

Docencia universitaria: la experiencia extraordinaria del vínculo educativo.

(University teaching: the experience extraordinary educational link)

**Montse Freixa, Marta Venceslao, Vanessa Beroy
Silvia Figuera, Francesc Vidal, Pere Benedicto**
Universidad de Barcelona

Páginas 129-141

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/01/2013

Aceptación: 01/02/2013

Resumen.

El presente trabajo recoge la experiencia docente con un grupo de estudiantes de primero de grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona en el marco de la asignatura *Identidad y Desarrollo Profesional*. Tanto el propio contenido de la asignatura, como la heterogénea composición del grupo, propiciaron un recorrido particular del que pueden extraerse algunos elementos medulares para la construcción de un vínculo educativo que posibilite no sólo el aprendizaje, sino también la construcción de una identidad propia.

Palabras clave: vínculo educativo, identidad, docencia universitaria.

Abstract.

This paper presents teaching experience with a students group of first grade of Social Education at the University of Barcelona in "Professional Identity and Development" course. Both the content of the subject itself, as the heterogeneous composition of the group, contribute to a particular experience. We can extract some key elements in building an educational bond that enables not only learning, but also the construction of their own identity.

Keywords: Educational bond, identity, university teaching.

*El narrador toma lo que narra
de la experiencia; de la suya
propia o la referida. Y la
convierte a su vez en
experiencia de aquellos que
escuchan su historia.
Walter Benjamin*

Preludio.

Este artículo da cuenta de la experiencia docente con un grupo de estudiantes de primero de grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona en su segundo año de implementación en el marco de la asignatura *Identidad y Desarrollo Profesional*, compartida por las profesoras Montse Freixa (responsable de la asignatura con 5 ECTS a cargo) y Marta Venceslao (1 ECTS). Los contenidos propuestos en dicha materia, así como la variada composición del grupo (30 estudiantes), dieron lugar a un recorrido particular a partir del cual extraer algunas reflexiones en relación con el vínculo educativo en los espacios universitarios.

La asignatura *Identidad y Desarrollo Profesional* tiene como objeto comprender los elementos que conforman la identidad personal y profesional, y construir el sentido de las funciones y las competencias del/a educador/a social. Propone un trabajo introspectivo con una vertiente eminentemente vivencial: una invitación a que los estudiantes establezcan un diálogo con su propia identidad. Ésta es concebida como un relato, una concepción narrativa conformada por los elementos que le son propios: trama argumental, secuencia temporal, personajes y situaciones diversas (Ricoeur, 1996). En este marco, la historia de vida se vuelve uno de los elementos centrales de la asignatura puesto que permite una reconstrucción desde el presente en función de una trayectoria futura en la que la narración media entre el pasado, el presente y el futuro.

A la singularidad de la propuesta de trabajo de la asignatura, debemos añadirle la particular composición del grupo. Además de una miscelánea de procedencias, acceso (bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior, pruebas de acceso para mayores de 25 años), formaciones previas y edades (de los 18 a los 45), cabe señalar que una de las estudiantes cuenta con una discapacidad visual y auditiva (Mabel), y otra, una discapacidad auditiva (Vanessa). Ambas acuden a clase acompañadas de sus intérpretes.

Las páginas que siguen presentan el recorrido de la asignatura de "Identidad" en varios actos. Como "El narrador" de Walter Benjamin (2008), Montse Freixa, voz principal del relato, da cuenta del acaecer de lo singular. Hilvana la trayectoria a partir de su propia experiencia y suma paulatinamente las voces de otros protagonistas de la obra (incorporados en cursiva), los cuales terminan por conformar el coro polifónico que narra en primera persona esta excepcional aventura docente.

Primer acto (septiembre del 2010)

Montse (profesora): Días antes de empezar la docencia, miro la lista de los estudiantes y me topo con el nombre de Mabel. Le comento a Marta que, como Jefa de Estudios de Educación Social el curso anterior, había atendido las inquietudes de esta estudiante en relación con sus dificultades auditivas y visuales, y la posibilidad de incorporarse al Grado.

Acoger sus preocupaciones en aquel encuentro permitió la creación de un primer vínculo de confianza. Creo que Mabel se sentía cómoda conmigo y que, por esa misma razón, decidió matricularse posteriormente en nuestro grupo. Sin embargo, no dejaba de preguntarme si sabría interactuar con ella en el aula o si podría crear unas buenas condiciones para el aprendizaje en el grupo. ¿Tendré que presentarla? ¿Debería hacer excepciones en su caso? No me preocupaban tanto los aspectos formales del aprendizaje (Mabel cuenta con la capacidad intelectual para cursar el grado), como la creación de unas condiciones en el aula de respeto, confianza y escucha; es decir, una relación educativa en la que todas y cada una de las personas que conformamos el grupo nos sintiéramos cómodas y deseosas de aprender, crecer y construir conocimiento conjuntamente. En otras palabras, era necesario crear las condiciones para el establecimiento de un vínculo educativo.

El trabajo con Mabel se perfila como un gran reto docente para mí: deseaba lograr integrarla al grupo como una más. La responsabilidad era principalmente mía. Compartir estas inquietudes con Marta, con quien me une un vínculo muy especial desde hace más de 10 años. Ella había sido una de mis estudiantes de Educación Social. Hoy, compartimos miradas teóricas y enfoques docentes que confluyen en una apuesta por hacer del aula un espacio habitable.

Primer día: un buen comienzo

Entro en el aula y, con avidez, busco a Mabel sin encontrarla. A los pocos minutos entra con Patricia, su intérprete-guía. Este hecho acrecienta el nerviosismo que me acompaña en todas las primeras sesiones de mis clases. Considero que ese día es uno de los más especiales de cualquier materia puesto que se colocan los cimientos iniciales para construir el *hábitat* del aula: un espacio que compartiremos físicamente durante unos meses y que deseo deje una impronta en sus participantes. El estudiantado también está nervioso. Acuden a su primer día en la universidad con un abanico amplio de expectativas e interrogantes. (Seguramente no sospechan que yo también comparto ese nerviosismo.)

Silvia (estudiante, 18 años): Hoy es mi primera clase. Nuevos compañeros, nuevas profesoras... Debo admitir que estoy un poco nerviosa pero con muchas ganas de disfrutar y vivir lo que vendrá. Me fijo en una de mis compañeras, Mabel, una estudiante sordomuda y su interprete. Me siento entusiasmada.

Montse: Propongo comenzar con una dinámica de presentación que consiste en caminar por el aula y elegir una persona por la que sintamos un especial interés para, posteriormente, presentarla al resto del grupo. A pesar de la perplejidad de los estudiantes ante la propuesta y de la timidez del primer día, la dinámica fluye con naturalidad.

Pere (estudiante, 57 años): Recuerdo los primeros días en que, a pesar de la coraza de protección, noté como uno a uno se rompían mis parapetos. Pensaba que mis jóvenes compañeros irían a la suya, que tendrían otros intereses. Temía que la "barrera" de la edad me impidiera forjar complicidades. En la dinámica del primer día de clase, un chico con apariencia de adicto al Hip Hop me escogió a mí..., ¡a mí! Nos sentamos y comenzamos a intercambiar las primeras impresiones recibidas el uno

del otro. Sorprendentemente, apenas nos equivocamos. No nos conocíamos de nada y, sin embargo, yo había advertido en él a un inconformista cuasi revolucionario; y él en mí, un idealista algo frustrado. Hoy Tinoco (el hip-hopero) es un gran compañero.

Montse: A pesar del ambiente distendido con el que transcurre la dinámica, me preocupa la posibilidad de que nadie escoja a Mabel como pareja. Mis miedos se disipan cuando Teresa, otra estudiante, la elige. Cuando llega su turno de exposición ante el resto del grupo, me congratula comprobar que la presentación de Mabel no pivota en torno a su discapacidad, sino en los muchos otros aspectos que la conforman como estudiante, mujer, catalana.

Ahora bien, si todos los estudiantes desvelan algo de su intimidad en esa sesión, es condición *sine qua non* que yo también lo haga y, así, impulsar la construcción y consolidación del grupo. Debo confesar que este ejercicio no me resultaba fácil. ¿Mostrar mi interior a los estudiantes? A pesar de mis dificultades iniciales, puedo decir retrospectivamente que esta asignatura me ha abierto nuevas perspectivas sobre los modos de habitar el aula. La interacción con los estudiantes me devuelve una imagen sobre mí misma. Me refiero a una suerte de mirada especular que refleja mi propia identidad y que confronto, al mismo tiempo, con la identidad autoatribuida. El trabajo de elaboración identitaria no solo acontece para los estudiantes, acontece también para mí, para mi identidad como profesora universitaria a partir de mi experiencia personal y del papel que me otorgan los alumnos. En esta reconstrucción permanente de la identidad docente uno se define, al tiempo que *lo* definen determinadas características que, como indica Branka Cottanar (2001), pueden coincidir o no con las de otros profesores universitarios. La enseñanza en esta asignatura me ha permitido, sin lugar a dudas, tomar consciencia del tipo de profesora que soy y quiero seguir siendo. Asimismo, he podido definir con más precisión los rasgos docentes que, ya desde mis primeros años como profesora, me incomodaban (autoritarismo, verticalidad, falta de diálogo, etc.). Siempre he rechazado ese tipo de inercias, tratando de mantenerme alerta para no reproducirlas. El análisis de nuestra práctica docente con Marta y con otras muchas profesoras, me ha permitido identificar las características con las que realmente me siento a gusto, aquellas que he venido ejerciendo desde hace años y que, cabe recordar, nunca formaron parte de cierta tradición docente. Ahora, puedo nombrarlas e, incluso, reivindicarlas como otra manera de estar en la universidad. Acoger la diferencia, escuchar, empatizar, darle un lugar al otro... son características que forman parte de mi personalidad y de mi forma de entender la docencia. Según Antonio Bolívar (et. al., 2005), la identidad profesional docente, además de ser fruto de la identidad personal, es efecto del contexto de trabajo y está inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. En este sentido, es significativo destacar la importancia de compartir y reflexionar la práctica educativa con otras profesoras en las cuales también detecto esa apertura y acogimiento de la singularidad de cada estudiante.

Segundo acto (principios de octubre 2010)

Han transcurrido unas cuantas semanas desde el inicio de la asignatura. A lo largo de ellas hemos realizado diferentes actividades de autoconocimiento y de trabajo sobre la identidad. He pensado proponer al grupo que dediquemos los primeros minutos de cada sesión a que Mabel nos enseñe algún signo de la lengua de signos (LS, en adelante). La propuesta es muy bien acogida y comenzamos con la idea de que cada uno de los participantes busque un signo para nombrarse/identificarse: ¡una invitación directa a trabajar la identidad!

Francesc (estudiante, 44 años): Cuando estudié en la Universidad Autónoma de Barcelona tuve una compañera en clase que era ciega, a quien todos intentábamos mostrarle nuestra comprensión y apoyo. A pesar de su situación, era una chica increíblemente autosuficiente y podía valerse por sí misma. Digo esto porque la experiencia de compartir aula con personas a quienes no les es fácil seguir un curso de manera fluida ya me era conocida antes de comenzar Educación Social. Sin embargo, jamás imaginé que podía existir una integración tan alta como la que he conocido aquí.

Me incorporé a la asignatura tres semanas más tarde que el resto de mis compañeros y, ya el primer día me ví envuelto en una dinámica de grupo que Montse había preparado para esa sesión. Pude comprobar cómo me sentía integrado después de tan sólo un breve intercambio de palabras con los compañeros: así era el ambiente de distensión y receptividad. Al cabo de un rato me dí cuenta de algo aún más curioso: tenía dos compañeras sordas con intérpretes en la primera fila de asientos. Sentado hacia el final de la sala, no había reparado en ellas. En esa sesión intervinieron en dos ocasiones en las que sus intérpretes les daban la voz.

Con el tiempo he comprobado hasta qué punto estaban plenamente integradas en el grupo, siempre sonriendo, siempre con intervenciones valiosas, sin ninguna queja, sin ningún trato especial salvo el de intentar hablar un poco más despacio que de costumbre para dar margen de respuesta a las intérpretes: en una palabra, perfecto.

Este primer acto finaliza con lo que pude resignificar más tarde como un punto de inflexión. Durante las primeras semanas de la asignatura, urdimos la trama de lo que iba a ser un grupo tejido por vínculos de confianza y respeto. Un grupo que se cohesionaba a partir del deseo de pensar, comunicar y construir. Es en este sentido que Luis Miguel Villar (1992) sitúa precisamente la cohesión como uno de los factores que componen el clima social del aula. Las actividades propuestas en las diferentes sesiones, sin haberlas planificadas con esta intencionalidad, fueron estrategias que permitieron mejorar las relaciones interpersonales en el transcurso de la clases tanto entre los estudiantes, como entre éstos y las profesoras. Estamos aprendiendo a trabajar juntos, a escuchar, a colaborar, a entender y a aceptar al otro. Hemos dejado

espacio para una reflexión que se centra, asimismo, en nuestras propias actitudes y valores (Morales, 1999).

El clima social del aula no es una cuestión menor. Una de las últimas investigaciones del grupo Trals¹ sobre el abandono de los estudios universitarios ha demostrado que la relación educativa de confianza es uno de los factores de éxito en la permanencia académica del alumnado. El estudio indica que el clima del aula es un elemento crucial para la persistencia, además de ser un factor de satisfacción altamente valorado. El primer año es uno de los períodos más críticos en el desarrollo académico universitario puesto que el estudiante realiza en ese tiempo un contraste de expectativas entre lo que encuentra y lo que esperaba. De ahí la importancia de que el profesorado de primer curso cuente con una sensibilidad especial para acoger, de algún modo, las inquietudes, las preocupaciones e incertidumbres de los alumnos que recién comienzan su recorrido universitario. Los estudiantes se están adaptando a un nuevo entorno, por lo que es necesario que el profesorado sea permeable a la introducción de algunas adaptaciones en las materias, especialmente en lo que respecta a las cuestiones metodológicas. La investigación citada señala al mismo tiempo una receptibilidad más acentuada a este tipo de cuestiones entre las docentes. Parecería que hay una mayor atención de éstas hacia cuestiones como la acogida, la proximidad

Tercer acto (finales de octubre de 2010)

Montse: Transcurridas varias semanas desde el inicio de la asignatura, recibo un correo electrónico de Vanessa, una nueva estudiante que solicita incorporarse al grupo y realizar, previamente, una tutoría. El día de la cita, entran en mi despacho dos chicas. Me pregunto quién de ellas será Vanessa. Se presenta y me doy cuenta de que es sorda; su acompañante es la intérprete.

Vanessa, que trasluce su nerviosismo, expone su situación. Me transmite su enfado e irritación por “lo que le está sucediendo” en la Universidad. Al parecer, ha habido algunos malos entendidos administrativos que han impedido que pueda realizar un cambio del grupo de tarde (donde originalmente estaba matriculada) a un grupo de mañana, esgrimiendo incompatibilidad con su jornada laboral. Debido a ello ha perdido varias semanas de clase. Trato de aclarar y resolver el asunto. Sin embargo, continúa enfadada. Me mantengo firme en la idea de habilitar un espacio de palabra para albergar su malestar. Le ofrezco el tiempo y el lugar para desenredar algo de su enfado. Además de escucharla, le doy de alta en el campus virtual y le explico varias veces las actividades y los contenidos que hemos abordado en el aula hasta la fecha. Atiendo cada una de sus dudas. Finalmente, cuando se despide sus ojos me hablan con la

¹ Trals, Grupo de Investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona: “La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: bases para la mejora de la retención”. Proyecto I+D EDU 2009 10351

luminosidad y la viveza que los caracterizarán a lo largo de cada una de las clases posteriores.

Al día siguiente, al entrar en la clase encuentro a Vanessa sentada en primera fila con su intérprete. Me asalta el mismo temor que con Mabel. ¿Conseguiremos que se integre en el grupo? La pregunta a este temor, ya no es formulada en singular, como en el caso de Mabel, sino en plural: en el plural del grupo, del nosotros. Invitándola a levantarse y a ponerse a mi lado, le damos los buenos días en LS. Su rostro, asombrado, parece no dar crédito. Sonríe con ilusión y gratitud.

Vanessa (estudiante, 28 años): El día antes de incorporarme al grupo estaba bastante preocupada. Me acordaba de cuando era pequeña y estaba en los colegios para oyentes. Mis compañeros me marginaban y se burlaban de mí. Me sentía muy sola y triste. Deseaba no volver a repetir esa experiencia. Entré el primer día de clase con mi intérprete 10 minutos antes de comenzar. Había pocos alumnos. Me sentí incomoda. Realmente es muy difícil para las personas sordas acceder a la universidad. Sin embargo, me encontré con mi amiga Mabel y con Teresa, una estudiante a la que yo misma había enseñado lengua de signos catalana (LSC, en adelante) años atrás. Me sentí contenta de estar con ellas.

Justo cuando entró Montse, me callé y la miré fijamente. Una de las alumnas avisó a la docente que había una alumna nueva y me señaló con el dedo índice. Me invitó a levantarme y presentarme. Y aunque me daba mucha vergüenza estar delante del grupo, dije: "Hola, buenos días, me llamo Vanessa". En ese momento, todos los estudiantes me dieron los buenos días en LSC. Me sorprendió fuertemente: ¡No me lo esperaba! Me emocioné y estuve contenta. Ver las manos de mis compañeros usando mi propia lengua es un modo de poder compartí mi identidad.

Días después me di cuenta de que me sentía cómoda e integrada con los compañeros oyentes. Estaba más tranquila. Somos humanos e iguales, la única diferencia es que no puedo oír.

Este relato trae a colación otra de las piedras angulares en el proceso de conformación de un *hábitat* de seguridad y confianza en el aula, a saber, la apertura y acogida a la singularidad de cada uno de las personas que conforman el grupo. La atmósfera de seguridad construida en clase ha permitido la integración de Vanessa, tal y como ella misma expresa. Su incorporación tardía fue acogida con su lenguaje a través del cual pudimos expresar no sólo nuestro interés, sino también nuestro afecto. El grupo clase, constituido ya como un sistema, se transformó de forma natural con llegada de Vanessa. Los roles, los juegos relacionales y las posiciones de cada miembro se adaptaron a una nueva estructura. La flexibilidad de este microsistema permite la incorporación de otro miembro sin mayor dificultad.

Cuarto acto (noviembre de 2010)

Montse: Hace casi dos meses que venimos compartiendo y construyendo este espacio que nos ofrece la asignatura. A estas alturas del curso puedo decir sin miedo a equivocarme que cada una de estas clases

supone un estímulo que consolida y vivifica mi vocación docente. Las narraciones en primera persona y el compromiso de los estudiantes con la asignatura hacen que esté siendo una experiencia extraordinaria.

Normalmente, los estudiantes se congregan en el pasillo antes de comenzar la clase. Observo desde hace días que Mabel y Vanessa participan en estos grupos, comunicándose en LS. Yo, que me formé profesionalmente en el ámbito de la educación especial, llego a la conclusión de que hemos construido un aula inclusiva: un espacio para acoger no sólo la singularidad de Mabel y Vanessa, sino también las de Silvia, Pere, Francesc, Hildoara, Hoda, Aisha, Adriana, Natalia...

Vamos paulatinamente escribiendo y representando esta singular obra a partir de las relaciones y del vínculo educativo que se construye en el aula. Nuestra experiencia es aportada al grupo, compartida y debatida para ser, finalmente, nombrada. Son los primeros nombres de la educación social: respeto, confianza, escucha, tiempo, espacio, límites, alteridad, el yo y el otro, silencio, empatía, apertura, crítica, diferencia... Estos son algunos de los significantes que conforman nuestra identidad y que permean, al mismo tiempo, nuestra identidad como profesores, estudiantes, futuros profesionales de la Educación Social, en definitiva, como individuos.

Marta (profesora): Montse me viene haciendo partícipe del desafío y el estímulo que está suponiendo la docencia con el grupo desde su inicio. El denuedo con el que describe la experiencia, me ha contagiado rápidamente de entusiasmo. No obstante, debo reconocer que un extraño desasosiego se ha instalado en mí: en mis escasos tres años de experiencia docente nunca antes había impartido clase a estudiantes con dificultades visuales o auditivas, y mucho menos acompañadas de intérpretes. Me preocupa la posibilidad de estigmatizar o incomodar a Mabel y Vanessa por prestarles una atención excesiva o, por el contrario, por no acoger su particularidad. Montse, a la que me une un sólido vínculo desde que fue mi maestra en la carrera, me infunde la confianza necesaria para presentarme delante del grupo el primer día con mi nombre en LSC. Tras unos primeros minutos de nerviosismo, mi rigidez comienza a distensarse a medida que voy descubriendo con asombro que, aun sin haber estado nunca antes en el aula, ya contaba con un lugar en el grupo: el que Montse me había dado previamente al hablarles de mí a los estudiantes. Un lugar que he podido ocupar rápidamente porque, sin advertirlo, se había establecido un vínculo con los estudiantes sin conocerlos previamente. La forma en la que Montse me había hablado de ellos, los hacían también para mí entrañables.

Es desde ese lugar, que me he sentido inmediatamente atraída por el clima de un grupo de estudiantes ávido por aprender, dialogar y discutir. Un grupo donde cada cual participaba desde la singularidad de un lugar particular, y desde ahí es escuchado y acogido. Debo de reconocer el fuerte impacto que ha producido la belleza de ese acto paradójicamente inefable: dar la palabra. Patricia y Esther, las intérpretes, dan literalmente la palabra a Mabel y Vanessa, les prestaban su voz para nombrar sus pensamientos.

Ese día, como todos los que vendrían después, concluyo la clase abrumada por la potencialidad de los vínculos que ha construido el grupo. La comodidad con la que habitar esa aula no se ha producido ex nihilo: Montse ha proporcionado los mimbres relacionales para urdir un espacio donde cada uno de los participantes encuentre un lugar de y para la palabra, un lugar para albergar las excepcionalidades de cada unos de nosotros.

Quinto acto (diciembre de 2010)

Montse: Se acerca el final del semestre. La intensidad emocional sube. Hacía tiempo que no me sentía tan vinculada a un grupo de estudiantes. Intento reflexionar qué es lo que hace que este grupo sea tan especial. ¿Qué tiene de particular esta experiencia docente respecto a otras? Emerge una primera hipótesis: reconocer al otro en su singularidad, posibilita la construcción de un vínculo de confianza y respeto. Y de aquí, la segunda: en este espacio que he contribuido a crear, he sido al mismo tiempo partícipe y espectadora de un proceso de crecimiento personal, que también han experimentado los miembros del grupo.

Silvia: Voy a las clases de "Identidad" con una sonrisa; con muchas ganas de escuchar lo que nos van a contar, lo que nos vamos a contar. No siempre te encuentras con profesoras que te cuenten cosas interesantes. Además, pienso que en esta asignatura se ha creado un buen clima. Nos gusta ir a las clases y empezar el día saludando en LS. Ahora ya sabemos más o menos quienes somos. El hecho de nombrarnos uno a uno en LS nos ha unido todavía más con nuestros compañeros. Nosotros hacíamos un gesto que pensábamos que era característico, y ellas nos aconsejaban: "¿Por qué no mejor así?" o, "Sí, muy bien, este esta muy bien". Cada uno de nosotros tiene un signo que nos identifica, que nos da una identidad tanto individual, como colectiva.

Villar (1992: 232) describe la satisfacción en el aula como "el grado en que los estudiantes perciben la clase como amena, divertida, interesante; el grado en que anhelan el comienzo de la clase y el grado de satisfacción y compensación que les produce su término". Este fue uno de los elementos distintivos que han caracterizado el clima de la asignatura. Como Silvia, Laura, Guillem y otros tantos estudiantes, las personas que conforman el grupo esperábamos la llegada de las clases de "Identidad" los martes y los viernes. Se respiraba un ambiente de felicidad, entusiasmo y motivación.

Acto final (enero de 2011)

Hoy es el último día de clase. Siento un deseo apremiante de explicarles a los estudiantes lo que esta asignatura ha significado para mí. Necesito expresar mis emociones ante el grupo como nunca antes lo había hecho en una aula universitaria. Quiero decirles que echaré de menos esa entrañable hora y media que hemos venido compartiendo dos veces por semana desde septiembre. El cierre del curso supondrá, sin duda, un pequeño duelo para mí.

Comparto con el grupo estas consideraciones enfatizando lo importante que todos y cada uno de ellos han sido para mí. Hay un silencio absoluto en el aula mientras hablo. Los estudiantes escuchan con atención. Acabada mi alocución, me aplauden. Es la primera vez que me ocurre en mis 20 años de experiencia docente en la universidad. Distingo miradas brillantes. Quisiera esconderme, nunca sé cómo manejar estas muestras de agradecimiento. Siento que me superan aunque interiormente me siento respaldada por su reconocimiento. Estoy en deuda con todos los miembros del grupo por ayudarme a conocerme. Probablemente, esta sea una parte de lo que buscaba en el grupo.

Silvia: Pocas veces se habían despedido de mi (de nosotros) de esta forma. Todos estábamos escuchando a Montse. Creo que ninguno quería que se rompiera el vínculo que nos une. A todos nos gustaría hacer algún día otra clase de "Identidad" para compartir nuestras experiencias con Montse y Marta. En el momento que Montse nos estaba expresando sus sentimientos pienso que a todos se nos pusieron los ojos brillantes, nos emocionamos. Ha surgido una química particular entre todos. Ahora que ya ha terminado el semestre pienso que cada vez que nos crucemos con Montse o con Marta tendremos muchas cosas que contarles. Gracias a esta tarea profesional hemos conocido otro aspecto más de nosotros y de ellas. Además, la capacidad de esfuerzo que Mabel y Vanessa nos expresan día a día nos invita a mantener y reforzar el vínculo con ellas. Saben que pueden contar conmigo, con nosotros.

Vanessa: Estaba cada día más contenta de ir a las clases de "Identidad" pero, cuando acabó la asignatura, me sentí decepcionada al saber que no tendría a Montse de profesora en el siguiente semestre. Estoy encantada de haber estado con ella; siempre me atendió con mucha atención y preocupación.

Pere: Otra de las barreras que he superado ha sido la del estereotipo de que las personas con discapacidades son acreedoras de lástima. ¿Lástima? ¡Nada más lejos de la realidad! Saben vivir con tesón, valentía y capacidad de observación interior difícil de equiparar. Es a partir del encuentro con Mabel y Vanessa que he sentido vergüenza de mi mismo por los prejuicios sobre su identidad que me formé en un inicio.

Pongo estos dos ejemplos como representación de otros muchos momentos en los que descubrí con asombro la pluralidad de identidades de los que habitamos el aula. Durante todo el semestre he ido nutriendo mi propia identidad de pequeños y grandes destellos identitarios, al principio velados por mis propios celos.

La interacción en clase ha permitido establecer infinidad de complicidades y de vínculos afectivos que han creado una verdadera e irrepetible identidad grupal. Felicidades, Montse, por la oportunidad brindada.

Francesc: En el segundo semestre también coincido con Mabel y Vanessa en otra asignatura. Siguen completamente integradas y aunque la magia que surgió con el grupo de "Identidad" ha dado paso a un compañerismo normal entre todos nosotros, jamás olvidaré ese primer semestre increíble en que ir a clase era sinónimo de cargar pilas de alegría para toda la semana. Gracias, Montse.

Con la finalización de la asignatura llegó el esperado duelo. Para hacerlo más llevadero, convocamos dos espacios informales de reunión a lo largo del segundo semestre. Desde entonces, nuestros encuentros se han venido sucediendo con cierta frecuencia. Al iniciarse el curso siguiente, antes de que empezaran con una nueva asignatura, me acerqué al aula. Quería saber de ellos después de las vacaciones estivales e infundirles ánimo para afrontar el segundo año de carrera. Lo vivido con este grupo continúa invitándome a mantener vivo el vínculo con ellos. En los reencuentros y conversaciones en las aulas, los pasillos, el bar, etc. seguimos compartiendo inquietudes académicas, profesionales y personales que dotan de significado y sentido a nuestra relación. Quisiéramos añadir un último apunte. En el momento de escribir estas últimas líneas, los estudiantes están finalizando su tercer curso. Ninguno de ellos ha abandonado los estudios. Esto nos permite subrayar, en consonancia con los resultados de la investigación antes citada, la importancia que tiene la construcción de un vínculo sólido durante el primer curso para facilitar la permanencia de los estudiantes universitarios en el transcurso de su carrera.

Breve epílogo.

Montse: Durante las navidades he leído los relatos de las historias de vida que los estudiantes han escrito para la asignatura. No solamente los he leído, sino que he sentido con ellos: he llorado, he reído, he disfrutado... "Identidad" no tiene sentido si no es a partir de la experiencia, es decir, si no se comparten las historias de vida en primera persona. Recuerdo el día, a comienzos de curso, en el que planteé como elemento central de la asignatura la elaboración de una narrativa autobiográfica. Percibí en ese momento una cierta incomodidad y rechazo en el aula. Después de varios minutos de silencio, el ambiente sólo se destensó cuando recalqué que trabajarían su historia de vida con la profundidad y el alcance que cada uno quisiera o pudiera. Sonríe ahora al pensar que la mayoría de ellos ha terminado reconociendo que, tal y como señalan Andra Cole y Gary Knowles, (2001), el relato de la propia historia permite a las personas construir su identidad, reconociéndose en lo que (nos) cuentan. Sus relatos han sido escritos y rescritos varias veces, aumentando el grado de profundidad en cada tentativa. Podría decirse que la construcción de relaciones educativas de confianza les ha permitido ir mucho más allá de su propio "yo". Es significativo, en este sentido, señalar la recurrencia con la que los estudiantes expresaron las potencialidades de la autobiografía en la edificación de sus primeras identificaciones profesionales y personales.

Después de la lectura de todos y cada uno de los relatos me preguntó qué hacer con ese preciado material. Comparto con Marta mis inquietudes y nombro en voz alta, por primera vez, el proyecto que venía fraguando desde hacía semanas: la elaboración de un texto polifónico urdido con las distintas voces que dan cuenta de la maravillosa y controvertida experiencia de construcción del vínculo educativo. Con el

ánimo de compartir con la comunidad educativa nuestra pequeña aventura, comenzamos la redacción de este artículo a varias manos, del cual extraemos un precioso corolario. A saber: nos constituimos como sujetos a través de una intersubjetividad que sólo es posible en y por la comunicación; una comunicación que es, esencialmente, un intercambio de narrativas, experiencias, sensibilidades... y que nos expone constantemente al encuentro con la alteridad. Habilitar un espacio de palabra que acoja la particularidad del sujeto es la condición indispensable para la creación de un vínculo educativo que deje una impronta en la identidad, de la misma forma “que la vasija de barro lleva la marca de las manos del ceramista” (Casullo, 1999: 21). Este recorrido nos muestra las posibilidades de aprendizaje que se abren tomando una posición docente de acogida a aquello que hace singular a cada sujeto. Y es que, tal vez, el verdadero logro del profesor resida en la construcción de una red compleja que entreteja creencias, actitudes y prácticas. Como ha apuntado Ken Bain (2006), aunque cada uno de estos elementos por separado parezca trivial y nimio, el éxito viene determinado por una adecuada combinación de conjunto. En definitiva, se trata de que el profesor busque y aprecie el valor individual de cada estudiante.

Bibliografía.

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores*. Universitat de Valencia: Serveis de publicacions.
- Benjamin, W. (2008) *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Research*, Volume 6, No. 1, Art. 12
- Casullo, N. (1999). El último narrador, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfel, D. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*. Vol. 10, pp. 1-34 (UCL, Belgique).
- Cole, A. L. y Knowles, J.G. (2001). *Lives in context. The Art of Life History Research*. Altamira Press: Oxford
- Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: Editorial PPC.
- Ricoeur, P (1996). *Si mismo como otro*. Editorial SigloXXI: Madrid.
- Villar, L. M. (1992). El ambiente psicosocial de clase de escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB del distrito universitario de Sevilla medido por el Inventario de Ambiente de Clases Universitarias (IACU), en: Báez de la Fe, B., *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publications del Gobierno Vasco: Vitoria.

Sobre las autoras:

Dra. Montse Freixa

mfreixa@ub.edu

Profesora titular del Dpto. de Métodos de Investigación de Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

Edifici Llevant, 2º planta

08035 Barcelona

Dra. Marta Venceslao

mvenceslao@ub.edu

Profesora colaboradora del Dpto. de Métodos de Investigación de Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

Edifici Llevant, 2º planta

08035 Barcelona

Vanessa Beroy, Silvia Figuera, Francesc Vidal y Pere Benedicto, estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona.