, amb les meues dinàmiques estava fent un vincle entre el pla científic amb el vivencial existencial i amb això aconseguia que aquestes dones es narraren sense traves.

Ella va veure el significat de la perspectiva humana que estava plantejant amb els meus tallers en un treball que portava més de dues dècades i va saber com conduir-lo en expressà:

“ Teresa l’educació existencial és aquella que permet a les persones construir-se, elaborar i modelar a partir dels seus qüestionaments, les seues vivències, experiències i sentiments, expressats o narrats de manera oral o escrita i reflexionada i tu ho estàs fent amb aquestes dones perquè t ’ has treballat a tu mateixa”

(López Górriz, 2007).

Amb aquestes converses Isabel ens convidava a transformar les nostres pràctiques docents en espais rics en coneixement dels nostres sabers-fers ajudant-nos a posar en un marc teòric l’aprenentatge experiencial que ajuda a situar la praxi educativa i la perspectiva biogràfica en l’educació.

Per Isabel tenien ressò i sentit moltes de les meues paraules per exemple en parlar de la posició de l’educador o investigador de baix a dalt [9], el que ella va traduir en la horitzontalitat en les relacions professor-alumne posant en pràctica la nostra sensibilitat i la nostra modelació com a dones professionals.

L’aprenentatge que amb ella vaig tenir és creure en el que estic fent, fent un salt a la teorització de les meues pràctiques quotidianes, encara que vaig haver d’eixir a un altre continent per a reflexionar i seguir formant-me experiencialment.

A partir d'ací, les dificultats que vaig haver d'enfrontar a l'acadèmia positivista que no comprenia els meus sabers-fers per a integrar una anàlisi més emergent i qualitatiu van ser pal·liats perquè ara tenia una altra clau, una visió diferent en la qual no necessàriament calia quantificar les narracions i les històries de vida de les dones amb les que havia treballat, ho vaig fer perquè eren requeriments propis del programa de doctorat en el qual estava inscrita i a punt de defensar la meua tesi.

No obstant això amb Isabel va quedar obert un pacte i un compromís, impartir els meus tallers d'autoconsciència amb els seus estudiants de doctorat perquè juntes poguérem analitzar i teoritzar les històries de vida de les seus doctorandes.

Un altre compromís ineludible va ser que tota aquesta vivència quedara plasmada en un llibre que recentment s'acaba de publicar [10], amb la intenció que altres professionals de la psicologia i les àrees relacionades amb l'educació pogueren posar en pràctica el que jo he treballat durant més de 20 anys.

6. Conclusions i reflexions

Com ja ho assenyalava en les primeres pàgines d'aquest article, quan tens amor a la teua professió i a la teu pràctica quotidiana tens amor a tu mateix.

Això t'ajuda a enfrontar els diversos obstacles que es donen en la vida quotidiana, tant en l'àmbit personal com en el professional.

Amb el suport de persones com Isabel, que constantment feia de la docència una pràctica amorosa com a model d'interacció en diversos contextos, es pot aconseguir fer intervencions més polítiques i compromeses que propicien el canvi i la millora en les pràctiques educadores que van més enllà dels mers pactes i compromisos perquè formen part del nostre quefer quotidià.

El fet d'haver fet el taller d'autoconsciència amb les històries de vida de les estudiants de doctorat que tenia Isabel va resultar un repte davant la seua mort, perquè aquestes xiques estaven enfrontant el dol i qualsevol altra professora que intentara continuar el seu treball era comparada amb una dona que va ser un model de superació.

Encara que mai vaig intentar ser Isabel ni ocupar-ne el lloc, va costar el seu treball aconseguir que aquestes xiques redactaren la seua autobiografia perquè tenien entre altres qüestionaments ; on s'anaven a publicar les seues històries?, Per a

què? els demanava que escriviren sobre alguns aspectes que hagen cridat la seua atenció durant el taller i les narracions de les seues autobiografies i redactaren un capítol que podíem integrar en un llibre col·lectiu a més que podia servir-los com l'avantprojecte de les seues tesis, no obstant això el compromís el seguim complint tot i que ha portat el seu temps.

Treballar des d'una perspectiva autobiogràfica requereix d'una escolta atenta i empàtica per a atendre tots els aspectes que emergeixen de les narracions, demana una implicació i un compromís ètic amb la persona amb qui estem treballant.

Les tècniques didàctiques i vivencials que fem en les nostres pràctiques per a fer emergir el discurs són una de les evidències de la nostra experiència que permet vincular els plans científics amb els vivencials i existencials.

Altres col·lectius socials en què he posat en pràctica els tallers amb les històries de vida, a més de la meua pràctica quotidiana amb els estudiants de psicologia han estat, estudiants de psicologia a la Universitat de Guadalajara que ara mateix estan fent la seua investigació sobre les narracions autobiogràfiques amb artesans del fang a Tonalá, Jalisco i que aviat tindrà publicacions i treballs de tesi amb aquesta temàtica.

Un taller sobre històries de vida amb adults grans en una casa de dia a partir de les narracions dels seus fills i els seus néts. Un taller amb ames de casa i camperoles de Lora del Río als afores de Sevilla, el taller de les mexicanes que va tenir com a producte la meua tesi doctoral que també s'acaba de publicar a Espanya.

Les pràctiques compromeses es multipliquen per si mateixes, ja que quan altres persones veuen i senten els canvis generats a partir de les seues reflexions de la trajectòria vital estem fent un treball intersubjectiu que implica un canvi en els paradigmes i tot aquest canvi exigeix un canvi en el si mateix.

---

7. Bibliografia

Agenda de las mujeres (2010). ¿Quienes somos? 23 novembre 2010

González, U. María Teresa (1989). *Consistencia y validez en la escala para medir la actitud que se tiene ante el comportamiento asignado al género femenino*. En: *IX Coloquio de Investigación en la ENEP Iztacala* Mèxic: UNAM.

González, U. María Teresa (1997). *Los estudios de género en la ENEP Iztacala : confiabilidad y validez de una escala de actitudes respecto del papel de la mujer en la sociedad.* Tesi de Mestria en Psicologia. Mèxic: s/e.

González, U. María Teresa (2005). *Género, cultura y constructivismo social en la narración de historias de vida*. Tesi de doctorat Sevilla.

González, U. María Teresa (2011). *Género y cultura en la narración de historias de vida: Argumentación teórica* Vol.1 Espanya: Editorial Académica Española.

González, U. María Teresa (2011). *Historias de vida desde la perspectiva de género; Bases teóricas para generar una formación transformadora*. Mèxic: UNAM

González, U. María Teresa i Hernández, C. Guadalupe (2002). *Evaluación de actitudes de género en experiencias educativo terapéuticas interdisciplinarias.* En: Laura E. Aragón B. i Arturo Silva R. *Evaluación psicológica en el área clínica* Mèxic: Pax. 149-174.

Harding, Sandra. (1998 original 1987). *¿ Existe un método feminista*? En: Eli, Bartra. [Comp.], *Debates en torno a la ciencia y la metodología feminista.* Mèxic: UAM Xochimilco. 9-34.

Hernández, C. Guadalupe i González U. María Teresa (1989). *El desarrollo de la personalidad en la mujer por medio de una educación integral: Los talleres de autoconciencia una alternativa.* En: Patricia Galeana [Comp.]. *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. Mèxic: UNAM 97-115.

Hernández, C. Guadalupe i González U. María Teresa (1990). *Aspectos psicosociales de la personalidad femenina: La categoría género y el desarrollo humano*. Mèxic: ENEP Iztacala.

Hernández, C. Guadalupe i González, U. María Teresa (1999). *Proyecto de investigación del programa interdisciplinario de estudios de género*. Mèxic: ENEP Iztacala.

López Górriz, Isabel. (1997ª). *Experiencias de innovación pedagógica.* Madrid: CCS.

López Górriz, Isabel. (1997[b]). *La historia de vida como metodología de investigación-acción existencial. Actas de VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universitat de Sevilla: AIDIPE 477-482.

López Górriz, Isabel. (1998). *Metodología de investigación acción. Trayectorias históricas y encuadres epistemológicos y metodológicos de la investigación – acción*. Sevilla: El Nazareno.

López Górriz, Isabel. (2001). *La historia de vida como estudio de caso en su modalidad autobiográfica : Su validez científica. Actas de X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Universitat de Acoruña : AIDIPE 283-288.

López Górriz, Isabel. (2007). *Co- construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método*. Diálogos 52, any XII vol.3 Barcelona: Diálogosred 29-38

Ruiz, G. Rosa Isela (2003). *Estudio de la identidad masculina desde la perspectiva de género.* Tesi de Mestria Mèxic: FES Iztacala

Salazar, Hilda ; López, Friné ; García, Andrea y Hume, Patricia (1996). *La agenda verde de las mujeres.* Mèxic: *Desarrollo, Ambiente y Sociedad*, S.C.

Notes

[1] Mª. Teresa González Uribe, Professora Associada “C” de temps complet definitiu a la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic campus Iztacala en la carrera de psicologia de l’àrea de desenvolupament i Educació.

[2] Els tallers d’autoconsciència els hem impartit des de 1988, veieu Hernández i González (1989, 1990). L’objectiu principal d’estos grups ha sigut estimular i promoure el desenrotllament integral de les capacitats de les dones a través de potenciar els espais comunicacionals des d’una perspectiva feminista i de gènere que multiplique les xarxes d’interacció i visibilitze la producció i les accions de les dones fent-les fortes per a la defensa dels seus drets (Agenda de les dones, 2010). Estos grups han sigut la principal ferramenta metodològica de les feministes, perquè a partir dels grups d’autoconsciència les dones es van organitzar per a realitzar accions polítiques i personals que han transcendit a nivell global. Gràcies a

estos grups s'ha aconseguit arribar als vèrtexs més elevats de l'iceberg del poder com l'ONU i altres institucions internacionals. S'ha aconseguit que es legisle sobre problemes que afecten les dones com el salari desigual davant de jornades iguals, el dret a l'avortament i l'educació sexual, la prevenció i atenció a la violència de gènere, la discriminació ètnica, racial i el millorament ambiental entre altres temes (Salazar et al., 1996).

[3] Veieu González 1989,1997 González i Hernández 2002

[4] Investigació experiencial : la història de vida com a metodologia d'investigació, formació i intervenció en els processos sociohistòrics i de reconstrucció d'identitats. Curs d'extensió Universitària 2004, Universitat de Sevilla.

[5] Veieu González (2005)

[6] Mullat és un terme despectiu que s'aplica a aquells immigrants que creuen el Riu Bravo il·legalment per a arribar a Estats Units amb la finalitat de treballar en el que siga per a obtenir recursos econòmics per a les seues famílies.

[7] www.mexicanosenandalucia.org

[8] Veieu González, (2005)

[9] La investigadora se situa en el mateix pla crític que el subjecte d'estudi, adoptant una posició reflexiva per a insistir en la importància d'estudiar-nos *a nosaltres mateixes* i investigar de *baix cap amunt* i no *de dalt cap avall*(Harding, 1987).

[10] González (2011)

Traducció: Joaquin Martínez

El proceso de re-construcción de identidad/es de género y su relación dialógica con los estudios de tercer ciclo. El diario, una herramienta formativa y evaluativa de investigación

Mª Inés Gabari Gambarte. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía

Mª. Dolores Jurado Jiménez. Universidad de Sevilla. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Instituto Paulo Freire de España

“Todos sentimos el anhelo de lo salvaje. Y este anhelo tiene muy pocos antídotos culturalmente aceptados. Nos han enseñado a avergonzarnos de este deseo. Nos hemos dejado el cabello largo y con él ocultamos nuestros sentimientos. Pero la sombra de la Mujer Salvaje acecha todavía a nuestra espalda de día y de noche. Dondequiera que estemos, la sombra que trota detrás de nosotros tiene sin duda cuatro patas”.

(Pinkola Estés, 2006: 9).

1. Introducción

Una de nosotras desarrolla el trabajo de profesora e investigadora en la Universidad Pública de Navarra, en el Departamento de Psicología y Pedagogía. Desde la cual acompañamos a alumnado en el proceso de elaboración y defensa de Tesis Doctoral. El proceso de elaboración de una Tesis Doctoral, según la normativa vigente en el estado español, parte de una inicial relación de tutoría del Proyecto de Investigación, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, o lo que es lo mismo, para el reconocimiento de la llamada Suficiencia Investigadora.

El único requisito que se pide a quien opta por realizar los estudios de Tercer Ciclo, es que esta persona haya recibido una formación inicial universitaria o equivalente. Pero la persona que se está proyectando formativa y profesionalmente en esta etapa académica, entra en un diálogo de tensión – distensión con los roles vitales que su existencia le demanda. He ahí el valor pedagógico de herramientas como el diario y la auto/biografía. Éstas no han sido muy valoradas académica y

científicamente en las aulas universitarias del estado español hasta hace muy poco tiempo, a pesar de que han sido herramientas introducidas desde los años 90, por algunos profesores, entre los que destacamos, el trabajo de Isabel López Górriz (1997), quien ha sido pionera en el campo educativo introduciendo metodologías cualitativas de investigación – acción (López Górriz, 1998a y 1998b).

En la primera parte del artículo que ahora exponemos, enfatizamos el diario desde su dimensión investigadora esencialmente en los cursos de doctorado, a la vez que lo situamos como un instrumento de formación y evaluación. Planteamos el diario como un instrumento de auto-hetero-observación e introspección de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula universitaria. La escritura del mismo tiene una doble finalidad, por un lado como recogida de información que ayude al desarrollo del rol de investigador y por otro como una herramienta de formación. Los diarios se analizan cualitativamente para evaluar: la metodología seguida, el proceso del grupo, el rol de la profesora, los aprendizajes investigadores desarrollados, etc. Todo ello, ayuda a la realización de sugerencias de mejora y a la elaboración de un informe de investigación.

Utilizando este instrumento y practicando los pasos de una investigación, el alumnado cierra el curso de doctorado desarrollando distintas competencias, tanto del orden de la investigación como de la formación.

Ahora bien, en los procesos educativos de acompañamiento en la elaboración de Tesis Doctorales, hemos comprendido que el alumnado doctorando pasa por un proceso en el que se realzan dimensiones de identidad en relación al género humano, como son: el sentimiento de la propia identidad o identidades, los rasgos instrumentales y expresivos conectados con los estereotipos de género, los intereses, comportamientos de rol y actitudes orientadas al género y la orientación sexual.

En esta recreación cíclica y concomitante del proceso vital, las protagonistas de las tesis doctorales que acompañamos, se han visto enfrentadas a una construcción identitaria de dimensiones afectivas, profesionales, científicas y existenciales, entre otras. En este sentido, en la segunda parte del artículo, mostramos algunos trazos del *diario de vida* (ver Jurado Jiménez, 2007) que una de nosotras como doctoranda (en fase de finalización de Tesis Doctoral) al mismo tiempo que profesora en la Universidad de Sevilla, ha elaborado a lo largo de un proceso de autoformación e investigación autobiográfica. Este diario de vida ha sido desarrollado a partir de la elaboración y análisis de un diario de aula en la Universidad de Sevilla en una

asignatura de investigación la Licenciatura de Pedagogía que impartió la profesora López Górriz y en la que se desarrollaron procesos grupales, que posteriormente ha derivado en un proceso existencial importante. La ejemplificación del diario muestra alguno de los momentos hito en dicho proceso existencial.

Partimos de la idea de que las identidades se construyen con otras personas con las que coincidimos o discrepamos. Así pues, esta construcción identitaria se da tanto como mujer – hija, mujer-profesional-experta, mujer-pareja, mujer-madre o mujer persona que se redescubre a sí misma.

A su vez una de nosotras, como directora del trabajo de Tesis Doctoral, también participamos en esta dinámica de definición-redefinición existencial en el proceso del otro, reelaborando constantemente comportamientos, actitudes y tomas de decisiones. Todo ello comporta una complejidad densa y rica, que atraviesa tiempo y espacio y va dejando matices escritos entre las líneas de dichas Tesis Doctorales, no siempre evidentes desde una mera lectura del interés “científico” en sentido clásico. Es esta la otra cuestión que queremos plasmar a lo largo de este trabajo, pues es complejo delimitar en los espacios académicos los tiempos que son necesarios para aprender integrando cuestiones que tienen que ver con el cuidado físico, con los sentimientos, con el corazón, con la dimensión más espiritual de la persona u otras dimensiones que cuestionen su identidad profesional y personal.

2. La dimensión investigadora del diario de aula, una herramienta formativa y evaluativa previa a la elaboración de la tesis doctoral

Consideramos, que el diario de aula, tanto del alumnado como del profesorado y su análisis se convierte en una herramienta y un medio esencial en los procesos de aprendizaje en el desarrollo de la identidad. Pues, es a través de dicha construcción y análisis como se reelaboran planteamientos y se toma conciencia del ser-singular pero también del ser-social (socializado y socializador).

La referencia a los diarios de clase (alumnado y profesorado) como instrumento básico de recogida y análisis de información está presente en la mayoría de trabajos sobre metodologías cualitativas (Zabalza Barea, 2004: 35). Sin embargo, es poco común la inclusión de experiencias prácticas sobre el uso sistematizado y las aportaciones derivadas de este tipo de instrumento narrativo.

Nuestra experiencia en el desarrollo de propuestas con diarios en los procesos

formativos de universitarios/as de las ramas educativo-sociales se inició hace más de una década. Y, en concreto, la elaboración del diario de aula en el tercer ciclo ha venido aportándonos un bagaje de construcción de procesos diversos y ricos, en matices formativos e investigadores, que nos ha motivado para presentar esta aportación. En los siguientes epígrafes hacemos mención a nuestra experiencia en el trabajo con diarios durante el período académico de tercer ciclo en el que hemos impartido diversos cursos.

1. Elaboración del diario en el periodo de formación de tercer ciclo

El curso “Diseño Cualitativo en Investigación Educativa” (Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra), cuya duración es de 4, 5 ó 6 créditos, presenta características idiosincrásicas como: diversidad de la formación inicial del alumnado, desconocimiento general de nociones de diseño de investigación, un rol docente compartido por dos profesoras, (la titular de la universidad: Dra. Mª. Inés Gabari Gambarte y la invitada: Dra. Isabel López Górriz de la Universidad de Sevilla) [1], la compaginación del periodo formativo y de investigación con el desempeño de una profesión, la difícil convivencia del rol de “discente” con el desempeño de roles familiares, sobre todo en las mujeres, etc.

En este contexto, las profesoras del curso llevamos a cabo experiencias de realización de diarios de aula, triangulando la información con la obtenida por observación participante de algún alumno/a que está realizando la Tesis Doctoral y con el análisis de un breve relato autobiográfico (vivencia auto-reflexiva del acercamiento al nivel superior de estudios), texto que se analiza grupalmente junto con la profesora invitada. La elección del diario como modalidad del discurso escrito recoge las cuatro características señaladas por Yinger y Clark (1981):

a. En el proceso de escritura se integran múltiples

representaciones que el escritor/a codifica para presentar la experiencias de modo diferente a cómo las ha vivenciado.

p. El escribir se desarrolla como proceso enfrentado permanentemente a su producto (la escritura) de manera cíclica y autorreguladora.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

c. La elaboración del discurso escrito conlleva cierta “manipulación” de los símbolos (interacción sintaxis-semántica) de modo que sea legible y en pro de la significación de los mensajes.

d. Escribir es un proceso que supone implicación personal del sujeto que actúa motriz y

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cognitivamente en la ejecución de una narración sobre temas seleccionados por él y a su propio ritmo.

La elaboración de los diarios es asumida por los/las participantes de manera lenta, paulatinamente a lo largo del transcurso de las sesiones, los sujetos individual y grupalmente van pasando de la incredulidad a la acción tímida inicial del “escribir” y casi reducida al cumplimiento de uno de los criterios de evaluación explicitados en el programa. Sin embargo, y en un avance poco uniforme, el arraigo de la tarea va conquistando las dimensiones reflexivo-constructivas y se va gestando el germen del futuro desarrollo investigador.

El coste de elaboración del discurso (muy alto al principio) se ve recompensado en los momentos finales de análisis y descubrimiento de dilemas. Sin embargo, el elemento en torno al que se condensa mayor resistencia es la incertidumbre en torno a ese mismo proceso de análisis. En palabras de Zabalza (2004: 54), estaríamos hablando de la dialéctica privacidad-publicidad como componente del contexto pragmático del diario. La disyuntiva de hacer público lo íntimo (la propia escritura, el pensamiento construido y reconstruido en el diálogo cíclico de la elaboración del texto) empuja, de manera invisible, pero casi constatable (*a posteriori*), a la génesis y fortalecimiento de una cohesión grupal profunda en proporción al tiempo de convivencia e intereses u objetivos comunes del grupo (secundario).

Otra dimensión, que viene de la mano de la propia actitud reflexiva ligada al acto

mismo de escribir, con perspectiva continua, longitudinal e histórica es la de la conciencia evaluadora de los diferentes aspectos del proceso formativo: contenidos del curso, metodología, etc. Es por ello que se propone la elaboración de un informe, a modo de valoración del curso, apoyado en el análisis de los datos recogidos por los/las participantes a través del diario.

2. Informe: valoración del curso “Diseño cualitativo en investigación educativa”

Desde el inicio del curso se plantea una *recogida de información* mediante el diario personal elaborado por las 6 alumnas del curso académico 2004/2005 [2], además de llevar a cabo análisis de contenidos en dos fases:

Fase 1 : Análisis de contenidos individual – cada alumna trabaja sobre su propio diario. Nos marcamos como objetivo definir de 5 a 7 categorías de unidades de contexto / unidades de relevancia en relación con las cuestiones planteadas.

Fase 2 : Trabajo grupal: a) Mediante puesta en común del trabajo realizado individualmente se establecen 5 categorías de análisis de contenidos por consenso del grupo. Se definen también por consenso los descriptores correspondientes. b) A partir de las categorías resultantes elaboramos la respuesta a las dos cuestiones siguientes:

¿Cómo valoran las alumnas el desarrollo del curso “Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”?

Contenido : El grupo tiene la percepción de haber accedido a un conocimiento básico y global de los aspectos de diseño de investigación cualitativa y al mismo tiempo, en revisión comparativa, a un conocimiento básico del diseño en investigación cuantitativa. Echamos de menos una formación de conocimientos previos de las alumnas en metodología de la investigación, que nos hubieran facilitado un mayor aprovechamiento del programa y quizás, hubiera requerido un menor esfuerzo por parte de las profesoras.

Contenido: Referencias a conceptos y desarrollo de los temas del programa en clase.

Sesión 2rj – pár. 2	“se habló de la investigación educativa, de la necesidad de que las investigaciones cualitativas y las cuantitativas se complementen
Sesión 2ng – pár. 5	“tres o cuatro ideas claras: En la investigación actual puede ser necesario y adecuado combinar diferentes paradigmas… Exigencia de praxis impecable sobre todo en par. Fenomenológico. La investigación cualitativa parte de posiciones con ideología… es más abierta a la incorporación de nuevos planteamientos surgidos de la propia investigación.
Sesión 3az – pár 3	“Se han planteado las fases de la investigación. Se han ido exponiendo todos los casos empezando desde la definición del problema, del diseño del trabajo. Aunque el objetivo es el diseño cualitativo me gusta que se haga referencia al diseño cuantitativo, me hace falta. Hemos visto el esquema teórico, diseño muestral y la codificación del lenguaje…”

Metodología : El curso se desarrolla con una metodología muy participativa desde el principio. Se busca la interacción en el grupo. La actividad de presentación de temas por cada uno de los alumnos, de una parte obliga a un trabajo personal intenso, y de otra facilita la intervención activa en clase (te sientes parte implicada). Las continuas ejemplificaciones, propuestas por la profesora ajustándose los intereses individuales, hacen un curso tremendamente práctico.

Metodología: Modos de llevar a cabo las actividades desarrolladas en el aula.

Sesión 3azo – pár 5	Qué capacidad tiene esta mujer, todo el tiempo relacionando cada cosa que habíamos dicho, para meternos en el tema pero a cada uno de manera particular.
Sesión ng – pár. 1	“hoy empiezan las exposiciones individuales.
Sesión 4rj – pár 4	I. utiliza siempre ejemplos individualizados para cada uno, lo que demuestra que, no solo conoce nuestros nombres, sino también nuestra historia personal.
Sesión 5 rs– pár 5	“Como siempre, I. iba perfilando la exposición. Esto me ayuda a entender mejor el tema.

Sesión 8rj –pár 2	Estuvimos en una sala de informática porque I. nos enseñó a manejar el programa Nud-IST-5 para trabajar el análisis de texto.…
Sesión 9azo– pár 6 y 7	En la segunda parte de la clase hemos jugado un poco con la WEB-CT. Qué maravilla de medios hay en la Universidad!!!!!!

¿Qué aporta el curso a los alumnos? (Diferencia con otros cursos del programa)

El Grupo : la construcción del grupo (interrelación, cohesión interna) ha sido un elemento clave en la significación de este curso para cada una de nosotras. Hemos sentido un marco de libertad para el desarrollo del conocimiento. El grupo ha contribuido a superar la presión del "pánico escénico" al exponer nuestros trabajos. Plantear nuestras dudas, someterlas al grupo supone un mayor enriquecimiento y afianzamiento de los conceptos y conocimientos. La relación del grupo sin duda tiene que ver con las condiciones personales de cada una de las integrantes. Posiblemente la intensidad del trabajo, la entrega personal y la profundidad en el desarrollo de nuestros planteamientos han facilitado una cohesión más intensa que lo que cabría esperar en el marco de un curso de doctorado.

Grupo: relaciones entre los participantes en el curso.

Sesión 1azo – pár 8	He anotado antes que somos siete compañeras, ya casi amigas y sólo es el primer día.
Sesión 3ng – pár 2	"menuda panda,… varias trayectorias cuando menos curiosas…
Sesión 5 – pár 12	Hay días que son así y siendo un grupo tan pequeño… es fácil encontrar empatía y es agradable poder echar un cable.
Sesión 6 rj– pár 7	Al hacer un repaso de este diario me doy cuenta de que cada vez me interesa más los aspectos de interacción entre nosotros, creo que tenemos un grupo muy interesante de personas con una relación muy buena y enriquecedora, claro que es consecuencia del ambiente que fomenta I..

Sesión 8 rs- pár 1	No he tenido mucho tiempo para pensar en este parón de las clases pero echaba de menos al grupo. Se está creando aquí una comunicación especial

La profesora: Identificamos en I. el elemento clave de la cohesión del grupo. Sus intervenciones didácticas son absolutamente precisas y consigue hacerlas muy personalizadas. Cada una nos hemos sentido con identidad propia dentro del grupo. Nos ofreció un curso muy planificado, muy organizado, pero con la flexibilidad suficiente (equilibrio entre el tira y afloja). Aunque en algunos momentos parecía que "nos íbamos del tema", finalmente todo tenía su lugar y se ajustaban las piezas en el marco de los contenidos establecidos en el programa. Este desarrollo metodológico liderado por I. nos resulta sorprendente, original y muy útil. Mención especial se merecen las sesiones de trabajo con la ponente invitada. Son indudables sus capacidades como conductora de sesiones de grupo y en el caso concreto de historias de vida y diarios (y entrevistas), su experiencia permitió un desarrollo muy intenso del trabajo.

Profesora: Valoraciones de la intervención de la profesora como elemento de cohesión del grupo.

Sesión 3 rs–pár 4,5 6	Es curioso como hoy ha cambiado el clima de la clase. I. parece, incluso humana. Ha estado encantadora con las presentaciones. Se ha interesado por cada uno, nos ha dado pistas para futuros trabajos. Se ha detenido ¡sin mirar al reloj!!!!
Sesión 6az – pár 6	Intenso lo de hoy!! Estoy encantada de que "mi tema" haya servido para poner ejemplos de los diferentes puntos de una investigación. Estoy aprendiendo mucho. Sigo pensando que bombardeamos mucho a I., yo por lo menos demasiado. Ella responde con tanta paciencia…. Esta mujer vale muchísimo, gracias a ella empiezo a saber algo de la investigación, cualitativa y cuantitativa. Pienso, le he dicho en clase, que si supiéramos algo de cuantitativa, le suavizaríamos algo cada sesión, cada clase.
Sesión 6gr – pár 6	Al comienzo del curso creí ver alguna distancia entre los miembros del grupo ya que el resto de compañeras coincidían en otros cursos. Yo solo hago este. Yo creía que las distancias eran reales pero con el paso del tiempo nos hemos acercado más. Yo creo que I. tiene algo que ver….

Opinión personal : nos ha resultado muy satisfactorio, tanto por la adquisición de conocimientos, por la aplicabilidad a nuestro entorno de intereses particulares y de modo especial por la sorprendente experiencia grupal vivida.

Opinión personal: impresiones personales sobre el curso.

Sesión 1rs– pár 4,5,6	Da la sensación de que en este curso no hay un minuto que perder. Todo parece perfectamente organizado y calculado. Esto me gusta. La planificación y la seriedad. La profesora parece muy competente pero tengo que confesar que estoy asustada
Sesión 3az – pár 1	“Que a gusto he salido de la clase de hoy. He sentido que voy a empezar a aterrizar en esto de los proyectos de investigación, de la investigación, de lo que puede ser una tesis. Puedo en este momento vislumbrar cómo empezar a plantear un proyecto e investigación o eso creo. Por lo menos me han entrado ganas de sentarme a esa tarea que tenemos pendiente en otro curso de este programa de doctorado…
Sesión 6rj – pár 1	Cada vez más estamos todos de acuerdo en reconocer que, a nivel práctico, este es el curso de doctorado que más nos va a ayudar en nuestros proyectos y de cara a una posible tesis. Es una laguna del doctorado el que no haya un curso de metodología cuantitativa, menos mal que I. nos ayuda también en ese aspecto
Sesión 9rs – pár 10	Por cierto, tenemos que animar a I. para que siga haciendo cosas interesantes (como este curso por ejemplo), para que no le influya el entorno ni se desanime. Es tremendamente valiosa, no solo como profesora sino también y especialmente como persona.
Sesión 11rs – pár 4	Termina el curso y sigo llena de dudas. Ahora me estoy respondiendo dudas de las primeras sesiones y percibo que no he hecho más que empezar y que tengo que seguir… “…me ha ayudado a desmitificar la (investigación) “cuanti”(cuantitativa) y valorar más la (investigación) “cuali” (cualitativa) en cuanto a sus requerimientos metodológicos (rigurosidad, seriedad, honestidad…)

Esta es sólo una ejemplificación de algunos aspectos registrados en dicho curso académico anteriormente mencionado, pero también en el diario de clase se incluyen otros indicadores de observación, en torno a: la organización de los espacios, la dinámica de grupo/s, la metodología didáctica, las estrategias de aprendizaje, los contenidos tratados, los debates, los conflictos, las reflexiones, las vivencias, sentimientos y emociones que viven, las actitudes que tienen, la gestión del poder, lo que les llame la atención, etc [3]. Todo ello, junto al análisis y al debate y evaluación resulta un trabajo de gran riqueza y clarificación. Este proceso inicial sustenta a trabajos posteriores más elaborados que en ocasiones se utilizan en algunas Tesis Doctorales.

3. Los estudios de tercer ciclo y su relación dialógica con el proceso de re-construcción de identidad de género

Las personas somos modeladas por la sociedad, la cultura, la familia o el contexto en el que nos insertamos formando parte de todas y cada una de dichas estructuras, por lo que también incorporamos formas de actuar, de ser, de conocer que son expresados implícita o explícitamente en cada situación de la vida cotidiana.

En un proceso de investigación cuando se plantea desde una perspectiva científica comprometida, y más aún cuando se plantea desde un enfoque de educación existencial ligado a un paradigma desde la complejidad [4], el proceso de acompañamiento se convierte en un proceso arduo al mismo tiempo que placentero que nos cuestiona fuertemente. No es fácil elaborar una tesis doctoral que ayude a la persona a comprehender que podemos “modelarnos” de otro modo, es decir, perdiendo el miedo a nosotras mismas, escuchándonos y dejándonos invitar por otro modo de sentir, por valorar la belleza y el placer de descubrir lo hermoso, rico y creador que es abrirse a la vida, escucharla, sentirla, vibrarla y amarla.

Apuntar a una metamorfosis, comporta conocer nuestras raíces y la conformación de nuestra identidad o identidades. Una identidad forjada a partir de las familias, sociedades y culturas que nos van modelando. Imágenes y figuras que quedan latentes en nuestro interior y que nosotras las encarnamos aun sin ser conscientes de ello. Estas imágenes nos van modelando en hombres y mujeres, creando profundas raíces, reproduciéndolas en determinadas situaciones o momentos por los que pasamos a lo largo de nuestra existencia.

Cuando optamos por hacer una Tesis Doctoral, de algún modo la temática elegida

nos lleva a revisar en parte nuestra modelación, pues los momentos actuales y todos los cambios culturales, económicos, sociales, nos ponen en situación de tener que readaptarnos a las nuevas exigencias personales y sociales. Durante esta revisión surgen contradicciones, incertidumbres y conflictos, pues hacer cambios significativos supone vivir un proceso transformador. Y para emerger de otro modo, utilizamos diversos medios como el diario íntimo, la autobiografía u otras herramientas. Dichas herramientas no quedan al margen de un trabajo académico, pues dicho trabajo académico no queda al margen de los cambios internos y relacionales que se producen durante el proceso de construcción del mismo.

En este sentido, como plantea López Górriz (2010) la persona que acompaña al doctorando a realizar su tesis doctoral, ha de desplegar diversos recursos que hagan emerger distintas dimensiones plegadas para que éste emerja y se desarrolle desde otros ángulos, convirtiéndose en parte en “la partera” de ese momento vital de la persona a la que se invita a que sea ella misma la partera de sí misma y a que se responsabilice de la modelación y configuración de la dirección de su vida.

A continuación exponemos un extracto del diario que una de nosotras, como Alumna Doctoranda hemos elaborado para comprender mejor el **proceso existencial** por el que pasamos:

Diario, A. Doctorado, 26/02/2011 Par.3	*“Yo este tiempo con mi directora de Tesis y el trabajo de Investigación Auto/biográfica aprendí una lógica que me ayudó a conocer el mundo emocional y espiritual a partir del racional pero el trabajo emocional con ella quedó en un punto en que necesitaba dar un salto. De hecho ella me llegó a plantear la necesidad de buscar a un especialista que me ayudara, cuestión que yo en ese momento rechacé. Ella decía que para avanzar necesitaba romper con miedos profundos míos muy anclados en mí. Ahora creo que todo este tiempo he hecho un proceso de búsqueda en esta dirección. Ella me lleva a puntos vitales de comprensión que me mueven y me reenvían a lo más profundo de mí. Me activa en situaciones difíciles y me da claridad para avanzar desde mí, desde la creencia en mi potencial y en una opción de vida que he recreado con mi directora pero que he llegado a un techo largo. Ahora mi camino sigue desde mí”*

Este acompañamiento es arduo, en el sentido en que la persona a quien se acompaña en determinados momentos se encuentra en un **estancamiento, una parálisis** o en un precipicio al sentir los límites de su propia modelación identitaria, es el sentimiento de vértigo al desafío de devenir y reconfigurarse en otra identidad que de lugar a una nueva mujer/hombre/persona.

Diario, A. Doctorado, 21/11/2008 Par.4

> "De nuevo me veo paralizada, no actuando como he de hacerlo, con la convicción de que quiero y he de hacerlo. Con I. (mi directora de Tesis) siento una deuda muy grande, me siento impotente no respondiendo a los avances que ella espera de mí y eso me causa dolor, siento que ha apostado mucho y yo no me siento capaz de devolverle en la misma medida. Siento que espera mucho de mí cuando yo no me siento con toda la fuerza para avanzar desde mí. Ella ha puesto todo su empeño en que yo tirara hacia delante pero yo siento que hay muros grandes. Tanto cuestionamiento me frena."

Este proceso de reconfiguración identitaria y existencial puede durar años, pues es un proceso que conlleva tocar fondo, ahondar en la raíz profunda del árbol de nuestra vida, el que somos, nos sostiene y nos ha configurado. El desafío de un devenir identitario en el que no nos reconocemos, pero que necesitamos para recrearnos en otra persona más idónea al momento de existencia en el que nos encontramos. El desafío es integrar esa identidad de origen, pero modelarnos en la diferencia de nuestras raíces originales, es decir, metamorfosearnos para desplegarnos fuera de los caminos y ritos normativos de nuestras culturas de procedencia y de nuestras figuras parietales.

A modo de **ejemplificación de diario de vida** durante el proceso de elaboración de tesis doctoral a partir de una investigación autobiográfica en educación superior, exponemos un extracto del "diario de vida" (Jurado Jiménez, 2007) elaborado por una de nosotras, estando en un proceso de ser acompañada en el proceso de finalización de la tesis doctoral. En dicho fragmento de diario se vislumbran algunos rasgos de la configuración de mujer que, partiendo de unos valores de origen intenta conformarse en otro modelo de mujer, y es a través de la narración de momentos vitales de miedos, deseos, proyecciones, u otros., como se va des-estructurando y re-estructurando en y desde la escritura, tomando cierta distancia, intentando objetivarse. Por tanto, deducimos que esta escritura sea importante

para comprenderse y transformarse a lo largo de un proceso de Investigación Autobiográfica.

Retrato de un momento hito durante el proceso existencial que se va gestando.
*Fecha:*26 de junio de 2006

Mi **acompañante** y compañera de camino, desde su sabia experiencia y avances como mujer profesional y vital, ayer me enviaba un **retrato mío** de cómo mi **modelación de mujer** durante mucho tiempo, y aunque yo apostara por lo contrario, ha estado modelada en función de mi **cultura de origen** , esta cultura del sur, donde la entidad de la mujer se ha modelado esencialmente en función del hombre y la maternidad, frenándose de algún modo el despliegue profesional. (…) Todo este tiempo, ha sido constante una **desmovilización interna** , una ruptura, una apuesta por una liberación de mi yo más profundo, de saneamiento, de consolidación individual que me lleva hacia una **recreación social** desde un proceso de liberación al que me ayuda la teorización de mi propio proceso de construcción y **reconstrucción interior** .
Es una apuesta por un **parto de mí misma** , naciéndome de nuevo, como aquella que rompe con algunas de las cadenas que le atan fuertemente con su **pasado** , que de algún modo le lleva a anclarse en su presente proyectarse en su **futuro** , con toda una **constelación** que ha venido recreándose en estructuras arcaicas y férreas. De todo ello, queda el **miedo** profundo a la soledad, heredado de mis constelaciones anteriores, y muy anclado en mí, que se va disipando de algún modo, aunque muy lentamente. Es una **necesidad de recreación** a través de la acción de otro modo. Es la necesidad de **romper profundamente** con las dependencias, donde hay una cúspide que sobrevalora o infravalora, donde eres opresor u oprimido, en la que el poder se ejercita como medio de resistencia a cambiar el estilo de las **relaciones** . Yo necesito apostar por otro tipo de relación, donde el poder no se use como medio de coerción y fuerza, sino como posibilidad de recrearnos a través de las relaciones como personas que apuestan desde sus rupturas internas hacia una **consolidación individual** , posibilitando así un nuevo estilo social, un ser de recreación y acción al mismo tiempo que crece apostando por una transformación de las estructuras que profundamente nos marcan como si de un hierro clavado en nuestra piel se tratara. Es cierto que esta necesidad de emergencia y consolidación ha requerido de un acompañamiento constante a través del cuál poder evacuar el **dolor, hacer el duelo, llorar y dialogar** como medio **de clarificación y evolución** . Ello ha requerido **tiempos largos de escucha y de diálogo** , de confrontaciones y aprendizajes, **des-estructuraciones y reestructuraciones** . Tiempo que ha tomado distintas dimensiones según la densidad de acontecimientos que nos van movilizando. Tiempo necesario para la reconstrucción a través de la **teorización** , que nos conecta con la vida, con el movimiento desde el punto de construcción en el que estamos. ¿Es esta necesidad de comprensión y clarificación interna un germen que apuesta por un nuevo pensamiento de la cultura social? ¿Es la teorización desde la emergencia de los acontecimientos lo que nos acerca y da sentido a lo experiencial?

Este es un proceso dialéctico de contradicción entre los planos: intelectual,

emocional, pulsional, físico, espiritual, etc. y todo un entramado de avances y retrocesos a través de espirales autorreflexivas, mediante un proceso de desestructuración-reconstrucción interna.

Este acompañamiento supone comprender al doctorando más allá de lo que se verbaliza, pues como acompañante hemos de asumir que son procesos singulares y que una transformación existencial conlleva ese desafío vital-identitario, que nos da vértigo y miedo para reconocernos y recrearnos en otra identidad y que el proyecto puede “ahogar” o emerger fortaleciéndolos y preparándonos para avanzar y dar el salto en otro momento.

Es en esta dirección de re-construcción identitaria como a continuación exponemos algunas de las dimensiones a las que se ven abocadas las personas a quienes se acompaña en sus procesos investigadores.

4. Algunas dimensiones de re-construcción identitaria durante el proceso de construcción de una tesis doctoral

Una re-construcción identitaria comporta desencadenar dimensiones afectivas, profesionales, científicas y existenciales, entre otras que nos ayuden a re-elaborar nuestros roles en diversas situaciones. A continuación exponemos algunas de las dimensiones más significativas que hemos analizado a lo largo de los años de acompañamiento de Tesis Doctorales:

a. Como **mujer-hija** que está alcanzando una

meta formativa y un status académico que satisface la inversión de una familia, padres y madres, acompañantes pero desconocedores de la complejidad del proceso.

En cierto sentido esta situación comporta una expectativa y una

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

presión que la persona que realiza los estudios de doctorado se auto-impone y que se vive en ciertas ocasiones como una posibilidad de éxito pero también como una situación en riesgo de fracaso si no se completa (en un tiempo determinado) dicha formación. Al mismo tiempo en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ciertas ocasiones se vive como un proceso de superación porque nadie antes en la familia había alcanzado tal grado de estudios, por lo que genera conflictos en tanto que el rol que se ocupa en el "inconsciente" del árbol genealógico, lo que puede llegar a frenar en ciertas

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ocasiones el proceso y plantear bloqueos importantes. Por otra parte, la familia no entiende que este proceso necesite espacios y tiempos donde la persona ha de interrumpir hábitos re-creados con anterioridad, pues un proceso de creación requiere de soledad y de

aislamientos importantes. Los períodos de tiempos son variables, habrá períodos en los que se sea muy productivo y se avance y otros en los que se queden estancados.

p. Como **mujer-profesional-experta** y

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

compañera de trabajo, que está alcanzando un status elevado, no siempre reconocido, en ocasiones causa de un grado de acoso encubierto. Estos procesos institucionales han de analizarse minuciosamente pues el equilibrio en las relaciones laborales son importantes y aún

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

los espacios de la mujer no están plenamente conquistados y/o valorados lo suficiente.

c. Como **mujer-pareja** , que se reafirma en sus necesidades suponiendo un reto identitario “en espejo” a la otra

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

persona. Se dan algunos casos en que coinciden crisis en la pareja cuando una de las personas es la que está en dicho proceso formativo existencial, pues se cuestiona profundamente y esto atañe al tipo de relación mantenida y a su reafirmación como persona.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. Como **mujer amiga** , que desatiende su círculo social y se limita a mantener intercambios orales más o menos sistemáticos, a veces cargando con un sentimiento negativo de culpabilidad por ella y en otras ocasiones es incomprendida por quienes no han

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pasado por este proceso investigador y formativo. Estos trabajos requieren mucha atención, energía y tiempos donde las rutinas incluso son rotas para poder dejar espacio a la creatividad que necesita emerger y la soledad en muchas ocasiones.

e. Como **mujer-madre** , asumiendo el reto de la proyección vital generosa hacia la gestación y la crianza, con el grado de renuncia personal que conlleva, así como con la apertura a la flexibilidad y vivencia intensa del amor materno. En ocasiones se rompe con el rol de madre

incorporado en nuestra crianza por lo que nos lleva a contradicciones importantes.

f. Como **mujer persona** que se descubre a sí misma renovándose y resurgiendo de sus cenizas, siendo capaz de recrear y de dar más vida,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2011-vol-11/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

biológica, afectiva, profesional, reflexivo-constructiva. Esta conciencia comporta una gran expansión que nos ayuda a tomar más consciencia del ser social y relacional que somos, al mismo tiempo que abrirnos a un aprendizaje que apunta a la universalización.

A la vez que la persona doctoranda va conociendo y comprendiendo todo este complejo entramado, nosotras como directora del trabajo de Tesis Doctoral, también participamos en esta dinámica de definición-redefinición existencial en el proceso del otro, con comportamientos, actitudes y tomas de decisiones. Abordar, la temática de la construcción de género supone asumir la responsabilidad de reflexionar sobre un reto importante de nuestra sociedad actual del conocimiento y de la globalización. Pues nuestra civilización actualmente está condicionada en gran parte por una visión y estructuración esencialmente jerárquica, patriarcal, capitalista, consumista, etc., creando importantes bolsas de pobreza, precarización, contaminación, destrucción del medio ambiente, etc. Como bien plantea Amorós (2009: 24-25) haciendo alusión a Luc Ferry : “Los valores de una sociedad democrática no serían siquiera concebibles si no van íntimamente relacionados con los de una concepción humanista del sujeto: sin sujetos autónomos, responsables, reflexivos y críticos, el proyecto democrático carecería de sentido”.

Es en este sentido en el que como mujer, y siguiendo a López Górriz (2008) nos situamos como sujeto co-constructora de estructuras sociales democráticas, que apuntamos al desarrollo de valores acordes con el paradigma feminista/matrístico en el que se destacan rasgos como los que siguen:

Algunos rasgos del Paradigma feminista/ matrístico (López Górriz, 2008)
Intuitivo-Espiritual: Promueve una socialización/educación fundamentada en el sentir, en la afectividad; es espiritual y estética. Defiende y acompaña a la vida.
Matrística-Relacional: Basada en la autoorganización, en redes y rizomas. Es dinámica, amorosa, tierna y se fundamenta en la confianza y en el intercambio relacional.
Holística: Integral, circular, reticular. Busca la complementariedad, el diálogo, la colaboración, la interacción, la cooperación, estableciendo relaciones horizontales.
Incertidumbre: Se fundamenta en la apertura, la incertidumbre, probabilidad, dinamicidad, la intuición, la improvisación, la creación, el movimiento de la vida, por lo tanto en la búsqueda.
Flexibilidad: La estructura está basada en una planificación blanda, procesual, modular. Flexible.

Está centrado en el aprendizaje:
En la autoorganización de la información, en la autoconstrucción de la persona, en la pedagogía. Fundamentalmente en experiencias de aprendizaje, da lugar a procesos dinámicos, integrados, participativos, interactivos, interdependientes.

En este sentido, hemos de enfatizar que, “Las mujeres, se están moviendo entre lo visible y lo invisible, la voz y el silencio, la presencia y la ausencia, la igualdad y la desigualdad, la equidad y la inequidad, lo público y lo privado (…). La invisibilidad de la mujer está estrechamente vinculada al ámbito de su acción dentro de la esfera privada. (…) Hacer público lo privado, constituye por ello, para algunos, un ideal político una forma de politizar o resignificar la vida cotidiana. En concreto, para las feministas, hacer visible lo invisible y, junto con ello, sacar a la mujer del espacio privado para colocarla en la esfera de lo público en paridad con el hombre fue y sigue siendo un objetivo”. (Banchs Rodríguez, http://webs.uvigo.es/pmayobre , p. 1).

O como plantea López Górriz (2009): *El desafío a tomar otra forma distinta a la que nos marcan nuestras raíces, socialización, configuración y los patrones de autoridad interiorizados, conlleva un dolor de parto, una responsabilidad, un desafío a nuestro miedo, a no reconocernos en un devenir incierto. Sin embargo, el hacerlo, nos suele reservar sorpresas importantes, que nos permiten descubrirnos en nuevas dimensiones que sin pasar por ello jamás las descubriríamos. Cuando nosotras somos nuestras propias parteras nos parimos en la horizontalidad, en la autorización de una identidad con un poder, una palabra, un espacio, un diálogo, una comunicación, una solidaridad. Son las dimensiones matrísticas las que se instalan en nosotras. Una identidad en donde no admitimos ser plegadas a la autoridad jerárquica ni al otro. Queremos nuestro espacio, nuestros momentos de soledad y de encuentro con nosotras mismas, que nos fortalecen en la nueva identidad, nuestro momento de vivir y compartir con los otros desde lo más genuino que llevamos dentro.*

5. Conclusiones provisorias

Resulta complejo responder a las expectativas e intereses que surgen a lo largo de un proceso formativo e investigador, pues son muy variados y en ocasiones exceden los límites académicos en tiempos y esfuerzos para que pueda ser realmente un proceso generador de aprendizaje significativo y re-constructor identitario.

Para concluir, realzamos que no en demasiadas ocasiones asociamos nuestra educación a la toma de conciencia de nuestra propia identidad o identidades, entendiendo que ésta/s nos define/n como personas que pertenecemos a una clase, a una cultura, a un género, a una generación. Y sobre todo, teniendo en cuenta que la identidad es una construcción y no algo inamovible, sino que hace referencia a aquello que se puede cambiar. Por tanto, en torno a la construcción identitaria de género, las mujeres, en esta estructura patriarcal social, nos vemos confrontadas a ir tomando posiciones y a asumir responsabilidades de distinto orden. Según los entornos y los recursos de los que estamos viviendo, nuestra implicación y compromiso se desarrolla en tareas específicas que tratan de dar respuesta a las necesidades de la vida de dicho entorno. Pero nuestro posicionamiento debe ser claro, no podemos seguir afianzando una estructura social patriarcal y mortífica, sino que tenemos que desarrollar funciones, actitudes y comportamientos que apuesten por una defensa de la vida y de un orden social que la recupere, la genere, la cultive y la recree, y en donde estén presentes: el deseo, la creación, el amor, la emoción, la sabiduría, la solidaridad, la cooperación, el bienestar compartido, la justicia, la equidad, la espiritualidad, la biodiversidad, la producción colectiva, el diálogo, el respeto, la escucha, la autoridad, lo relacional, lo holístico, etc. (López Górriz, 2008).

---

6. Bibliografía

ALVESSON, Mats y SKÖLDBERG, Kaj (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.

AMORÓS, Celia (2009). *Mujeres e imaginarios de la globalización*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

BANCHS RODRÍGUEZ, Mª. Auxiliadora (2001). Espacio público, espacio privado y violencia invisible, 1-13. Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre

GABARI GAMBARTE, Mª. Inés (1996-97). “Investigación-Formación en el aula universitaria. Experiencia de innovación en la asignatura Dinámica de Grupos”. *Huarte de San Juan*, 2-3: 163-187.

GABARI GAMBARTE, Mª. Inés y ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (1997). “Análisis de

una experiencia de formación del/de la profesional de la pedagogía, a través del aprendizaje cooperativo, reflexivo y autónomo". *Enseñanza*, 15: 63-83.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1991). "Exigencias educativas del Modelo de Investigación-Acción". *Enseñanza*, 8: 131-144.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1997). *Experiencias de innovación pedagógica*. Madrid: CCS.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1998a). *Metodología de investigación-acción*. Trayectoria Histórica y encuadres epistemológicos y metodológicos de la Investigación- Acción. Sevilla. Universidad de Sevilla, Grupo M.I.D.O.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (1998b). *Métodos de investigación en educación: Metodologías de investigación cualitativa y de investigación – acción*. Proyecto docente. Sevilla. Universidad de Sevilla.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2008). Mujer, desarrollo sostenible y ciudadanía. En: *III Jornadas Internacionales sobre participación y empleo: construyendo ciudadanía desde una perspectiva de género.* Del 10 al 12 de diciembre de 2008. Universidad de Sevilla. Doc. Multicopiado.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2009). Carta autobiográfica compartida con el grupo de mujeres investigadoras y doctorandas. En Acto homenaje en memoria de Dra. Isabel López Górriz, pp. 44. Dpto. MIDE. Sevilla . Doc. Multicopiado .

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel (2010). (Coord . Round Table). Professional training and reconstruction of one's own identity and existential by the development and working together when doing research work and doctoral theses. En MERRILL, Bárbara. y GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José (Eds.). *Educational Journeys and Changing Lives. Adults Student Experiences.* Edición Digital@Tres . ESREA University of Seville, Spain. Vol. II. 463-487.

JURADO JIMÉNEZ, Mª. Dolores (2006). Le journal comme un outil d'aide à la transformation de l'acteur social. En FRAGOSO, Antonio, LUCIO-VILLEGAS, Emilio y KURANTOWICZ, E. (org.). *Proceedings of the first meeting of the ESREA Research Network. Between Global and Local: Adult Learning and Development.* University of Algarve, Faro. Portugal. Pp. 141-157.

JURADO JIMÉNEZ, Mª. Dolores (2007). Diario de vida: una herramienta de formación e investigación autobiográfica. En: Revista *Diálogos. Educación y formación de*

personas adultas; año XII, 52, volumen 3, pp. 47-51.

JURADO JIMÉNEZ, Mª. Dolores (2007). Autobiographic narratives and formative processes of existential transformation. En: LUCIO-VILLEGAS, Emilio and MARTÍNEZ, Mª. Carmen: *Adult learning and the challenges of social and cultural diversity: diverse lives, cultures, learnings and literacies 2*. Diálogos. red., pp. 169 – 181. ESREA Sevilla. Available at: http://www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=93289 .

JURADO JIMÉNEZ, Mª. Dolores (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurriculum*, 24, 173-200.

JURADO JIMÉNEZ, Mª. Dolores (2011). Recherche autobiographique et reconstruction identitaire. Expérience de recherche en éducation existentielle et sociale à l'université. En GONZALEZ MONTEAGUDO, José (Dir .). *Les Histoires de vie en Espagne: Entre formation, identité et mémoire.* L'Harmattan. Paris. (En prensa)

PINKOLA ESTÉS, Clarissa (2006). *Mujeres que corren con los Lobos*. Madrid. VEGAP.

PIUSSI, Ana María (2006). *Formar y formarse en la creación social.* Valencia. Instituto Paulo Freire de España y Edicions del Crec.

YINGER, R.J. y CLARK, Ch. M. (1981) Reflective Journal Writing: theory and practice. *Paper (Occasionl Serie nº 50).* I.R.T.Michigan State Univ. East Lansing, Michigan.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZUFIAURRE GOIKOETXEA, Benjamín y GABARI GAMBARTE, Mª. Inés (2001). *Didáctica para maestras*. Madrid: CCS.

Notas

[1] Esta experiencia fue llevada a cabo durante varios cursos académicos, siendo el último compartido con la Dra. Isabel López Górriz, el 2007/2008.

[2] Hemos optado por exponer la información sobre este curso académico porque fue compartido este análisis con la profesora López Górriz en 2007. Ver: López

Górriz, Isabel (2007) (Coord.) Simposio: El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. "Convivencia, Equidad, Calidad".* Donosti – San Sebastián. 27-29 junio. 80- 91.

[3] En torno a algunos de estos temas se puede consultar un trabajo colectivo anterior: LÓPEZ-GÓRRIZ, Isabel; MUNÁRRIZ IRAÑETA, Begoña; SANTIAGO MARTÍNEZ, Paloma; GABARI GAMBARTE, Mª. Inés; VEGA NAVARRO, Ana (2005). El trabajo en el aula universitaria: desarrollo de competencias basadas en procesos grupales. En *Actas del XII congreso nacional de modelos de investigación educativa: investigación en innovación educativa.* La Laguna- Santa Cruz de Tenerife.

[4] En relación a la educación existencial, la autobiografía y el método en Educación Permanente en España hay un monográfico coordinado por López Górriz en 2007. Ver: Revista *Diálogos.* Educación y formación de personas adultas; año XII, nº 52, volumen 3/2007. Web: http://www.dialogosred.net

La/s mujer/es madrazas, abnegadas, entregadas, sacrificadas y sufridas. Mujeres completas. Mujeres profesionales

Hijas desde el primer día hay que sacarle los dientes a los hombres

Isabel López Górriz. Sevilla, 10 de mayo de 2008

Homenaje a mi abuela

Carmen, te voy a contar un cuento: **La abuela**

Érase una vez una joven mujer que nació a finales del siglo XIX, en un pueblecito de una ciudad lejana.

Ella era la mayor, detrás de ella le seguía una hermana y dos hermanos. En aquella época, los niños apenas si iban al colegio, sólo muy pocos privilegiados. Ella al ser la mayor desde muy pequeña tenía que ir con su padre al campo a trabajar, ayudarle a su madre en la casa y cuidar a sus hermanos. Y así fue pasando su vida.

Un buen día creció y se convirtió en una bella joven de hermosos y abundantes cabellos, enamorando al que más tarde sería su marido.

Al matrimonio llevó sus bienes y sus tierras con las que pudieron darse vida la familia, pues su marido no aportó ningún bien al matrimonio. Ella, que había trabajado toda su vida en el campo, continuó haciéndolo hasta su muerte. Así pues, labraba, sembraba, escardaba, sulfataba, segaba, trillaba, aventaba, cargaba los sacos, los subía al granero, etc. etc. etc. Su marido, junto con ella, trabajaba la tierra. También tenían vacas, de cuyo cuidado se encargaban sus hijos por el día y ellos por la noche.

La mujer, era fuerte, trabajadora, abnegada, sacrificada. Nada le impedía ir a su trabajo diariamente, ni embarazos, ni partos, ni crianzas, ni enfermedades. Recién parida con el niño de días iba al campo a trabajar durante el día, y durante la noche, limpiaba la casa, amasaba, preparaba la comida, lavaba, cosía, etc. De tal manera, que apenas si dormía alguna hora, y a veces se quedaba en la silla, dormía

un poco y ya se reponía. Aunque era delgada era una mujer fuerte, pues no sólo trabajaba mucho noche y día sin apenas descansar, sino que además comía muy poco, a veces con un casco de cebolla pasaba el día, y trabajando de lomo caliente.

Tuvo seis hijos, tres hijas y tres hijos. La mayor murió chiquitita. La segunda, a la que le dio un parálisis infantil estaba coja, pero fue un pilar fundamental para esta mujer mientras vivió, pues desde los cuatro años se quedaba en casa sola con los hermanos recién nacidos, para criarlos, hacer de comer, limpiar, comprar, barrer, fregar, lavar, ir por agua, coser, planchar, etc. Ésta murió de treinta y tres años de una neumonía. El tercero fue niño. Cuando nació, la mujer se disgustó con una cuñada y la teta se le puso mala, así fue que al darle el pecho al niño, éste se puso enfermo y le salieron ampollas en los pies, que le duraron toda su vida. A pesar de casi no poder andar y llevar los pies arrastras, lo llamaron a filas, tuvo que ir a la guerra civil y allí murió. El cuarto y sexto fueron niños, y la quinta fue niña. Todos ellos fueron criados por la primera.

El tiempo iba pasando y la mujer no paraba de trabajar. Además de mantener su casa ella mantenía y ayudaba a la familia de su hermana que tenía ocho hijos, además del matrimonio. Sus dos hermanos murieron jóvenes.

Esta buena mujer jamás paró de trabajar, y a pesar de ello, nunca se la reconoció como profesional, ni cobró la jubilación, pues en la sociedad de su época era normal trabajar así. Su vida no fue fácil, pues además de morírsele tres hijos, y enfrentar las diversas enfermedades que entraron en la casa, tenía que convivir con un hombre duro. Un educado hombre, con muy buena imagen hacia el exterior, pero un hombre con un genio feo, que sólo se quería a sí mismo, que se cuidaba mucho, que cuando había que ir al campo él iba montado en la burra y ella andando, y que además controlaba el dinero dándole a ella lo justo para comprar, siendo ella la dueña de las tierras y la que más trabajaba, porque eso sí, por las noches, él siempre descansaba en su cama, trabajando sólo por el día, mientras que ella lo hacía durante las veinticuatro horas del día.

Por otra parte, esta abnegada mujer, era compasiva con su duro marido, pues como él tenía dolencias en el estómago, ella procuraba comprarle cosas buenas para él, carne tierna, membrillo y otros manjares. Pero como no se atrevía a pedirle dinero al susodicho, vendía a escondidas, huevos o patatas, para sacar dinero y comprarle los manjares, cosa que su hija segunda denunciaba. Decía que era tonta de vender a escondidas esos productos para comprarle cosas a él, que le pidiera el dinero a su padre y que si no se lo daba que no le comprara gustosos manjares. Pero la mujer

nunca lo entendió y siguió haciendo lo mismo durante toda su vida para cuidar a ese desagradecido marido.

Sin embargo, como la vida enseña muchas cosas, ella aprendió varias lecciones que fue transmitiendo a sus hijas, y la principal de todas ellas era: “hijas mías cuando os caséis con un hombre sacadle los dientes desde el primer día que yo no lo hice y ahora me arrepiento”. Esta lección la incorporó muy bien a su vida la única hija que se le casó, que fue la quinta, la cual a su vez les transmitió el mensaje a sus dos hijas, las cuales se aprendieron muy bien la lección de la abuela transmitida por la madre y la pusieron toda su vida en práctica. Así de generación en generación fueron aprendiendo e incorporando la gran lección de la experiencia de vida matrimonial que sacó la abuela.

La hija segunda, creció haciendo el rol de madre de sus hermanos, puesto que la madre siempre estaba trabajando. A ella la querían todos mucho y sobre todo su hermana con quién se volcó como si fuera su hija. Eran ellas dos solas de niñas, y se llevaban once años, por lo que cuando nació la hermanita, la mayor ya era una mujer. Ésta siempre mimó y protegió a su hermanita, dándole todo aquello que la hacía feliz, por lo que la pequeña, como los otros hermanos, se criaron con dos madres, la supermujer madre que todo lo hacía, y la madre tierna y joven que era quien siempre estaba en casa cada día.

Como la mujer, no se atrevía a rechistarle a su marido, aunque no estuviera de acuerdo con sus ideas o con algunas de sus decisiones y había optado por callarse, aguantarse y supeditarse al dictamen del señor, la hija creció tomando el ejemplo contrario de la madre. Ella sí que le cantaba la cartilla a su padre, al marido de la mujer. Ella le plantaba cara al padre, le decía las cosas con la claridad cristalina del agua, y aunque el padre se enfadara y le amenazara con pegarle ella lo desafiaba y conseguía sus reivindicaciones y propósitos.

Cuando le hablaba a su padre con toda la claridad, la madre temblaba, pues pensaba que su amenazante marido le iba a dar una buena zurra, o decirle algo fuerte. Sin embargo, la niña no le tenía miedo a su padre. No obstante, la madre la instaba a que se callara, e incluso le decía: “con el genio que tienes, si estuvieras casada tu marido no te aguantaría y te divorciarías”, a lo que ella contestaba que la tonta era ella por no decirle a su marido las cosas claras a la cara. Cuando la joven murió, el padre siempre dijo: “se ha muerto la que más valía”.

La mujer, aunque enormemente sufrida, tuvo momentos difíciles en su vida. Así

cuando se llevaron a su hijo tercero a filas, el que arrastraba los pies, supo desde el primer día que era muerto, y muy pronto empezó a decirles a sus hijas, que se pusieran de luto, que su hermano había muerto. Nadie le había dicho nada, pero su corazón lo sabía, pues bastantes meses después un soldado amigo les llevaba la noticia de la muerte de su hijo. Había muerto en seguida, en el frente de Teruel, en el Seminario, en la guerra de los rojos y nacionales. Por esa época lo pasó muy mal, además de estar sintiendo la muerte de su hijo, ella que era incansable y siempre estuvo sana, cayó enferma con las fiebres maltas y pasó un tiempo en la cama.

Unos años después de guerra, la hija segunda cayo enferma con una neumonía. En aquella época no había penicilina, y después de un tiempo enferma murió. Durante su enfermedad, familiares y amigos la visitaban, pero sobre todo sus hermanos no se quitaban de la cama cuando volvían de trabajar, pues realmente había sido la persona que los había criado y era su segunda o primera madre. Y ella agradecía esta hermosa compañía.

Con su hermana se había volcado toda su vida como si fuera su niña, era feliz de verla contenta. Siguió todos y cada uno de los pasos de su vida desde que nació hasta que fue una hermosa jovencita. Así, la mandaba a la escuela, le dejaba salir un rato a jugar, le pedía que le ayudara a machacar las raíces para las vacas, a hacer cosas de la casa, etc. Y era enormemente feliz de tenerla a su lado. Cuando veía un vestido bonito, le decía a una amiga que tenía: “Bernarda, yo le compro la tela y tú le haces un vestido bonito como ése a mi hermanica”. Sólo quería lo mejor para ella. Cuando la pequeña tenía que salir al baile, y el padre no la dejaba si no iba con sus hermanos, ella salía con su amiga para acompañar a su hermana, y era inmensamente feliz de verla disfrutar de la vida y de verla bailar.

La hermana pequeña estaba ciega con la mayor, se desvivía por ella. La quería muchísimo, se sentía protegida y disfrutaba de la vida todo lo que su hermana no disfrutó. Por eso, cuando se puso enferma, no se quitaba de los pies de la cama de su hermana ni de noche ni de día, hasta que un día, rendida por el sueño, decidió acostarse y descansar. Sin embargo, la enferma le dijo: “Hermanica, no te vayas que sólo te quedan dos días de estar conmigo, quédate”. Este sorprendente y premonitorio ruego sobrecogió a la hermana y también a la familia, por lo que decidió acceder a su deseo. Y efectivamente, dos días después moría la enferma, partiendo de dolor el alma de sus familiares y amigos. Tenía treinta y tres años.

Todo el mundo lo sintió y lloró su muerte durante mucho tiempo, pero la que realmente no encontraba consuelo era la hermana pequeña, que con

veintiuno/veintidós años, se quería morir e ir tras ella. Se sintió profundamente huérfana, diciéndole a su madre: “y ahora qué voy a hacer yo sola, yo estoy sola, etc.”. Ella decía estos y otros lamentos. Entretanto su madre le respondía: “chica, pero ¿es que nosotros no somos nadie? Somos tus padres y hermanos. Tú no estás sola.” Y ella respondía: “Y qué, pero estoy sola, no está mi hermana, estoy sola y ahora qué voy a hacer…”. Así, a través de estos lamentos y manifestaciones de dolor, la hermana pequeña no encontraba consuelo. No le veía sentido a su vida. No sabía qué hacer con su dolor. Cayó enferma con el estómago. Y a decir de ella, la muerte de su hermana se le llevó media vida. Desde esa pérdida nunca más fue la misma.

Sin embargo, su vida continuó, como continuó la de sus padres y la de sus otros dos hermanos, y un buen día, conoció a un joven con quien se casó y formó una hermosa familia de la que nacieron dos niñas, tan hermosas como dos lindas flores que colorearon la vida de esta mujer y la de su marido. También los hermanos formaron sus familias respectivas de las que nacieron varios niños y una niña. Sin embargo, antes de casarse, el hijo joven, que era el ojito derecho de la mujer, estuvo enfermo mucho tiempo. Su enfermedad la iba paliando la compañía de la nieta mayor de la hija, quien estaba todos los días jugando un rato con su tío en la cama. Era chiquitita de uno/dos añitos. Era una niña muy querida por todos y especialmente por él. Los cariños de la niña y los cuidados de la abuela lo fueron curando, y más tarde se casó.

Entretanto, la madre, la abuela de los niños/as, continuaba con su vida junto a su marido, envejeciendo, trabajando, arando y cultivando la tierra, buscando ayuda en los hijos y en algunos jornaleros para recoger la cosecha. Iban poco a poco envejeciendo, llevando el ritmo de trabajo de la vida diaria y disfrutando de sus nietos que los visitaban a menudo, alguno de ellos se quedó con ellos alguna temporada.

Un día, la fuerte, irrompible y eterna mujer se puso enferma, un pequeño infarto la retuvo unos días en la cama hasta que se recuperó. La cuidaba su hija esencialmente, se quedó allí una semana, sin ir a su casa ni ver a sus hijas, hasta que uno de sus primos la mandó a su casa y pidió que se ocuparan también las nueras. Y así fue como la hija pudo seguir con su vida normal, cuidando a la vez a su madre hasta que mejoró. Una vez repuesta la señora, continuó con su vida.

Sin embargo, su hermana, insistió que los hijos debían hacerse cargo del matrimonio, que eran mayores y que podían ponerse enfermos, como ya había

ocurrido con la mujer. Después de varios meses de pensarlo, se decidieron a sacar a sus padres de casa y llevarlos a meses de casa en casa, en cada una de las casas de sus hijos. Y así fue como estuvieron el primer mes en casa del hijo mayor (el cuarto, los otros estaban muertos) y cuando pasó el segundo mes a casa de la hija, uno de los días cuando la nieta mayor le llevó el desayuno a la habitación, pues la abuela aún estaba en la cama, se encontró que la abuela no le podía hablar, que algo le pasaba. Llamó corriendo a su madre y ésta se fue a llamar al médico, mientras la niña llamaba al sacerdote para que le diera la extremaunción.

Y así fue como después de llegar el sacerdote murió. La abuela ya no había podido hablarle a la nieta. Otro infarto acabó con ella. La abuela era de una naturaleza muy fuerte, había trabajado mucho toda su vida, y comido muy poco. Cuando fue a meses lo poquito cuidada que estaba por los hijos, era demasiado para su naturaleza y le dio el segundo infarto y murió.

Los nietos la lloraron y también los hijos, familiares y amigos. Sin embargo, la hija no pudo nunca llorar. Estuvo enferma y a punto de irse detrás.

La mujer se marchó de este mundo con setenta y nueve años, había trabajado toda su vida, había sufrido muertes, enfermedades y otros problemas. Había aguantado sufridamente el carácter de su marido y había aprendido alguna que otra lección, que fueron guardando las mujeres de la familia de generación en generación: “hijas desde el primer día hay que sacarle a los hombres los dientes”. La hija aprendió la lección. Había visto a su hermana plantarle cara a su padre y valorar éste a aquélla como la mejor. Y sabía que la madre le daba una buena lección, que a ella le fue muy bien en su vida. Y así con su ejemplo y su palabra se la transmitió a sus hijas, quienes la pusieron en práctica.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

La fuerza del amor: alimento espiritual de nuestras almas

Isabel López Gorriz. Sevilla, 17 de Noviembre, 2008

Hola, amigas, el otro día se habló sobre las distintas formas de amar, ligadas a las formas en que hemos sido amadas.

Yo creo que diría muchas cosas sobre lo que yo he vivido, vivo y siento, pero en estos momentos desearía hablar del amor como fuerza y alimento de vida, como sanación física y espiritual, como redención, liberación y desarrollo espiritual, como arma de la vida combatiente del mal.

¿Cómo amo? No sé, creo que amo como a mí me han amado, y yo reproduzco esa forma de amar.

Cuando yo era pequeña, unos vecinos míos le decían a mi madre, que era una "madraza". Yo no sabía muy bien qué querían decirle con eso, pero ellos comentaban que nos daba todo, hasta lo que no tenía. Por ejemplo, si me mandaba a comprar con 3 años, con el dinero justo, yo siempre me compraba un caramelo, luego se lo decía a ella: "mamá me he comprado un caramelo que me ha costado un real". (en mi casa no había mucho dinero, pero mi madre hacía milagros para que no nos faltara de nada de lo que era necesario para vivir).

Yo, me he dado cuenta, que hago lo mismo con mis alumnos, les doy todo mi afecto, mi saber y mi amor, los trato esencialmente como personas que están conmigo para capacitarse en una serie de aprendizajes. Lo mismo hago con las personas a las que acompaño a formarse, adultas, u otras, y también con mi hijo. A todas ellas les entrego mi alma, mis conocimientos, mis saberes, hasta el punto que el alumno cree que son de él y que los posee por arte de magia, no tiene conciencia de hasta dónde ha sido mi apuesta porque él los adquiera y mis estrategias de acompañamiento que lo ponen en la tesitura de adquirirlos. Mi entrega y mi vigilia es tal durante el tiempo en que los acompaño, que los llevo a la espalda como una carga pesada, cuya liberación siento al final de curso, cuando exitosamente ellos han sacado mi curso o asignatura.

Esta forma de amarlos, a veces me la he reprochado por la superprotección que puede llevar, ya que esto puede crearles dependencia, limitarse el crecer y tardar más tiempo en ser responsables y autónomos. Sin embargo, también he visto cómo

aquéllas personas a las que se les ha dado más amor, y se les ha dotado de más recursos, aunque parezcan tardar en su evolución se consolidan en ella con más fuerza, determinación y contundencia. De cualquier forma, yo pongo mis interrogantes a la forma de amar y a la fuerte entrega que hago de mí a los otros. Y es una reflexión sobre la que creo que debo profundizar.

Siguiendo con estas formas de amar y acompañar a las personas, yo he descubierto cómo el amor es la fuerza de la vida, y cómo ante diversas situaciones difíciles de enfermedad u otras circunstancias, la fuerza del amor, es profundamente sanadora. Y en ese sentido, yo siempre he creído en los milagros, en los milagros de la vida. Y mi vida está llena de ellos. He visto y he sentido, cómo la fuerza del amor, la creencia en el otro, en su valor, en él/ella, ayudan a que el otro termine creyendo en sí mismo/a. También he visto el amor, como luz, como fuerza, como espiritualidad.

En estos últimos tiempos, he vivido experiencias sorprendentes y milagrosas, en donde la energía del amor, de la positividad, del bien, y de la vida, me han ido poniendo al frente de profundas fuerzas espirituales, y perversas, en pugna constante, y en donde la influencia de las energías positivas, portadoras de amor y creadas en colectividad nos iban sanando y confrontando al mal a su propio abismo. He podido experimentar, cómo más allá de lo inmediato visible, se conjugan una serie de fuerzas y energías de orden espiritual y maligno, que pueden estar más o menos lejanas o próximas de nuestro entorno, de nuestras almas, y de las cuales, a veces, no tenemos ni idea. En estos casos, el amor a la vida tiene mucha fuerza y potencia, pero la preparación de recursos de orden espiritual, es fundamental. Recursos como la meditación o como otras fuerzas de sanación son necesarios para descubrir otros planos de energía que están sustentando nuestras vidas.

En este sentido, una vez más, y con más contundencia, pienso que somos almas que nos hemos encarnado, y que venimos al mundo con un proyecto claro de vida, y que en principio, ese proyecto, pienso que es de sanación, de crecimiento espiritual, de perfeccionamiento de nuestras almas. Y que esa es nuestra misión, la cual, una vez cumplida, nos marchamos. Sin embargo, he podido vislumbrar, que aunque en principio esa es la misión de nuestras almas, también a veces podemos perdernos en el camino, y desviar nuestro rumbo. Nuestras almas, pueden quedar agazapadas por fuerzas oscuras y perversas, que las van llevando al abismo, a la negritud, al dolor y a la perversión, de donde a veces es difícil el retorno. Acompañar a las almas a retornar a su camino de luz, es una opción y una apuesta, y tomar la decisión de posicionarse a uno u otro lado del camino, es una importante

decisión, pues nos va en ello la vida.

Yo hace ya mucho tiempo que he hecho la opción de dejar tras de mí una estela de luz, tengo la certeza que yo he venido aquí para vivir y hacer el bien, no me interesa el mal, es más, apenas si creía en él. Hoy, que he descubierto la cara perversa de éste, sé y tengo la certeza que quiero seguir en mi camino del bien, pero que tengo que formarme en recursos y técnicas, que me permitan crecer y capacitarme mejor.

Cuando al principio creamos este grupo de mujeres investigadoras, yo pensé en un grupo de mujeres sanadoras, y realmente hoy me sorprendo, porque creo que es la apuesta, y que estamos llamadas a ello. Yo debo agradeceros el haberos conocido, y querría daros las gracias, por vuestra fuerza de amor, de afecto, de positividad y de sanación.

Muchas gracias, por vuestro amor.

Un fuerte abrazo a todas.

“cómo el amor es la fuerza de la vida”

Grabación y selección: Mª. Dolores Jurado Jiménez

Montaje: José Manuel Jurado Jiménez

Introducción al DVD

Este DVD es un reconocimiento al trabajo de nuestra amiga y compañera Isabel López Górriz, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en España y en los últimos años directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, además de miembro del Instituto Paulo Freire de España o Asociaciones internacionales como ASIHVIF o ESREA. Ella desde la década de los años 80 investigó en el contexto francófono con Historias de Vida en Educación (Ver López Górriz, Isabel -1986-. *Analyse multidimensionnelle d’une expérience pédagogique avec les adultes inmigrés espagnols á Paris (1977–1981)*. Mémoire de Maîtrise. Inédito. Paris. Université de París VIII) y a finales de esta década se trasladó al sur de España, donde defendió la primera Tesis Doctoral de Investigación-Acción en Educación en España (Ver López Górriz, Isabel – 1994).

Isabel planteó una educación universitaria desde una perspectiva compleja que integra diversas dimensiones de la persona. Una educación a lo largo de la vida, que reconstituye al individuo, lo autonomiza y lo va capacitando para dirigir su proyecto de vida, sobre todo a partir de trabajos de investigación cualitativa y de investigación – acción. Ella realzó y experimentó el gran valor pedagógico de las Historias de Vida, estudiando y teorizando estos procesos y dándole un valor y prestigio a un trabajo que en España y en concreto en Educación aún apenas se conocía, inspirando y contagiando así a otros profesionales que desde hace algún tiempo están incorporando las biografías, autobiografías o relatos de vida en la cultura académica. Esta metodología ha sido realzada por la profesora Isabel desde la década de los años 80, pero siempre ha sido un trabajo al que su alumnado ha podido acceder optativamente, realzándose su perspectiva existencial y social, autoformativa e investigadora.

Este Vídeo ha sido elaborado a partir de grabaciones que en los últimos años de su vida (2006-2008) realizamos con el objetivo inicial de poder teorizar el proceso metodológico, educativo e investigador que ella había re-creado partiendo de una extensa experiencia y una compleja visión de la educación, la vida y la persona. En

él queremos mostrar un poco de esta experiencia y resaltar desde su propia voz el tipo de metodología constructivista e investigadora, al mismo tiempo que algunos de sus ejes, como son:

- el acompañamiento de la profesora para el trabajo en pequeños grupos, para decidir qué metodología o metodologías de investigación son las más adecuadas para dar respuesta a su problema de investigación y qué diseño aplicar.
- La importancia de elaborar un diario de aula y sobre todo su análisis, que tal como lo presenta esta profesora (ver López Górriz, Isabel -1997-. Experiencias de innovación pedagógica. Ed. CCS. Madrid.) es una herramienta que nos permite una auto-hetero-observación y auto-hetero-evaluación de los diversos saberes aprendidos, del problema del poder, de la gestión en grupo, de las estrategias o metodologías utilizadas, etc. Siendo por tanto una herramienta de investigación pero también de evaluación y formación que nos permite recoger información relevante para ser más conscientes de nuestras actuaciones, ayudándonos a una retroalimentación y a una reflexión sobre la práctica, capacitándonos, tanto profesional como personalmente, permitiéndonos evaluar para mejorar las situaciones en que nos encontramos.
- El diseño, elaboración y exposición de proyectos de investigación (con distintas metodologías) en los que el alumnado elige las temáticas de su interés y la población con la que quiere trabajar.

Esta profesora apostó porque el alumnado universitario indagara sobre diversas temáticas fuera del contexto universitario, al mismo tiempo que integró en el aula universitaria el conocimiento de otras personas con diversas experiencias y de otros contextos educativos. Por ello incluimos la palabra de diversos informantes claves o personas que han trabajado en contextos no universitarios con diversas metodologías cualitativas o de investigación-acción, en concreto hemos incorporado documentos del trabajo con historias de vida oral y escrita en torno a la educación permanente de personas adultas. Una de estas personas es un español inmigrante en la época franquista cuya historia de vida ha sido trabajada por un grupo de alumnas de Isabel, entre las que se encuentra su nieta. Otra de las invitaciones corresponde a la explicación de una investigación realizada en el marco de la Educación de personas Adultas (Taller para la Recuperación de la Memoria Histórica. Centro de Educación de Personas Adultas *“Manolo Reyes”* en Sevilla) que indagan sobre procesos educativos de personas que fueron militantes de la clase obrera sevillana durante el franquismo con el objetivo de recuperar la memoria

histórica desde una perspectiva experiencial.

Finalmente incluimos una ilustración del trabajo de historias de vida que Isabel lideraba con un grupo de mujeres doctorandas a quienes nos estaba dirigiendo los trabajos de investigación, en el que se rescatan trazos de su trayectoria autobiográfica profesional e investigadora acompañándonos en el desarrollo de algunos de los aprendizajes que desarrollan estas metodologías introspectivas, experienciales y de índole más existencial. Esta profesora era muy consciente de la importancia de la oralidad y la escritura, así como del trabajo en grupo para desarrollar conocimiento científico y aprendizajes de autoconocimiento, clínico/terapéuticos, existenciales, relacionales, de toma de conciencia de quiénes somos y cómo estamos modeladas como personas y actores sociales.

Para esta intelectual, inquieta, sedienta de aprender y compartir, el lenguaje de mujer y la palabra encarnada para escudriñar las modelaciones de cada persona en el marco de su constelación relacional ha sido fundamental, apostando por un compromiso personal y social desde la humildad y la sencillez que atraviesan los planos singulares y nos transportan a una dimensión más universal de la vida de las personas.