

# **Mindfulness e identidad docente**

## **Una aproximación a la formación docente desde la ética del cuidado**

LOVE  
IS  
THE  
ANSWER



TESIS DOCTORAL 2020

**NAIARA GORROÑO VITERI**

DIRECTORES:

**PELO URKIDI ELORRIETA**

**JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE**

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

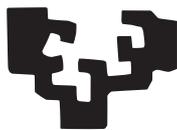
Euskal Herriko  
Unibertsitatea



**Mindfulness e  
identidad docente**  
**Una aproximación a  
la formación docente  
desde la ética  
del cuidado**



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Facultad de Educación, Filosofía  
y Antropología

Hezkuntza, Filosofia eta  
Antropologia Fakultatea

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Didaktika eta Eskola  
Antolakuntza Saila

TESIS DOCTORAL

**MINDFULNESS E IDENTIDAD DOCENTE.  
UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE  
DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

**NAIARA GORROÑO VITERI**

DIRIGIDA POR:

**PELLO URKIDI ELORRIETA  
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE**

Donostia, 2020



Ama eta aitari.

A quienes se dedican al arte de acompañar a descubrir,  
a las maestras y maestros.



«Que nuestro tiempo sea recordado por el despertar de una nueva reverencia ante la vida,  
por el firme compromiso de alcanzar la sostenibilidad  
e intensificar la lucha por la justicia y la paz, y por la alegre celebración de la vida.»

Fragmento de la Carta de la Tierra, 2000



# ÍNDICE

Agradecimientos.....	15
INTRODUCCIÓN.....	17
<b>CAPÍTULO 1: LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. EL PUERTO DE PARTIDA.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2. EL PROPÓSITO.....</b>	<b>30</b>
<b>1.3. EL GIRO PARADIGMÁTICO .....</b>	<b>31</b>
<b>1.4. LO BIOGRÁFICO-NARRATIVO .....</b>	<b>37</b>
<b>1.5. LA INVESTIGADORA.....</b>	<b>41</b>
1.5.1. Introducción.....	42
1.5.2. De cómo la enfermedad me despierta a la vida .....	43
1.5.3. De cómo cambia el mundo al cambiar la mirada.....	46
1.5.4. Del cuerpo y los enteógenos .....	48
1.5.5. Conclusiones .....	52
<b>1.6. EL CAMPO EMPÍRICO: EL PBM MINDFULNESS PARA DOCENTES: DESARROLLANDO LA ATENCIÓN Y LA CALMA EN EL AULA.....</b>	<b>53</b>
<b>1.7. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....</b>	<b>58</b>
1.7.1. Cuaderno de la investigadora: .....	58
1.7.2. Entrevistas semi-estructuradas .....	59
1.7.3. E-Portafolio.....	61
<b>1.8. PARTICIPANTES .....</b>	<b>62</b>
<b>1.9. EL ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>65</b>

<b>CAPÍTULO 2: MARCO ONTOLÓGICO: ASPECTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>67</b>
<b>2.1. IDENTIDAD DOCENTE</b> .....	<b>69</b>
2.1.1. Definición .....	69
2.1.2. Llegó el Covid y, ¡mandó parar .....	73
2.1.3. El modelo de competencias: aprender para la vida.....	79
2.1.4. Aprendizaje y formación docente.....	82
<b>2.2. MINDFULNESS</b> .....	<b>88</b>
2.2.1. Introducción .....	88
2.2.2. Definición.....	93
2.2.3. Componentes y elementos clave de mindfulness.....	94
2.2.3.1. Atención .....	94
2.2.3.2. Presente y presencia.....	96
2.2.3.3. No juicio, aceptación y amabilidad.....	97
2.2.3.4. Autoconocimiento.....	99
2.2.3.5. Meditación .....	101
2.2.3.5.1. Atención focalizada.....	102
2.2.3.5.2. Monitoreo abierto .....	104
2.2.3.5.3. Prácticas generativas: compasión.....	105
2.2.4.- Mindfulness y educación .....	107
2.2.4.1. Experiencias para profesores a nivel internacional.....	112
2.2.4.2. Experiencias para profesores a nivel estatal.....	113
<b>2.3. LA ÉTICA DEL CUIDADO</b> .....	<b>115</b>
2.3.1. Introducción.....	116

2.3.2. El descuido del cuidado .....	116
2.3.2.1. El autocuidado como acto político .....	118
2.3.2.2. La ecoddependencia: nuestra casa es el planeta.....	120
2.3.2.3. La interdependencia:una vida conectada .....	124
2.3.3. Una ética relacional para una nueva identidad de <i>cuidadanía</i> .....	127
2.3.4. Una pedagogía del encuentro.....	133

### **CAPÍTULO 3: EL RELATO POLIFÓNICO .....** 137

<b>3.1. EL ENCUENTRO.....</b>	<b>139</b>
<b>3.2. ¿QUIÉN ES ESTA PROFESORA? Y ¿QUÉ HACE AQUÍ .....</b>	<b>142</b>
<b>3.3. IRRUMPE EL CANSANCIO, EMERGE EL CUIDADO .....</b>	<b>149</b>
<b>3.4. ¿QUÉ ES MINDFULNESS? NO ES RELAJACIÓN, ES ATENCIÓN.....</b>	<b>153</b>
<b>3.5. EL CEREBRO, UN ÓRGANO SOCIAL .....</b>	<b>157</b>
<b>3.6. LA IMPERMANENCIA, LA INSATISFACCIÓN Y LA INTERCONEXIÓN .....</b>	<b>159</b>
<b>3.7. APRENDER DE LA VIDA PARA LA VIDA.....</b>	<b>163</b>
<b>3.8. DESACELERAR LOS RITMOS DE LA ESCUELA .....</b>	<b>165</b>
<b>3.9. OTRA MANERA DE ESTAR EN EL AULA: MENOS HACER, MÁS SER.....</b>	<b>168</b>
<b>3.10. ECUANIMIDAD: JUZGAR MENOS PARA OBSERVAR .....</b>	<b>171</b>
<b>3.11. CONFIANDO SE APRENDE MEJOR: AMABILIDAD Y APRENDIZAJE .....</b>	<b>175</b>
<b>3.12. SE ENSEÑA CONTENIDO Y SE ENSEÑA QUIÉN SE ES.....</b>	<b>183</b>
<b>3.13. PRACTICANDO MEDITACIÓN A NIVEL PERSONAL.....</b>	<b>187</b>
<b>3.14. PRACTICANDO EN EL AULA.....</b>	<b>191</b>
<b>3.15. LA VIRTUALIZACIÓN DE LA VIDA Y DE LA ESCUELA.....</b>	<b>195</b>

**CAPÍTULO 4: EL PUERTO DE LLEGADA ..... 199**

**4.1.- LA URGENCIA DEL CUIDADO ..... 201**

**4.2.- MINDFULNESS Y LA PRAXIS DEL CUIDAR ..... 205**

**4.3.- LA APORTACIÓN DE MINDFULNESS A LA IDENTIDAD DOCENTE.... 206**

4.3.1.-El autoconocimiento como saber esencial de las docentes ..... 206

4.3.2.- Mindfulness favorece un giro vital, una reestructuración cognitiva, capaz de transformar la praxis educativa hacia un paradigma de los cuidados ..... 207

4.3.3.- Las prácticas basadas en mindfulness pueden contribuir a invertir la ecuación de malestar docente por bienestar, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje..... 209

4.3.4.- Construir otros modos de encontrarnos que permitan rehumanizar la educación ..... 210

**REFERENCIAS ..... 213**

APÉNDICES .....

APÉNDICE 1: Formulario de consentimiento informado .....

APÉNDICE 2: Guión de entrevistas.....

APÉNDICE 3: Entrevistas.....

APÉNDICE 4: E-portafolios .....

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

<b>TABLA 1.</b> Cursos de mindfulness impartidos.....	54
<b>FIGURA 1.</b> Componentes principales del curso mindfulness para docentes.....	55
<b>TABLA 2.</b> Estructura general, contenidos y actividades del curso de mindfulness para docentes...	57
<b>TABLA 3.</b> Participantes de la entrevista.....	63
<b>TABLA 4.</b> Participantes del e-portafolio .....	64
<b>FIGURA 2.</b> Gráfico de publicaciones de mindfulness por año .....	91
<b>TABLA 5.</b> Definiciones de mindfulness .....	93
<b>FIGURA 3.</b> Proceso de la atención .....	103
<b>FIGURA 4.</b> Iceberg de los cuidados.....	125
<b>TABLA 6.</b> Comparativa de la ética del cuidado de Gilligan y la ética de la justicia de Kohlberg .....	129
<b>FIGURA 5.</b> Desvalorización docente .....	151
<b>TABLA 7.</b> Los roles de mindfulness.....	191



## Agradecimientos

Somos muchas las personas que caminamos en este trabajo y gracias a cada una de vosotras estoy ahora aquí, agradeciendo haber llegado a su final.

Gracias a mis directores de tesis, Pello y Joxemi, por ser los guardianes de la puerta de este camino. Me abristeis la puerta para que echase a andar y empezar esta aventura que me ha hecho llegar a lugares insospechados. Ha sido un placer reunirme con vosotros y sorprenderme de lo que encontraba en mí.

Gracias especialmente a cada una de las alumnas y alumnos que han compartido mis clases. Con ellas, mantengo viva la esperanza de seguir viendo lo bello de las personas.

Gracias a las profesoras que han participado en esta investigación, abriéndose, compartiendo, pensando juntas. Sin vosotras este trabajo no sería posible.

Gracias a la persona que mejor me cuida, mi ama, porque siempre me ha apoyado, aunque no siempre debió ser fácil para ella entender los caminos que transitaba.

Gracias a mis amigas del alma, Izaro, Aure, Isabel, Lorena, que son las que me enseñan el verdadero sentido del cuidar y el valor de la amistad. Gracias porque siempre creéis en mí, aunque a mí, a veces, me cueste hacerlo. Especialmente gracias a Izaro, que en todo este camino, me ha sostenido en mis dudas, miedos, caídas, aliviándolo todo con la risa y la alegría. Gracias a Alma, porque su belleza y su pregunta de «Naiara, ¿y la tesis, cómo va la tesis?» siempre me han inspirado. Gracias a Idoia, Itsaso y Willy por caminar cerca.

Gracias a los amigos que se marcharon al otro lado de la vida, Iñaki, Ibon, Tres, os fuisteis demasiado pronto pero me seguís acompañando y sé que desde lo invisible me cuidáis y habéis sido parte de esta aventura.

Gracias a mis maestras, Elena y Deborah, con vosotras descubrí que el cuerpo era una puerta de entrada a lo infinito del ser y estáis junto a mí en cada clase que doy.

Gracias a Igor, Nekane, Mercedes que me habéis escuchado en mis idas y venidas de este trabajo, inspirándome siempre a ir más allá. Conversar con vosotros es un lujo de los grandes.

Y especialmente gracias a ti, Haritz, por ser compañero, por caminar juntos. Gracias por sostenerme, animarme, ilusionarme cuando más lo necesitaba. Sin ti, sin tu disciplina, sin tu paciencia y risas y sobre todo, sin tu amor, no sé si este trabajo estaría viendo la luz.

En definitiva, gracias a la Vida.



# INTRODUCCIÓN

Con esta tesis doctoral, *Mindfulness e Identidad Docente. Una aproximación a la formación docente desde la ética del cuidado*, presento una investigación educativa con el fin de reflexionar y comprender lo que puede aportar la práctica de meditación basada en mindfulness, atención plena, a la construcción de la identidad profesional docente. Me acerco a esta indagación desde la perspectiva de la ética del cuidado, la cual me permite comprender el cuidado como un valor moral universal en el que todos los seres podemos educarnos para poder extenderlo más allá del ámbito privado y abarcar lo global (Comins, 2015). La ética del cuidado, planteada desde la perspectiva de los pensamientos feministas, me permite una manera de mirar y nombrar la realidad que pone en el cuidado a la vida el eje desde el que generar nuevas maneras de relación de las personas consigo mismas, con otras personas y con el planeta. El campo empírico de la investigación se sitúa en 12 formaciones de *Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula*, impartidas desde el año 2016 al 2019, en las que han participado más de doscientas profesoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto de escuelas públicas como concertadas del País Vasco y Navarra. En este trabajo de investigación ocupó un lugar múltiple, tanto como investigadora como formadora y creadora de la intervención educativa en la que se sostiene la indagación. Para abordar el propósito de la investigación se adopta una metodología biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Rivas, Hernández & Sancho, 2012), donde un relato coral, compuesto por las voces de las docentes que han participado en las formaciones, se convierte en un ejercicio reflexivo con el propósito de repensar en el sentido y el lugar del autocuidado, cultivado desde la práctica meditativa, en la formación permanente del profesorado y en la identidad docente.

El año 2020 empezó parando el mundo. Un enemigo invisible se hizo presente poniéndonos de frente la fragilidad y la vulnerabilidad humana. Fuimos testigos de cómo la actividad productiva de los países se iba cerrando y el silencio se adueñaba de las calles. Las ilusiones de certeza y seguridad que nos vendía el mundo del capitalismo global se tambaleaban por un microscópico virus, Sars-CoV-2, que fue capaz de detener el mundo, interpelándonos a todos a reacomodar y repensar el punto de vista sobre nosotros mismos, la vida y la educación.

Las escuelas se reinventaban desde los salones, las cocinas o las habitaciones de las casas al día siguiente de decretarse el estado de emergencia. Las docentes tuvieron que responder de un día para otro para adaptar su metodología y conseguir que se siguiera impartiendo el curso

académico. En el Estado Español el cierre de los centros educativos provocó que cerca de 9 millones de estudiantes tuvieran que continuar sus clases desde casa, con realidades individuales digitales, familiares y económicas muy diferentes; poniendo en evidencia que el confinamiento no era igual para todos (Garcés, 2020). El confinamiento demostraba la brecha digital y la desigualdad de recursos que amplían las disparidades ya existentes en el sistema educativo (Unesco, 2020).

El mundo tras la pandemia del Covid-19 ya no volverá a ser igual y, probablemente, la educación tampoco. Con certeza podremos hablar de un mundo y una escuela post-coronavirus. Pero antes de la crisis pandémica, nuestro mundo ya era un mundo en crisis. Desde las corrientes de pensamiento ecofeminista se viene anunciando que vivimos en un mundo inmerso en una crisis sistémica y estructural originada por los modelos de desarrollo y progreso económico de las economías del libre mercado, que han priorizado la rentabilidad económica por encima del cuidado de la vida del planeta y de las personas (Mies & Shiva, 2014; Herrero, 2013, 2014, 2020). La lógica de la economía neoliberal ha crecido de espaldas al hecho de que somos seres interdependientes, cuerpos vulnerables que dependemos unos de otros, y que la vida es ecodependiente, que formamos parte del planeta, lo que nos ha conducido a un sistema económico que explota los recursos de la tierra de una manera que nos coloca a la humanidad en un abismo de colapso ecológico, donde el Covid-19 es una manifestación más del desequilibrio que la forma de vida de la cultura consumista genera (Goodall, 2020; Valladares, 2020). No sabemos hacia dónde girará la humanidad, pero se nos presenta una oportunidad para repensar cómo queremos que sea el mundo y la escuela post-coronavirus. Las elecciones que hagamos a partir de esta situación serán claves para crear el futuro de la humanidad: ¿seguiremos favoreciendo una escuela centrada en la jerarquía de disciplinas y en el logro académico?, ¿continuará la escuela reproduciendo el mismo sistema que nos ha traído hasta esta situación?, ¿es tiempo de reconducir el rumbo y profundizar en otras maneras de relación pedagógica?, ¿qué puede aportar una pedagogía de los cuidados en esta transición humanitaria por la que atravesamos?

No deja de sorprenderme el hecho de que el mundo se detuvo, paró, y aún así, lo educativo siguió generando estrés, sobrecarga y cansancio, en las dos orillas: tanto en quienes aprenden, y en sus familias, como en quienes enseñan. El mundo educativo siguió centrado en hacer, funcionando desde la lógica del academicismo y el rendimiento escolar, situando el foco del debate central en cómo se calificaría el curso académico 2019-2020. El psicopedagogo Francesco Tonucci (2020) se mostraba crítico con la escuela y con su respuesta en el confinamiento, señalando que «el mayor esfuerzo de la escuela estuviese centrado en seguir como antes,

impartiendo clase y mandando deberes» sin atender desde la escuela aspectos emocionales y afectivos en una situación planetaria excepcional y única.

Viví estos días singulares de confinamiento en casa junto a mi compañero de vida. Él es profesor de Educación Física en un Instituto de Secundaria y podía palpar su preocupación cuando sus alumnos y alumnas le escribían e-mails contándole que estaban estresados, angustiados con todos los deberes y tareas que les mandaban desde el instituto. Seguía de cerca las conversaciones que mantenía con sus colegas de trabajo, con el equipo directivo, con algunas madres de estudiantes con las que se comunicaba y no dejaba de sorprenderme el nivel de carga de trabajo tanto de las profesoras y profesores como de los estudiantes. Las profesoras debían improvisar e innovar día a día cómo llegar hasta sus alumnos y alumnas e impartir las materias para sacar adelante académicamente un curso en medio de una situación única que transitábamos como humanidad.

El Covid-19 también afecta y atraviesa este trabajo de investigación educativa; porque es una investigación que está viva, se transforma y me transforma. No puedo desligar la investigación de lo que pasa en el mundo y de lo que me pasa a mí misma mientras investigo y vivo; porque investigar desde una perspectiva biográfico-narrativa es asumir que la investigación es un proceso dinámico en el que la investigadora está implicada (Hernández et al., 2012; Bolívar, 2014; Rivas 2020).

A lo largo de la investigación, y en la coyuntura actual, ha ido emergiendo una dimensión que se ha convertido en la esencia de este trabajo: el cuidado.

El contexto planetario que vivimos nos obliga a mirar el momento con y desde el cuidado, hasta ahora invisibilizado y olvidado a una dimensión de las mujeres, a lo íntimo y el hogar, el cuidado pasa a estar en el centro de la vida, lo público y la política. El virus Sars-CoV-2 ha puesto de manifiesto la *crisis de los cuidados* en la sociedad de las economías neoliberales, donde la economía se impone a la vida y a su cuidado. *Colocar el cuidado en el centro de la vida* viene siendo una máxima feminista que ahora, más que nunca, nos hace replantear la importancia y la urgencia de una Ética del Cuidado (Gilligan, 1982), la cual parte esencialmente de una visión relacional e interdependiente de las personas, invitándonos cada vez más a definirnos como sujetos que dependemos unos de otros, y ecodependientes, como parte de la naturaleza a la que pertenecemos.

En la ética del cuidado, como la desarrollaron Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1988) en sus trabajos teóricos, el cuidado se concibe en un nivel ontológico, haciéndonos ver que es

preciso moverse de una esfera privada del valor del cuidado a lo público. Cuando trasladamos la perspectiva del cuidado a la educación, nos encontramos con una propuesta pedagógica que puede ser una alternativa a los sistemas educativos hegemónicos para dar respuesta a los enormes retos sociales y educativos a los que nos expone el tiempo actual. La ética del cuidado ofrece un paradigma alternativo basado en los cuidados y el afecto como forma de relación que permita resignificar el ser humano y sus relaciones. Las teorías feministas desde las que planteo este trabajo conciben el cuidado como un valor moral universal en el que podemos ser educados todos los seres para abordar los retos emergentes de una época que clama la urgencia del cuidado. La ética del cuidado adquiere una dimensión política y transformadora de la realidad dominante.

En el camino transitado con esta investigación ha emergido el autocuidado de las profesoras, planteado como objetivo esencial de la práctica de meditación basada en mindfulness, como una manera esencial de repensar la formación y la identidad docente. Lo hallado en esta investigación me muestra el autocuidado, como una actitud de amabilidad hacia una misma, como primer gesto cercano e íntimo, para responder a las situaciones estresantes, de burn-out, y malestar docente que se viven en la escuela. En una profesión donde el componente personal no puede desligarse de lo profesional, puesto que como dice Contreras (2010, p.66) «lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos», planteo que lo personal y lo profesional no pueden aislarse, y de ahí la importancia de desarrollar un trabajo personal en la formación permanente, para lo cual, entre otras posibles herramientas, yo planteo la meditación basada en mindfulness. Esta idea enlaza con lo que Kate Millet proclamara en los años 70 con *lo personal es político*, planteando que lo que ocurre en el espacio privado tiene consecuencias en el espacio público. Como ya lo anunciara la pensadora feminista Audre Lorde (1988) «el autocuidado no es auto indulgencia, es auto preservación y un acto de batalla política».

Me permito, antes de seguir adelante, aclarar el uso de dos voces que están presentes a lo largo de este trabajo: la primera persona del singular y el género femenino, al referirme al colectivo docente con el que trabajo. La feminización docente es un hecho probado, y de hecho no es posible llevar a cabo una reflexión sobre el profesorado sin tenerla en cuenta (Imbernón, 2017). Según los indicadores sobre la enseñanza del 2019 de la OCDE (González Merino, 2019, p.88) «desde el nivel de Educación Infantil hasta la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo». En la enseñanza infantil y primaria, llegan casi al 80% y en secundaria al 60%. El porcentaje cambia en el nivel universi-

tario, donde bajan al 43%. Así ha sucedido en las doce formaciones de Mindfulness impartida a docentes en la que se basa esta investigación: el 80% de las personas que han participado en ella han sido mujeres. Por esta razón, elijo el uso del género femenino para referirme a quienes han participado en este trabajo, con el propósito de que el lenguaje visibilice la realidad de que son mujeres la mayoría de las que están ejerciendo la docencia; sin que esto suponga ninguna invisibilidad de los hombres que día a día también están en las aulas y que han participado en los cursos y en la investigación que aquí comparto.

La perspectiva feminista está muy presente en todo el trabajo que abordo. La Ética del Cuidado me pone en relación con corrientes de pensamiento feministas, especialmente con los ecofeminismos que buscan nuevas formas de relación entre las personas y con la naturaleza; «el ecofeminismo nos recuerda algo que debería ser obvio y no lo es: necesitamos de otras personas y de la naturaleza para poder vivir. Necesitamos ser cuidadas, cuidar y cuidarnos» (Dopazo, Soler & Duch, 2020, p.5). Para el ecofeminismo es necesario dirigir la vista a un paradigma nuevo que debe inspirarse en las formas de relación practicadas por las mujeres (Pascual & Herrero, 2010).

Se me hace necesario aclarar el uso de la primera persona, reconociendo la subjetividad en la investigación. Yo, como investigadora, me incluyo como parte del objeto de estudio, a través del relato de mi propia experiencia en la formación de mi identidad docente e investigadora. Me hago parte reflexivamente de esto que investigo, y lo que investigo es también mi experiencia educativa. En esta investigación hablo desde mí, dando cuenta del giro a la subjetividad y a la narrativa que recoge la perspectiva biográfica-narrativa como enfoque de investigación social y educativa (Rivas, 2020).

El trabajo que presento está estructurado en cuatro capítulos: en los dos primeros presento los aspectos metodológicos y teóricos en los que se asienta esta tesis doctoral; imprescindibles para comprender la perspectiva del trabajo y las bases ontológicas desde las que se estructura. El tercer capítulo es el informe de investigación que asume la forma de una historia narrativa donde convergen las voces de las profesoras que participan en la investigación. El cuarto capítulo lo reservo para las conclusiones a las que he llegado en este proceso investigador.

El capítulo 1 «**La investigación**», lo dedico a mostrar la investigación a través de nueve apartados. Comienzo presentando la investigación a través de una imagen metafórica, una matriuska, para después seguir presentando los propósitos, como motores que me han dado el impulso y el deseo de investigar y buscar en la dirección que lo hago.

Con el tercer apartado sitúo este trabajo de investigación como parte de los giros epistemológicos que ha posibilitado la postmodernidad, abriéndose a nuevas perspectivas metodológicas en investigación social y educativa.

En el cuarto apartado muestro el enfoque metodológico desde el que se aborda el trabajo: la perspectiva biográfico-narrativa. Es la perspectiva que me permite asumir la subjetividad en la que se mueve este trabajo de investigación para generar un conocimiento partiendo de la reflexión de las experiencias de las profesoras.

Con el quinto apartado doy cuenta del lugar que ocupo como investigadora, pues de dónde parto como investigadora condicionará la construcción del conocimiento que se va generando, partiendo de la premisa del conocimiento situado (Haraway, 1995), con la que la investigadora es parte de lo que investiga, y afecta a lo que investiga. Profundizo en un relato biográfico donde hago un ejercicio reflexivo para comprender qué de mi vivencia me ha traído a esta investigación, con el propósito de comprender cómo he ido construyendo mi identidad docente e investigadora.

Posteriormente dedico un apartado para describir el campo empírico en el que se basa la investigación. El trabajo se basa en doce Programas Basados en Mindfulness, PBM, cursos de ocho semanas, creados e impartidos por mí. Se detalla en qué consiste este PBM para comprender en qué territorio se mueve la experiencia y la investigación que se aborda.

En el séptimo epígrafe se reflejan las herramientas que se utilizaron para obtener la información: el cuaderno de la investigadora en el que tomé notas de campo durante los cursos de formación, las entrevistas semi-estructuradas a las profesoras, que me han permitido profundizar en las percepciones, ideas y sentimientos así como el e-portafolio, el cual ha sido un herramienta de aprendizaje y reflexión del cual he podido extraer aportaciones narrativas importantes de las participantes. Seguidamente se pasa a mostrar el cuadro de las profesoras participantes en la investigación, para concluir este apartado haciendo referencia a cómo trabajé con los relatos que obtuve de las entrevistas y los e-portafolios.

En el capítulo 2 **«Aspectos teóricos»**, se estudian los tres supuestos ontológicos desde los que se construye esta investigación: identidad docente, mindfulness y ética del cuidado.

La identidad docente va creándose en el cruce de la construcción individual y social, en un proceso dinámico que se va dando en el diálogo entre la percepción subjetiva e íntima, y la mirada social y cultural, en relación (Rivas, 2010). Por ello, comienzo aportando diferentes defi-

niciones que han ofrecido teóricos de la educación y trato de enmarcarlos en el contexto social actual en que nos desenvolvemos. Dedico un apartado a analizar la irrupción de la crisis del Covid-19 en la coyuntura actual, puesto que esta emergencia nos da la oportunidad de replantearnos y cuestionar cuál es esa *nueva normalidad* que se plantea para la escuela.

Dedico un apartado a presentar el marco de las competencias como propuesta de los planes educativos como los de la Unesco redactado por Jacques Delors (1996) o el plan Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014), a través de los cuales, además de educar, la escuela debe asumir la función de enseñar a ser personas y a convivir.

Para finalizar el capítulo dedicado a la identidad docente recojo algunas perspectivas sobre la dirección que debería asumir la formación permanente de los docentes desde la mirada de diferentes autores.

En el apartado de Mindfulness introduzco el concepto de mindfulness como el encuentro de dos maneras de entender el mundo, dos ontologías, que pareciera están en contradicción: la budista que mira hacia el interior, contemplativa, subjetiva y la ciencia racional, objetiva, medible. Para poder profundizar y conocer a qué nos referimos cuando hablamos de mindfulness recojo diferentes definiciones que diversos autores aportan sobre del concepto. Vamos desplegando su sentido y su significado recorriendo los componentes y los elementos clave que lo constituyen. Ofrezco un epígrafe para analizar la aportación de mindfulness en la educación.

El capítulo de la ética del cuidado, se plantea con cuatro epígrafes con el propósito de profundizar en el sentido del cuidado. Se hace un repaso que las diferentes perspectivas feministas aportan a la cuestión del cuidado como forma de repensar las intersubjetividades y las maneras de interrelación: el autocuidado, la ecodependencia y la interrelación.

En el tercer apartado se presenta la ética del cuidado desarrollada por las pensadoras Carol Gilligan y Nel Noddings.

Para terminar este capítulo me detengo en desarrollar el aporte de las éticas del cuidado a la educación.

El capítulo 3 **«El relato polifónico»**, es una historia narrativa que se construye tejiendo las voces de las profesoras para reflexionar y tratar de comprender qué puede aportar la práctica de mindfulness al devenir de la identidad docente. Es el informe de investigación.

Las narrativas de las profesoras serán las que ayuden a conocer y comprender la realidad educativa. Me pongo a la escucha de la voz de las profesoras, porque considero que son ellas las que están día a día viviendo la realidad educativa y las que tienen legitimidad y autoridad para crear el conocimiento desde la reflexión de su vivencia. Se recogen las narrativas personales para construir el relato grupal.

El capítulo 4 «**El puerto de llegada**», está reservado para finalizar con las conclusiones a las que esta investigación me ha derivado.

# CAPÍTULO 1

## LA INVESTIGACIÓN



## ÍTACA

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias.  
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes, ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino, si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.  
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma, si no los yergue tu alma ante ti.  
Pide que el camino sea largo. Que muchas sean las mañanas de verano  
en que llegues -¡con qué placer y alegría! a puertos nunca vistos antes.  
Detente en los emporios de Fenicia y hazte con hermosas mercancías,  
nácar y coral, ámbar y ébano y toda suerte de perfumes sensuales,  
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.  
Ve a muchas ciudades egipcias a aprender, a aprender de sus sabios.  
Ten siempre a Ítaca en tu mente. Llegar allí es tu destino.  
Mas no apresures nunca el viaje. Mejor que dure muchos años  
y atracar, viejo ya, en la isla, enriquecido de cuanto ganaste en el camino  
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.  
Itaca te brindó tan hermoso viaje. Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene ya nada que darte. Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.  
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia, entenderás ya qué significan las  
Ítacas.

(Kavafis, 2013, pp.9-10)

## 1.1. EL PUERTO DE PARTIDA

Cuando pienso en este trabajo de investigación educativa me viene la imagen de una matrioshka, una de esas muñecas rusas que en su interior alberga a otra y ésta a su vez acoge a otra muñeca y así hasta llegar a una diminuta muñeca (Gorroño, 2020). La matrioshka externa sería la investigación que responde a la pregunta de: ¿cómo incide la práctica de meditación basada en mindfulness en la construcción de la identidad profesional docente?

Pero dentro de esta muñeca hay más investigaciones, pues sucede que la propia práctica de la meditación nos abre a un proceso de exploración interior: la meditación puede entenderse como un proceso de indagación donde el sujeto, cada quien, se convierte en su objeto de investigación. Aquí otra matrioshka, otra investigación. Cada profesora que participa en esta investigación está siendo investigadora de su propio proceso interno; puesto que la práctica de la meditación mindfulness facilita la relación y la observación que mantenemos con nosotras mismas (Kabat-Zinn, 2018). Mindfulness nos propone un viraje subjetivo hacia la interioridad de la persona. Así vamos llegando a la última matrioshka, esa muñeca diminuta al fondo de todo, que no es otra que mi propia búsqueda existencial; porque en el origen de lo que investigo no encuentro otra cosa que mi propia búsqueda. Estoy yo, mi subjetividad, con lo que soy y lo que sé, con lo que he ido viviendo y me ha traído hasta aquí; a cuestionarme sobre el sentido de practicar meditación como una forma de auto-cuidado en la formación permanente de docentes.

Contreras y Pérez de Lara (2010, p.17) escribían sobre «reconocer la experiencia de investigar como un movimiento interno, (...), no como un problema por solucionar, sino como un misterio por profundizar». Esta investigación me pone en contacto con ese *movimiento interno* al que se refieren Contreras y Pérez Lara, por una parte porque la práctica de la meditación es un ir hacia dentro, que nos sitúa en relación con nuestro espacio interno. Pero más allá de eso, la propia aventura que ha supuesto esta experiencia de investigar me ha puesto en contacto con mis miedos, anhelos, límites, profundizando en el misterio de quién yo soy.

La misma investigación ha sido una experiencia de aprendizaje que me ha permitido crecer, pues me ha invitado a ir más allá de los supuestos e ideas preconcebidas con las que partía. A menudo me he visto desmontada por completo y otras avanzando hacia nuevos horizontes.

Hacer investigación educativa desde una perspectiva biográfico-narrativa supone entregarse a un tipo de investigación que está viva, es dinámica: se transforma y me transforma. Para decirlo

con Maturana y Varela (1991) diría que es una investigación *autopoiética* con la que hemos ido transformándonos, creándonos y recreándonos la investigación y yo.

En un principio, mi propósito estaba centrado en comprender qué podía aportar la práctica de mindfulness a una profesora en el ejercicio de su profesión en el aula, pero esta visión se ha ido ampliando y, me atrevo a decir que enriqueciendo, en la medida que en mi horizonte fue apareciendo la ética del cuidado.

En las formaciones que compartía con las profesoras había un aspecto que cada vez iba captando más mi atención y preocupación: percibía que las profesoras estaban cansadas, llegaban agotadas y más que sentarse, diría que se desplomaban en las sillas cuando llegaban al aula. La necesidad del cuidado emergía en cada curso como algo central.

Para mí, la visión del cuidado supone poner el foco de atención más en el remedio que en la enfermedad. Por enfermedad me refiero al cansancio, el estrés, el malestar que arrastran las docentes debido a razones como las condiciones de exigencia emocional o la acumulación de exigencias burocráticas en las que se desarrolla su trabajo actualmente. Y por remedio quiero mostrar lo fundamental de cultivar una actitud de cuidado y amabilidad hacia una misma mediante la práctica de la meditación. De hecho, esta actitud de cuidado, de amabilidad es la esencia de la meditación. Dentro del marco del mindfulness la compasión, entendida como una respuesta de cuidado al sufrimiento propio y ajeno, es un aspecto que ha ido tomando fuerza e interés científico y terapéutico, como una vía de transformar las maneras de relacionarnos tanto con nosotras mismas como en las relaciones interpersonales.

La importancia del cuidado como eje central del trabajo con las profesoras iba ganando peso con cada formación que compartía y empecé a investigar en la ética del cuidado planteada por Carol Gilligan. Este encuentro dio un nuevo sentido al trabajo que hasta ese momento venía realizando a través de la meditación. La ética del cuidado me puso en contacto con perspectivas feministas, especialmente los ecofeminismos, las cuales han supuesto para mí, el marco desde el que poder cuestionar las formas hegemónicas de relación de nuestra sociedad.

La emergencia de la ética del cuidado y los pensamientos feministas en este trabajo de investigación me ofrecen un paradigma desde el cual poder cuestionar los órdenes ortodoxos del sistema patológico en el que se asienta la sociedad heteropatriarcal y la economía neoliberal. Cuestionar este orden hegemónico en favor de una ética relacional basada en los cuidados y el afecto ha ampliado mi mirada y la riqueza de las reflexiones en las que ahondo.

He ido comprendiendo que la práctica de la meditación mindfulness y la ética del cuidado se complementan y se nutren una a la otra. La meditación nos permite llevar a la praxis el cuidado y una forma de relacionarnos con nosotras mismas y en nuestras interrelaciones con las demás personas con amabilidad y ternura. Por otra parte, la ética del cuidado enriquece la práctica de la meditación, ofreciéndole un marco teórico para poder comprender los órdenes en los que se asienta el paradigma patriarcal y revertir los imaginarios dominantes para crear una mirada alternativa que facilite una transformación personal, social y ecológica.

Con la investigación me planteo promover una reflexión a través de una narrativa que se va construyendo desde diferentes voces, empezando por la mía propia, como formadora e investigadora, para entretejer las voces de las profesoras que participan en las formaciones acerca de su experiencia educativa y discernir lo que mindfulness puede aportarles en su práctica educativa y en la construcción de su idea de quién se es como profesora. Una peculiaridad en la investigación narrativa es que la investigadora no sólo no está aislada del fenómeno que estudia, sino que forma parte de él.

Por ello, debo comenzar partiendo del reconocimiento de la implicación subjetiva en el trabajo de investigación que propongo. Primero mi propia subjetividad. Que investigue sobre mindfulness e identidad docente desde una perspectiva del cuidado tiene que ver con que lo que yo vivo y experimento. Nace de un camino de búsqueda y una experiencia de transformación profunda que me ha llevado a crear, impartir e investigar sobre el mindfulness y su resonancia en las prácticas educativas. Estoy yo, y para decirlo con Donna Haraway (1995) el conocimiento que genero es un conocimiento situado.

Esta investigación me desarma, me trae a este lugar donde debo regresar con la escritura a la reflexión de mi vivencia, repensar y convertirla en experiencia. En la investigación biográfica-narrativa, como lo explican Rivas, Hernández y Sancho (2012, p.18):

La construcción del relato de aquello que nos pasó, no es más que la forma que tenemos de expresar lo que somos en el presente. La experiencia, de nuevo, es la construcción que hacemos de lo que pasó, cualquier cosa que fuera lo que pasó.

Pero además de mi subjetividad, está también en juego la subjetividad de las profesoras que participan en la investigación. El camino de autoconocimiento en el que nos introduce la práctica de la meditación mindfulness nos involucra en una indagación sobre uno mismo, donde quién investiga -el sujeto de investigación-yo y lo que investiga- el objeto de investigación-yo se funden (en ese uno mismo).

## 1.2. EL PROPÓSITO

El propósito de este trabajo de investigación es aportar una reflexión y comprensión sobre la incidencia que puede tener sentarse a practicar meditación mindfulness en la construcción de la identidad docente; una construcción que se va generando en el diálogo entre lo individual y social, que es dinámica, evoluciona y se transforma.

Las preguntas que guían la investigación se mueven en una corriente compleja, que se cuestiona sobre realidades difícilmente medibles. Son preguntas que nos sitúan en el proceso más que en el resultado: importa recorrer el camino, abrir la puerta a la que estas interrogantes están llamando e iniciar un proceso de reflexión compartida sobre la experiencia educativa entre las participantes, con el propósito de comprender lo que mindfulness puede aportar a la práctica educativa y al modelo de profesora.

El propósito principal es:

- Reflexionar y repensar cómo contribuye la práctica de la meditación basada en mindfulness a la construcción de la identidad profesional docente.

Propósito que se concreta en la siguiente pregunta:

- ¿La práctica de meditación basada en mindfulness incide de alguna manera en la construcción de la identidad profesional docente?

El propósito emergente:

La dimensión del cuidado emerge en la investigación y en el contexto social que vivimos para constituirse en objeto de análisis esencial.

- Considerar la implicación que puede tener en la formación docente una pedagogía de los cuidados que sitúa al cuidado en el centro del encuentro educativo y el autocuidado de las profesoras como un primer gesto de transformación personal y profesional.

Propósito que se divide en dos preguntas:

- ¿La experiencia de la atención plena puede provocar transformaciones hacia un paradigma del cuidado en la praxis educativa?
- ¿Qué puede aportar la ética del cuidado a la formación docente?

La cuestión principal de la investigación se plantea reflexionar sobre la aportación que puede hacer mindfulness a la práctica docente e invita a las profesionales que participan en la investigación a indagar en su dimensión interna.

Propósitos específicos de la investigación:

- Reconocer los efectos que producen las prácticas de mindfulness a nivel personal en las docentes y en la práctica educativa.
- Analizar la posible contribución del mindfulness a la ética del cuidado.
- Indagar si las prácticas de mindfulness favorecen una mejor gestión emocional y una capacidad de resiliencia en las profesoras.
- Analizar las maneras en la que las profesoras generan su saber pedagógico y examinar cómo van formándose en su modelo de ser docente.
- Conocer los posibles obstáculos y problemas para la aplicación de estrategias de mindfulness en el aula.
- Reflexionar lo que puede aportar el cuidado a la relación pedagógica.

## 1.3. EL GIRO PARADIGMÁTICO

Un paradigma, tal y como lo describió T.S. Kuhn (1979) es el conjunto de prácticas y saberes que definen una disciplina científica. Un paradigma podemos entenderlo como un modelo aceptado por la comunidad científica que incluye aspectos ontológicos y epistemológicos: desde el paradigma donde nos situamos miramos qué es la realidad y cómo es el modelo de conocimiento de esa realidad. La visión que tenemos de lo que son el ser humano y la realidad, el paradigma en el que nos situamos, condiciona directamente la concepción de la educación y de la investigación en educación en todas sus dimensiones.

En la ciencia y el pensamiento del mundo occidental ha dominado el paradigma de la racionalidad que depende de la visión cartesiana y de la vieja ciencia newtoniana. La racionalidad dio origen a un conocimiento fragmentado y una percepción dual, en la cual la mente y el mundo están separados, creando una diferencia fundamental entre el objeto y el sujeto que conoce

(Tarnas, 2010). Esta ciencia cartesiana ha visto al ser humano dividido entre: lo racional o lo emocional, la mente o el cuerpo, lo femenino o lo masculino, en un cruce de opuestos irreconciliables. Esta visión del mundo reduccionista y mecanicista nos ha dado una pequeña parte del puzle, pero faltan piezas que son imprescindibles para comprender la complejidad y la totalidad de la realidad.

Los pensamientos feministas vienen advirtiendo que es necesario comprender que estas ciencias han sido construidas históricamente por los hombres desde un modelo androcéntrico (Herrero & Pascual, 2010; Hathaway & Boff, 2014; Mies & Shiva, 2014). Este paradigma androcéntrico está estrechamente vinculado con el tipo de sociedad, heteropatriarcal, y con el sistema económico, capitalismo global, que ha generado un modelo de progreso y desarrollo económico que va en contra de la sostenibilidad de la vida (Shiva, 2014). Las corrientes de pensamiento ecofeministas abogan por la construcción de un nuevo paradigma, en el que profundizaremos en este trabajo en el capítulo de *La ética del cuidado*, que permita poner en duda las dicotomías reduccionistas de la ciencia cartesiana para que puedan ser reformuladas en base a la complementariedad:

Planteamos la cuestión de la ciencia mecanicista, reduccionista, y la actitud de dominio y conquista de la naturaleza como expresión del patriarcado capitalista. En la actualidad, la lucha entre una perspectiva ecologista y feminista del mundo y una perspectiva determinada por el patriarcado capitalista es más encarnizada que nunca. (Mies & Shiva, 2014, p.23)

La época posmoderna ha supuesto entrar en una época de giros epistemológicos que ha afectado no sólo a las diferentes áreas del conocimiento humano, sino incluso a la forma de generar conocimiento. En estos giros paradigmáticos, que no es un único giro, sino un giro múltiple que viene marcado por diferentes corrientes de pensamientos, autores y posicionamientos, las verdades de lo que el conocimiento científico había dado como válido entran a cuestionarse y las ideas sobre la naturaleza humana y la realidad se amplían y diversifican, «la postmodernidad se caracteriza por una perspectiva pluralista más abierta a otros discursos culturales que se interesan por la subjetividad de la condición humana tanto como por la objetividad científica» (Rodríguez, Alvear & Arrebola, 2011, p. 64).

La ciencia negó durante años la interioridad del ser humano, y aspectos como las emociones, los afectos y las relaciones interpersonales han estado negadas en la ciencia y por consiguiente en la práctica pedagógica; hasta el punto de movernos en una cultura de un gran *analfabetismo emocional*. La educación y la investigación educativa han priorizado el conocimiento y el ren-

dimiento académico, olvidando y negando a menudo toda la dimensión emocional y afectiva de las personas.

La visión posmoderna del sujeto ha tenido un giro y lo ve como un ser integral, sistémico, completo, inacabado, en proceso. Una visión más holística de la realidad que permite que la ciencia se abra a entender la realidad en su totalidad. Los últimos años la propia ciencia se ha abierto a una nueva concepción de lo humano, favorecida, en gran medida, por los descubrimientos de la neurociencia aportados por investigadores como Antonio Damasio. Damasio (1996) establece una estrecha relación entre cuerpo, mente y sentimientos. Los avances de algunos métodos de estudio del cerebro, como las técnicas de neuroimagen y el procesamiento computarizado de las señales electroencefalográficas, están permitiendo estudiar la interacción mente-cerebro. Las neurociencias contemplativas han hecho que sea posible estudiar los correlatos neurobiológicos de los pensamientos y las emociones con un alto grado de precisión, apoyando la idea de que no se puede separar el cuerpo físico del cuerpo emocional ya que ambos mantienen una dependencia e interrelación mutua.

Lo hegemónico sigue siendo una ciencia fragmentada, no sistémica, pero los *giros paradigmáticos* van abriendo cada vez más perspectivas sistémicas que nos permiten investigar y comprender el mundo desde aspectos hasta ahora negados y ocultos; como lo subjetivo y los afectos.

En este movimiento de giros paradigmáticos situamos el Giro Afectivo, *The Affective Turn*, que da cuenta de la relevancia que en la última década los estudios del afecto y las emociones han cobrado en las ciencias sociales. Una premisa básica en el Giro Afectivo es que las emociones y el afecto tienen un papel muy importante para la transformación y la producción de la vida pública y en la producción de conocimiento. Lara y Enciso (2013) han ofrecido su visión de este Giro de la siguiente manera:

Éste se ha definido principalmente por dos urgencias teóricas: el interés en la emocionalización de la vida pública, y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización. Así el afecto y la emoción aparecen como el nuevo affair que está seduciendo con fuerza a las ciencias sociales provocando un movimiento académico que se concentra en «aquello que se siente». (Lara & Enciso, 2013, p.101)

En esta época postmoderna la dimensión afectivo-emocional cobra un sentido y un lugar que hasta hora se había invisibilizado tanto en la ciencia como en el pensamiento dominante, como lo remarca el biólogo Humberto Maturana:

Todos los conceptos y afirmaciones sobre los que no hemos reflexionado, y que aceptamos como si significasen algo, simplemente porque parece que todo el mundo los entiende, son anteojeas. Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (Maturana, 1990, p.15)

Rivas (2020) hace referencia a tres giros epistemológicos que se han ido planteando en la investigación educativa y que han supuesto una transformación en los modos de investigar: el giro cualitativo, el giro subjetivo o narrativo y el giro decolonial:

Podemos hablar de un primer giro epistemológico relevante, que rompe con la hegemonía positivista, que fue cualitativo. Posteriormente este se vio superado por el conocido como *giro subjetivo*, que avanza desde la ruptura interpretativa anterior a focalizar la construcción del conocimiento en el sujeto. Una ruptura con el estructuralismo estaba consolidando la posición socio-constructivista crítica y la emergencia de la perspectiva narrativa (Denzin y Lincoln, 2012-2018). El nuevo siglo se inicia con otra ruptura en marcha, el *giro decolonial*, que nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación «otra» que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anticapitalismo (Castro-Gómez, 2007; Tuhiwai, 2016). (Rivas, 2020, p.5)

La investigación con la que me comprometo evidencia los giros a los que se refiere Rivas (2020). El *giro decolonial* que experimenté yo misma al entrar en contacto con sabidurías antiguas como la andina y la amazónica y más tarde con la tradición budista, supusieron un vuelco de 180° en mi forma de pensar el mundo y sentirme a mí misma.

El colonialismo occidental de las mentes, del pensamiento, hace que olvidemos que otras culturas, otros pueblos acceden a su conocimiento desde otros lugares que no son sólo la razón y como consecuencia desarrollan otra forma de entender y de estar en el mundo. Reflejo de esto son los pueblos indígenas, con su particular cosmovisión y su relación con el entorno; o las culturas orientales que desde la antigüedad

han desarrollado refinadas maneras de conocimiento y entendimiento del ser humano y la realidad. (Gorroño, 2015, p.79)

La perspectiva feminista desde la que miro el mundo y las relaciones educativas también condicionan esta investigación, reflejando el giro decolonial como una búsqueda de nuevas maneras de relacionarnos con nosotras mismas, con las otras personas y con el mundo que nos rodea.

El *giro cualitativo* se revela en la investigación no sólo por los procedimientos de obtención y tratamiento de los datos que se emplean, sino especialmente por la finalidad misma de la investigación; que es la de indagar y repensar los significados que las propias profesoras otorgan a sus prácticas educativas.

Lo que verdaderamente caracteriza a los métodos cualitativos es su enfoque y finalidad más que el procedimiento de investigación. Con esta metodología se consigue un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva, esto constituye su principal atractivo. Esta metodología intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad. (Pérez Serrano, 2007, p.25)

La investigación refleja el *giro subjetivo o narrativo*, que «avanza a focalizar la construcción del conocimiento en el sujeto» (Rivas, 2020, p.3). En la perspectiva narrativa encuentro el camino que me permite avanzar en la comprensión de cómo se va dando el devenir de la identidad docente, atendiendo al sujeto que se manifiesta en la palabra, en el relato, en lo que dice y en cómo lo dice:

En esta situación, el llamado giro narrativo ha surgido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes «sin voz», de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. (Bolívar & Porta, 2010, p.203)

En el artículo *¿Hacia dónde debe mirar la educación del futuro? El regreso es mi futuro*, publicado en la revista *Iduna, Nuevas perspectivas pedagógicas*, de la Universidad de Barcelona (Gorroño, 2015), yo misma desarrollaba la idea de que para poder mirar al futuro de la educación debemos dar antes un giro de 180°. Este giro se basa en el «paradigma del RE» que desarrollaron los autores Salvador Pániker (1987) y Edgard Morin (2006).

En el citado artículo (Gorroño, 2015) argumentaba que tal vez, para poder mirar al futuro debemos cambiar la manera de mirar, o el lugar desde dónde miramos, en la línea que apunta Morin (2006, p.389): «todo fenómeno de consciencia necesita un retorno objetivo/subjetivo sobre sí». Hemos puesto el foco de nuestra mirada en el exterior, en el afuera, y hemos olvidado mirar hacia nuestro interior. Estamos ciegos a nuestra realidad interior; y ese es el giro de 180º que debemos dar para seguir mirando adelante.

Edgard Morin en *El método II* anuncia que «alzamos el RE a nivel de paradigma» (Morin, 2006, p.401) y argumenta que:

Todo lo que depende del RE comporta al mismo tiempo reabastecimiento en el pasado ancestral, producción o reproducción de existencia presente, fomento de un porvenir. El RE es siempre una vuelta atrás en el pasado que resucita ese pasado en el presente y, por ello mismo, lo catapulta hacia el porvenir. Tocamos aquí el núcleo mismo de la complejidad del RE que, en su carácter actual, ininterrumpido, es vuelta ininterrumpida hacia el pasado (retro), y reenvío ininterrumpido hacia el futuro (meta), y así gira la rueda en el tiempo, que hace avanzar la rueda. (Morin, 2006, p.395)

En esta misma dirección se mueve Pániker en el libro *Ensayos retroprogresivos* (1987); donde analiza y propone lo que es un movimiento «*retroprogresivo*»:

Ir simultáneamente hacia lo nuevo y hacia lo antiguo, hacia la complejidad y hacia el origen. A mi entender, ésta es la clave para acomodarse a la nueva era que se avecina, que ha llegado ya. (Pániker, 1987, p.39)

El paradigma del RE- trata de recuperar olvidos. Moverse en el tiempo para dar un paso atrás para seguir adelante: ir al pasado para recuperar , recoger algo y proyectarnos al futuro. «Hay que entender que el verdadero progreso es *retroprogreso*, o séase, avance simultáneo hacia lo nuevo y hacia el origen» (Pániker, 1987, p.30).

Este movimiento retroprogesivo es lo que nos permite salir al rescate para recuperar un olvido: el olvido de quién somos, el olvido de la pertenencia a la Tierra, la ilusión de creernos egos separados.

Tal vez, estamos ahora ante la tarea de reconsiderar la organización del conocimiento: pasar de un conocimiento fragmentado, de una creencia de vida fragmentada a una idea de conocimiento y realidad integral, donde el conocimiento se integra desde lo múltiple y lo plural. El paso adelante sería poder acceder al conocimiento desde otros lugares que no sean sólo la

razón y la lógica. Abrirnos al saber del sentir, del corazón, de la intuición, de la emoción. Abrirnos a la sabiduría de nuestro interior.

## 1.4. LO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

«Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa.  
Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia»  
Ortega y Gasset (1975, p.5)

En el momento de dar cuenta de la perspectiva metodológica que adopto para realizar esta investigación recuerdo las palabras de Juana Sancho y Fernando Hernández (2011, p.48): «uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador». He ido llegando a la investigación biográfico-narrativa sin saber muy bien a dónde llegaba y más bien, me atrevo a decir, que es ella la que ha salido a mi encuentro, como si fuera inevitable abordar desde un enfoque biográfico-narrativo entendido, para decirlo con Rivas y Herrera (2010, p.5), como «enfoque de interpretación de la realidad y como método de investigación educativa», este trabajo de investigación que tiene su objeto de estudio en un abordaje humano de la docencia (Gorroño, 2020). La perspectiva narrativa permite acceder a aspectos ocultos de la educación pero es ante todo otro modo de conocer que revela en el sujeto la fuente de conocimiento, «el relato biográfico se convierte así, en un acto de conocimiento de la realidad que cada sujeto vive en un entorno determinado» (Rivas et al., 2010, p.191).

Los principios ontológicos que sostienen este trabajo de investigación, *mindfulness*, *identidad docente* y *ética del cuidado*, nos ponen en contacto con la percepción interna y subjetiva, al tiempo que nos convocan a lo relacional, la interdependencia y la interconexión con un otro subjetivo. La perspectiva narrativa es el marco ideal para poner en juego estas tres dimensiones y poder generar un conocimiento que permita comprender lo que la práctica de la meditación *mindfulness* y un enfoque pedagógico de los cuidados pueden aportar al devenir de la identidad docente.

En los últimos años ha adquirido relevancia la dimensión biográfico-narrativa en la constitución de la identidad (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Rivas, 2010). La identidad, nos pone en contacto con la pregunta existencial de ¿quién soy yo?, que cada sujeto va respondiendo en

la continuidad de su biografía a través de su narrativa, en el lenguaje que se cuenta quién se es. La identidad de la persona, como señalan Bolívar et al., citando a Ricoeur, va construyéndose en la historia de su propio relato:

Como ha mantenido Paul Ricoeur (1991,1996) la identidad puede ser entendida como un relato, con todos los elementos propios de la narrativa (trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, y situación). Con la crisis moderna de la creencia en un yo fijo, singular y permanente, se reivindica una concepción narrativa de la identidad. ( Bolívar et al., 2005, p.72)

El intento de comprender la identidad profesional de las docentes significa entrar en contacto con dimensiones complejas del ser humano, como sentimientos, emociones, percepciones. Tratar de conocer e investigar estas vivencias y experiencias nos impulsan a ampliar los enfoques metodológicos de la investigación educativa a una diversidad de perspectivas que superan la ya clásica dicotomía del paradigma de la investigación cuantitativa versus cualitativa.

En la investigación con la que me comprometo el propósito que me mueve es comprender si la vivencia de una práctica meditativa transforma la práctica educativa de las docentes y la percepción de las profesoras sobre sí mismas. Para ello, trabajo con un *Relato Polifónico* donde voy tejiendo las voces de las diferentes profesoras para ir construyendo una historia narrativa que nos permita comprender qué es lo que puede aportar mindfulness a la práctica pedagógica de una profesora en la actualidad. El cruce de las distintas narrativas singulares sirve para componer y comprender el relato compartido del grupo profesional.

Rescatando pues los orígenes de esta tradición de investigación podemos decir que es heredera del giro epistemológico hacia la hermenéutica y la narrativa que se produce a finales de la década de los 60 y a principios de los 70 en el campo de la teoría social, la cual no deja indiferente al mundo educativo. Los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad en un cambio esencial en la teoría del conocimiento: la realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural. La ciencia por tanto, deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas, y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan. Los fenómenos sociales, como afirma Ricoeur (2001), son textos a interpretar. (Rivas, 2009, p.20)

Considero a las profesoras con las que investigo que son ellas las que tienen la autoridad y la voz para decir lo que puede aportarles en su profesión la práctica de la meditación; porque

son ellas las que están en el aula. Me interesa conocer la experiencia de las profesoras narrada desde su punto de vista. Como señala Bolívar (2014) dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo. Por ello, las profesoras hablan en nombre propio y las referencio con su nombre de pila. Una decisión que he asumido es la de no guardar el anonimato de las profesoras, evidentemente con su previo consentimiento firmado. En la investigación se otorga a cada profesora la autoridad para producir el conocimiento, en el sentido que describe Larrosa a los sujetos como «sujetos confesantes»:

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la «objetivación», sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la «subjetivación». Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir. (Larrosa, 1995, p.20)

Como describe Rivas (2010, p.18) «el punto de vista narrativo es un modo de participación en la historia colectiva del conocimiento». En la investigación narrativa se acepta la implicación de las voces como constitutivas de la producción de conocimiento:

Entiendo, (...), que la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven. Biografía, experiencia escolar e identidad son los tres ejes esenciales de nuestra investigación que se implican mutuamente. (Rivas, 2010, p.18)

De esta manera la investigación adquiere una dimensión de reflexión participativa donde se introduce a la profesora en un rol activo de investigadora de su propio hacer y saber pedagógico. De hecho, en la esencia de la práctica mindfulness radica una intención indagativa, donde cada quien nos convertimos en observadores de nuestra realidad interna. Como expone Bolívar (2002) sobre la investigación biográfico-narrativa se asume la subjetividad como fuente de conocimiento y la narrativa como generadora del saber:

El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece -como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus

clases- que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza. (Bolívar, 2002, p.23)

Como dijeran Connelly y Clandinin (1995, p.11) «los individuos vivimos vidas relatadas». Por ello, el *Relato Polifónico* está construido con las narrativas personales de las profesoras. Como investigadora, voy profundizando en la dimensión narrativa como tarea reflexiva (Correa, 2009), que me permita pensar sobre una experiencia subjetiva, la meditación y el autocuidado, para comprender la huella que puede tener en la identidad docente y en la experiencia educativa.

La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido. (Connelly y Clandinin, 1995, p.43)

Uno de los aspectos importantes de la investigación biográfico-narrativa es la relación con las participantes. Como investigadora me dejo tocar por las historias de las profesoras involucradas en la investigación. Se amplía el sujeto de investigación: parte de mí a un nosotras. La investigación narrativa es una investigación colaborativa, entre investigador y participantes (Connelly y Clandinin, 1995). Desde el primer momento que establezco la relación con las profesoras con las que voy a compartir esta investigación, cuando comienza el curso de *Mindfulness: desarrollando la atención y la calma en el aula* cuido mucho establecer una relación horizontal entre todas nosotras. De hecho, la disposición del espacio físico del aula también lo cuido, y nos sentamos todas en sillas, la mía no es distinta a la de las demás participantes, ni ocupo un lugar por encima de ninguna. Desde el principio trato de contagiar la idea de que vamos juntas en el curso y en la investigación.

Como indican Connelly y Clandinin (1995, p.19):

La negociación para la entrada en el campo de la investigación subraya que, la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está constituida como una comunidad de atención mutua.

En todo el proceso de la investigación ha sido importante la relación establecida con las participantes. Como formadora e investigadora trato de establecer un vínculo afectivo, no neutro y subjetivo con cada una de las participantes; porque me importan y quiero llegar a ellas, quiero mirar y ver lo que en cada una de ellas va sucediendo.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias. (Larrosa, 1995, p.22)

La subjetividad de la experiencia personal cobra validez para reflexionar y repensar cómo contribuye mindfulness a la práctica educativa y a un nuevo modelo de profesorado, al que se le exige ya no solo enseñar cosas sino «ser agentes de cambio educativo, cultural y social» (Imbernón, 2016, p.38).

## 1.5. LA INVESTIGADORA

Mi posición docente e investigadora determina el conocimiento que genero en este trabajo de investigación, por ello, me parece fundamental dar a conocer quién soy yo, cómo me vivo como docente y como investigadora educativa, para comprender este trabajo que aquí presento. Como dijera Breuer (2003, p.2) «todo conocimiento es portador de características del sujeto que conoce, y por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo».

En el artículo *Cosmovisión indígena como inspiración en investigación educativa: una investigación biográfica* publicado por la Revista Educación, Política y Sociedad presento un relato que es un ejercicio reflexivo para indagar en la influencia que tiene mi experiencia vital en la formación de mi identidad investigadora. Este apartado se basa en el citado artículo (Gorroño, 2020) donde relato el giro ontológico, el vuelco en la comprensión de lo que significa ser humano, que significó la vivencia de la enfermedad y la muerte y el encuentro con la cosmovisión indígena andina y amazónica. Estas experiencias, de las que doy cuenta, me han permitido construir un pensamiento diferente, más allá de la lógica cartesiana, hasta el punto de abrirme a investigar lo que puede aportar el cultivo de la atención en las relaciones y en la praxis educativa, a partir de la práctica de meditación basada en mindfulness.

### 1.5.1. Introducción

Debo vencer la resistencia, el pudor, para empezar a escribir sobre mí. Tal vez sea mi carácter de mujer vasca que me lleva a ser cuidadosa de mi intimidad, o tal vez, no sean más que los miedos a relacionarme con mi pasado. Entre resistencias y temores me asalta la duda: ¿tiene sentido en un mundo académico, donde la característica esencial del conocimiento ha sido su separación del sujeto, hablar de mi experiencia, de *lo que me pasa*, que diría Larrosa (2009)?, ¿no es un delirio narcisista escribir de mí?

Son preguntas que alcanzan a las raíces de la investigación de esta tesis doctoral con la que crezco y me rehago, porque en el origen de lo que investigo no encuentro otra cosa que mi propia búsqueda. Estoy yo, mi subjetividad, con lo que soy y lo que sé. Lo que se despliega en la investigación nace de mi propia experiencia subjetiva, que en un momento dado me lleva a dejar la vida como la conocía para girar hacia otras formas de mirar al mundo y a mí misma. Porque lo que sucedió, lo vivido, cambió mi mirada del mundo, no puedo disociar a la investigadora que emprende este trabajo de la mujer que ha ido viviendo cada experiencia. Por ello, el objetivo de este artículo es intentar comprender cómo las huellas de lo vivido pueden llevarnos a trazar un camino en la formación de nuestra identidad investigadora. En mi caso así ha sido, mi experiencia autobiográfica me ha llevado a adoptar una temática, el desarrollo de la conciencia, y una posición metodológica como es la investigación biográfico narrativa para hacer investigación en educación.

Que investigue sobre mindfulness e identidad docente desde una perspectiva del cuidado tiene que ver con lo que yo vivo y experimento. Nace de un camino de búsqueda y una experiencia de transformación profunda que se inicia con la enfermedad y la muerte de mi compañero a los 27 años de edad, que me llevará a viajar a las montañas de los Andes en Perú y al corazón de la selva amazónica en Brasil. El encuentro con la muerte y con estas formas de mirar el mundo, la cosmovisión andina y amazónica, me han permitido construir un pensamiento diferente, que va más allá de la lógica cartesiana, del pensamiento dualista en el que yo me había educado y vivido. Estas experiencias me ayudaron a comprender que no hay separación entre los fenómenos y a intuir una sacralidad de la vida a la que yo hasta entonces había sido ciega.

Respiro. Sé que debo ser valiente para seguir adelante, pero me cuesta darme el permiso para narrar mi historia, me ruboriza, me cuestiona y, sin embargo, sé que sólo autorizándome a narrar mi relato podré tomar mi lugar como investigadora; y ésto es lo que me propongo hacer en el presente relato.

A pesar de que la brecha entre lo subjetivo y objetivo hace tiempo que entró en cuestión en la ciencia, todavía me da pudor dar cuenta de mí en un contexto académico. Salvador Pániker se refería al final del mito de la objetividad:

[...] el nuevo paradigma se inscribe en una revolución intelectual que supera la vieja querrela entre teoría y práctica. Lo enseña la mecánica cuántica: la transformación de este mundo comienza ya en su misma observación. Terminó la era del supuesto espectador imparcial que miraba las cosas «desde fuera». No existe este «fuera». En la más elemental de las observaciones está ya implícita una elección participativa. (Pániker, 1987, p. 38)

Éste es el tiempo de contar mi historia, porque sé que dar cuenta de mí, me ayudará a comprender qué estoy haciendo aquí y para qué lo hago. Pero qué difícil hablar de una misma. Me siento delante de un abismo, me toca dar un paso hacia adelante, sin saber a dónde me llevará y curiosamente ese paso adelante no puedo darlo sin recoger mis pasos caminados. Es éste un movimiento retroprogresivo, que diría Salvador Pániker (1987, p. 39), en el sentido de «ir simultáneamente hacia lo nuevo y hacia lo antiguo, hacia la complejidad y hacia el origen». Esta investigación me desarma, me trae a este lugar donde debo regresar con la escritura a la reflexión de mi vivencia, repensar y convertirla en experiencia.

Ahora que he empezado a escribir de mí es cuando me doy cuenta que es en el relato donde la vivencia se convierte en experiencia. Lo habré leído antes, seguro, pero hasta que no estoy metida en ello, no he podido comprender cuál es la importancia de la experiencia en el hecho educativo, como lo explica José Contreras (2010, p. 67):

La experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.

Sostenida por estas palabras voy entrando a narrar mi relato para comprender qué de mi experiencia me trae hasta esta investigación educativa.

### **1.5.2. De cómo la enfermedad me despierta a la vida**

Recuerdo la tarde que cayeron las Torres Gemelas en Nueva York. Hacía calor. Aquel verano de 2001 habíamos compartido piso en San Sebastián unos amigos. Yo tenía 26 años y estaba tra-

bajando como Ayudante de Producción en la Televisión Pública Vasca, ETB, grabando unas comedias de situación, sitcom. El 11 de setiembre estábamos en casa con la televisión encendida. Cuando vimos las primeras imágenes de los aviones estrellándose contra las Torres Gemelas recuerdo el desconcierto: ¿era verdad eso que estábamos viendo en directo?, ¿eran imágenes reales? Entre la perplejidad y el asombro nos reunimos todos alrededor de la televisión. Había estudiado Comunicación Audiovisual en la Universidad de Navarra, Universidad del Opus Dei, y la lección más importante que aprendí aquellos años en la Facultad no la encontré en los libros ni en las aulas. En las largas conversaciones con los amigos y amigas descubrimos lo fundamental que era no creer la versión oficial que nos contaran, viniera de donde viniera. Creo que esta actitud de sostener siempre una mirada crítica, y hasta descreída, la mantengo y condiciona incluso mi manera de moverme y hacer investigación. Diría que muchas veces creo más lo que siento en el cuerpo que lo que escucho en las palabras.

Aquella tarde veíamos en directo la destrucción de las Torres Gemelas y se agolpaban sensaciones encontradas. Desde el desconcierto y el horror por aquellas muertes a, en el fondo, debo reconocerlo, una especie de extraño sentido de la justicia: el Imperio era vulnerable, aquello que Estados Unidos estaba haciendo en otros países lo estaban viviendo en su propia casa.

Ahora, con la perspectiva que otorga el tiempo, puedo ver que yo estaba viviendo la caída de mi «torre gemela»: todo aquel desconcierto que veía fuera era el mismo que estaba viviendo en mi propia vida. Mi mundo estaba cambiando y lo único que sentía era que no podía hacer nada por evitarlo. El avión que chocó contra «mi torre gemela» se llamaba cáncer. Iñaki, mi novio desde los 17 años, había vuelto tras un año de haber estado estudiando en Glasgow un Máster en Ingeniería Medioambiental. Iñaki llegó preocupado. Había algo en él como ausente, como una niebla de preocupación, hasta que me lo dijo: se había encontrado un pequeño bulto en un testículo. Fue al médico y volvió con esa palabra que era casi como una sentencia de muerte: tumor, cáncer. Sentí cómo el miedo traspasaba mis huesos y la incomprensión me vencía: ¿cómo podía ser que un chico sano de 26 años, vegetariano, montañero, escalador, que no había fumado un cigarro en su vida estuviera bajo esa condena del cáncer? Aquello no entraba en ninguno de los planes que pudimos haber soñado.

Iñaki siempre fue un buscador, un inconformista, y ante su enfermedad respondió de la misma manera. Necesitó comprender qué era aquello del cáncer. No le servían las respuestas que le daban los médicos de la medicina oficial y entró en su propio camino de búsqueda. Él decía que aquel bulto, aquella enfermedad, debía tener una razón, una causa, y un sentido evolutivo. Yo no entendía su elección, pues mi miedo era más grande que mi capacidad de comprensión, pero le acompañaba en sus primeras búsquedas. Visitamos personas que habían respondido

al cáncer con diferentes terapias hasta que encontró lo que para él era su respuesta: La Ley de Hierro del Cáncer, se llamaba. Era una teoría que había desarrollado un médico alemán, Geerd Hamer. Según la Tesis de Hamer, cada enfermedad se origina por un trauma vivido en aislamiento que no podemos o no sabemos gestionar adecuadamente. Basándose en que todos los procesos corporales están controlados desde el cerebro, sostenía que las emociones vividas en aislamiento son la causa del cáncer. Hamer estaba en la clandestinidad, vivía escondido, buscado por la justicia por su controvertida teoría respecto al cáncer y sus duras críticas a la industria farmacéutica. Ya no recuerdo cómo lo hizo, pero Iñaki encontró la manera de llegar hasta él y viajamos hasta una sierra andaluza para conocerlo y ponerse en sus manos.

La enfermedad de Iñaki me iba despertando a un mundo nuevo; un mundo que se movía en los márgenes, en lo alternativo, que yo hasta entonces nunca había visitado. María Zambrano decía que «la actitud de preguntar supone la aparición de la conciencia»; y aquella época me hice tantas nuevas preguntas que no sé si será esto lo que me fue despertando a una conciencia más profunda de mí misma y de la vida. Iñaki buscaba las razones de su enfermedad y yo empecé a buscar el sentido de mi vida. Es curioso, cómo a veces lo terrible nos despierta a la vida. Yo estaba asustada, no comprendía su opción tan radical de no operarse y, sin embargo, había una fuerza que me hacía sentirme más viva y despierta que nunca para empezar a cuestionarme la vida tal y como la había vivido hasta ese momento; cumpliendo las expectativas que otros habían tenido de mí, para empezar a caminar hacia mi propio encuentro. Un viaje hacia lo profundo del ser, que desde entonces sigue, siempre en tránsito, siempre ser itinerante, para decirlo con María Toscano (2019).

La enfermedad de Iñaki me dio la oportunidad de abrirme a la conciencia de la fragilidad de la vida y curiosamente aceptar la vulnerabilidad, el sabernos frágiles, me dio la curiosidad y el valor para empezar a mirar lo que había más allá de lo que se suponía que era lo cierto, lo correcto, lo debido. En aquella época busqué ayuda para que me acompañase a integrar toda la intensidad, todo aquello nuevo que se estaba abriendo en mí y que todavía no era capaz de poner en palabras. Así llegué a la consulta de la Ginecóloga y Homeópata Chusa Balbas. Chusa me dio como medicina el libro *Mujeres que corren con los lobos*, de Clarissa Pinkola Estés (1998), y allí comencé un trabajo con el arquetipo femenino, que aún sigue. Con todo el proceso que estaba viviendo y con el libro de *Mujeres que corren con los lobos*, iba abriéndome a una escucha de lo que sucedía en mi interior. Esa voz de dentro me gritaba que tenía que viajar. Tenía que dejar la orilla conocida para atravesar el océano y pisar tierra americana. El dolor también trae coraje, trae valor. A mí me lo dio. El valor para dejar lo conocido, el trabajo, la familia, incluso alejarme de Iñaki. Nuestra convivencia se había vuelto muy difícil. A mí me costaba aceptar su opción de no operarse; él sentía que no le respetaba y prefirió alejarse de mí.

Tuve la fuerza para ponerme en contacto con la ONG Payasos Sin Fronteras y en apenas diez días organicé un viaje de cooperación a El Salvador y Guatemala. En El Salvador iba a colaborar sacando fotografías en una gira de payasos que se hacía por todo el país, con el propósito de llevar la risa a donde más se necesitaba. Aquel viaje aprendí que la risa es la mejor medicina, que la risa une, espanta el dolor, aunque sea por un instante, y suaviza el corazón. En los proyectos que tenía Payasos Sin Fronteras en Guatemala pude entrar a los maravillosos talleres de Pedagogía de la Expresión que se realizaban con las mujeres víctimas de la guerra y la violencia sistemática que se vivía en aquel país contra la población indígena, y especialmente contra las mujeres. Allí aprendí que es preciso expresar el trauma vivido para liberarlo. Centro-américa me mostró la dureza del mundo, la injusticia y la violencia, sin embargo, también me despertó a una conciencia de saberme parte de aquella realidad que veía, tan diferente a la que yo había crecido; y a pesar de ello, era más consciente que nunca de ser parte de la familia humana compartida, para decirlo con Boff.

### **1.5.3. De cómo cambia el mundo al cambiar la mirada**

Volví de Centro-América a San Sebastián a trabajar de nuevo en la televisión, pero no encontraba mi lugar, me cuestionaba la vida que me indicaba lo que era socialmente correcto. Todo lo que había visto en El Salvador y Guatemala estaban cambiando mi manera de mirar el mundo y todavía no era capaz de darle su lugar a cada cosa. Iñaki seguía firme en su decisión de no operarse, ni tan siquiera se medicaba para los dolores que ya le empezaban a dejar cada vez más horas retirado en la cama. Yo me debatía entre un enfado por su decisión y una especie de admiración, porque pensaba que estaba siendo muy valiente en seguir un camino en el que él creía hasta las últimas consecuencias. Admiraba en él la libertad de hacer su propio camino, a su manera, a pesar de que yo pensara que se estaba equivocando.

Trabajé una nueva temporada en la televisión y preparé un nuevo viaje, esta vez a Perú. Me despedí de Iñaki ya muy débil. Nada más llegar a Perú alguien me dijo que en aquel país «nada es como una se lo espera» y así fue. Yo iba a la selva amazónica a impartir un taller de radio a una comunidad indígena ashaninka y terminé en la sierra andina, en Palo Blanco, con una ONG de la Universidad de Córdoba, Bosque y Comunidad, que realizaba un estudio sobre la deforestación en los Andes. Antes de subir a las montañas, donde pasaríamos tres semanas sin teléfono, sin ningún medio de comunicación, sin tan siquiera un espejo, hice las últimas llamadas telefónicas. Mi última llamada fue a Iñaki. Entonces supe, algo dentro de mí lo supo, que aquella era la última vez que hablaba con él. Recuerdo sus palabras: «haz tu camino, permanece en ti».

Así subí a las montañas. Mientras Eva y Marcos, ingenieros forestales, hacían sus preguntas y observaciones sobre la deforestación andina, yo me dedicaba a hablar con las mujeres de los poblados y a jugar con las niñas y niños. Las mujeres me hablaban de San Pedro y yo no sabía a qué se referían. Yo les preguntaba sobre cómo parían, sobre la enfermedad y la muerte, que eran los temas que en ese momento me rondaban continuamente. Ellas decían que parían sentadas en la cocina de su casa, al lado del fuego y se reían. Se reían de mí, de mis preguntas. Y era tan bonita su risa que yo reía con ellas.

Decían que uno enfermaba cuando el alma cogía un susto y que el chamán era quien les ayudaba a recuperar el alma. A veces no sabía si aquello que escuchaba era un cuento o era una realidad. Durante el día oía historias de un cactus que se llamaba San Pedro, y decían que guardaba las llaves del cielo y de chamanes, que eran como una mezcla de médico, sacerdote y maestro. Me contaban que del cactus del San Pedro se extraía un brebaje que se bebía y que curaba, que la planta hablaba a través del chamán. Aquel sincretismo religioso me dejaba sorprendida: eran indígenas que hablaban de la pachamama, decían que las plantas tenían su espíritu, su sabiduría y a esa planta le llamaban San Pedro, como el apóstol católico. Durante la noche, con Eva y Marcos nos tumbábamos bajo aquel cielo infinito de estrellas, sintiéndonos pequeños seres ante la inmensidad del universo y charlábamos sobre lo que habíamos observado e intercambiado durante el día en los poblados. Era tan distinta la concepción del mundo y de la vida que tenían los indígenas y nosotros. En su mundo había una conexión con lo sagrado, con la tierra, con la vida, que me atraía poderosamente. Mi mente se iba abriendo pues mis ideas no servían para responder a lo que iba viviendo y sintiendo: una nueva percepción de la realidad y de mí misma.

Recuerdo la mañana del 1 de noviembre. Me desperté con una sensación muy fuerte de que Iñaki había dejado de sufrir. Era lo único que lograba decirle a Eva, como si los sueños me hubieran dicho que Iñaki había muerto. En el poblado celebraban el día de los difuntos, de nuevo el sincretismo religioso, y reunieron a los tres chamanes con un grupo de hombres para subir a una montaña que, desde su perspectiva, era sagrada. Ascendimos la montaña bebiendo aguardiente, pidiendo permiso a la Pachamama, honrando a los muertos. A los pocos días debíamos marcharnos. Para la última noche nos ofrecieron una ceremonia con el chamán y el San Pedro. Fue mi iniciación a las plantas sagradas. Aquella noche sentí que era parte de un todo, que mi existencia era una continuidad en la gran corriente cósmica de la vida y una clara conciencia de que todos los seres formábamos parte de la gran red de la vida, que nada estaba aislado.

Al amanecer cada uno cogimos nuestro mulo y cabalgamos de vuelta a casa, parando en la Laguna Negra, donde el chamán nos bautizó, se despidió de nosotros y se fue de vuelta con los

mulos hacia el poblado. Nosotros seguimos caminando hasta llegar a alcanzar el primer rastro de civilización y poder coger un coche que nos llevase a la ciudad.

Lo primero que hice al llegar a la ciudad, a Piura, fue llamar por teléfono a casa. Sí, Iñaki había muerto el 1 de noviembre. Tal y como lo había soñado. Habían adelantado mi vuelo y una vez más, la vida se precipitaba: esa misma noche viajé hasta Lima para coger un avión y llegar a la despedida de Iñaki, en el monte, como él quiso.

Necesitaba integrar todo lo que había vivido. ¿Cómo me explicaba que había una planta que era sagrada y que curaba?, ¿cómo me explicaba la vida ahora que Iñaki había muerto?, ¿qué iba a hacer yo con todo eso?

Era demasiado duro permanecer cerca de la gente que me quería. Les veía sufrir por mí y yo tenía bastante con sostener mi propio duelo y me marché a Barcelona. Entonces era fácil encontrar trabajo y con contactos de algunos amigos no me costó más de dos semanas empezar a trabajar en publicidad. Me permitía ganarme la vida bien, pero sabía que aquello no era lo mío. Ahora que mi mundo había cambiado el mundo de la televisión y la publicidad habían perdido interés para mí. No sabía a qué me quería dedicar y me empezaba a hacer la pregunta que me acompañó durante tanto tiempo: ¿qué tengo para dar al mundo?, ¿en qué voy a trabajar?, ¿qué he venido a hacer a esta vida?

#### **1.5.4. Del cuerpo y los enteógenos**

Iba viviendo mi duelo, en solitario, en un pequeño apartamento del barrio de la Barceloneta. Entonces todavía, en el 2002, la gentrificación no había llegado a Barcelona y era posible alquilar un apartamento modesto para vivir sola. En aquel tiempo llegué a clases de Poesía Corporal con Elena Romio, donde profundizábamos en un trabajo de encontrar nuestra danza personal, basado en la sensopercepción, la percepción consciente del cuerpo y los sentidos, en la línea de Expresión Corporal de Patricia Stokoe. Desde la primera clase supe que aquello estaba transformando mi vida. Me di cuenta de que a través del movimiento del cuerpo podía expresar cosas que las palabras no alcanzaban a decir. Bailaba el duelo de Iñaki y el dolor se liberaba en el movimiento. Era algo precioso. Allí comprendí el cuerpo como un ente inteligente y un canal de comunicación, una concepción del cuerpo que marcaría mi camino. Supe que aquello tan valioso que estaba encontrando en esas clases, el cuerpo como canal de comunicación y el movimiento como manera de expresión de lo auténtico y original que habitaba en mí, más allá de ideas conceptuales, era algo que quería transmitir y compartir con otras personas. Allí inicié un camino para empezar a formarme en la Escuela de Expresión Carmén Aymerich de Barcelona,

en Expresión Corporal, con Deborah Kalmar, y Pedagogía de la Situación, con Giselle Barret. Estas mujeres, grandes maestras de la Vida, me abrieron a una comprensión del ser humano como objeto y sujeto de su propia obra, proponiendo caminos para llegar al contacto de lo íntimo y a su expresión a través del cuerpo. Siempre con una mirada a lo pedagógico, rescato las palabras de Giselle Barret (1995, p.35), que tanto me acompañan, aún hoy, en la formación a docentes que comparto:

El sujeto como valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y en movimiento, ella ocupa en la escuela, un lugar específico, reemplazando el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida.

Seguía necesitando comprender lo que había vivido en Perú con los chamanes y el San Pedro, buscaba una explicación lógica, racional y ese anhelo me llevó a descubrir la Psicología Transpersonal. Fue un hallazgo maravilloso, encontrar esta cuarta ola dentro de la psicología, interesada por el estudio de la dimensión espiritual y trascendente de la naturaleza humana y de la existencia (Puente, 2009). La Psicología Transpersonal, surgida en Estados Unidos a finales de los años 70 del trabajo de autores como Abraham Maslow, Claudio Naranjo o Stanislav Grof, supone un nuevo paradigma que incluye la dimensión espiritual en el telar que constituye la existencia, e integra las visiones de Oriente y Occidente. Stanislav Grof es uno de los psiquiatras que más profundamente ha explorado el potencial terapéutico, transformador y evolutivo de los estados expandidos de conciencia que investiga la Psicología Transpersonal, planteando una nueva comprensión de las dimensiones de la psique humana (Grof, 2002). A través de la Psicología Transpersonal pude comprender que lo que yo había vivido con el San Pedro era un estado expandido de conciencia y conocí que a estas plantas sagradas se les denominaba enteógenos, «sustancias que abren nuestro inconsciente, que permiten el paso de mucha información oculta a la conciencia despierta» (Fericgla, 2002, p. 317). Iba descubriendo un mundo donde la psicología y la psiquiatría empleaban el uso de enteógenos como itinerario terapéutico y espiritual, con un potencial transformador y de crecimiento humano. Iba comprendiendo que aquello que en Perú me había parecido mágico y sobrehumano, la psicología, la antropología y la psiquiatría lo estaban empleando en un contexto occidental como camino de desarrollo interior.

Cuando supe que existía un Seminario sobre Estados Expandidos de la Consciencia, Psicoterapia y Desarrollo humano, dirigido por José María Fericgla, no dudé en apuntarme. En él se enseñaba cómo utilizar los estados expandidos de conciencia como camino de autoconocimiento y crecimiento. En el seminario se profundizaba en la teoría de cómo utilizar el potencial terapéutico de los estados de conciencia a los que se accedía a través del uso de sustan-

cias enteogénicas; y se combinaba con un conocimiento práctico de las mismas. Así llegué a la Ayahuasca, una mixtura vegetal de origen amazónico, que se había empezado a emplear en occidente por su potencial terapéutico. La Ayahuasca me hizo sentir de nuevo, como lo hizo el San Pedro, parte de la totalidad y me regaló una experiencia mística que despertó completamente mi espiritualidad.

Una espiritualidad propia, muy mía, sin forma y laica, pero que me hacía sentir el sentido de la vida. Aquella noche, la Ayahuasca me despertó a la conciencia de mi conciencia y fue como si estuviera siendo espectadora de toda la película de mi inconsciente que se proyectaba ante mí. Además de hacerme ver mi yo biográfico, también me mostró todo el sufrimiento de la humanidad. Veía imágenes de guerras, horrores, hambrunas por las que había pasado y pasaba el planeta y la clara percepción del amor como camino de redención. Pero sobre todo me despertó al Misterio, así, en mayúscula. Al Misterio de la Vida, donde sentía que Todo es Uno, que no hay individuo siquiera, y que poco se podía decir. Que en realidad aquella experiencia era inefable. Cuando terminó la sesión sentí claramente tres cosas: un inmenso amor, a la Ayahuasca como maestra y yo una aprendiz de ella, y la llamada de la Selva. El Amazonas me había llamado y yo sabía que tenía que seguir su llamada.

En aquel curso conocí a alguien que marcaría mi vida con la Ayahuasca. Era un doctor, psiquiatra, que tenía una clínica de tratamiento de adicciones en Barcelona y recién había iniciado un sueño loco de montar en medio de la selva del amazonas en Brasil el Instituto de Etnopsicología Amazónica Aplicada, IDEAA. Fábregas, el doctor, había empezado a llevar pacientes ingresados en su clínica por toxicomanías al amazonas, convencido de que la Ayahuasca podía ser una terapia eficaz en el tratamiento de adicciones graves. En el libro del psiquiatra chileno Claudio Naranjo *Ayahuasca, la enredadera del río celestial*, Fábregas (2012) señala en el prólogo:

La ayahuasca puede hacer que una persona reviva de una manera muy sentida una experiencia traumática acaecida en el pasado. La posibilidad de volver a sentir el dolor, el miedo o la ansiedad que generó dicha situación, al ser vivida en un entorno seguro y desde otra estructura psicológica, permite reubicar y reordenar dichos recuerdos, desbloqueando algunas de las situaciones de conflicto que se crearon. Para que esto sea posible no es necesaria solamente la sustancia sino un entorno y un guía adecuado que permita esta rememorización. A partir de ahí, puede permitirse el asumir, aceptar y comprender de forma distinta dicha situación. (Fábregas, 2012, p. 16)

Fábregas había situado IDEAA cerca de Ceu do Mapia, capital del Santo Daime. El Santo Daime es una de las iglesias ayahuasqueras oficiales de Brasil, y en Mapia se junta una comunidad

espiritual que desde inicios de la década de los 80 se reunió en el interior de la selva para crear una localidad que viviese según la doctrina del Daime, como ellos llaman a la Ayahuasca. Yo escuchaba a Fábregas contarme lo que estaba haciendo en la selva en IDEAA y las historias sobre aquel laboratorio humano que era la comunidad daimista, unas 500 personas que llevaban 20 años viviendo en la profunda amazonía tomando daime. Me parecía algo que no me lo quería perder por nada del mundo. Le propuse a Fábregas que yo quería ir a ese lugar y que podría dar talleres de Expresión Corporal a sus pacientes. Tras un año tomando Ayahuasca una vez al mes en Barcelona, Fábregas me abrió el camino a la selva. Llegué a IDEAA y estuve allí 3 meses de mi vida. La verdad es que nunca llegué a dar ningún taller de los que se suponía iba a dar. Todo aquello era tan intenso que tenía bastante con lidiar con todo mi proceso interno y convivir con once pacientes occidentales, la mayoría de Barcelona, enganchados a todo tipo de adicciones: cocaína, alcohol, sexo, vigorexia. No faltaba de nada.

En la selva por una parte estaba IDEAA, la clínica y por otra la comunidad del Santo Daime. Eran dos contextos y dos maneras de utilizar la Ayahuasca completamente diferentes. En la clínica era con un fin terapéutico y las técnicas chamánicas ancestrales estaban al servicio de la psicología moderna. El plan de trabajo en IDEAA integraba distintos métodos y disciplinas de autoconocimiento y desarrollo personal, desde el empleo de la Ayahuasca, a la psicoterapia occidental o el yoga. El programa de actividades cotidiano empezaba al alba, iniciando con una clase de meditación y de yoga. En el Santo Daime el propósito del consumo de la mixtura es devocional. Se toma el daime dentro de un ritual, que ellos llaman trabalho, trabajo, que consiste en cantar himnos, canciones donde se refleja su doctrina y enseñanzas, y se baila en una pequeña iglesia durante 12 horas. Yo repartía mis días entre IDEAA y Mapia.

A veces la convivencia con los pacientes en la clínica se me hacía difícil y pasaba días en el pueblo, en casa de Arleti, una mujer maravillosa que me cuidó y protegió. Era muy intenso todo lo que vivía y reconozco que hubo algún momento que llegué a dudar de mi salud mental. En esas situaciones me salvaba visualizarme como una antropóloga haciendo un trabajo de investigación: observaba, con el menor juicio, con distancia, como una espectadora neutra todo lo que iba sucediendo tanto fuera como dentro de mí.

Las lecturas de Krishnamurti eran también un apoyo que me sostenían cuando me sentía flaquear. Observaba en la clínica la evolución de algunos pacientes en sus procesos de sanación y me daba cuenta de que la causa de las adicciones, muchas veces, está relacionada con una sensación de vacío, de carencia de amor. La ayahuasca, sin ser ninguna pócima mágica, sí ofrecía a quien quisiera hacerlo, la oportunidad de hacer una revisión biográfica para reconocer y acep-

tar qué dolores de su vida, qué vacíos, los llevaban a consumir para escapar y olvidar. Con el Santo Daimé compartía unos rituales en los que sentía cómo iba sanando mi corazón herido por la ausencia de Iñaki.

Tras tres meses en la selva, volví a tomar la canoa, para esta vez bajar el río Purús. Durante esos meses había leído mucho, entre otros a Hermann Hess y me sentía como Siddharta. El río también me había hablado, como a Siddharta, y sabía que nunca un río era el mismo y que yo no era la misma que había subido ese río. Salía de la amazonía para volver a mi mundo y sentía como la responsabilidad de devolver a ese mundo mío todo lo que había podido aprender de la selva. Sabía que el verdadero trabajo comenzaría al volver de nuevo a mi sociedad, donde me tocaría encontrar una manera de materializar todo lo que la selva y la planta me habían mostrado.

### 1.5.5. Conclusiones

Estas experiencias despertaron en mí una nueva mirada ante el mundo y la vida. Me llevaron a superar los prejuicios lógicos de la modernidad, tecnicistas, materialistas, en los que me había educado y crecido, para desarrollar un radical cambio de mentalidad. La transformación más importante que incorporé fue la idea de que existe una conciencia de unidad en la que todo está interconectado e interrelacionado y que el amor es la fuerza creadora que sostiene la vida. El modo en que percibimos el mundo configura la manera en la que nos relacionamos en él y esta nueva perspectiva que se había abierto en mí también transformó mi orientación profesional. El mundo de la televisión, la publicidad, perdieron todo interés y sentido para mí. Sentía un profundo compromiso de contribuir a generar una conciencia unitiva y más amorosa en las mentes y en los corazones de las personas que ejercían la docencia. Tenía la clara certeza de que el desarrollo de la conciencia es el gran reto para cambiar el rumbo del planeta, así que tendría que encontrar una manera para contribuir a ello. Ya había comenzado a caminar en el camino de la búsqueda interna y las puertas fueron abriéndose: decidí formarme como profesora de Hatha Yoga y después como instructora de mindfulness. Estas enseñanzas se enriquecieron con iniciaciones y retiros de budismo mahayana en el centro budista Dag Shang Kagyu, y con viajes a la India y Nepal, que seguían abriendo mi mente, y mi corazón, a una visión más amplia de la realidad. Y si latía en mí aquel impulso de contribuir a cambiar la sociedad habría que empezar por transformar la educación, como decía Claudio Naranjo, y ¿quién hace la educación, sino las profesoras? Esta motivación fue la que me condujo a encontrar y explorar la meditación basada en mindfulness como un medio hábil para desarrollar la conciencia y generar una perspectiva más amplia e inclusiva de la realidad en las personas que la practican. Des-

de entonces me mueve un impulso de querer escudriñar si la práctica de la meditación puede favorecer unas relaciones más basadas en el amor que en la productividad o la contractualidad en la que se vinculan las relaciones de la sociedad capitalista.

Desde el año 2012 tengo experiencia como formadora de profesoras en programas Garatu y Prest-Gara, programas de formación continua del profesorado del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, donde ya había impartido cursos como: Educación Emocional o Expresión Corporal en las aulas. La experiencia de los primeros cursos que impartí en formación permanente de docentes fue lo que me motivó a hacer el Máster en Investigación en la Universidad de Barcelona en el año 2012, para poder dirigir mis pasos a realizar una tesis doctoral que pudiera ser una aportación a la investigación del trabajo de la conciencia en la práctica educativa de las docentes.

## 1.6. EL CAMPO EMPÍRICO: el curso «Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula»

El campo empírico de esta investigación se sitúa en doce cursos de *Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula* que se impartieron durante los cursos escolares 2016-17, 2017-18 y 2018-19 en los que han participado alrededor de doscientas profesoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del País Vasco y Navarra.

Los Berritzegunes son Centros de apoyo a la formación e innovación educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y el Programa Prest-Gara es un programa para la formación de profesores, también liderado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Desde ambas instituciones, atendiendo al contexto estresante en el que se ejerce la profesión docente decidieron ofrecer una formación para docentes que les facilitase herramientas para cultivar la atención y los estados mentales positivos con el fin de poder gestionar mejor el bienestar emocional y personal de las docentes.

Después de los primeros cursos impartidos en el Berritzegune y en el programa Prest-Gara, varios centros educativos se pusieron en contacto conmigo para solicitar que el curso fuera impartido en su centro.

El interés por la aplicación de mindfulness dirigido a profesoras es evidente si observamos el siguiente gráfico, donde comprobamos la demanda exponencial del curso de mindfulness para profesores en los tres cursos académicos:

2016-2017	2017-2018	2018-2019
1. Berritzegune, San Sebastián	2. Berritzegune Central de Lasarte, Profesores Educación Física	5. Programa de Formación Continua del Profesorado Prest-Gara
	3. Programa de Formación Continua del Profesorado Prest-Gara	6. CAP, Centro de Apoyo al Profesorado, Lekaroz, Navarra
	4. IES Toki Alai, Irún	7. Amassorrain Ikastola, San Sebastián
		8. IES Erniobea, Villabona
		9. CIFP Usurbil
		10. Zubimusu Ikastola, Villabona
		11. Zumadi LH, Amezketza
		12. Bizilore Eskola librea, Azkoitia

**Tabla 1. Cursos de mindfulness impartidos.** Elaboración propia

Respondiendo a la demanda del Berritzegune de San Sebastián desarrollé el Programa Basado en Mindfulness, PBM, *Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula*. El PBM está basado en el modelo de intervención psico-educativa MBSR, Mindfulness Based Stress Reduction, de ocho semanas que diseñó Jon Kabat Zinn en el año 79 en USA. El objetivo de Kabat-Zinn fue «desarrollar una intervención educativa para que los pacientes aprendieran a cuidar de sí mismos» (Kabat-Zinn 2018, p.17).

El año 2016 comencé la formación de *Crece respirando*, desarrollado por Teodoro Luna y Carlos García Rubio; un programa de aprendizaje socioemocional que se asienta en la visión de la organización CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), y que tiene como objetivo acercar el mindfulness a los estudiantes. El diseño de mi programa está apoyado también en la estructura de *Crece respirando*; al tiempo que ha ido enriqueciéndose con las aportaciones de las profesoras de cada grupo.

El PBM consiste en 8 sesiones de dos horas, donde se reúne un grupo aproximado de 20 docentes de educación infantil, primaria y secundaria de centros escolares públicos y concertados.

Los componentes principales de este programa (basados en los componentes del programa *Crecer respirando*) son:

- autorregulación de la atención.
- autorregulación de las emociones y los pensamientos.
- amabilidad como forma de relación.



**Figura 1. Componentes principales del curso Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula.**

Elaboración propia basada en el programa Crecer Respirando (García Rubio & Luna, 2017).

Las sesiones comprenden períodos de práctica de meditación y feedback grupal de la experiencia, en un camino constante de ida y vuelta entre experiencia y reflexión. La propia metodología pedagógica de un PBM favorece y promueve la indagación. De hecho la indagación es un componente central en la enseñanza de un PBM y lo que se busca es investigar directamente en la experiencia de las participantes para guiarlas en su descubrimiento. Campos y Cebolla recogen que el objetivo de la indagación citando a Williams et al., (2007) es «sonsacar a los participantes lo notado durante la práctica y, al hacerlo, animarlos a que reflexionen sobre su experiencia y guiarlos sobre cómo explorarla» (2016, p.113).

Las profesoras van respondiendo, cada quien a su manera, a su ritmo, pero generando siempre un círculo de confianza en la palabra y en la escucha que propicia compartir experiencias y reflexiones con las que ir ampliando el conocimiento de las profesoras sobre sí mismas y sobre su práctica tanto en el aula como en el centro escolar, por ejemplo en los claustros de profesores.

Propongo a las profesoras que en la primera semana se olviden del aula, de los y las alumnas y de cómo hacer transiciones entre lo que aprenden en este curso y cómo llevarlo a la práctica. Les invito a que la sesión simplemente sea un espacio para ellas, que lo vivan y experimenten en ellas mismas de manera personal, recordando la máxima de la psicología humanista que dice que no podemos dar a nadie aquello que no tenemos en nosotras mismas.

Estos encuentros de dos horas de duración semana tras semana, se convierten en espacios donde poder compartir experiencias y situaciones con otras colegas de profesión, y a menudo, me doy cuenta que más que yo, que asumo el rol de formadora en este curso, las profesoras aprenden unas de las otras, porque son ellas las que están en el aula, las que lidian con las realidades problemáticas y las que traen su sentir, sus dificultades y sus hallazgos al grupo. Las interacciones entre colegas son una rica fuente de conocimiento y crecimiento, tanto personal como profesional. Yo misma, aprendo de estos encuentros, y los vivo como un proceso dinámico en el que nos vamos transformando todas en la medida en la que nos implicamos en ella. El propio Programa va cambiando, enriqueciéndose con cada encuentro. A menudo, lo que se dice en un grupo, lo tomo para llevarlo a otro grupo; porque, ¿quién mejor que las profesoras, las que están día a día en la realidad de las aulas, pueden saber cómo contribuye mindfulness a su práctica?

Hay semanas en las que una profesora comparte su experiencia de cómo ha implementado mindfulness en su aula, y poder escuchar esta vivencia, hace que otras profesoras se animen, le quiten el miedo a cómo responderán sus alumnos y alumnas, porque al ver que a otra colega le funciona, le motiva a ella a dar el paso y probar una meditación con su clase, por ejemplo.

En el curso se promueve la noción de Stokes (2003) del «profesional reflexivo», donde se concibe a los docentes no sólo como consumidores de conocimientos producidos por otros, sino también como creadores de conocimientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Stokes (2003, p.174) señala que:

Muchas redes de reforma educativa importantes tratan de fomentar una cultura profesional de la indagación como condición indispensable para la consecución de un entorno para la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad.

NÚMERO DE SESIÓN/TÍTULO	TEMA Y OBJETIVOS		CONCEPTOS PRINCIPALES		PRÁCTICAS EN SESIÓN	PRÁCTICA SEMANAL
¿Qué es mindfulness?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar mindfulness</li> <li>Actitud mindful</li> <li>Atención plena vs piloto automático</li> <li>Diferencia entre relajación y atención</li> <li>¿Qué puede aportar a la profesora?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Atención</li> <li>Mindfulness</li> <li>Presente y presencia</li> <li>Amabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No juicio</li> <li>Calma mental y visión clara</li> <li>Bienestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uva pasa</li> <li>Escaner corporal</li> <li>Pelota de los pensamientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acto consciente</li> <li>Escaner corporal</li> </ul>
¿Quién dijo que fuera fácil? Los 5 obstáculos y la aceptación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aversión/deseo</li> <li>Sopor/Agitación</li> <li>Duda</li> <li>Sufrimiento</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptación</li> <li>Sufrimiento</li> <li>Respiración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Humildad</li> <li>Pausa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación respiración</li> <li>PROA</li> <li>Poesía aceptación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación respiración</li> <li>PROA</li> <li>Reflexión poesía</li> </ul>
El cuerpo habitado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consciencia corporal</li> <li>Características encarnadas MF profesores Kabat-Zinn</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuerpo</li> <li>Modo hacer/estar</li> <li>Fluir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confianza</li> <li>Curiosidad</li> <li>Paciencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica yoga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica yoga</li> <li>Meditación respiración</li> </ul>
La rueda de la Conciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿A dónde dirigimos la atención?</li> <li>Cuerpo y respiración</li> <li>5 sentidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades de la mente:</li> <li>Emoción-pensamientos</li> <li>Sentido relacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voluntad</li> <li>Intención</li> <li>Interdependencia</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación rueda ccia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación rueda ccia.</li> <li>Escucha atenta</li> </ul>
Gestión de las Emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué son las emociones?</li> <li>¿Para qué sirven?: función adaptativa</li> <li>Responder vs reaccionar</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Emociones principales</li> <li>Educación emocional y social (SEL)</li> <li>Impermanencia: cambio</li> <li>Valor, coraje</li> <li>Soledad</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación Emociones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación Emociones</li> <li>Atenc. reactividad</li> </ul>
Los pensamientos no son hechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamientos no hechos</li> <li>Desidentificación</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecuanimidad</li> <li>Desidentificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Queja</li> <li>Libertad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación Pensamientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación Pensamientos</li> </ul>
Cuidado: eje de la salud mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 Brahma Vihara/Actitudes sublimes</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Amor</li> <li>Cuidado: compasión</li> <li>Comprensión vs complacencia</li> <li>Empatía y compasión</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación METTA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación Mt.</li> </ul>
Integrándolo en el mindfulness interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neurobiología interpersonal</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Inter-relación</li> <li>Ética del cuidado</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación interpersonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meditación interpersonal</li> </ul>

## 1.7. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para recabar la información he recurrido a la observación participante, recogiendo notas en mi cuaderno, a las entrevistas semi-estructuradas y al e-portafolio de las profesoras que participan en el curso *Mindfulness para docentes, desarrollando la atención y la calma en el aula*.

### 1.7.1. Cuaderno de la investigadora:

Según Connelly y Clandinin (1995, p.23) «una de las principales herramientas de trabajo en la investigación narrativa son las notas de campo recogidas a través de la observación participativa en un escenario práctico compartido».

El doble papel que he jugado como formadora del Programa Basado en Mindfulness e investigadora me ha permitido una implicación con las protagonistas de la investigación, las docentes, que ha sido clave para facilitar la comprensión del objeto de estudio: la aportación de mindfulness y el autocuidado al modelo de profesora.

Impartir esta formación es una manera de implicarme en el problema de investigación para observar las realidades que se presentan, me permite interactuar con las profesoras y conocer sus realidades, registrar las dificultades y observar cómo va produciéndose la adquisición e incorporación de mindfulness a nivel personal y en la práctica docente entre las participantes.

En cada sesión fui tomando notas de campo para facilitar luego la descripción e interpretación de la experiencia.

Con el comienzo de cada formación he anunciado a las participantes que estaba escribiendo una Tesis basada en lo que íbamos generando en la formación y en lo que les iba pasando a ellas como personas, como profesoras y en su práctica en las aulas. Desde el inicio de nuestra relación les planteo que estos cursos me gustaría que nos sirvieran para indagar juntas, para cuestionarnos lo que estamos haciendo, y que todo lo que sucede en ese espacio me sirve para el trabajo de investigación. Cuando doy las clases, más que formadora o instructora me siento una compañera de viaje que ha transitado los paisajes de la atención plena y los comparte con otras buscadoras, pero en todo momento me mueve una disposición a estar a la escucha de lo

que las profesoras traen cada semana, pues son ellas las que están en el aula, y son ellas las que van haciendo del mindfulness una herramienta pedagógica en lo cotidiano y las creadoras del conocimiento que esta investigación comparte desde su experiencia educativa.

La observación me ha llevado a transformar el propio programa que impartí. Desde el primer PBM que impartí en el año 2016 al último en el 2019 el aspecto del cuidado, en la terminología de mindfulness relacionado con la compasión, ha ido situándose en el centro.

El feedback de las profesoras durante las sesiones es fundamental para darme cuenta de qué prácticas funcionan o cuáles no se interiorizan. Durante las sesiones una parte de la metodología de mindfulness consiste en lo que llamamos *indagación*. Durante la *indagación*, la formadora plantea preguntas con el propósito de que las participantes se den cuenta y reflexionen acerca de su experiencia interna en la meditación. Así se ponen palabras a la experiencia que se vive en el silencio. Estas rondas de palabra eran especialmente ricas para mí como observadora para escuchar y percibir lo que las profesoras iban viviendo y experimentando.

Durante las sesiones tomaba notas en mi cuaderno de lo que las profesoras traían con ellas y compartían con las compañeras. A veces, más que en las palabras encontraba información en los lenguajes corporales, en los estados en los que llegaban las profesoras a la sesión y en cómo se marchaban cuando terminaban.

### 1.7.2. Entrevistas en profundidad semi-estructuradas:

Cuando investigamos desde una metodología narrativa, las entrevistas abiertas o semiestructuradas son uno de los principales instrumentos de recogida de datos (Bolívar y Porta, 2010). En el caso de esta investigación también ha sido así. Las entrevistas semiestructuradas en profundidad han funcionado «como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya, relate y actúe una historia» (Kaliniuk y Lasgoity, 2018, p.759).

La entrevista brinda la oportunidad de conocer el tema objeto de estudio en profundidad, para ello realicé entrevistas semi-estructuradas a 15 profesoras para recoger sus narrativas sobre la experiencia vivida en el curso de *Mindfulness para docente: desarrollando la atención y la calma en el aula*, con la intención de que reconstruyan sus vivencias. Traté de que transcurriera un período de tres meses mínimo desde la participación en el curso y la realización de la entrevista. Mi interés fue que las docentes tuvieran un tiempo para pausar la vivencia del curso y experimentar en sus clases cómo podían incorporar la práctica de la meditación y los conceptos de mindfulness en su cotidianidad.

Las profesoras se presentaron voluntarias entre las participantes en cada grupo para realizar las entrevistas. Antes de realizar la entrevista firmaron un documento de consentimiento, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas íntegramente.

El propósito de la entrevista fue acceder a la perspectiva de las profesoras: comprender la realidad educativa que viven, sus interpretaciones y sus sentimientos y explorar cómo influye unos meses después de haber participado en el curso la incorporación de mindfulness a su práctica educativa.

Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al «mundo de la vida» mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar & Porta, 2010, p.204)

Para realizar las entrevistas en algunos casos me desplazé a las escuelas de las profesoras y en otros casos prefirieron ser ellas las que venían a Baraka, Centro de Psicología Integral donde en ese momento trabajaba como profesora de yoga. Fue importante para mí crear un clima de confianza y seguridad con las profesoras y era esencial que durante la entrevista se sintieran cómodas.

Utilicé un guión semi-flexible, con preguntas pre-fijadas y otras improvisadas, que permitiera explayarse a la persona y que fuera una entrevista exploratoria que permitiera que se derivase a otras temáticas. Las preguntas pre-fijadas me permitían seguir el guión con el que indagar en los aspectos definidos como finalidades para mi trabajo; por ejemplo, conocer cómo habían comprendido lo que era mindfulness, saber si habían incorporado la práctica de la meditación en sus vidas, comprender si se había generado algún cambio en su práctica pedagógica, si incluían alguna práctica con su alumnos y alumnas en el aula... Otros aspectos emergían en cada entrevista de la interacción entre el entrevistado y la entrevistadora/investigadora; y estaba abierta a los matices que se abrían con cada persona. Josselson y Lieblich (2003), afirman que la entrevista en la investigación narrativa requiere al:

Entrevistador que mantenga sus objetivos de investigación e intereses personales en mente, al mismo tiempo que deja espacio suficiente para que la conversación se desarrolle en una narrativa significativa. Tiene que procurar «historias», ejemplos concretos, episodios o recuerdos de la vida de los narradores. (Josselson & Lieblich, 2003, p. 269-270)

Durante las entrevistas traté en todo momento de encarnar las cualidades mindfulness que durante el curso desarrollamos: presencia, escucha activa, curiosidad, aceptación y disponibilidad; para poder encarnar, como dijeron Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la esencia de lo que es una entrevista: «una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas».

Las entrevistas fueron oportunidades para reflexionar, un ir juntas y rescatar, darle vueltas, a las vivencias y las experiencias que habían ido surgiendo en sus vidas. Para mí era importante que las profesoras se sintieran parte del proceso investigador, y en ese sentido valoro que «las conversaciones generan una corresponsabilidad que hace a cada uno de los participantes sentirse sujeto del proceso» (González Rey, 2007, p.32).

### 1.7.3. E-Portafolio:

En el último curso de *Mindfulness para docentes* que impartí dentro del programa Prest-Gara en enero-febrero de 2019 decidí trabajar con el portafolio digital como herramienta de trabajo y reflexión de las participantes. Fue una oportunidad de experimentar con esta herramienta para facilitar y favorecer el proceso de aprendizaje en la formación de las profesoras, dado que «el valor del portafolios radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación» (Agra, Gewerc y Montero, 2003, p.104).

Sentía una gran curiosidad por experimentar la potencialidad del portafolio en el proceso de aprendizaje y me parecía que podía ser una herramienta que se podía adaptar muy bien al estilo, la dinámica y los objetivos que trabajábamos en el curso, ya que en el portafolio es el propio sujeto el que organiza su propio camino de reflexión y aprendizaje. Atendiendo a definiciones como la de Lyons (1999) sobre el portafolios como:

El proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza. (Lyons, 1999, p. 11)

Me parecía que el portafolio digital podía favorecer la indagación que tanto busca la dinámica del curso de *Mindfulness*; al tiempo que abría un camino muy singular para que cada una de las profesoras pudiera expresar y trabajar con el conocimiento que iba generando desde un lugar muy propio y libre. Tal y como recogen Agra et al. (2003, p. 105) lo que caracteriza un portafolios es:

- El interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje.
- Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación.
- El diálogo con los problemas, los logros, los temas... los momentos claves del proceso.
- Reflejar el punto de vista personal de los protagonistas.

La experiencia de trabajar con el e-portafolio resultó muy rica, pero sobre todo, de lo que me dí cuenta fue que el material que habían generado las profesoras era un instrumento narrativo que para mi investigación se convertía en algo valioso por la calidad y la profundidad de las reflexiones, comprensiones y contribuciones recogidas en ellas; como señalan Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez (2009, p.7):

Como narrativa, el portafolio se convierte en el médium de la construcción de la identidad docente, el texto vital de la búsqueda del sentido a los acontecimientos, experiencias personales, sucesos y fragmentos de la formación inicial y permanente de los futuros profesores.

Así que, les pedí a las profesoras permiso para poder utilizar su e-portafolio como parte del material narrativo para elaborar mi investigación. Las profesoras que accedieron a ello firmaron su consentimiento y de esta manera los e-portafolios se convirtieron en una importante aportación narrativa y reflexiva de este trabajo.

## 1.8. PARTICIPANTES

En los doce cursos de *Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula* participaron 240 profesoras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Para poder obtener una muestra representativa de las participantes realicé 15 entrevistas, en las que procuré que estuvieran representadas las tres etapas educativas.

A la hora de hacer las entrevistas utilicé el criterio de la voluntariedad: las profesoras se presentaron por su propia iniciativa y disposición para participar.

A la hora de escribir el *Relato Polifónico*, entendido como el informe de investigación, decidí trabajar con 10 de estas quince entrevistas. Lo más difícil fue prescindir de las cinco restantes, pero resultaba una saturación de la información y prioricé trabajar con una muestra más reducida para profundizar más en sus experiencias.

Respecto a los e-portafolios he trabajado con 8 e-portafolios de las 16 profesoras que dieron su consentimiento para que su material fuera utilizado como parte de este trabajo de investigación.

Al igual que con las entrevistas, la prioridad fue acotar la muestra a las reflexiones más significativas y a las más representativas.

En total la muestra se compone de 18 profesoras: 4 profesoras de educación infantil, 6 de educación primaria y 8 de secundaria.

De la muestra total de 18 personas, 14 son mujeres y 4 hombres.

### PARTICIPANTES EN LA ENTREVISTA

NOMBRE	CENTRO DE ENSEÑANZA	AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE	CICLO	ASIGNATURA	CURSO REALIZADO	FECHA DE LA ENTREVISTA
Arantxa Etxegarai	Aitor Ikastola	32	Educación Primaria	Tutora	Berritzegune Donostia, marzo 2017	Junio 2017
Agurtzane Olazagoitia	Axular Lizeoa	22	4º Educación Primaria	Tutora	Berritzegune Donostia, marzo 2017	Junio 2017
Gemma Acosta	Mundaiz Ikastetxea	20	Educación Infantil	Tutora	Berritzegune Donostia, marzo 2017	Junio 2017
Ibane López	Mundaiz Ikastetxea	15	Educación Infantil	Tutora	Berritzegune Donostia, marzo 2017	Junio 2017
Luis Larrañaga Larrañaga	Jakintza Ikastola	21	5º y 6º Educación Primaria	Educación Física	Berritzegune Lasarte, octubre-diciembre 2017	14-05-2018
Iker Jauregi Zarate	Astigarragako Herri Eskola	18	Educación Primaria	Tutor	Prest Gara, enero-febrero 2018	15-05-2018
Itxaso Etxabe Zabaleta	Txirrita Eskola	12	Educación Primaria	Tutora	Prest Gara, enero-febrero 2018	15-05-2018
Urko Otxoa Erauskin	J.M. Iparragirre. Urretxu	9	Secundaria	Valores Éticos	Prest Gara, enero-febrero 2018	17-05-2018
Amagoia Zurutuza	Katalina Erauso Eskola	15	Primaria	Tutora	Prest Gara, enero-febrero 2018	24-05-2018
Fernando Zuazo	OETH Gipuzkoa	32	Secundaria, Bachillerato	Ámbito científico Tecnológico	Prest Gara, enero-febrero 2018	24-05-2018

**Tabla 3. Participantes de las entrevistas.** Elaboración propia

## PARTICIPANTES EN EL E-PORTAFOLIO

NOMBRE	CENTRO DE ENSEÑANZA	AÑOS DE PRÁCTICA DOCENTE	CICLO	ASIGNATURA	CURSO REALIZADO
Ainhoa Ezeiza	IES Peñafloída, San Sebastián	12	Secundaria	Pedagogía Terapéutica	Prest-Gara, 2019
Lorea Corcuera	IES Hernani	20	Secundaria	Inglés, Literatura Universal	Prest-Gara, 2019
Izaskun Segurola	IES Zubiri-Man-teo	11	Secundaria	Geografía e Historia	Prest-Gara, 2019
Nagore Olas-koaga	IES Bizarain, Rentería	12	Secundaria	Euskera	Prest-Gara, 2019
Ane Solabarrieta	IES Antigua Luberrí, San Sebastián	7	Secundaria	Francés	Prest-Gara, 2019
Ione Begiristain	Orixe Ikastola, San Sebastián	3	Educación Infantil		Prest-Gara, 2019
Kariñe Errazkin	Manso Leizaran ikastetxea, Andoain	20	Educación Secundaria	Euskera	Prest Gara, 2019
Irati Cerrato	Zumaiako eskola publikoa	3	Educación infantil y primaria	Inglés	Prest-Gara, 2019

**Tabla 4. Participantes de los e-portafolios.** Elaboración propia

## 1.9. EL ANÁLISIS DE DATOS

Una vez realizadas las entrevistas y a su posterior transcripción y traducidos los e-portafolios del vasco al castellano, me centré en realizar y repetir lecturas generales de los textos narrativos que obtuve. En un primer momento me dediqué simplemente a leer el material en voz alta, sin tomar ninguna nota, sin pretender analizar nada. Simplemente dejaba que los textos fueran piezas narrativas que me contaran, que hablaran por sí mismas. Leía las entrevistas y los e-portafolios como si fueran historias. Para mí suponía un gran desafío cómo utilizar y analizar los relatos que tenía entre manos. Por una parte, me parecía un material narrativo que su valor radicaba en la propia voz de las profesoras. Hablaban de su experiencia en la escuela, su percepción sobre el trabajo con la meditación, estaba su intimidad, estaban ellas en sus palabras; y ésto me daba un gran respeto. ¿Cómo hacer mías, nuestras, sus palabras?, ¿cómo representar esas voces sin manipularlas? (Bolívar, 2002).

Una vez me familiaricé con los relatos empecé a *jugar* con ellos. Imprimí cada entrevista, cada e-portafolio, en un color de página diferente, y dejaba que los textos fueran generando ellos mismos diversos relatos. Ahí empecé un proceso analítico que fue construyéndose desde lo individual y lo propio a lo colectivo; es decir, se fue desplegando desde la lógica de lo singular (intracaso) a una lógica de lo común (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p.37):

Lógica singular, intracaso, en la que se analiza y trabaja en profundidad cada historia relatada.

Lógica transversal, inter-caso, que permite, a partir de ciertas continuidades y discontinuidades de la fase singular, determinar ejes temáticos-analíticos relevantes e hipótesis comprensivas transversales, para abordar el fenómeno en estudio.

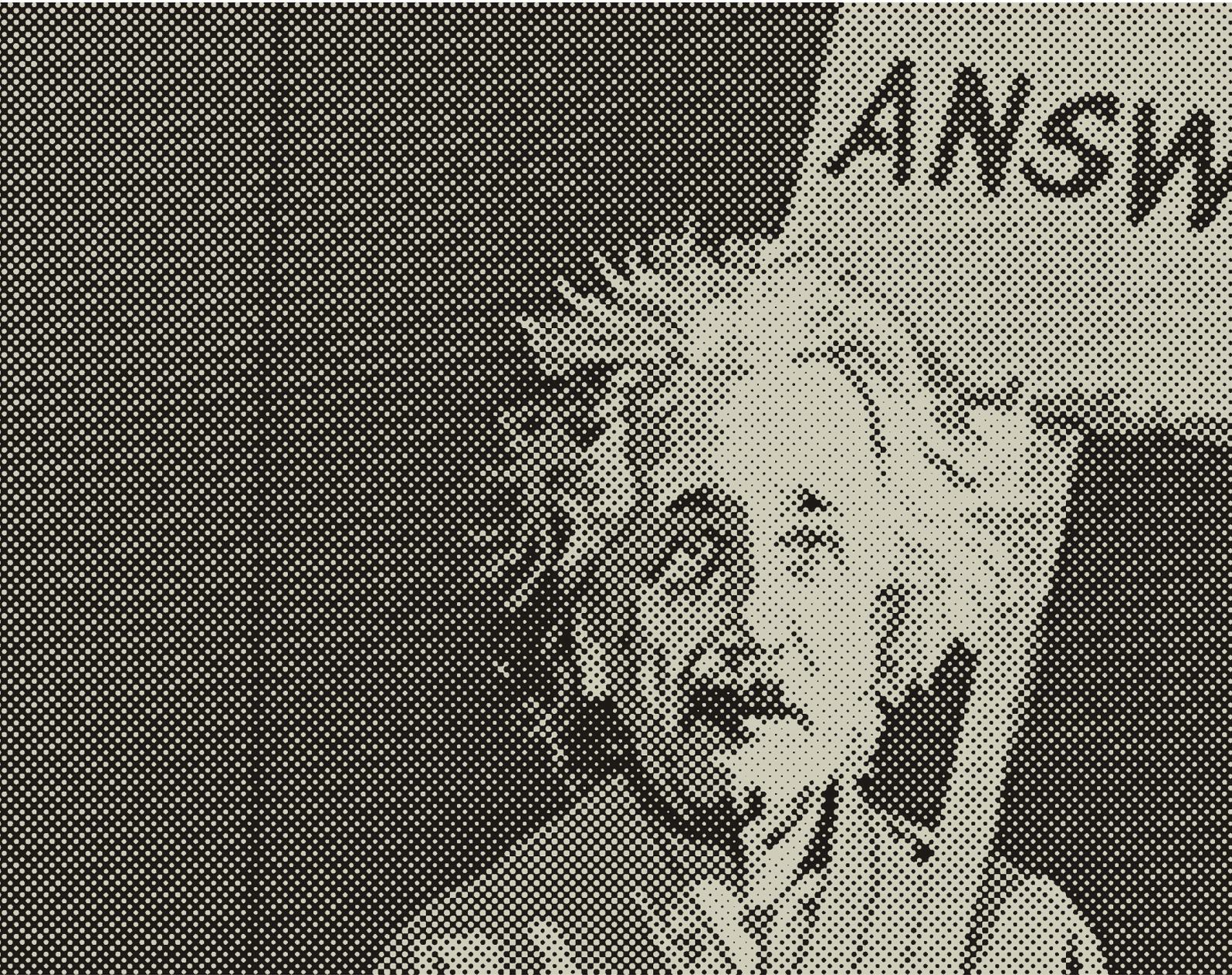
De esta manera, el propósito estaba centrado en encontrar una forma de articular la dimensión subjetiva y social de los relatos con los que contaba. Para decirlo con Bolívar (2002, p.14) la tarea era «descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio».

Mientras leía y releía los textos y jugaba con ellos iba asignando y agrupando diferentes categorías, que iban de lo particular (intercaso) a lo común (intra-caso) y que han ido constituyendo el informe de investigación, el *Relato Polifónico*.

Cuando hube resuelto el texto final, lo compartí con cada una de las docentes que participan en él para que pudieran leerlo y hacer correcciones o aportaciones si lo consideraban oportuno. En su feedback las profesoras no participaron de manera muy activa. Todas dieron su aprobación al texto, se mostraron reconocidas en el relato compartido que se había generado, afirmaron su aprecio y gratitud, pero apenas hicieron nuevas aportaciones. Hay que situar esta etapa de compartir el Relato Polifónico, justo coincidiendo con la irrupción del Covid-19 y considero que las profesoras tenían tantas preocupaciones y nuevos quehaceres tanto en la escuela como en su vida personal que tal vez, retomar la implicación en esta investigación les quedaba un tanto lejana.

# CAPÍTULO 2

## MARCO ONTOLÓGICO



«Lo mejor para las turbulencias del espíritu, es aprender. Es lo único que jamás se malogra. Puedes envejecer y temblar, anatómicamente hablando; puedes velar en las noches escuchando el desorden de tus venas, puede que te falte tu único amor y puedes perder tu dinero por causa de un monstruo; puedes ver el mundo que te rodea, devastado por locos peligrosos, o saber que tu honor es pisoteado en las cloacas de los espíritus más viles. Sólo se puede hacer una cosa en tales condiciones: aprender».

(M. Yourcenar, 1999, p.160)

## 2.1. IDENTIDAD DOCENTE

### 2.1.1. Definición

La identidad profesional docente es un macro concepto que ha sido estudiado desde una pluralidad de perspectivas; que básicamente trata de responder a la pregunta de ¿quién se es como profesora? en un diálogo ininterrumpido entre el *yo*, el sujeto único y singular, y el *nosotros*, como parte del contexto cultural y profesional en el que se es docente. La psicología, la antropología o la sociología se han preocupado en entender este constructo según las dimensiones que han querido abordarse, con objetivos y sentidos diversos (Bolívar et al., 2005). En el trabajo que abordo lo que me ocupa es comprender qué es y cómo se forma la identidad profesional de las docentes. Gyslin lo describe como el «mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores» (1992, p. 12).

Se entiende que la identidad docente no es algo cerrado, es un proceso dinámico, abierto, que va construyéndose en la interacción entre lo personal y lo social. Según Bolívar et al. (2005) el desarrollo de los docentes se va generando en una acción dialógica entre lo singular y lo común:

Las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. (Bolívar et al., 2005, p.4)

Referirse a la identidad profesional implica responder a quién se es como profesora, a la manera en la que una misma se define a sí misma y a su grupo profesional. La identidad se teje en procesos biográficos (Bolívar, 2005; Rivas, 2010), como hemos señalado en este trabajo doctoral en el apartado de lo Biográfico-Narrativo. Esta percepción está atravesada por el tiempo y el contexto en el que se vive, y ante todo, remite a un sujeto que se relaciona con otros sujetos. Rivas et al. (2010, p.192) se refieren a que «no hay identidad sin alteridad». Vaillant (2007, p.3) lo define como «tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad». En el proceso identitario entran en juego aspectos de la propia biografía y un proceso relacional y social en el que se va construyendo cómo una persona se define como profesora.

Por ello, la identidad profesional va construyéndose en un diálogo entre lo personal y lo social. Dubar (2002) se referiría a este hecho como *Paradoja de la Identidad*. Hablar de identidad es hablar de complejidad, pues son diferentes dimensiones interpelándose e interfiriéndose en un mismo tiempo espacio.

La identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas. Por tanto, no hablo de una identidad como algo a alcanzar o a desarrollar, sino como una complejidad múltiple que se va elaborando a lo largo de los escenarios donde se actúa (Dosse, 2007). (Rivas, 2009, p.23)

De acuerdo a Marcelo y Vaillant (2010), la identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta: «¿quién soy en este momento?». Estos autores recogen las características que Beijaard, Meijer y Verloop (2004) han enumerado a partir de la revisión de una serie de investigaciones sobre identidad docente:

- la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de «¿quién soy (en este momento)?», sino la respuesta a la pregunta de «¿quién quiero llegar a ser?»
- La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto.
- La identidad profesional docente está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí.
- La identidad profesional contribuye a la percepción de auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. (Marcelo & Vaillant, 2010, p. 36)

El Pensamiento Complejo de Morin (2003) explica el principio de la recursividad organizacional para analizar la realidad contemporánea, un proceso en el que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que lo produce. Morin hace referencia a que la sociedad que tenemos genera el tipo de personas que somos al tiempo que con las interacciones de las personas generamos la sociedad en la que vivimos. Una cultura y una sociedad donde somos reproducidos y a la vez reproducimos. Otro tanto ocurre con la identidad

profesional de las profesoras. La sociedad y la organización escolar en la que desempeñan su trabajo constituye la identidad de las profesoras, al tiempo que estas mismas docentes crean y generan la escuela en la que participan con su propia actuación. Son procesos que se alimentan mutuamente; si no existieran la sociedad y la cultura no podríamos ser individuos humanos; sin la cultura y la organización escolar las profesoras no serían y sin ellas la escuela no podría ser. La identidad docente determinará las prácticas pedagógicas que esa persona lleve al aula y la manera de hacerlo. Como señaló Nias (1989, p.155), «la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo». Dependiendo cómo la profesora se viva y la idea que tenga de lo que se espera de ella como profesional, le llevará a establecer unas dinámicas relacionales concretas.

El constructo de identidad docente nos sitúa ante la pregunta de: «¿cómo se aprende a ser docente?». Nuestro imaginario docente comienza a configurarse probablemente desde que empieza nuestra historia de escolarización. Sin saberlo siquiera, los modelos de profesores por los que vamos pasando, van determinando nuestra primera representación mental de lo que es ser profesora, ya en la escuela y después en la Facultad. Como la identidad de padre y madre, vamos creando nuestra representación mental de lo que es ser profesora desde las primeras experiencias como alumnas. Así, desde las experiencias educativas más significativas vamos interiorizando modelos de comportamiento. Fernández (2006) se refiere a este hecho como el *aprendizaje vicario*, que después los docentes, especialmente en los primeros años de ejercicio profesional, ponen en práctica.

Pero el paso por la Facultad y el título académico no convierten a alguien en profesora. Ser docente se va construyendo, se deviene en ser docente en un largo recorrido insertado en la práctica y en la experiencia, desde las representaciones que el sujeto tenga de sí mismo respecto a una práctica social (Viscaíno, 2012, p.202):

Representaciones que, si bien se van configurando a lo largo de la historia del sujeto y su tránsito por diferentes espacios sociales (diferentes instancias en las que el enseñar y el aprender han tenido lugar), se verán en este momento, resignificadas y atravesadas por lo propio de la situación actual. La manera en que transite ese espacio de inserción institucional, las lógicas que imprima el funcionamiento de la misma, los espacios que ocupe, la imagen que los otros le devuelven de sí y el modo en que se signifique su presencia a través de su tarea, su función, serán sólo algunas de las variables que se ofrezca como marco en el cual se van inscribiendo aspectos particulares y específicos que hacen al desarrollo profesional como docente.

Akkerman y Meijer (2011) se sitúan en un enfoque dialógico para realizar un análisis de la identidad docente, concibiendo la identidad docente en la interrelación de tres dimensiones: *continua-discontinua*, la identidad como un constructo que evoluciona dinámicamente, *individual-social*, está relacionada con los demás y *unidad-multiplicidad*, consiste en múltiples identidades, los maestros no deben ser etiquetados por términos únicos.

No podemos hablar de una única identidad docente; existen rasgos comunes al colectivo docente pero siempre cohabitan con aspectos que nos hacen únicos en nuestras propias biografías: nuestra historia de vida, el origen social, el género determinan a cada profesora en su identidad singular. Existirán tantas identidades docentes como profesoras, puesto que, si bien la identidad docente se genera en el diálogo con el entorno social y la cultura escolar en la que una profesora se desenvuelve; la propia biografía, irá dando ese color único y múltiple a las identidades profesionales.

La materia que enseña una profesora, el contenido que imparte, también irá determinando la identidad que vaya formando (Marcelo & Vaillant, 2010). De alguna manera, el conocimiento que se enseña marca un *arquetipo* que está influyendo en la identidad profesional de las profesoras; y así podemos ver rasgos compartidos en las profesoras de Lengua, Matemáticas o Educación Física. La identidad nos da un sentido de pertenencia.

Es evidente que es muy diferente la formación de la identidad docente del profesorado de educación infantil, primaria o secundaria. En el profesorado de secundaria, muy a menudo, en su imaginario no existía la idea de ser profesor cuando accedían a la Facultad (Larriba, 2010). La opción de la docencia para muchos profesores de secundaria es algo que se abre tras finalizar la carrera y cuando se disponen al mundo laboral. En este panorama, las competencias para enseñar las deben aprender en un Máster de formación en un año, para después enfrentarse al complejo mundo de ser profesores en las aulas de educación secundaria. La falta de una carrera profesional que prepare para enseñar en educación secundaria es motivo de reflexión (González Gallego, 2010); pues no depende solo del conocimiento científico adquirido durante los años de grado para que una persona esté capacitada para enseñar. La formación del profesorado de secundaria es un debate abierto que despierta grandes dudas e inquietudes. En una situación en la que la educación secundaria es obligatoria, ESO, autores como González Gallego (2010, p.77) reclama que la ESO «necesita un nuevo tipo de profesor, vocacional y dotado de competencias e ilusiones educativas, no un graduado que recurre al máster como salida laboral».

El debate sobre el giro que debería tener la formación inicial del profesorado de educación secundaria es amplio, imprescindible e inacabado. Lo que es evidente es que la profesora necesitará además de conocimiento de su disciplina para enseñar, también saber enseñar. Más allá de la necesaria e imprescindible formación para adquirir las competencias profesionales que habiliten a una persona a enseñar, está presente el valor de la experiencia educativa.

Tradicionalmente la concepción de los profesores se ha identificado como transmisores de conocimiento; pero esta concepción está cambiando, desde las transformaciones que han sucedido con la evolución tecnológica y la difusión del conocimiento.

Como ya hemos analizado la construcción de la identidad emerge de la relación del sujeto consigo mismo y con la sociedad y la cultura en la que se vive. Por lo tanto, en el contexto planetario actual, tan mutante y emergente, donde la misma subjetividad contemporánea está en crisis, haciéndonos cuestionar nuestro propio lugar personal en el mundo, parece lógico afirmar que la identidad docente está en crisis (Dubar 2002; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Sancho & Correa, 2013). Ocuparnos de la identidad profesional docente nos lleva a plantear la pregunta de: ¿en qué consiste ser docente hoy en día?, ¿a qué tiene que responder y cómo una profesora en la actualidad?

Como anunciara Hargreaves (1996, p.287) hace más de veinte años «las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas». Ante un mundo en crisis, parado, perplejo, donde los marcos conceptuales en los que nos hemos movido ya no nos sirven, cuestionarnos por la identidad docente supone adentrarnos en un territorio social y cultural que necesita ser redefinido, repensado y revalorado. Como dice Imbernón (2017, p.22):

La sociedad es un ente vivo, que muta día a día, razón por la cual la escuela debe de ser también un organismo vivo. Todo cambio social significa repensar la institución educativa. Y los que trabajan en ella, el profesorado, lo sabe o deberían saberlo.

### **2.1.2. Llegó el Covid-19 y, ¡mandó a parar!**

El mundo tras la pandemia del Covid-19 ya no volverá a ser igual y, probablemente, la educación tampoco. No sabemos hacia dónde girará y es difícil saber lo que ocurrirá los próximos años, pero sí podemos afirmar que el mundo, y la educación, difícilmente podrán volver a ser como fueron antes (Herrero, 2020; Harari, 2020; Innerarity, 2020). Como afirmaba el Filósofo

e Historiador Yuval Harari en prensa (2020) «las decisiones que tomen los ciudadanos y los gobiernos en las próximas semanas moldearán el mundo durante los próximos años».

La emergencia del coronavirus, como analizaba Yayo Herrero (2020) en pleno confinamiento, llega en un momento de precariedad estructural de la sociedad afectando a todos los órdenes de la vida. Esta crisis llega inserta en una crisis general; que es ante todo una crisis del modelo de desarrollo socioeconómico y productivo, que se refleja en la crisis climática y ecosocial, que pone en riesgo la vida. Es una crisis acumulada y sistémica, que nos sitúa ante el colapso de una manera de desarrollo y producción que ha priorizado los mercados y el capital de unos pocos en detrimento del buen vivir de una gran mayoría de la población, del planeta y de la biodiversidad.

Desde el punto de vista de la ecología social y el ecofeminismo Herrero (2020) apunta a que esta crisis ha dejado al *emperador desnudo*, refiriéndose a que la crisis ha desvelado la tremenda fragilidad de nuestros metabolismos económicos y sociales a nivel mundial, en una sociedad hiperconectada por arriba y tremendamente frágil en la base. De alguna manera, es como si la aparición de un microscópico virus ha hecho caer el velo de verdades subyacentes ante las que hemos estado ciegos. Una ceguera producida por una falta de conciencia y de enfoque en la realidad, que invisibilizaba aspectos de la realidad como que todos los seres vivientes del planeta somos interdependientes, olvidando el cuidado como esencia de la vida para que ésta pueda existir. Pareciera que el gran sistema de las sociedades neoliberales nos tuviera distraídas a las personas en la ilusión de la seguridad, de las certezas. Podemos preguntarnos con Marina Garcés (2020) «la vulnerabilidad y la interdependencia ya estaban, cada día, como realidad cotidiana para la mayoría. ¿Qué nos impedía verlas y pensarlas desde ellas?» El Covid-19 nos está revelando aspectos esenciales de nuestra sociedad que de repente se hacen más nítidas, como la crisis de los cuidados en los sistemas neoliberales, donde la economía se impone a la vida. (El sentido del cuidado como valor esencial de la vida lo analizaremos en este trabajo más adelante, al desarrollar la *Ética del Cuidado*)

Necesitaremos perspectiva para analizar y comprender el impacto de la emergencia sanitaria del Covid-19 en el sistema escolar; pero por de pronto supuso el cierre de escuelas y la transformación de la escuela presencial en una enseñanza a distancia. De un día para otro pasamos del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital, en un escenario donde profesoras y estudiantes tuvieron que cambiar las aulas, los pupitres y el grupo por los hogares, las herramientas digitales y el aislamiento.

La UNESCO (2020) estima que, según la situación el 24 de marzo, 138 países cerraron las escuelas a nivel nacional, lo que afectó a más de 1.300 millones de niños y jóvenes en el mundo. En el Estado Español el cierre de los centros educativos provocó que cerca de 9 millones de estudiantes tuvieran que continuar sus clases desde casa, con realidades individuales digitales, familiares y económicas muy diferentes; poniendo en evidencia que el confinamiento no era igual para todos (Garcés, 2020).

Según el informe de la Unesco el cierre de las escuelas tendrá un mayor impacto en las personas más vulnerables. La brecha digital y la desigualdad de recursos durante la cuarentena amplió las disparidades ya existentes en el sistema educativo (Unesco, 2020). Las desigualdades en el acceso y el manejo de las tecnologías digitales, tanto en el profesorado como en el alumnado y sus familias, dibujaron un panorama de desigualdad e iniquidad. El confinamiento en los hogares planteó desafíos sin precedentes para toda la comunidad educativa: maestros, estudiantes, familias y también para los gobiernos.

El primer esfuerzo y la principal preocupación de las Administraciones Educativas estuvo centrado en asegurar la continuidad de los aprendizajes. La Unesco, al igual que diferentes instituciones públicas como Consejerías de Educación y Ayuntamientos, ofrecieron programas de ayuda para facilitar el acceso a los recursos informáticos con el fin de atajar la brecha digital y asegurar la continuidad académica; pero aún así, es difícil que se asegure la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En toda esta marea que vivimos en las primeras semanas se escucharon voces discordantes que cuestionaban el confinamiento drástico de los niños y niñas, preguntándose cómo les pueda afectar a medio y largo plazo a nivel físico y emocional. Los niños de entornos más desfavorecidos fueron, una vez más, lo que sufrieron consecuencias más graves. Es cuanto menos curioso, que los perros tuvieran más derechos que los niños y niñas en España, como se recoge en el decreto de estado de alarma redactado por el Gobierno español.

Las primeras semanas de confinamiento generaron situaciones de gran estrés tanto en el alumnado y sus familias como en el colectivo docente. El profesorado tuvo que hacer un gran esfuerzo para adaptarse a nuevas metodologías para las que muy a menudo no estaban preparados y hacer un salto radical en la metodología de su enseñanza a la incorporación de herramientas telemáticas. Según Trujillo (2020) esta situación reveló las enormes carencias de la educación digital en nuestro país por parte de los docentes. Una de las consecuencias más directas de esta escasa formación digital, en palabras de Trujillo, fue el envío desproporcionado de tareas al alumnado. Para

Trujillo el planteamiento debería ser «recuperar la esencia del trabajo docente y poner en funcionamiento nuestro sentido común pedagógico ante esta inesperada situación de excepcionalidad».

Todo cambio implica una nueva manera de mirar, y actuar; lo que a menudo genera dificultades. Los cambios conllevan incertidumbres y las incertidumbres inseguridades. Decía Bauman en su discurso de agradecimiento del premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (2010, p.1):

Es en dicho mundo, en un mundo donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar, una y otra vez y siempre de forma inconclusa, comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de ese modo, a vivir el uno *con* y *para* el otro.

De hecho, la incertidumbre es uno de los elementos que constituye la sociedad contemporánea y con la que tienen que lidiar las profesoras y los estudiantes curso tras curso; pero en el contexto del coronavirus la incertidumbre se ha revelado como lo que es, parte del mismo vivir. La vida se manifiesta incierta, la propia verdad es incierta, como diría Edgar Morin (2003). En el pensamiento de Morin la incertidumbre se presenta como una condición ineludible de nuestro tiempo: «existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa» (Morin, 2001, p.46).

Cuando Bauman retrataba nuestra *sociedad líquida* era muy consciente del reto que supone ser docente en este mundo líquido, atravesado por la incertidumbre. Unas palabras que adquieren vigencia y actualidad en en este contexto del Covid-19 donde la incertidumbre en la escuela se hace certeza:

En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman, 2007, p.46)

Toda esta marea de incertidumbre en la que nos movemos, todos los límites a los que la crisis nos hace llegar, pueden ser los motores que nos permitan establecer nuevos órdenes, nuevas relaciones que favorezcan una transformación en la manera de ser y estar en el mundo.

El mundo paró y sin embargo el mundo educativo siguió centrado en hacer, preocupado en cómo evaluar, situando el foco del debate central en cómo calificar el curso académico 2019-2020. La crisis sanitaria es como si nos hubiera mandado al *rincón del pensar*, pero sin embargo, en el entorno educativo parece que seguía funcionando desde la lógica del academicismo y el rendimiento escolar. El psicopedagogo Francesco Tonucci (2020) se mostraba crítico con la escuela y con su respuesta en el confinamiento, señalando que el mayor esfuerzo de la escuela «estuviese centrado en seguir como antes, impartiendo clase y mandando deberes» sin atender desde la escuela a lo que realmente vivíamos: una situación excepcional y única.

La escuela ha sido heredera del paradigma de la racionalidad y el funcionamiento y la didáctica de las instituciones educativas han estado muy marcadas por la fragmentación y la jerarquía de saberes, por un academicismo excesivo y por la búsqueda del éxito igualada al logro académico. Dando como resultado, muy a menudo, un sistema educativo competitivo, reflejo del mundo neo-capitalista y racional que habitamos. Freire (1980) lo definió como *educación bancaria*, una educación en la que las alumnas y alumnos, «se convierten en el objeto receptor en el que el maestro deposita su saber» (González Garza, 2009, p.19).

El racionalismo olvidó todas aquellas dimensiones de la existencia no comprensibles a través de la física o de la química: subjetividad, amor, emoción, interioridad, afectos... parecen no existir en este paradigma del mundo. Desde la perspectiva científica-racional hemos aceptado las dimensiones racionales, lógicas y hemos olvidado las que no podemos ver. Tal y como lo expresan Dolz y Rogero (2012, p.99):

La vieja racionalidad implica un pensamiento que compartimenta, separa, aísla y es muy eficaz en lo que concierne al funcionamiento de las máquinas artificiales. Esta lógica la extienden a todo y su visión determinista, mecanicista, cuantitativa y formalista, ignora, oculta o disuelve todo lo subjetivo, afectivo, libre y creador del ser humano.

Edgar Morin (2001) advertía del peligro de esta racionalidad llevada al límite y nos recordaba la importancia de recuperar las dimensiones humanas más olvidadas para poder cultivarlas en la educación actual:

Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionali-

zable; no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias. (Morin, 2001, p.7)

El cierre de las escuelas en sus primeras semanas ha respondido desde esta lógica racional a pesar de ser para todas las personas un momento emocionalmente intenso, único, donde debería ser esencial acompañar emocionalmente a nuestros docentes y estudiantes; y aprovechar esta experiencia para convertirla en un aprendizaje para la vida. En la respuesta de la escuela como institución y desde la Administración las primeras semanas se pudo observar una desatención del aspecto emocional, olvidando, una vez más, a la persona y respondiendo desde la lógica racional que olvida los aspectos que tienen que ver con el cuidado de las personas. Fuimos testigos de un olvido institucional a la situación personal no sólo de los estudiantes, también de las profesoras. A nivel individual, sin embargo, me consta por compañeras y compañeros docentes muy cercanos, que existió un acompañamiento emocional y un cuidado cálido y cercano de muchas profesoras hacia sus estudiantes e incluso hacia las familias de los estudiantes.

Juana M. Sancho (2020) reflexionaba de la siguiente manera en la tercera semana de confinamiento en el *Diario de la educación*:

La vida sigue y, más pronto o más tarde, el alumnado volverá a los centros educativos. ¿Qué nos encontraremos? ¿Cómo los vamos a recibir? No me preocupa tanto que «pierdan» un curso, el aprendizaje es continuo y transversal. Quizás no hayan aprendido hechos que pueden buscar en cualquier base de datos. Lo que importa es saber qué es lo que han aprendido (positivo o negativo) en este extraordinario período. Lo que me preocupa es cómo calibrar cómo les ha afectado este largo periodo de confinamiento en su salud física y mental y cómo transformarlo en algo positivo. Me preocupa cómo tenerlo en cuenta y convertirlo en fuente de aprendizaje. En motor de interés, empatía y responsabilidad hacia ellos mismos y el mundo que les rodea.

La educación necesita estar a la altura de la realidad y responder a los retos que nos planteará la escuela post-coronavirus. Las consecuencias psicológicas y mentales que se derivarán de este confinamiento es difícil preveerlas, pero la escuela y las maestras deberán estar preparadas para acoger y lidiar con las huellas emocionales y relacionales que se desencadenen de esta situación. El clima emocional y social que se encuentren en las aulas del próximo curso académico son una incógnita incierta; pero los indicios apuntan a que necesitaremos de docentes que puedan atender las necesidades integrales de estudiantes que han pasado por una situación única.

Es grande el reto de discernir cuáles son los aprendizajes que necesita desarrollar la escuela en el tiempo del Coronavirus, pero tal vez es momento de reconocer los límites del paradigma actual. Cuando el mundo externo está cambiando tan rápido quizá se hace más importante la necesidad de educar para crecer por dentro.

### 2.1.3. El modelo de competencias: aprender para la vida

La enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y su competencia, el futuro nace muerto y con malformaciones.

(Hargreaves y Fink, 2008, p.28)

En los últimos años los nuevos planes educativos y los diseños de los marcos pedagógicos elaborados por organismos internacionales y administraciones educativas han ido abriendo su perspectiva hacia concepciones, en teoría y sobre el papel al menos, más integrales del ser humano y de la educación. Los discursos dominantes en la investigación educativa y en los diseños pedagógicos han estado, y aún están, muy centrados en una orientación empresarial de la educación; eficacia docente, evaluación, rendimiento académico... son algunos de los conceptos prioritarios sobre los que han girado los modelos pedagógicos (Stiefel, 2008). Sin embargo, en las intenciones de las instituciones del siglo XXI puede apreciarse una apertura hacia modelos más sistémicos e integrales que vienen recogiendo la necesidad de educar más allá de la formación intelectual para preparar a los y las estudiantes para habitar el futuro incierto que les tocará vivir. Ese futuro que ya está aquí.

En los planes de educación como los de la Unesco, dirigidos por Jacques Delors (1996) o el *Plan Heziberri 2020* del Gobierno Vasco (2014), se plantea el desarrollo de competencias como nueva tendencia de las reformas educativas. La aportación fundamental de la incorporación de las competencias es que remite a conocimientos que se consideran básicos para la vida y ya no solo importa adquirir conocimientos, sino saber usar esos conocimientos para la vida.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, En los últimos años los nuevos planes educativos y los diseños de los marcos pedagógicos elaborados por organismos internacionales y administraciones educativas han ido abriendo su perspectiva hacia concepciones, en teoría y sobre el papel al menos, más integrales del ser humano y de la educación.

en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. (Gobierno Vasco, 2014, p.9)

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, las establece así:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, que recoge elementos de las tres anteriores. (Delors, 1996, p.108)

En estos nuevos marcos pedagógicos importa concebir la educación como un todo y se plantea la búsqueda de una *educación integral* que permita el desarrollo de todos los aspectos de la persona y no sólo sus capacidades intelectuales. En el Plan Heziberri 2020 se menciona el «desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual» (Gobierno Vasco, 2014, p.8).

Desde el marco pedagógico de las competencias la escuela ya no solo enseña cosas, sino que también forma personas (Imbernón, 2017); en la escuela se debe aprender a convivir, a ser persona y se deben facilitar aprendizajes significativos para la persona y para la vida, como aprender a aprender y aprender a ser.

Desde esta perspectiva podríamos vislumbrar una tendencia a humanizar la educación, para virar de una educación orientada al mundo laboral a una educación para *ser persona*. El siglo XXI requiere fomentar el desarrollo de otras competencias no cognitivas, liberándose la educación del enfoque hacia el rendimiento académico y la orientación al mundo laboral, para acompañar a que los estudiantes puedan tener vidas con más sentido y que favorezcan una transformación hacia valores más humanos y humanizadores.

Pero para ello, necesitamos de docentes que puedan encarnar estas dimensiones que suponen incorporar una visión más abierta y afectuosa en la educación. Pero no sólo eso, se requiere que estas intenciones recogidas en los marcos pedagógicos de las grandes administraciones encuentren vías reales de materialización en el cotidiano de las aulas; porque la brecha que se abre entre las grandes intenciones y las realidades diarias en el aula, aún hoy en día, o especialmente en esta escuela del Covid-19 es abismal. Estos grandes objetivos, como *aprender a ser*,

sólo se pueden enseñar desde maestras, profesoras, implicadas, con una motivación viva por el encuentro pedagógico, pues, ¿quién puede enseñar a ser persona sin entusiasmo, sin comprensión, sin mucha, mucha paciencia? Pero, ¿cómo aplicar estos nuevos marcos pedagógicos con profesoras cansadas, sobrepasadas de tareas burocráticas, con exigencias cada vez más fuertes y con una falta de reconocimiento social?

En el actual escenario de la escuela del Covid-19 las dificultades de las profesoras crecen exponencialmente: además de la tarea educativa ahora parece que recaerán sobre ellas responsabilidades sanitarias y los protocolos anti-covid complican la entrada en las aulas; sin ninguna preparación ni cuidado hacia las docentes. Para la vuelta a la escuela del Covid-19 se han instaurado protocolos de salud para la escuela: uso de mascarilla obligatoria, distanciamiento social, prohibición de compartir materiales, toma de temperatura corporal... pero todavía poco se habla o se reflexiona sobre los contenidos que se deberán abordar en una vuelta a las aulas en un mundo declarado en pandemia. La escuela está obligada a cumplir protocolos de salud pero apenas se ha tomado el tiempo para reflexionar y dialogar sobre la dirección pedagógica con la que se deberán comprometerse las docentes. El bienestar psicológico y la salud de las profesoras y de los y las estudiantes puede estar condicionado por la situación que estamos viviendo y ahora más que antes se hace urgente educar en esas competencias de aprender a aprender, aprender a vivir o aprender a ser persona.

Ser docente en este contexto de acelerado cambio se presenta como un reto, puesto que las formas en las que las profesoras fueron educadas y los referentes que recibieron han quedado obsoletas en la escuela del presente. Sin embargo, a menudo, la potencia del aprendizaje vicario, el que ellas mismas han vivido y que mimetizan en el aula, dificulta el giro hacia nuevos modelos de profesorado (Aramburuzabala & Vega, 2010).

El papel de la profesora y lo que se espera de ella se ha transformado a la vez que va transformándose el mundo. Las docentes cada vez han debido asumir una mayor responsabilidad y exigencias en la escuela (Imbernón, 2007; Marcelo & Vaillant, 2010; Sancho & Correa, 2013). Exigencias burocráticas y administrativas y también exigencias sociales. En la actualidad el profesorado se mueve en contextos estresantes, donde debe responder a grandes exigencias: con aulas que son el reflejo de una gran diversidad cultural y lingüística, donde a menudo no existen medios para saber gestionarlas, con cada curso escolar un mayor número de estudiantes diagnosticados con dificultades de aprendizaje, con el reto digital siempre presente. Realidades que a lo largo de este trabajo doctoral irán apareciendo y las podremos conocer de más cerca cuando el relato a viva voz de las profesoras se haga presente en el capítulo del *Relato Polifónico*.

Ante todas las transformaciones y retos que atraviesa nuestra sociedad y educación surge la necesidad de preguntarnos sobre las competencias y la identidad que deben asumir las profesoras en el momento actual. Los cambios que se están registrando en la sociedad y en la educación nos sitúan ante una identidad docente marcada por la incertidumbre, en crisis, con necesidad de replantearse cuál es el lugar de las profesoras. La formación permanente de las docentes se vislumbra como un aspecto fundamental para asegurar una educación de calidad comprometida con los cambios y las necesidades a las que debe responder la escuela.

#### 2.1.4. Aprendizaje y formación docente

La vida profesional de una docente es larga; puede fácilmente transcurrir a lo largo de cuatro décadas, desde que se inicia a los veintitantos años hasta que se jubile pasados los sesenta. Un tiempo en el que las profesoras serán testigos de grandes transformaciones personales, sociales y educativas, en el que deberán ir adaptándose y adquiriendo nuevas competencias profesionales.

En este recorrido profesional las docentes habrán de vivir cambios personales y sociales, reformas de políticas educativas o transformar modelos pedagógicos; como el paso de un modelo tradicional, centrado en el contenido, a un nuevo modelo socioconstructivista, situando la mirada en el estudiante, responsable de su propio aprendizaje (Aramburuzabala & Vega, 2010).

Los grupos de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona y el grupo Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco se han dedicado más de tres años a investigar cómo aprende el profesorado (Hernández y Hernández et al., 2020). En un artículo relacionado con dicha investigación Hernández y Hernández y Sancho-Gil (2019) aseguran que explorar cómo el profesorado de secundaria aprende en este contexto social cambiante y digital es fundamental para responder a los retos que debe asumir la formación docente. Hernández y Hernández y Sancho-Gil (2019) ofrecen una consideración amplia y compleja del aprender, considerando el aprendizaje docente desde una visión sistémica y relacional. Los autores presentan una visión del aprender como una experiencia que sucede «a lo largo, ancho y profundo de la vida» (Hernández y Hernández y Sancho-Gil, 2019, p.68), atravesada por los afectos y que recorre la biografía de las docentes. Sobre las contribuciones recogidas acerca de cómo aprenden los docentes Hernández y Hernández et al. (2020, p.24) señalan que:

Se habla, en relación con el aprender, de deporte, mindfulness, yoga... y, de manera general, de un «cuidado de sí» que luego revierte en la práctica docente, incluso al emplear en el aula «técnicas» que tienen que ver con una atención en el cuerpo.

La misma investigación (Hernández y Hernández et al., 2020) refleja que la frontera entre la vida privada de las docentes y su práctica profesional se difumina y está atravesada; por lo que las experiencias fuera del aula tienen una continuidad con lo que sucede en el aula.

Preguntarse por cómo aprenden las docentes a ser docente nos remite a la experiencia educativa. La práctica y las vivencias en el aula, van haciendo a la docente y que «enseñando se aprende a enseñar» es una expresión común, que nos remite a la idea de que experiencia y educación van de la mano. La experiencia educativa ha sido abordada y entendida desde múltiples perspectivas por diversos autores, poniendo el foco de atención en una diversidad de situaciones.

Fue Dewey quien en 1938 profundizó en la importancia de elaborar una Teoría de la Experiencia en la educación. Elaboró el concepto de *experiencia educativa* para poner en valor la experiencia en la enseñanza. Para Dewey la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. La experiencia, para Dewey sería una «conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal» (2004, p.71). Según Dewey existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación; ahora bien, se cuestiona que no toda experiencia significa que sea educativa:

La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas. La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a la otra. Pues algunas experiencias son antieducativas. Una experiencia es antieducativa cuando tiene el efecto de detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. (Dewey, 2004, p.72)

Para Dewey (2004) lo que definirá una experiencia es la *cualidad* de la experiencia que se posea. Para valorar esta cualidad habrán de tenerse en cuenta dos aspectos: un aspecto inmediato de agradable o desagradable y un segundo aspecto que se refiere al efecto que dicha experiencia tendrá en el alumnado en un futuro, al que Dewey denomina, la *continuidad experiencial*. Dewey hacía hincapié de esta manera en la importancia de los efectos que las experiencias tienen a largo plazo en la vida de los estudiantes; y en el caso de nuestro objeto de estudio, también en la formación de la identidad docente, las experiencias educativas del pasado son las huellas sobre las que caminamos como docentes en el presente.

Contreras (2010) ha profundizado en pensar la educación en cuanto experiencia. Una perspectiva que ve que la educación es vida y por ello la necesidad de pensarla desde la experiencia

misma, desde la vida misma. En su trabajo se vincula la experiencia con diferentes conceptos como son el *sentido*, *el pensar* y *el saber*:

Es necesario aclarar que el sentido que le doy al término experiencia va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida. Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella. (Contreras, 2010, p.67)

Según Contreras (2010) que una situación sea experiencia es lo que nos abre a la oportunidad de generar un saber de ella. El *saber*, junto con el *sentido*, es uno de los otros pilares con los que Contreras asocia la experiencia. La experiencia nos ofrece la posibilidad de acceder a otras formas de saber y otras formas de relacionarnos con el saber. Para Contreras el *saber* no puede desligarse de la *experiencia* y está íntimamente entrelazado con el *pensar*, de hecho, para Contreras es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento.

El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino poner en marcha la «relación pensante con el acontecer de las cosas» (Mortari, 2002, p.155). Por esta razón, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir. (Contreras, 2010, p.68)

Contreras se ha referido al *saber de la experiencia* (2013) como un modo de saber que se cultiva en primera persona. Para Contreras el saber sobre la experiencia significa interrogarse por lo vivido, ponerse en el lugar en primera persona para cuestionarse lo visto, lo escuchado. Supone un trabajo sobre sí mismo, porque el verdadero aprendizaje siempre es personal.

Apelar a la noción de «saber de la experiencia» es un modo de referirse a la necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de «ir sabiendo», una disposición que no tecnifica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer. (Contreras, 2013, p.131)

Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que «sucede», sino algo que *se tiene*. Jorge Larrosa lo ha expresado así:

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. (Larrosa, 2003, p. 168)

Hablar de calidad educativa nos remite directamente al buen desempeño de la labor docente (Fernández, 2006), y éste estará directamente relacionado con evolucionar, adaptarse con las nuevas situaciones que plantea la escuela y la sociedad. La calidad educativa depende de la calidad docente, que pone en evidencia la importancia de la formación docente:

La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencia sobre la calidad de la educación están medidas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación en merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal los profesores determinan la calidad de la educación. (Clark, 1995, p.3)

En este transitar hacia nuevos paradigmas educativos que demandan nuevos modelos de profesorado con nuevas competencias, la formación permanente del profesorado deberá acompañar a las profesoras a seguir aprendiendo para poder enseñar, para decirlo con Sancho y Correa (2013, p.20) «hoy, más que nunca, ser maestro es vivir la necesidad de una permanente renovación».

La formación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación de los enseñantes (Imbernón, 2017).

La coyuntura social del Covid-19 ha puesto en evidencia la importancia de la educación digital y tecnológica en la que las docentes habrán de renovarse y adaptarse; pues es evidente que el aprendizaje de los estudiantes depende de lo que los profesores sepan. Pero no solo de ello. Hay un aspecto esencial y a menudo silenciado, y es el hecho de que el aprendizaje también depende de quiénes sean los docentes (Contreras, 2010). Más allá de lo que se enseña es imprescindible dirigir la mirada y el pensamiento a *desde dónde se enseña*, pues como señala Contreras (2010) el maestro enseña desde lo que es.

En el contexto de la formación el tema de la identidad ha ido cobrando interés, especialmente porque todos los cambios sociales, cambios en las políticas educativas, cambios pedagógicos, que suponen estar al día con las nuevas concepciones de ser docente, suponen un reto sobre la percepción de la tarea docente. Para teóricos de la educación como Connelly y Clandinin (1995), Contreras (2013), Correa (2015, 2020), Hernández y Sancho (2019) hacerse docente tiene mucho que ver con conocerse y desarrollarse personalmente. Para Andy Hargreaves el desarrollo personal de las docentes y su implicación en el ejercicio de su profesión son cuestiones estrechamente vinculadas:

Vamos comprendiendo mejor que el desarrollo de los profesores y el perfeccionamiento de su ejercicio docente implica algo más que proporcionarles nuevos métodos. Estamos empezando a reconocer que para el profesorado, lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que ocurre fuera de ella. La calidad, la amplitud y la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula están íntimamente ligados con su desarrollo profesional, con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales. (Hargreaves, 1996, p.19)

Para Contreras (2010) la transmisión disciplinar no puede ser la principal preocupación en la formación del profesorado, porque lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos. Contreras (2010) apunta que «formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo»:

No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia. (Contreras, 2010, p.64)

Esto supone un giro en el paradigma educativo, donde el profesor se cuestiona como persona, por quién es, se implica como sujeto afectado por los afectos, por la alteridad:

Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos incorporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. (Contreras, 2010, p. 63)

La identidad docente irá evolucionando con las experiencias personales, tanto de dentro como de fuera del aula, que la maestra vaya incorporando y de las que vaya aprendiendo. El proceso y el desarrollo personal que viva cada persona se reflejará en su praxis y en las relaciones educativas que establezca, pues no se puede disociar quién se es de cómo se está en el aula y cómo se enseña.

Nuestra identidad cambia y se transforma conforme acumulamos experiencias y las interpretamos y reinterpremos. Es nuestro propio software personal que vamos programando y reprogramando y que es capaz de funcionar en diferentes contextos. El proceso de desarrollo profesional tiene que ver mucho con nuestro propio proceso de desarrollo personal. (Correa, 2015, pg. 25)

## 2.2. MINDFULNESS

### 2.2.1. Introducción

De mindfulness se habla mucho desde hace poco, tanto en el ámbito académico y científico como en el mainstream. En castellano se traduce como atención plena o consciencia plena, pero autoras como María Teresa Miró optan por nombrarla en castellano con su equivalente inglés, para referirse a «la conciencia no prejuiciosa de la experiencia tal y como es en el momento presente» (Miró, 2016, p.125). Me adscribo a esta elección y en este trabajo utilizaré el anglicismo mindfulness.

Si hacemos una búsqueda en Google con la palabra mindfulness el año 2020 encontramos más de 98.400.000 resultados; vinculando mindfulness a centros de psicología, a ejercicios de meditación, al bien estar, a estudios científicos, al budismo, a la educación, incluso a la moda o al sexo. Toda una variedad de combinaciones de mindfulness a las que el hábil mercado de nuestras sociedades consumistas ha sabido sacarle provecho y rentabilidad. Autores como Ron Purser y David Loy alertaron en el artículo *Beyond McMindfulness* (2013) sobre el peligro de que mindfulness se haya convertido en un fenómeno de masas, consumiéndose como la nueva *espiritualidad del capitalismo*. La revolución del mindfulness parece ofrecer una panacea universal para resolver casi todas las áreas de las preocupaciones diarias, advierten Purser y Loy (2013), señalando la banalización y el peligro que vive mindfulness convertido en tendencia y en moda en las sociedades capitalistas consumistas:

En lugar de aplicar mindfulness como una forma de despertar a personas y organizaciones de las malsanas raíces de la avaricia, la aversión y la ignorancia, habitualmente se moderniza hacia técnicas banales, terapéuticas y de auto-ayuda que en verdad refuerzan esas raíces.

En la gran expansión que ha vivido mindfulness en los últimos años, no es de extrañar que a menudo se haya devaluado y comercializado, y por otro lado, el inusitado crecimiento de investigaciones acerca de mindfulness en el ámbito académico, puede despertar cierta sospecha y también vive el fenómeno de recibir duras críticas por parte de personas que desconocen la práctica, para decirlo con García Campayo y Demarzo (2018, p. 124):

También era inevitable que la «revolución mindfulness» fuese criticada por otros de forma reactiva, quizá sin entender la completa dimensión de este fenómeno, y el potencial de mindfulness como un elemento transformador de la sociedad, con grandes implicaciones sociales y políticas.

Pero cuando hablamos de mindfulness no nos estamos refiriendo a nada moderno, ni nuevo. De hecho, mindfulness, la atención plena, es lo que nos hace humanos, es la capacidad humana universal de ser plenamente consciente de lo que ocurre en el momento en el que ocurre sin reaccionar a ello (Pollak, Pedulla & Siegel; 2016; Segovia, 2017). Todas las personas podemos experimentarla desde el momento que la atención es una habilidad humana universal y una experiencia subjetiva. Para Asuero (2015, p.23) «mindfulness es una habilidad eminentemente práctica, que nace al contactar de manera directa con la experiencia personal».

Lo que sucede es que esta habilidad humana básica, la atención, cada vez resulta más difícil de sostener. La sociedad moderna de la era digital se ha vuelto una sociedad distraída y con una falta de atención masiva (Goleman & Davidson, 2017). La era digital ha traído grandes cambios sociales y comunicacionales y esto ha repercutido en nuestras capacidades cognitivas (Gazzaley & Rosen, 2016). Uno de los hechos importantes que sucede hoy en día es que internet está revolucionando las relaciones humanas en todas las áreas de la vida y estamos aprendiendo a convivir con las innovaciones en el área de las comunicaciones. Las personas reciben hoy en plena era digital más información que nunca y esto tiene consecuencias directas en nuestras capacidades cognitivas y sociales, tal y como señalan Goleman y Davidson (2017, p.156):

Décadas antes de que empezáramos a vernos desbordados por un océano de distracciones un científico cognitivo Herbert Simon hizo la siguiente observación que ha demostrado ser profética: «La información consume atención, de modo que el exceso de información va necesariamente acompañado de un empobrecimiento de la atención». Pero ello también afecta a nuestras relaciones sociales. ¿No tenemos acaso el impulso de decir a un niño que deje el teléfono tranquilo y que mire a los ojos de la persona con la que está hablando? Y la urgencia de este tipo de consejos es más necesaria cuando, entre las víctimas de las distracciones digitales, se hallan habilidades humanas tan básicas como la empatía y la presencia social.

María Teresa Miró es estudiosa de la aplicación de mindfulness en el ámbito clínico y afirma que el contexto de acelerado cambio tecnológico ha sido el trasfondo en el que ha tenido lugar la expansión del cultivo de mindfulness durante las últimas décadas, tanto en la vida cotidiana como en la clínica profesional. En palabras de Miró (2017, p.52):

Este mundo secular y consumista, conformado por el capitalismo corporativo y la nueva ecología de los medios de comunicación, en el que nos encontramos hoy, parece cada vez más difícil vivir sin perderse continuamente en ensoñaciones, abstracciones, imaginaciones, pensamientos y otras quimeras o espejismos mentales, promovidas por los medios de comunicación. Así, resulta necesario disponer de un método para supervisar la atención, de manera que podamos sentir, notar, darnos cuenta y salir de los espejismos mentales, que son siempre abstractos, por un lado, y por otro, que nos ayude a aceptar y habitar la realidad en la que nos encontramos, que es siempre concreta. La práctica de mindfulness, entendida como la práctica de la conciencia que somos, facilita ambas tareas. Por esta razón, se ha extendido como la pólvora en la psicoterapia y en la cultura occidental, en general.

La palabra mindfulness fue utilizada por primera vez en 1881 por Rhys Davids para traducir el concepto Budista *Sati* de la lengua pali, lengua en la que están escritos los textos sagrados del budismo -suttas- al inglés. Con esta traducción Davids, quien fue profesor de pali en la Universidad de Londres, se refería a un concepto que constituye el corazón de las prácticas del Budismo:

Mindfulness no es un estilo de meditación, sino la práctica de la recta atención o *sati*, la cual está presente en toda la meditación budista y es uno de los componentes del camino budista hacia la liberación del sufrimiento, el Óctuple Sendero (Segovia, 2017, p.24).

El Budismo, y más concretamente la práctica de Meditación Vipassana (en inglés Insight Meditation) proveniente de la corriente del Budismo Theravada, ha atesorado desde hace miles de años una práctica de meditación basada en la atención plena que es de donde se nutre toda la corriente actual de lo que estamos conociendo como mindfulness.

*Sati*, o más correctamente *Samma Sati*, como lo explica el monje budista Nyanaponika tenía originalmente en los textos budistas escritos hace más de 2500 años el sentido de:

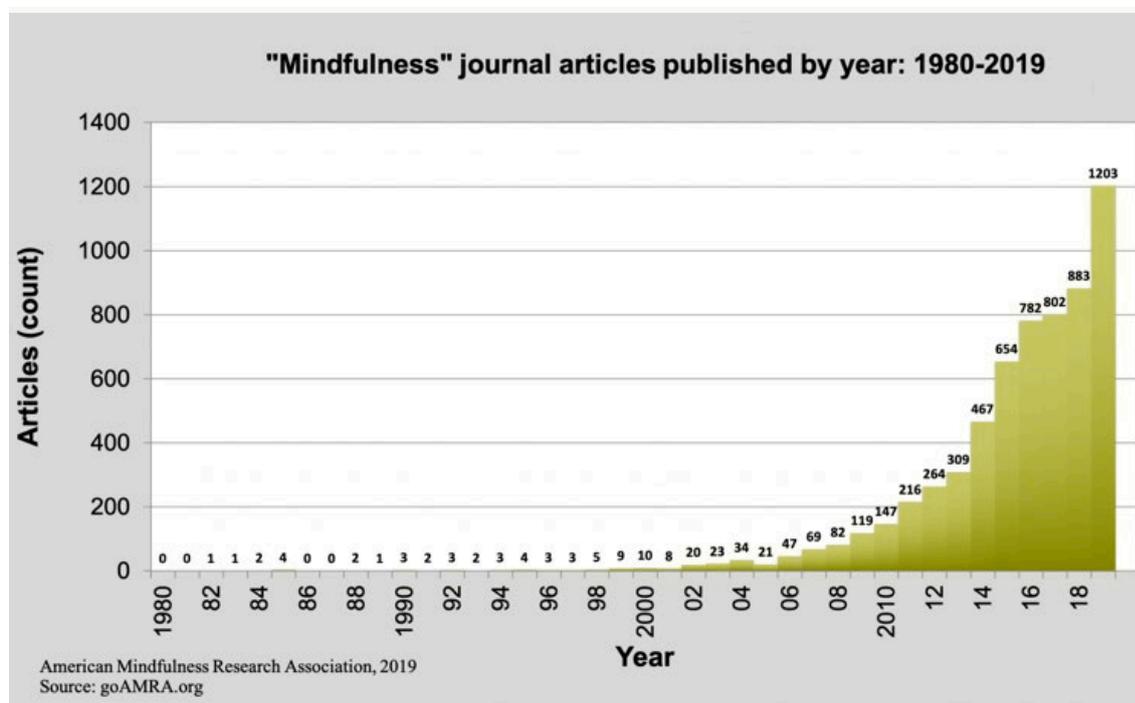
Memoria, recuerdo. Sin embargo, en la terminología budista se refiere al presente y como término psicológico general conlleva el significado de atención o conciencia. Pero con más frecuencia todavía, su uso en las escrituras palis está restringido a un tipo de atención de lo que, en el sentido de la doctrina budista, es bueno, útil o justo. (Nyanaponika, 2005, p.12)

En la cultura occidental mindfulness se empezó a divulgar a partir de que Thich Nhat Hanh, un monje budista de origen vietnamita, escribiera en 1976 el libro *El milagro del mindfulness*.

Pero le debemos a Jon Kabat Zinn la popularidad del término, desde que en 1979 instauró en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts, EEUU, el primer Programa Basado en Mindfulness para reducir el estrés, MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction), en castellano ha sido traducido como REBAP (Reducción del Estrés Basado en Atención Plena).

El objetivo de Kabat Zinn (2013) fue desarrollar un programa de intervención psico-educativa que enseñara a las personas con problemas crónicos de salud y que sufren estrés psicológico y emocional, a relacionarse de nuevas formas con los retos de la vida. De esta manera Kabat Zinn diseñó un programa de 8 semanas para entrenar y cultivar mindfulness, *sati*, acercando las enseñanzas del budismo pero adaptadas a un contexto y a un lenguaje secular y occidental.

Kabat Zinn fue el pionero en hacer un uso terapéutico de mindfulness y desde entonces el interés y el estudio científico por el mindfulness ha crecido de manera exponencial desde áreas de estudio muy diversas. El primer artículo científico de mindfulness lo publicó Kabat Zinn en 1982. En él trataba sobre los beneficios de la práctica de mindfulness en pacientes con dolor crónico y estrés. El año 2019 se publicaron casi 1000 artículos científicos, según la Asociación Americana para la Investigación de Mindfulness.



**Figura 2. Publicaciones de revistas de mindfulness por año 1980-2019.**

Fuente: AMRA, American Mindfulness Research Association, 2019. <https://goamra.org/resources/>

Durante las últimas décadas, la práctica de mindfulness ha sido introducida en numerosos programas de mejora de la salud y también en tratamientos psicológicos para hacer frente a diversos trastornos mentales como ansiedad, depresión, estrés, etc. Existe una creciente evidencia científica que pone de manifiesto la eficacia de mindfulness para mejorar la salud física y psicológica de la población (Segal et al., 2002; Miró 2006; Hölzel et al., 2011). En la actualidad existen diversos enfoques psicoterapéuticos basados en mindfulness que ya forman parte de la corriente principal de la psicología contemporánea hasta el punto de haber llegado a la aparición de un nuevo movimiento dentro de la psicoterapia actual, que se ha dado en llamar *Terapias Basadas en la Atención Plena y la Aceptación* (MBCT en inglés). Un movimiento que ha sido definido como la «tercera ola» dentro de la Terapia Cognitivo-Conductual (Hayes et al., 2004; Cebolla, 2007; Brito, 2014).

Mindfulness representa el encuentro de dos epistemologías: una muy antigua, budista, asiática, y otra moderna, de la ciencia occidental (Pániker & Rodríguez, 2016). En mindfulness convergen dos maneras de entender el mundo, dos ontologías, que pareciera están en contradicción: la budista que mira hacia el interior, contemplativa, subjetiva y la ciencia racional, objetiva, medible.

El origen de mindfulness se basa en el método de Buda para aliviar el sufrimiento pero la ciencia occidental desde un enfoque transdisciplinar (Basarab,1996), donde convergen diferentes disciplinas como la psiquiatría, la medicina, la neurología o la psicología ha adaptado las prácticas tradicionales del budismo despojándolas de la ritualidad religiosa y el contexto espiritual para adaptarlas a la realidad occidental. Lo que el ámbito de la investigación académica llama mindfulness es la versión secular, no religiosa y occidentalizada de la meditación budista. En este diálogo que se está dando entre estas dos concepciones ontológicas la ciencia está contribuyendo a la investigación de lo que la práctica de la meditación y la sabiduría del budismo puede aportar al bienestar del individuo actual.

El gran reto es que las dos tradiciones se equilibren, pero no podemos perder de vista el peligro de que mindfulness sacado de su contexto original caiga en la banalidad y superficialidad tan propia de nuestra cultura consumista y se convierta en una herramienta más de consumo y no una herramienta de transformación personal y social. Autoras como Mónica Cavallé (2018) advierten del peligro de extraer mindfulness de las tradiciones budistas de las que proviene, en las que esa técnica tenía un contexto que le daba un sentido mucho más profundo:

Ahora son técnicas para superar el estrés con una lógica meramente instrumental: reduzco el nivel de estrés para ser más eficiente en la misma estructura patológica de siempre, que es la que me estresa. Pero tradicionalmente la meditación era mucho más que un instrumento para alcanzar cierto nivel de bienestar, era un vehículo para conocer quiénes somos. Creo que perder esto es una pérdida significativa. (Cavallé, 2018, 16:58)

### 2.2.2. Definición

Mindfulness es un constructo que nos abre a una polisemia de sentidos, con múltiples formas de entenderlo, cultivarlo y aplicarlo. Existen numerosas definiciones, de hecho no hay una única definición consensuada para intentar explicar lo que es mindfulness. El uso que la psicoterapia y otras disciplinas han hecho de mindfulness ha abierto una amplia gama de ideas y prácticas respecto al propio término. Siegel et al. (2009) exponen que la palabra mindfulness se utiliza actualmente de tres maneras diferentes en función del contexto en que se aplica:

- 1) como un constructo teórico mensurable
- 2) como un conjunto de prácticas de meditación y
- 3) como un proceso psicológico, estar consciente-mindful.

La definición de mindfulness más utilizada es la de Jon Kabat Zinn, pero diferentes autores han aportado su interpretación:

AUTOR	DEFINICIÓN
Kabat-Zinn, 2003, p.145	La conciencia que surge de prestar atención, de forma intencional a la experiencia tal y como es en el momento presente, sin juzgarla, sin evaluarla y sin reaccionar a ella.
Bishop et. al, 2004, p.232	Mindfulness es la autorregulación de la atención para que se mantenga en la experiencia inmediata, lo que permite un mayor reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente y adoptando una orientación particular hacia la propia experiencia que se caracteriza por la curiosidad, la apertura y la aceptación
Miró, 2006, p.32	La atención plena tiene que ver con la calidad de la conciencia con la que vivimos nuestras vidas. Podemos vivir con «piloto automático» o podemos vivir con atención plena. La diferencia está en la forma en la que estamos presentes en nuestra experiencia. En el primer caso, estamos nada más que de cuerpo presente mientras la mente está quiénte sabe dónde. En el segundo caso, en cambio, estamos presentes en nuestra experiencia con todos nuestros sentidos.

**Tabla 4. Definiciones de mindfulness.** Elaboración propia

### 2.2.3. Componentes y elementos clave de mindfulness

En la medida que mindfulness ha sido adoptado de las enseñanzas budistas por la psicología occidental, su sentido original (conciencia, atención y recuerdo) se ha ido expandiendo, incluyendo actitudes como el no-juicio, la aceptación y la compasión (Siegel et.al., 2009).

En la actualidad cuando hablamos de mindfulness los componentes que participan son: atención; presente y presencia; no juicio, aceptación y amabilidad; autoconocimiento y meditación.

#### 2.2.3.1. Atención:

«La facultad de dirigir deliberadamente nuestra atención errante, una y otra vez, constituye el fundamento mismo del juicio, el carácter y la voluntad...  
Cualquier educación que mejore esa facultad sería la educación por excelencia»

William James (1890)

La palabra atención deriva de la expresión latina *attendere*, que significa «tender hacia». Nuestra realidad está determinada por aquello a lo que dirigimos la atención, puesto que la primera cualidad de la conciencia es que nos permite conocer y el modo en que desplegamos nuestra atención determina lo que vemos (Ricard, 2009). Así que, podemos decir que la capacidad atencional influye en nuestra manera de percibir la realidad y movernos por la vida. Matthieu Ricard, quien fue biólogo molecular y hoy día es monje budista, afirma que «el fondo neutro y «luminoso» de la conciencia nos ofrece el espacio necesario para observar los acontecimientos mentales en vez de mantenernos a su merced, para después crear las condiciones para su transformación» (Ricard, 2009, p.21).

Antes de seguir adelante, valga decir, que consciencia y atención, siendo procesos psicológicos distintos van de la mano. Para decirlo con Segovia (2017, p.33):

La atención es el proceso psicológico básico que orienta y focaliza la conciencia a fin de que podamos tener conocimiento (darnos cuenta) de cualquier fenómeno, bien sea proveniente del mundo externo o interno.

La atención, por lo tanto, es lo que no permite percibir la realidad que se despliega tanto en nuestro interior como en el mundo que nos rodea.

Richard Davidson es uno de los neurocientíficos más destacados que ha contribuido a fundar la neurociencia contemplativa. Davidson y su equipo se han dedicado a estudiar en el laboratorio lo que sucede en el cerebro de los meditadores; y gracias a este encuentro entre el mundo

contemplativo y el científico, el conocimiento científico de nuestro cerebro se ha visto modificado y expandido. Durante años se tenía la concepción de que la atención hacía referencia a una sola entidad, pero como han dado a conocer en sus investigaciones Goleman y Davidson (2017) hoy en día se comprende la atención como un conjunto de capacidades entre las que cabe destacar las siguientes:

- *Atención selectiva*, la capacidad de concentrarnos en un elemento ignorando, al mismo tiempo, otros. Davidson y sus colegas han dirigido estudios con los que han podido demostrar que la práctica de mindfulness fortalece la capacidad cerebral de concentrarnos en una cosa ignorando las distracciones. Este hecho pone de relieve que los circuitos neuronales de la atención selectiva pueden ser entrenados. (Goleman & Davidson, 2017, p.150)
- *Vigilancia*, que consiste en mantener un nivel de atención constante a medida que pasa el tiempo. Un objetivo universal de cualquier tipo de meditación consiste en prestar una atención sostenida a un determinado objeto como, por ejemplo, la respiración. Son muchos los informes, tanto anecdóticos como científicos, según los cuales la meditación mejora la atención sostenida o, por usar el término técnico, la vigilancia. (Goleman & Davidson, 2017, p.151)
- *Dirigir* la atención apenas advertimos cambios rápidos o pequeños en lo que experimentamos. Investigaciones realizadas en la Universidad de Stanford (Ophir et al., 2009) han demostrado que la multi-tarea y la saturación de la información causada por el uso de las nuevas tecnologías tienen consecuencias en el empobrecimiento de la atención. Las investigaciones realizadas han mostrado que la atención no funciona en paralelo, sino que cambia de una cosa a otra. Y cuando, después de uno de esos cambios, nuestra atención regresa a la tarea original, su fortaleza se ha reducido considerablemente, de modo que puede requerir varios minutos concentrarnos de nuevo. La mencionada investigación de la Universidad de Stanford descubrió que las personas que más incurren en la multi-tarea son las que se distraen con más facilidad y tienen mayores dificultades de concentración. (Goleman & Davidson, 2017, p.157)
- *Foco objetivo* o «control cognitivo», que consiste en mantener, pese a las distracciones, un objetivo o una tarea concreta. Si la multitarea empobrece la atención, una tarea de concentración, como por ejemplo, contar respiraciones, nos ofrece una forma de mejorarla. (Goleman & Davidson, 2017, p.158)
- *Metaconciencia*: ser capaz de cobrar conciencia de la calidad de nuestra conciencia, como sucede, por ejemplo, cuando nos damos cuenta de que nuestra mente divaga o de que hemos cometido un error.

### 2.2.3.2. Presente y presencia:

Con las prácticas de mindfulness entrenamos la capacidad de ser conscientes de lo que sucede en el instante presente, manteniéndonos en lo que el maestro Zen Suzuki Roshi (2014), denominaba como *mente de principiante*, para expresar la mente inocente y abierta a la experiencia directa. Cuando nos sentamos a practicar la meditación basada en mindfulness nos entrenamos en la observación sostenida y no reactiva de la experiencia en curso, con un sentido de reconocimiento de los fenómenos que se suceden en el momento de la experiencia (Rodríguez et al., 2011). La práctica de la atención plena propone entrenar a las personas para que en cada instante puedan conectarse con la experiencia, prestando atención a lo que ocurre aquí y ahora, para reconocer lo que está sucediendo tanto en su mundo interno: sensaciones, emociones, pensamientos; como en el mundo externo. La esencia de mindfulness es que la persona se centre en el momento presente de un modo activo y reflexivo.

La vida, como la educación, suceden en tiempo presente; pero en estos tiempos actuales vivir el presente se ha convertido en uno de los grandes aprendizajes que tenemos pendientes la mayoría de las personas. Kabat-Zinn (2018) asegura que no es fácil estar presente. La mayoría de las personas vivimos desconectados del presente, inmersos en las prisas, planificando lo próximo que haremos y perdiéndonos el instante. El mayor obstáculo para vivir el presente es nuestra inconsciencia y nuestros comportamientos automáticos persistentes. Nuestras mentes funcionan en «piloto automático», consumiendo pensamientos de forma compulsiva, distraídos en un diálogo interno incesante. Con las prácticas basadas en mindfulness «se trata de sacar a la mente de su funcionamiento en piloto automático a un modo de funcionamiento consciente y electivo» (Moñivas et al., 2012, p.86).

La actitud y disponibilidad de la mente de estar presente con lo que hay, trae la presencia. Según Miró (2006) estar presente, en castellano, tiene la doble acepción de estar en el momento presente, pero también de estar con presencia. Ambas cosas tienen que ver con la atención plena. Kabat-Zinn asegura que «mantener la presencia es la cosa más difícil, y más importante, del mundo» (2018, p.161). Apreciar el momento presente es una puerta que ha estado abierta en distintas tradiciones espirituales, filosóficas e incluso en muchos poetas como Rumi, Whitman o Thoreau, han ensalzado la importancia del presente para poder vivir la vida con plenitud, despiertos. Lo contrario es un estado de vivir la vida dormidos, despistados, sin darnos cuenta, sin ser conscientes y sin poder percibir la red de la vida en la que nos encontramos (Kabat-Zinn, 2018), ni tan siquiera pudiendo ser conscientes de quiénes somos.

Mindfulness es como un entrenamiento de la presencia, donde vamos profundizando en la calidad de la conexión que tenemos en el momento del aquí y ahora. Tiene mucho que ver con el hecho de estar en contacto con lo que hay, con lo que es y se es. Para cultivar este estado de presencia resultará útil habitar el cuerpo, arraigarse en él, como lugar presente y de presencia, pues la conciencia del cuerpo nos mantiene arraigados en el presente. Por ello en las práctica de mindfulness el cuerpo se experimenta como lugar de investigación y sabiduría, de donde podemos extraer enseñanzas y comprensiones. Dirigir la atención al cuerpo es siempre una manera de arraigarse en el presente y regresar a la realidad de lo que es, para ir habitando cada vez más, un cuerpo sentido.

Como afirma Kabat-Zinn existen muchas maneras de practicar mindfulness, pero la auténtica práctica de meditación, es la *práctica informal de meditación*, la cual implica «dejar que la vida misma pase a formar parte de nuestra práctica meditativa, reconociendo que todo lo que se desarrolla en ella-lo deseado, lo no deseado y lo inadvertido- constituye el auténtico currículo» (2018, p.13). El verdadero objetivo de la meditación será convertir la vida cotidiana, con todos sus desafíos, en el verdadero espacio de práctica.

### **2.2.3.3. No juicio, aceptación y amabilidad:**

El no juicio es un aspecto con el que se empieza a trabajar en un Programa Basado en Mindfulness desde la primera sesión. Se entrena en observar la situación presente tal cual es, en primer lugar dirigiendo el foco de la atención a la respiración, con la intención de solo observar, sin añadir una interpretación subjetiva, sin añadir una carga conceptual de lo que debería ser, sino observando lo que es, sin juicios. María Teresa Miró explica que:

La primera característica de la atención plena reside en la capacidad de la mente de observar sin juzgar, sin criticar y sin reaccionar a la experiencia tal y como es en el momento presente. Esta capacidad, igual que la capacidad de decir la verdad, existe en todas las personas. Pero no existe en todas las personas de la misma manera. (Miró 2006, p.39)

Sin embargo, al poco tiempo de dirigir la atención plena a la respiración, podemos ser testigos de cómo una parte de nuestra mente estará juzgando y evaluando las experiencias. La mente crítica y el juez interno ocupan un gran espacio en nuestras actitudes mentales. Basta con sentarse y comenzar a dirigir la atención a nuestra respiración para que muy pronto comiencen a aparecer pensamientos de juicio o comparación. Estamos tan acostumbrados en vivir la reali-

dad a través de una mente cargada de juicios y prejuicios; que muchas veces, nuestra mente emite los juicios de manera automática, impidiéndonos ver las cosas como son en realidad.

Desarrollar «el arte de la observación» es la esencia de mindfulness: percibir lo que sucede sin añadir una carga conceptual, o también podemos entenderlo como ver sin la participación de la mente subjetiva racional. Simón (2015) describe que el trabajo a realizar con los juicios automáticos es simplemente no implicarnos en ellos. Nos damos cuenta de que el juicio se ha producido, pero no nos identificamos con él.

El no juicio va estrechamente ligado a la aceptación como componente esencial de mindfulness. Para observar la experiencia tal y como es, es necesario aceptar la experiencia. En la práctica:

- Se cultiva la aceptación tomando cada momento como llega, intentando no imponer las ideas sobre lo que se debería sentir, pensar, o ver en la experiencia, sino sólo mostrarse receptivos y abiertos a lo que se siente. Se deja de lado la tendencia a fomentar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros. (Cebolla, 2007, p.64)

Para decirlo con Mónica Cavallé (2018) la aceptación es «la capacidad de estar con lo que hay». Ver las cosas tal y como son aquí y ahora. Pero nuestras ideas fijas sobre cómo deberían ser las cosas: ideales, juicios, pensamientos, son lo que nos impide aceptar.

Al aceptar las cosas tal como son, lo que desde el mindfulness se propone es renunciar a cuestionar si un hecho concreto es conveniente o no para nuestros intereses, o si es oportuno, y que probemos a abrirnos a la experiencia concreta tal como es. Puede ser un hecho externo, pero también interno, como por ejemplo la resistencia a experimentar las sensaciones surgidas al observar detalles de nuestro carácter que no nos gustan y que quisiéramos cambiar. Esto es especialmente necesario en los estados emocionales negativos, pues «no es posible observar la propia ansiedad, por ejemplo, si uno/a no acepta que está ansioso/a» (Miró, 2006, p.40).

Paradójicamente, en la medida en que somos capaces de abrirnos y atrevernos a experimentar esos cambios, todo el esfuerzo y la energía invertida es liberada y se convierte en energía disponible. Por extraño que puede parecer aceptar las cosas como son nos proporciona la capacidad de cambiar, como recuerda la famosa máxima de la psicología humanista: «la paradoja es que cuando me acepto tal como soy, entonces puedo cambiar».

Cuando se trata de un hecho externo, aceptación no quiere decir resignación ni que estemos de acuerdo con el contenido o significado del hecho en sí. En el argumento de Siegel (2009, citado en Palomero y Valero, 2016, p.19) señala que:

- La aceptación no significa resignación o conformismo, sino que debe entenderse como una actitud de curiosidad y apertura hacia la experiencia, de manera que pueda reconocerse lo que se está vivenciando con independencia de que resulte agradable o desagradable, sin juzgarlo como adecuado o inadecuado.

Cuando empezamos a abandonar nuestra lucha con el presente y lo recibimos con aceptación y ecuanimidad, dejamos de resistirnos a lo que es. Este abandono puede libramos de una lucha imposible de ganar, permitiéndonos una mayor flexibilidad y espacio para ver con mayor claridad, y para hacer cambios auténticos. Somos más libres para responder, en vez de limitarnos a reaccionar. La aceptación no es una postura pasiva. Cuando pasamos por una experiencia con apertura y honestidad, viéndola realmente tal como es, nos estamos dando a nosotros mismos la oportunidad de elegir cómo vamos a responder. Pasamos de reaccionar sin consciencia o con aversión, a responder con un sentimiento más amplio de espacio, elección y compasión.

Estas actitudes de no juicio y aceptación son imprescindibles para que podamos hablar de mindfulness, como esa conciencia que observa lo que es sin cargas conceptuales subjetivas. Muy unida a estas cualidades se presenta la amabilidad. Cuando practicamos la meditación mindfulness cultivamos un tipo de atención que es curiosa y amable, no juzga ni critica, sino que hace espacio con amorosidad y amabilidad a la experiencia presente. Esta actitud de amabilidad es esencial. Una amabilidad que al empezar a cultivarla hacia nuestros propios procesos internos, observamos lo lejos que estamos de ella. Lo más habitual en las personas de las sociedades occidentales, es que tenemos un diálogo interno con nosotras mismas cargado de exigencias, de dureza, de nunca ser suficientes para nosotras mismas. El tipo de atención al que se refiere mindfulness contiene la cualidad de la amabilidad como una actitud de autocuidado que comprende y acompaña el presente y que nos enseña a establecer con nosotras mismas una relación íntima de más ternura.

#### **2.2.3.4. Autoconocimiento:**

Todas las grandes tradiciones sapienciales y espirituales han recordado y cultivado la importancia del autoconocimiento como manera de alcanzar una sabiduría que nos permita acceder a mayores grados de bienestar psicológico y felicidad personal. Conocimiento y cuidado del ser estaban relacionados en estas tradiciones filosóficas donde el autoconocimiento adquiría una dimensión liberadora y transformadora. En la Grecia clásica ya lo anunciaba el lema socrático de: «conócete a ti mismo y conocerás al universo y a los dioses», recordándonos la importancia del autoconocimiento para el ser humano. Sin embargo, sigue siendo uno de los grandes temas

pendientes para las personas de las sociedades occidentales. Nos hemos ocupado en conocer y descubrir el mundo fuera, pero hemos olvidado mirar y conocer el mundo que se despliega en nuestro interior. Las prácticas de mindfulness nos ofrecen un camino para revertir la mirada y la meditación ofrece un contexto de práctica para desarrollar este aspecto.

Para el Budismo la mayor causa de sufrimiento, *Dukkha*, es nuestra propia ignorancia, la raíz del sufrimiento surge en la mente, y se ha de atajar ahí. La meditación nos ofrece la posibilidad de comenzar a conocer y comprender las causas de este sufrimiento para poder liberarnos de él; pues la primera finalidad de la meditación es transformar nuestra experiencia del mundo.

Son muchos los teóricos del ámbito de mindfulness que apuntan al autoconocimiento como una de las dianas que se pretende alcanzar con la práctica de la atención plena. La meditación nos invita a una indagación profunda de la naturaleza de nuestra mente a través de la observación ecuánime, como un camino de descubrimiento interior, en el que el verdadero sentido es transformarse a sí mismo (Ricard, 2009; Goleman & Davidson, 2017). Jon Kabat-Zinn (2003, p.43) afirma que:

La atención plena constituye básicamente una forma determinada de prestar atención. Se trata de mirar profundamente en el interior de uno mismo con la intención de hacerse preguntas y autocomprenderse.

El autoconocimiento requiere emprender un camino hacia nosotros mismos y la práctica de la meditación posibilita este recorrido. Un camino lento, largo, profundo que compromete toda la vida. El desarrollo de la metacognición que favorece la práctica de la meditación es lo que favorece la conciencia reflexiva que permite un mejor conocimiento de quién se es. María Teresa Miró (2006, p.32) también señala el autoconocimiento como uno de los valores de la práctica de mindfulness:

La esencia de mi mensaje es que mindfulness representa la situación de observación mínima y necesaria para la auto-observación terapéutica; es decir, para desarrollar el «yo observador» y facilitar el conocimiento de uno/a mismo/a a través de la comprensión de la propia experiencia.

### 2.2.3.5. Meditación:

«Amar en el contexto del budismo, es sobre todo, estar presente, aunque no sea algo fácil de hacer. Para conseguirlo es necesario seguir un entrenamiento, hacer una práctica. Si no estás presente, ¿Cómo puedes amar? Estar presente es todo un arte, el arte de la meditación, porque meditar es estar presente a cada momento. Pero la pregunta que surge es: ¿Tienes tiempo para amar?»

Thich Nhat Hanh (2018, p.16)

Daniel Goleman se refiere a la atención como «un músculo que se desarrolla en la medida que se ejercita y que, en caso contrario, acaba marchitándose» (Goleman, 2013, p.15). La mayoría de autores, como Kabat-Zinn (1990) que han estudiado la aplicación de la atención plena en el contexto clínico, la han entendido como una habilidad, lo que implica que todo el mundo puede aprenderla, y por tanto puede ser entrenada. Este entrenamiento y desarrollo de la atención lo hacemos mediante la práctica de la meditación. Para Kabat-Zinn (2016, p.25):

La meditación nos ayuda a despertar de este sueño caracterizado por el funcionamiento automático y la inconsciencia, que nos brinda la posibilidad de vivir nuestras vidas teniendo acceso a todo el espectro de nuestras posibilidades conscientes e inconscientes.

La meditación podemos entenderla como un gesto de intimidad, que nos pone en contacto con nuestra interioridad. «Aunque la meditación surge en un contexto religioso, por sí misma no es una actividad religiosa o espiritual, sino un vehículo para conseguir determinados estados psicológicos o espirituales» (Cebolla, 2007, p.60).

Uno de los primeros mitos que se desmonta en un Programa Basado en Mindfulness es que la meditación no es relajación. Muchas de las personas vienen con la idea de que quieren aprender a relajarse, o que su intención es «aprender a poner la mente blanco», identificando estas ideas con la meditación.

La meditación se trata de un ejercicio mental (bhavana) que «nos permite calmar la mente con la finalidad de poder comprender y ver la realidad con mayor claridad» (Simón 2015, p.32). La meditación tiene que ver con cultivar nuestra interioridad. El entrenamiento mental no es algo que sucede de manera intelectual, sino experiencialmente a través de la práctica repetida.

Desde la psicología budista se distingue tres tipos diferentes de técnicas de meditación que se complementan, y son las que entrenamos en el PBM: la meditación concentrativa, Atención Focalizada o Samatha, la meditación de Monitoreo Abierto, también llamada en la tradición budista Vipassana, Insight meditation y las prácticas generativas, como la compasión.

#### **2.2.3.5.1. Atención focalizada: SAMATHA**

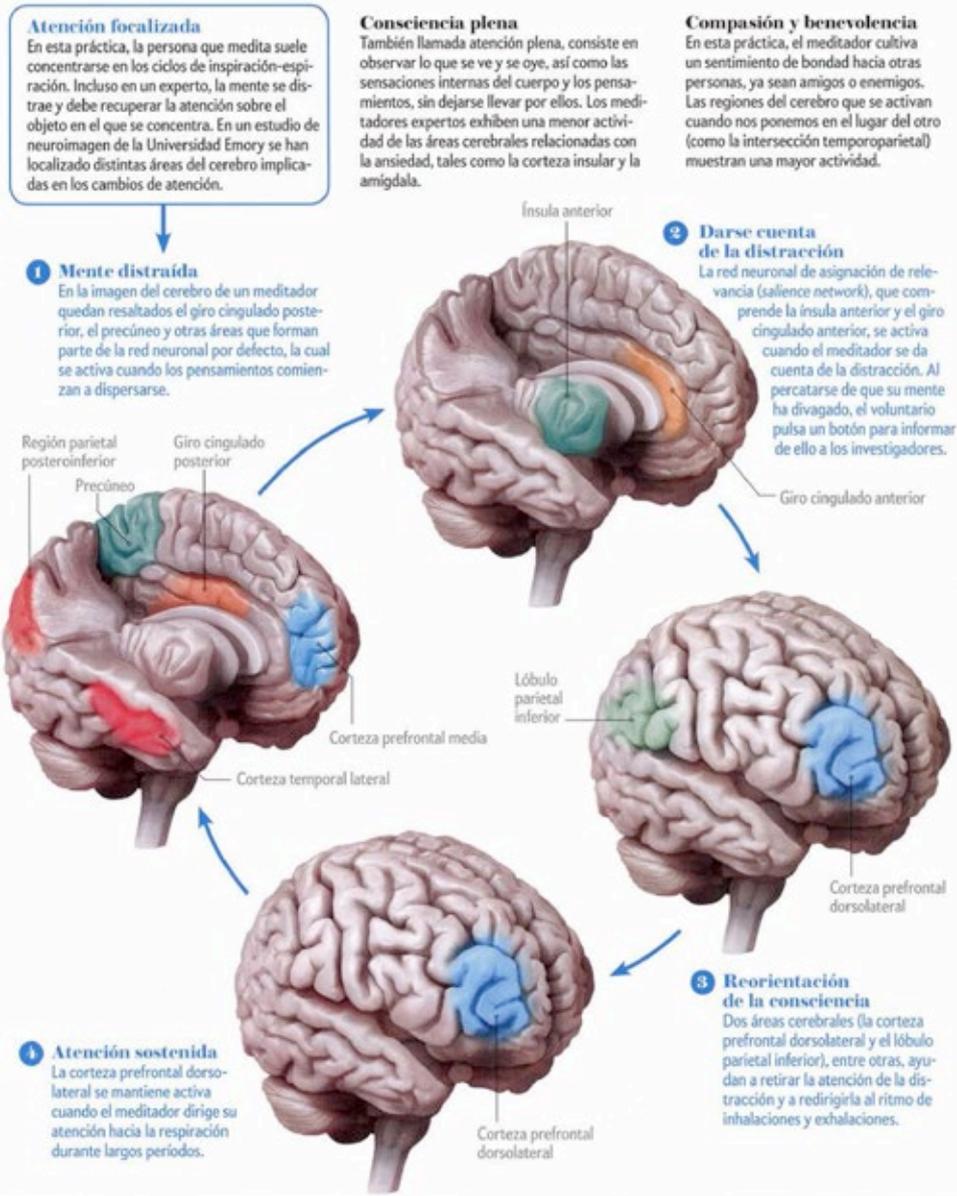
La meditación de atención focalizada o Samatha, es el camino de la concentración y la calma, o meditación de la serenidad (Segovia, 2017). Un tipo de meditación en la que se utiliza un objeto, ya sea interno o externo, como centro de la atención de tal forma que cuando la mente se aleja del objeto de concentración, gentilmente, con ecuanimidad y amabilidad, se la hace regresar a este objeto. Como objetos internos se pueden utilizar: la respiración o las sensaciones corporales; y como objetos externos «un punto de color o cualquier cosa que favorezca la concentración de la mente» (Goleman & Davidson, 2017, p.44).

Cuando practicamos atención focalizada dirigimos la atención intencionadamente hacia algún fenómeno y cuando la mente se mueve hacia otro diferente nos damos cuenta de cómo se ha producido el movimiento y hacia dónde se ha movido la atención, lo cual supone que hay una meta-atención operativa que nos alerta cuando nos distraemos (Segovia, 2017). Es crucial que este darse cuenta de la distracción se haga «sin juzgarse, ni autocastigarse, porque precisamente este movimiento (atención-distracción) es la auténtica esencia de la meditación» (Cebolla, 2007, p.77).

## EXPLORACIÓN CEREBRAL

## Diversidad de experiencias contemplativas

Los avances en neuroimagen y en otras técnicas han permitido entender mejor lo que sucede en el cerebro durante las tres principales formas de meditación budista (atención focalizada, consciencia plena y compasión y benevolencia). El diagrama inferior permite hacerse una idea sobre el ciclo de sucesos que tienen lugar durante la meditación del tipo atención focalizada. Se indica también la correspondiente activación de regiones específicas del cerebro.



Enero 2015, InvestigacionyCiencia.es 21

**Figura 3. Proceso que se da en la meditación de Atención Focalizada.**

Imagen de David Killpack (Ricard, Lutz y Davidson, 2015, p.21)

### 2.2.3.5.2. Monitoreo Abierto-VIPASSANA:

A diferencia de lo que sucede en el camino de la meditación de atención focalizada, con la meditación de monitoreo abierto la atención se centra en cualquiera que sea la experiencia del momento presente, sin juzgarla. El objetivo de la meditación en monitoreo abierto no es la calma mental ni centrarse en nada específico, sino aceptar sin reaccionar lo que aparece en el campo mental. Aparezca lo que aparezca en la mente, simplemente lo observamos. Se trata de estar en contacto con el presente. En este sentido, *cómo* ver es más importante que *qué* ver, ya que todas las cosas pueden ser observadas (Dhiravamsa & Dharmapadipa, 2013).

El monitoreo abierto, no pretende la supresión de pensamientos; el objetivo no es dejar de pensar, es tomar conciencia de todo lo que pasa, siendo un testigo imparcial, sin implicarte, en la experiencia presente. Todos los pensamientos o eventos son considerados como objeto de observación, no como distracción. El meditador se da cuenta sin reaccionar de todo lo que pasa por su mente y lo deja ir (Goleman & Davidson, 2017, p.46) Una vez reconocidos estos pensamientos, la atención se redirige a la respiración, que se utiliza como un anclaje. Tal y como recoge Cebolla (2017, p.64) citando a Bishop et al., (2004) «de esta forma se previene elaborar los pensamientos con el riesgo de entrar en ciclos rumiativos». Para que la atención sea plena es necesario cultivar una actitud ecuánime, es decir, observar los fenómenos como si fuera la primera vez y sin juicio ni crítica. «Esta simple técnica mental permite observar esas reacciones automáticas y llegar a comprender cómo están cargadas afectivamente y construidas conceptualmente» (Cebolla, 2007, p. 67).

Este cambio a la meditación de monitoreo abierto afecta a la relación que mantenemos con nuestros pensamientos y sentimientos, comprendiéndolos como acontecimientos pasajeros de nuestra mente:

A partir del momento en que vemos nuestra mente como un conjunto de procesos, dejamos de vernos arrastrados por el contenido de nuestros pensamientos y nos adentramos en el camino de la atención plena. Entonces se modifica nuestra relación con ese espectáculo interno y aumenta nuestra comprensión de la naturaleza de la conciencia. (Goleman & Davidson, 2017, p.47)

Las dos meditaciones se complementan, y muchas veces la meditación en el monitoreo abierto empieza con llevar la atención a la respiración, a los sentidos o al cuerpo. Así pues, cualquier practicante de meditación en monitoreo abierto también practica la meditación de atención focalizada.

### 2.2.3.5.3. Prácticas generativas: COMPASIÓN

La compasión ha emergido como un constructo importante dentro del mindfulness, como una cualidad psicológica susceptible de ser cultivada. La compasión, *karuna* en sánscrito, es el deseo de que todos los seres estén libres del sufrimiento. Se entiende como un sentido básico de cuidado, sensibilidad y apertura hacia el sufrimiento propio y de los demás, y la intención genuina de intentar aliviarlo y prevenirlo. Involucra dos aspectos interrelacionados: 1.- acercarse, comprender y relacionarse con el sufrimiento y 2.- la motivación para prevenir y aliviar el sufrimiento (Goetz et al., 2010).

La manera que tiene la compasión de acercarse al sufrimiento es fundamental y es lo que la puede diferenciar de la empatía: la compasión tiene un componente esencial que es la no identificación. Siente el sufrimiento del otro pero no la hace suya. En esto se diferencia de la empatía y ofrece la posibilidad de relacionarse con el sufrimiento de una manera más efectiva, sin identificarse con el sufrimiento.

Tampoco se limita a ver el sufrimiento y quedarse ahí. La compasión despierta una motivación genuina de aliviar ese dolor, la compasión motiva una acción, no se limita a ser espectador del dolor, sino que se compromete en su alivio. En este sentido enlaza y puede ser entendida como solidaridad.

El constructo de la compasión, antes de nada, necesita ser desaprendido y resignificado en nuestra cultura judeo-cristiana; en el sentido que la compasión es un terreno amplio donde a menudo las fronteras y los límites no están del todo claros y genera confusión e incluso rechazo. El significado que nos da el Diccionario de la Lengua Española de compasión es el siguiente:

**compasión:** Del lat. tardío *compassio*, *-ōnis*

1. f. Sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien.

En nuestra cultura judeo-cristiana la resonancia de la compasión como un sentimiento de lástima o pena genera en muchas personas resistencia e incluso rechazo. Esto es fácilmente comprobable cuando en un curso de mindfulness se llega a la sesión donde se trabaja con la compasión. Ante la primera pregunta de qué les despierta la idea de la compasión, suelen ser muchas las personas que dicen que a ellas la compasión «no les gusta», o «que es algo que les hace sentir mal». Lo que hay detrás de esta incomodidad es a menudo esa connotación de la compasión con la lástima que representa un juego de poder donde alguien superior a un otro

que está por debajo. Aunque, por supuesto, dentro de la religión cristiana la compasión es un concepto mucho más amplio.

La perspectiva budista nos recuerda que la compasión en ningún caso tiene que ver con la lástima, que ve al otro como inferior, y entra en un juego de poder. La compasión es una respuesta entre iguales ante la inevitabilidad del sufrimiento. Tampoco tiene que ver con un *pensamiento positivo* ni con la indulgencia. La verdadera compasión busca erradicar las causas del sufrimiento, y esto a menudo implica actuar con fuerza y determinación (Brito, 2014). La compasión viene a ser una manera de relacionarnos con nosotras mismas y con las demás personas con amabilidad, especialmente en los momentos difíciles y de sufrimiento. Y la compasión no es una actitud pasiva ante el sufrimiento propio o ajeno, sino que la compasión mueve a la acción.

La compasión puede entrenarse, cultivarse a través de prácticas meditativas de la tradición budista, especialmente del Budismo Tibetano Mahayana, que la psicología occidental ha adaptado. Las prácticas de autocompasión tienen que ver con cultivar una amabilidad hacia una misma, cuidado y buen trato, sobre todo en momentos donde existen situaciones de sufrimiento emocional.

El punto de partida de la compasión radica en una misma, es la autocompasión, que consiste en darnos a nosotras mismas un trato de cuidado y amabilidad. Tener compasión por una misma no sería diferente a tenerlo por otra persona (Hayes, 2004). La autocompasión conforme al modelo de Kristin Neff (2003), la componen tres elementos:

a) amabilidad hacia uno mismo: ser amable y comprensivo hacia uno mismo en casos de dolor o fracaso en lugar de ser severamente autocrítico. Responder a nuestro sufrimiento con bondad. Esto es totalmente contrario a lo que nos han enseñado. De este modo, el sufrimiento, producido por un error propio o porque las cosas no salgan como esperábamos, se convierte en una oportunidad para experimentar amor y ternura hacia nosotros mismos.

b) humanidad compartida: comprender el dolor y el sufrimiento como parte de la experiencia humana. Saber que no estamos solos, que somos seres interdependientes. Darnos cuenta de que nuestros procesos mentales que generan dolor son los mismos para todos, que son inevitables e impermanentes: vivir conlleva equivocarse, tener pérdidas, sentir dolor, hay muchas variables sobre las que no tenemos control, pero al mismo tiempo, todo es temporal, impermanente, incluido el dolor.

c) mindfulness: manteniendo una conciencia equilibrada en lugar de identificarse en exceso con los pensamientos y sentimientos dolorosos.

Las prácticas de autocompasión tienen que ver con cultivar una disposición afectiva de amabilidad y cuidado hacia una misma en momentos de sufrimiento, que puede actuar como sinónimo de cuidado.

La autocompasión está siendo aplicada e investigada como técnica psicológica, aportando evidencia científica de sus beneficios asociada al bienestar, la resiliencia, y la inteligencia emocional (Neff 2003; Brito 2014). En los últimos años se han desarrollado programas para cultivar explícitamente la autocompasión, como *Mindfulness self compassion* (MSC) de Germer y Kristine Neff o la *Terapia Centrada en la Compasión, Compassion-Focused Therapy*, (CFT), el cual es un proceso terapéutico desarrollado por el psicólogo Paul Gilbert.

#### 2.2.4. Mindfulness y educación

Vivimos un mundo en continuo y acelerado cambio, una *sociedad líquida*, que diría Bauman (2007) donde las nuevas tecnologías han transformado nuestra relación con el tiempo, las comunicaciones y las relaciones humanas. La educación no es ajena a esta transformación social que vivimos y las aulas reflejan los nuevos tiempos, planteando nuevas situaciones y retos a profesoras y estudiantes.

El éxito de nuestro sistema académico está basado en la capacidad de atender y concentrarse. Un alumno que no es capaz de atender en clase es difícil que posteriormente tenga un buen resultado académico (García Rubio & Luna, 2017). Pero la atención es la base del aprendizaje en las dos orillas del proceso educativo: tanto para quien enseña como para quien aprende. Las aulas están reclamando calma y atención en estas dos orillas. Un exponente claro de ello es el alto número de bajas laborales por parte de los docentes aquejados de lo que se ha dado en llamar malestar docente, «un concepto paraguas en el que se integran los efectos permanentes y negativos que afectan a la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia» (Alvear, 2015, p.23). La definición más apoyada para burnout fue la que propuso Christina Maslach (2003), entendiendo el burnout como un «síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal» que nace como «respuesta a la tensión emocional crónica procedente del trabajo con otras personas» (Maslach, 2003, p.2). En la actualidad el estrés se ha convertido en una frecuente causa de baja laboral en la profesión docente.

Y en el otro lado de la orilla pedagógica, los estudiantes. Los niños y las niñas y adolescentes de hoy en día crecen en una nueva realidad virtual, acompañados por pantallas desde muy pequeños. Goleman (2013) advierte de que los más jóvenes de hoy en día están hiperconectados con las máquinas y más desconectados por el contrario con las personas, lo que nos sitúa ante un panorama inquietante:

Por una parte, los circuitos sociales y emocionales del cerebro infantil aprenden a través del contacto y la interacción con las personas con las que se relacionan. Y, cómo esas interacciones moldean los circuitos cerebrales, el aumento del tiempo que pasan con los ojos clavados en una pantalla digital, con el consiguiente detrimento del que dedican a relacionarse con otros seres humanos, no augura nada bueno. (Goleman, 2013, p.17)

La hipertecnologización y la vivencia de un mundo virtual acarrearán déficit emocionales, sociales y cognitivos que se reflejan en la sociedad, y por supuesto, en las aulas. Las relaciones personales necesitan de atención mutua. En el escenario actual del Covi-19 estas reflexiones y preocupaciones cobran relevancia, en un escenario donde la virtualidad suplanta la presencialidad y donde el miedo al contagio del virus nos impone un distanciamiento social que no sabemos qué consecuencias puede traer a la salud psicológica y emocional de las personas.

Cada vez son más los alumnos diagnosticados con casos de Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH, y sin llegar a casos diagnosticados clínicamente, la dificultad para concentrarse y mantener la atención es una situación habitual entre los estudiantes (Fisher, 2006), lo que dificulta la práctica educativa y el encuentro pedagógico entre profesores y alumnos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) en las últimas décadas se vive un aumento en los trastornos mentales, como depresión y ansiedad, en niños y adolescentes a nivel mundial. Ante esta situación el contexto educativo precisa de estrategias que favorezcan el desarrollo del bienestar socio-emocional y atencional.

Los centros educativos se han convertido en entornos demandantes y exigentes emocionalmente, con lo que la habilidad de autorregular la capacidad de responder ante las situaciones es un factor que repercute en el clima del aula y en la relación que se establece con los alumnos. De hecho, Alvear (2015, p.25) señala entre las situaciones que mayor malestar producen en el profesorado «el desinterés de sus alumnos», «los alumnos problemáticos», «el elevado número de alumnos» y «la sensación de impotencia para motivar a los alumnos».

En las aulas donde el clima emocional es complicado y difícil es más común que los profesores se agoten, generando un «burnout cascade» (Jennings, 2015). El deterioro del clima emocional repercute en comportamientos disruptivos de los alumnos, en mayor dificultad de realizar las tareas académicas, y los profesores terminan exhaustos emocionalmente tratando de controlar el comportamiento de los alumnos. En este entorno los profesores tienden a responder con medidas de castigo que a menudo en lugar de solucionar los problemas agudizan el mal clima del aula (Osher et. al. 2007).

En esta situación cobra especial importancia dotar a los profesores de herramientas que faciliten cuidar de su salud y su bienestar y desarrollar habilidades para calmar, desestresar e invertir el malestar docente en un bienestar personal, puesto que beneficiará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para responder a los retos actuales que presenta la educación se han desarrollado Programas Basados en Mindfulness; atendiendo a que tanto los estudiantes como las profesoras necesitan aprender a calmar sus mentes y a regular sus sentimientos y emociones para lograr mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un Programa Basado en Mindfulness, PBM, es una intervención psico-educativa grupal que integra el conocimiento ancestral de tradiciones milenarias como el budismo con técnicas psicológicas contemporáneas. En la última década se han creado diferentes PBM aplicados al ámbito educativo, algunos dirigidos a docentes y otros a estudiantes de diferentes niveles, desde educación infantil a universitaria. Simón (2010) asegura que «mindfulness está despertando un enorme interés en la investigación básica, especialmente en Neurofisiología, y también en la educación, ya que la práctica de la atención plena en la infancia se perfila como una poderosa herramienta educativa» (p.162).

En el ámbito internacional el interés en aplicar mindfulness al contexto escolar se está aplicando desde años antes que en el estado español, lo que nos ofrece un mayor número de programas a nivel internacional que están ya consolidados con evidencia científica. Muchos de estos PBM comparten determinadas características y persiguen objetivos similares, pero varían en los destinatarios, el diseño empleado o el contenido (Demarzo et al., 2017).

Para la mayoría de estos PBM el propósito principal suele ser fomentar el bienestar emocional y social como una de las metas prioritarias de la educación. Existe evidencia científica de la relación entre mindfulness e inteligencia emocional y que la potenciación de uno puede correlacionar de manera positiva con el desarrollo de la otra (Ledo & Hernández, 2017). Uno de los aspectos que más interés científico ha suscitado en los últimos años ha sido la influencia de la inteligencia emocional para determinar el éxito académico.

La *Revista interuniversitaria de formación de profesorado* (2016) dedicó un monográfico especial a recoger investigaciones sobre la aplicación de mindfulness en el ámbito educativo. En dicho trabajo Palomero y Valero (2016) realizan una investigación teórica del concepto de mindfulness y su aplicación entre la comunidad educativa y afirman que:

Mindfulness nos plantea una nueva manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que pone en el centro de los mismos la indagación introspectiva, la amabilidad y la aceptación. (Palomero & Valero, 2016, p.26)

Con la práctica de mindfulness se refuerza la capacidad cognitiva de la atención, habilidad imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las dos orillas: profesores y estudiantes. El neurobiólogo Daniel Siegel (2016, p.7-9) describe que:

La atención es el bisturí que nos ayuda a remodelar las *vías neurales*: la atención es al profesional médico o al profesor lo que un bisturí al cirujano. Se puede dotar a los individuos de atención focal, para llevar la preferencias neuronales a nuevos estados de activación integradora. Los niños cuyos maestros son capaces de aprovechar su imaginación y motivarlos a prestar atención podrán aprender y construir un andamiaje de conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismos. La atención es el motor del cambio y del crecimiento.

La práctica de mindfulness puede convertirse en una preparación personal que permita al educador cuidar de su salud y de su bienestar emocional. Roeser et al. (2012, citado en Palomero & Valero, 2016) plantean la hipótesis de que «los programas para profesores tendrían también incidencia en el alumnado, promoviendo un mayor sentido de pertenencia, motivación para aprender y menores problemas de disciplina» (p.21). Desde esta perspectiva es importante dotar al educador de herramientas que puedan facilitar invertir la ecuación de malestar docente por bienestar docente, puesto que beneficiará el proceso de enseñanza-aprendizaje. En una investigación llevada a cabo por Schoeberlein (2009) aseguraba que el ejemplo se convierte en una poderosa estrategia pedagógica, y así el estado personal de calma de la docente se transmite a los estudiantes, que instintivamente se conectarán con su propio estado de calma.

En las investigaciones recogidas por Palomero (2016) se evidencia que las prácticas de mindfulness en el contexto educativo pueden ser una herramienta de transformación individual y social:

En el caso del profesorado, propiciando el desarrollo de la inteligencia emocional y el pensamiento positivo, incrementando el bienestar personal y la capacidad de resiliencia, reduciendo los niveles de ansiedad, estrés, depresión y burnout, o disminuyendo el número de días de baja laboral por enfermedad. (Palomero, 2016, p.11)

En una investigación llevada a cabo por Azkarraga y Gallifa (2016) se preguntan por el papel que puede cumplir el mindfulness en la transición socioecológica que requieren nuestras sociedades. Como conclusión de la investigación los autores afirman que la meditación basada en la atención plena puede contribuir a la transformación ecosocial puesto que la práctica de la meditación posibilita una toma de conciencia que redefine los valores y posiciones vitales individuales. Los autores señalan que la práctica de meditación «posee un notable potencial como vector de transformación social, en la medida en que provoca una distinta regulación de la vida cotidiana y desafía las formas hegemónicas de subjetivación»(Azkarraga & Gallifa, 2016, p.132). Tras el camino de investigación presentado por ambos autores, afirman la validez de mindfulness en el contexto educativo como recurso formativo de la educación para la sostenibilidad.

A pesar de que la introducción de la práctica de mindfulness en el entorno educativo es muy reciente existen cada vez más estudios que demuestran la eficacia de mindfulness para reducir los niveles de estrés docente y burnout e incrementar la resiliencia (Franco, 2009; Mañas et al., 2011; Alvear, 2015). El grado de depresión, estrés y ansiedad también mejora como consecuencia de la práctica de mindfulness, tal y como recoge el trabajo que Gold et al. (2010) llevaron a cabo con docentes de educación primaria.

Modrego-Alarcón et al. (2016), por ejemplo, recogen los siguientes aspectos en los que se pueden apreciar transformaciones como consecuencia de la práctica de mindfulness en docentes:

Mindfulness ayuda a los profesores a incrementar la sensación de bienestar y reducir los niveles de estrés, les proporciona estrategias y habilidades para controlar y mejorar la conducta del grupo en clase, les facilita una visión holística del currículo y de los conceptos clave que tienen que enseñar, y les permite el establecimiento de una relación de apoyo con los alumnos. (p.33)

Según Meiklejohn et al. (2012) citado por (Mañas et al., 2014) mindfulness como disciplina puede integrarse en la clase a través de una de las tres siguientes modalidades básicas: 1) indirectamente (el profesor practica de forma personal mindfulness y encarna las actitudes y conductas del mindfulness en la escuela); 2) directamente (se les enseñan a los estudiantes a practicar ejercicios y habilidades de mindfulness); y 3) una combinación de éstas (el profesor y los alumnos aprenden y practican mindfulness).

### 2.2.4.1. Programas Basados en Mindfulness para profesores a nivel internacional:

- El programa CARE, Cultivating Awareness and Resilience in Educators:

CARE es un programa de desarrollo profesional del profesorado basado en mindfulness que busca mejorar las habilidades sociales y emocionales de los profesores-SEL, Social Emotional Learning-. Es un programa que fue creado por maestros y para maestros, por Patricia Jennings, Christa Turksma y Richard C. Brown (2007), con el apoyo del Instituto Garrison. El propósito de este programa es ofrecer herramientas a los docentes para reducir el estrés y recuperar la alegría por la enseñanza.

Se presenta en un formato de un retiro de cuatro días en el Instituto Garrison, una serie de sesiones de fin de semana o un modelo de 4 días extendidos a lo largo de 4-5 semanas.

Desde que CARE se desarrolló en 2007, sus efectos se han estudiado en una serie de estudios que examinan los impactos en los resultados de los maestros, el aula y los alumnos. Los hallazgos mostraron mejoras significativas en el bienestar, la eficacia y la atención plena entre los maestros que participaron en CARE en comparación con el grupo de control. Estos hallazgos sugirieron que CARE es una herramienta prometedora para ayudar a los maestros a crear y mantener un ambiente positivo de aprendizaje en el aula, evitar el agotamiento y el desgaste, y disfrutar su trabajo (Jennings et al., 2017).

- Call to care (C2C):

Este programa basado en la compasión, es una iniciativa del Instituto Mind & Life (MLI), dirigido tanto a docentes como a estudiantes. Está desarrollado desde la premisa de que las escuelas de hoy también necesitan fomentar el desarrollo de rasgos humanos positivos, como la autoconciencia, la conciencia social, el cuidado y la compasión, características que conducirán a una ciudadanía comprometida, a relaciones saludables y al florecimiento humano. Está construido sobre la base del aprendizaje socioemocional y la enseñanza y el aprendizaje contemplativo.

Su objetivo es ofrecer herramientas, habilidades y prácticas para ayudar a educadores y a estudiantes a incorporar valores éticos y virtudes, incluida la paciencia, la amabilidad y la empatía. Entendiendo que estas virtudes son un conjunto de valores humanos básicos.

- Inner Resilience Program (IRP)

Este programa fue desarrollado por Linda Lantieri tras los acontecimientos del 11-S de 2001 en Nueva York. Lantieri y su equipo desarrollaron un programa educativo para acompañar a estudiantes, profesoras y padres y madres a desarrollar habilidades necesarias para reconstruir su fortaleza y resistencia internas. Este programa integra el aprendizaje socioemocional con prácticas contemplativas. Desde que comenzó en 2002, el IRP ha desempeñado un papel fundamental en ayudar a las escuelas a implementar un enfoque sistémico del aprendizaje social y emocional, con énfasis en fomentar la vida interior de niños y adultos.

La implementación de IRP incluye retiros residenciales de fin de semana para el personal escolar, talleres de desarrollo profesional, sesiones de reducción de estrés individual y talleres para padres y madres en las escuelas. El programa también incluye oportunidades para que los maestros nutran sus vidas internas a través de clases semanales de yoga y sesiones mensuales de estrategias de autocuidado que incluyen una variedad de prácticas contemplativas.

Lantieri et al. (2016) recogen dos estudios que se realizaron sobre el impacto del IRP: un riguroso ensayo de control aleatorio con profesores de escuelas públicas de la ciudad de Nueva York y un estudio cualitativo de los impactos percibidos por los líderes escolares del programa en ellos mismos y en sus escuelas en general. Los resultados del estudio cuantitativo indicaron que el IRP es efectivo para reducir los niveles de estrés de los profesores, aumentar su atención y mejorar sus relaciones con sus colegas, mientras que el estudio cualitativo proporcionó importantes pruebas preliminares de que el impacto del IRP puede ser aún más poderoso cuando la implementación es en toda la escuela.

#### **2.2.4.2. Programas Basados en Mindfulness para profesores a nivel estatal:**

En el estado español los referentes de los programas dirigidos a profesores sobre los que se han realizado estudios pueden ser el programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula), creado por López-González, validado por el mismo autor en su tesis doctoral (López-González, 2010). El propósito del mismo es mejorar la práctica docente y el bienestar colectivo e individual en las aulas.

Escuelas Conscientes es la propuesta elaborada por la Asociación Española de Mindfulness, AEMIND, para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y relacionales en el ámbito familiar y escolar. Está dirigido a profesores, estudiantes y familias y se fundamenta en la práctica de Mindfulness y Compasión, basados en el trabajo de cuatro cualidades: enfoque, calma, conexión y compasión.

## 2.3. LA ÉTICA DEL CUIDADO

« (...) –¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?,  
¿cuándo somos de veras lo que somos?,  
bien mirado no somos, nunca somos  
a solas sino vértigo y vacío,  
muecas en el espejo, horror y vómito,  
nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todos somos  
la vida –pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos–,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que se pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,  
la vida es otra, siempre allá, más lejos,  
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,  
vida que nos desvive y enajena,  
que nos inventa un rostro y lo desgasta,  
hambre de ser, oh muerte, pan de todos (...) »

(Octavio Paz, 1991, p.252)

### 2.3.1. Introducción

Atender a la ética del cuidado me pone en relación con corrientes de pensamiento feminista que piensan y sienten la cultura del cuidado como una posibilidad de generar un nuevo paradigma para relacionarnos con los problemas morales y globales a los que debemos responder en la actualidad (Comins, 2009; Herrero, 2013). Esta mirada alternativa nos da la oportunidad de revertir los imaginarios dominantes a través de la toma de conciencia de la forma en la que se sostienen los tres sistemas en los que se asienta el mundo: la sociedad heteropatriarcal, la economía neoliberal y el colonialismo. Las corrientes feministas ofrecen un marco desde el que poder entender la lógica de funcionamiento de estos tres sistemas. Una lógica que se define por un modelo de desarrollo y progreso que pone en su centro de gravedad el beneficio económico y la exigencia de la acumulación de capital por encima de las necesidades humanas y ecológicas. La sociedad patriarcal y la economía neoliberal se define por la dominación y la sumisión de las personas y los recursos naturales hasta llegar al punto de descuidar el cuidado de la vida misma. Esta lógica es ciega a la interdependencia y a nuestra ecoddependencia, y es en gran medida, una lógica que pone en riesgo a la vida misma.

La ética del cuidado ofrece un paradigma alternativo basado en los cuidados y el afecto como forma de relación que permita resignificar el ser humano y sus relaciones consigo mismo, con otros seres y con el planeta. Las teorías feministas desde las que planteo este trabajo conciben el cuidado como un valor moral universal en el que podemos ser educados todos los seres para abordar los retos emergentes de una época que clama la urgencia del cuidado.

### 2.3.2. El descuido del cuidado

Sin cuidados no hay vida. El cuidado es radical al ser humano, y por radical me refiero a su sentido etimológico de aquello que viene de la raíz, lo que está en el origen. Para que la vida sea ha de ser cuidada. Leonardo Boff decía que *somos cuidado*, apuntando a la aceptación del cuidado como ethos-manera de ser- fundamental de lo humano:

El cuidado posee una dimensión ontológica que entra en la constitución del ser humano. Es un «modo de ser» característico del hombre y de la mujer. Sin cuidado dejamos de ser humanos. (Boff, 2002, p.71)

La vida humana no se sostiene sola, todas las personas necesitamos del cuidado de otras personas para nuestra supervivencia inicial, y a lo largo de nuestras vidas necesitamos de la existencia de los otros para nuestra propia existencia. Esto nos revela que el cuidado es el fenómeno esencial con el que nos conectamos con la otredad (Comins, 2017). Cuidado y relación son dos dimensiones ontológicas del ser humano: nadie puede vivir sin relación y nadie puede vivir sin cuidado. Como dijera Jiddu Krishnamurti (2004) ser es estar relacionado:

La relación implica responsabilidad, tal como la implica la libertad. Estar relacionado es vivir; eso es la vida, eso es la existencia. Y si en la relación hay desorden, toda nuestra sociedad, toda nuestra cultura se desmoronan, como está sucediendo hoy en día. (Krishnamurti, 2004, p.12)

Las personas existimos en la relación, no podemos vivir en aislamiento, somos seres sociales que convivimos. Lo vital es relacional y el coronavirus nos lo ha dejado bien claro; a pesar de que media humanidad estuvimos encerrada en nuestras casas durante el confinamiento de los meses del 2020, seguimos estando relacionados, no podemos escapar de ese hecho absoluto. Otra cuestión será qué calidad de relación nos ofrece la realidad cuando podemos seguir manteniéndonos conectados a través de las tecnologías, pero carecemos del contacto de la cercanía; para decirlo con Denise Najnanovich (2020) «no hay aislamiento social pero sí hay empobrecimiento social; porque algunos modos de la presencia ya no son posibles».

La dimensión relacional del ser humano se despliega continuamente en tres direcciones: consigo mismo, con otros seres, formando la sociedad, y con el entorno, o la ecología. Podemos entender el cuidado como el tipo de vinculación que fundamenta las relaciones que establecemos en la tríada relacional en la que estamos envueltos continuamente: con nosotros-autocuidado, con los otros seres-interdependencia y con lo otro-ecodependencia.

Los pensamientos feministas vienen alertando hace tiempo que en las sociedades capitalistas las formas de relación en las tres dimensiones que nos constituyen están organizadas bajo estructuras que priorizan la competitividad y el progreso económico, generando una grave *crisis de cuidados*. Para decirlo con Herrero (2013, p.279):

La forma en la que las personas se relacionan entre sí y con la naturaleza en nuestras sociedades occidentales se encuentra en flagrante contradicción con la organización de los sistemas vivos y de la propia sociedad. Más que crisis, nos encontramos ante una situación de profundo deterioro ecológico, social y humano.

Cabe preguntarse el hecho de que si somos cuidado, como señala Boff (2002) y el cuidado, como diría Heidegger (1971), es el verdadero ser de la persona, ¿por qué vivimos un mundo con tal ausencia de cuidado?, ¿qué sucede para que vivamos inmersos en una *crisis de cuidados* que coloca a la propia vida en una situación de amenaza?

Vamos a tratar de responder a estas preguntas desde la corriente de los pensamientos feministas deteniéndonos en las tres dimensiones relacionales que nos constituyen como personas: autocuidado, ecodependencia e interdependencia.

### 2.3.2.1. El autocuidado como acto político

El autocuidado, especialmente el femenino, se ha convertido en nuestras sociedades capitalistas en un sector de mercado más a explotar y consumir. Es un tema que ocupa muchas portadas de revistas y literatura especializada, que poco a poco va abriendo al sector masculino un nuevo nicho de mercado. La industria de la moda, la belleza y el bienestar nos ofrecen una variada oferta del «cuida de tí»: relax, belleza, fitness, alguna terapia psicológica ad-hoc, unas clases de yoga-pilates para mantener el vientre plano y las nalgas duras, un retiro de fin de semana de mindfulness para relajarnos y después producir más y mejor entre semana... Asistimos a una mercantilización del cuidado donde el consumo de este autocuidado se convierte en una trampa que a menudo nos impone más autoexigencia y agotamiento a las mujeres.

El autocuidado en nuestra cultura pone el foco especialmente en lo físico, apoyado por las redes sociales como Instagram. Se confunde el autocuidado como un producto más de consumo, centrándose en lo externo, lo superfluo, más interesado en parecer y menos en ser. La industria del libre mercado gobierna incluso sobre nuestros cuerpos ejerciendo una gran violencia contra nosotras mismas, como lo visibilizó tan claramente Fatema Mernissi (2006) cuando sentenció que «la talla 38 es el burka de occidente».

Este consumo del autocuidado que nos vende la ideología del libre mercado va muy unido a un privilegio de clase de mujeres blancas y ricas. Sin olvidar, como dice Erika Irusta (2020) que *descansar es de ricas*.

No obstante, el autocuidado tiene mil caras y podemos entenderlo y ejercerlo de mil maneras.

Los feminismos contemporáneos están poniendo el tema del autocuidado en el centro como respuesta política, partiendo de lo que Kate Millet proclamara en los años 70 con *lo personal es político*, planteando que lo que ocurre en el espacio privado tiene consecuencias en el espacio

público. Para algunas corrientes feministas el autocuidado es una estrategia feminista para revertir las violencias, injusticias y carencias radicales de amor de la cultura patriarcal.

Son, precisamente, las mujeres Negras feministas las que más han proclamado la necesidad del autocuidado como herramienta de supervivencia. Audre Lorde, mujer poetisa, lesbiana y negra, fue de las primeras autoras en hablar de autocuidado en un contexto activista. Fue en 1988 cuando dijo que «el autocuidado no es auto indulgencia, es auto preservación y un acto de batalla política».

Lorde entendía el autocuidado como un mirarse de frente, «aprender a saborear la dulzura de quién soy» decía (2003, p. 69), para poder llegar al principal propósito del cuidado hacia una misma, que no es otro que el amor:

Debo aprender a amarme a mí misma antes de amarte o aceptar tu amor. Tú debes aprender a amarte antes de amarme o aceptar mi amor. Antes de tendernos mutuamente la mano, hemos de saber que somos merecedoras de que nos acaricien (...) Y lograr esto es enormemente difícil en un entorno que fomenta por todos los medios el desamor y el fingimiento, en un entorno que nos advierte que silenciamos la necesidad que sentimos las unas de las otras y califica de inevitables nuestras insatisfacciones y de inalcanzables nuestras necesidades. (Lorde, 2003, p.69)

Lorde resignifica el cuidado como un acto de amor radical a una misma que desafía a un modelo patriarcal, al hacernos conscientes y amorosas hacia nosotras mismas, al poner nuestro buen vivir como prioridad. Lorde habla de poner luz en nuestras propias sombras, que pasa inevitablemente por un recorrido de autoconocimiento y encuentro con la propia intimidad.

Evidentemente, el amor del que habla Lorde no es el *amor romántico* o el *amor Disney* del que habla Brigitte Vasallo (2018) para referirse al amor heteropatriarcal. Es el amor que se equipara a la libertad, a la aceptación radical de quién se es, con sus luces y sombras.

Culturalmente en la sociedad patriarcal a las mujeres nos han dicho que cuidar de nosotras mismas es un acto egoísta, incluso feo y mal visto. La mujer debía estar dispuesta a ayudar y entregarse a los demás pero poner su bienestar como prioridad, tomarse su tiempo para ella misma, suponía cargar con el estigma social de mala madre, mala mujer y ante todo egoísta. Ante este marco cultural en el que las mujeres aprendemos a ser siempre para los demás, el autocuidado supone un gesto político desafiante en la liberación de la mujer. Si yo me dedico tiempo para conocerme y cuidarme, va a ser más difícil que me someta a órdenes externas, será más difícil ser un sujeto dominado por los pensamientos y comportamientos ortodoxos que me marca la sociedad y la cultura.

En la Antigua Grecia el autocuidado tenía que ver con un cultivo de sí, valorando las relaciones del individuo consigo mismo. Siguiendo este camino el autocuidado pasa por reconocer la manera en la que nos relacionamos en todas las dimensiones que nos conforman como persona: físico-corporal, emocional, social, cognitivo y existencial.

a) En un nivel físico-corporal: el cuerpo como camino de autoconocimiento y territorio de respeto y cuidado. Cuido mi cuerpo, me alimento bien, me acepto, me amo en mi cuerpo, atiendo a sus necesidades de gozo y erotismo.

b) Emocional: me conozco y me cuido emocionalmente. Cuido mi equilibrio emocional.

c) Socialmente: dedico un tiempo social a cultivar relaciones satisfactorias.

d) Cognitivo: cómo me trato en mi voz interna; me exijo, me castigo o me acepto y me siento merecedora de amor. El desarrollo de una metacognición que me permita escuchar y ser consciente de cómo es la voz interior con la que me trato, qué diálogo interno establezco conmigo misma.

e) Existencial: necesidad de un sentido que trascienda a mi persona, relacionada con un sentido transpersonal (Grof, 2002).

El autocuidado se refiere al modo en el que nos relacionamos y nos tratamos a nosotras mismas en todas las dimensiones, y nos interpela directamente: ¿establezco conmigo una relación de cuidado y respeto, de amabilidad? Dándonos el permiso del buen trato hacia nosotras mismas; con menos autoexigencia de lo que supuestamente debemos ser para los modelos perfectos de una sociedad y más aceptación de quién somos.

La manera como nos cuidamos a nosotras mismas como gesto político desafiante tiene mucho que ver con atender a nuestro deseo, estar en contacto con nuestro placer, ser capaz de reconocerlo y vivirlo (Lorde, 2003). El autocuidado tiene que ver con reconocer nuestros sentimientos y anhelos más profundos, atendiendo a nuestras necesidades internas; liberándonos de los cánones y las imposiciones externas. Para ello hay que darse tiempo. Un tiempo de parar de hacer y ser y estar en una misma.

### **2.3.2.2. Ecodependencia: nuestra casa es el planeta**

La eco-dependencia es, junto a la interdependencia, uno de esos aspectos invisibles y subvalorados por gran parte de las personas de las sociedades modernas y que sin embargo son un rasgo constitutivo de la esencia humana (Herrero, 2013). Por eco-dependencia nos referimos al

hecho de que la pertenencia a la naturaleza es una parte fundamental de la vida del ser humano. La sabiduría ancestral o sabiduría de los pueblos indígenas, desechada por el pensamiento modernista como irracional y ancestral, tiene muy claro que formamos parte de una totalidad en la que los seres humanos dependemos de la naturaleza. Los pueblos amazónicos y andinos nos recuerdan que los seres humanos somos hijos e hijas de la tierra, somos sus habitantes y no sus dueños. Los pueblos de la amazonía llevan tiempo alertando del peligro que los modelos de desarrollo del *hombre blanco* tienen para la supervivencia de la vida. La civilización del materialismo radical ha marcado un estilo de vida marcado por el consumismo y un comportamiento que ha roto con el equilibrio ecológico del planeta. Para el neoliberalismo la naturaleza se explica en aras de la rentabilidad negando las consecuencias que este comportamiento generará para la vida de las personas y del planeta. Raoni Metuktire, ambientalista y líder del pueblo indígena Kayapó de la amazonía, nos interpela acerca del modelo de desarrollo que lleva a nuestras economías a destruir la selva para la riqueza de unos pocos, advirtiéndonos que pronto será ya tarde para cambiar:

Por que você faz isso? Você diz que é para desenvolvimento - mas que tipo de desenvolvimento tira a riqueza da floresta e a substitui por apenas um tipo de planta ou um tipo de animal? Onde os espíritos nos deram tudo o que precisávamos para uma vida feliz - toda a nossa comida, nossas casas, nossos remédios - agora só há soja ou gado. Para quem é esse desenvolvimento? Apenas algumas pessoas vivem nas terras agrícolas; eles não podem apoiar muitas pessoas e são estéreis.

Você destrói nossas terras, envenena o planeta e semeia a morte, porque está perdido. E logo será tarde demais para mudar.

Então, por que você faz isso? Podemos ver que é para que alguns de vocês possam obter uma grande quantia de dinheiro. Na língua Kayapó, chamamos seu dinheiro de *piu caprim*, «folhas tristes», porque é uma coisa morta e inútil, e traz apenas danos e tristeza. (Metuktire, 2019)

Ser ecodependientes significa comprender que somos parte de la naturaleza, que dependemos de ella en cuanto que los seres humanos obtenemos de ella lo que precisamos para vivir: el aire para respirar, el alimento y el agua para nutrirnos, la energía para calentarnos y movernos... La idea de progreso y desarrollo económico en el capitalismo global han estado basados en la expansión constante, «lo que llamamos progreso es el proceso de destrucción de las bases materiales que sostienen a la especie humana» (Herrero, 2014, p.7). La desmesura del consumismo neoliberal está consumiendo el planeta y sus recursos naturales; los bosques desaparecen, la calidad del aire se empobrece, el agua se contamina- La tierra está herida; pro-

vocando una grave crisis a la salud del planeta y a los seres que la habitamos, como resultado de un modelo de desarrollo que explota la naturaleza para el beneficio de una gran minoría y para perjuicio de la vida.

Durante la emergencia del coronavirus científicos como Fernando Valladares, investigador del CSIC, han alertado que la degradación de la biodiversidad y la destrucción de los ecosistemas causada por distintas actividades humanas provoca que haya más enfermedades que nos afectan a los humanos en los últimos años. Valladares (2020) alerta de que una naturaleza que funcione bien, con unos ecosistemas ricos en especies es la mejor barrera contra patógenos como el Covid-19. Sus investigaciones advierten de que el coronavirus puede ser el prólogo de lo que se nos viene encima si no cambiamos sustancialmente nuestra relación con la naturaleza.

La naturaleza es la tecnología más avanzada que hay. Cuando la naturaleza no funciona bien, cuando traspasamos un límite en nuestra explotación de recursos, cuando se acumulan estos fenómenos de huella y degradación ambiental, ocurren estas cosas. Nos lanzamos hacia adelante pensando que la tecnología y la riqueza nos van a librar de todos los males, pero una economía que no tenga en cuenta la preservación del equilibrio natural será totalmente vulnerable ante estos golpes. (Valladares, 2020)

Ante este colapso de los ecosistemas al que nos trae el modelo de economía neoliberal los ecofeminismos se presentan como una potente corriente de pensamiento y movimiento social que nos propone abordar los retos emergentes de nuestra época adoptando un nuevo paradigma. Hablo de ecofeminismos, en plural, porque es una corriente que se nutre de diversos afluentes, en el que todos miran hacia el mismo hecho: vinculan la ecología y el feminismo para presentar una mirada que permita comprender la crisis civilizatoria. Desde los años setenta con la publicación del libro *Feminismo o la muerte* de Françoise D'Éaubourne (1974), comienzan los orígenes teóricos que sostiene el ecofeminismo, otorgando fundamentación teórica a la relación entre feminismo y ecología.

Todos los ecofeminismos comparten la visión de que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a una lógica común: la lógica de la dominación patriarcal y la supeditación de la vida a la prioridad de la obtención de beneficios. El capitalismo patriarcal ha desarrollado todo tipo de estrategias para someter a ambas y relegarlas al terreno de lo invisible. (Pascual y Herrero, 2010, p.6)

Para los ecofeminismos es un trabajo fundamental darle la vuelta a las formas hegemónicas de relación arraigadas en la cultura patriarcal; invirtiendo las formas tradicionales de opresión

y violencia, tanto hacia las personas, especialmente las mujeres, como hacia la naturaleza, por otras que prioricen la defensa de la vida y los afectos. Desde esta mirada pensadoras ecofeministas como Yayo Herrero y Marta Pascual (2010) señalan que es importante comprender cómo ha organizado el pensamiento patriarcal el mundo en una estructura de pensamiento basada en la dualidad. El dualismo hace que lo veamos todo como dividido e irreconciliable: hombre o mujer, cultura o naturaleza, razón o emoción, conocimiento científico o saber tradicional. Para estas autoras es momento de reformular las jerarquías del pensamiento dual que nos llevan a enfoques reduccionistas de la realidad donde los hombres han estado por encima de las mujeres, la cultura ha sometido a la naturaleza, la razón se ha ensalzando menospreciando la emoción. Herrero y Pascual indican que «las dicotomías reduccionistas de nuestra cultura occidental han de reformularse, no en términos de opuestos, sino de complementariedad, para construir una convivencia más respetuosa y libre» (2010, p.8). En este giro es esencial que la ciencia occidental mire a la sabiduría indígena para aprender con ella. Conceptos e ideas que nos parecen vanguardistas como complejidad o pensamiento sistémico, ecoddependencia, son conceptos que las tradiciones ancestrales han comprendido y cuidado hace mucho tiempo.

La ciencia moderna articulada alrededor de la mecánica newtoniana, que explicaba el mundo como enorme maquinaria previsible, daba carácter científico a la vieja creencia bíblica del ser humano como centro del mundo, y consolidaba la percepción de la naturaleza como un enorme almacén de recursos a su servicio. El antropocentrismo quedaba legitimado por la ciencia naciente y dado que el relato de la realidad dominante lo establecían los hombres, en realidad constituía una visión androcentrista. (Pascual & Herrero, 2010, p.1)

El ecofeminismo alerta de la amenaza que supone el paradigma económico capitalista, en el que es imposible un mundo sostenible y justo y defiende la urgencia de adoptar un nuevo paradigma que «ponga freno a la guerra declarada a la vida» (Herrero, 2014, p.8). Para el ecofeminismo es necesario dirigir la vista a un paradigma nuevo que debe inspirarse en las formas de relación practicadas por las mujeres (Pascual & Herrero, 2010).

Para mi el ecofeminismo es un movimiento que nos permite conocernos mejor como especie, como ecodpendientes e interdependientes y que por tanto permite articular la política y la economía en torno a la prioridad de sostener vidas reales y concretas, cotidianas y no cualquier tipo de vida. Vidas que merezcan la pena y la alegría de ser vividas y para todo el mundo. la vida de las mujeres ante la violencia del hombre, la vida de los niños, personas. (Herrero, 2019)

### 2.3.2.3. Interdependencia: una vida conectada

Si nos referíamos a que en nuestras sociedades capitalistas la ecoddependencia es un punto ciego, la interdependencia aún está más oculta; el hecho de que las personas necesitamos unas de las otras para sobrevivir es una anteojera aún más oscura:

En nuestras culturas se vive de espaldas al hecho de que las personas estén encarnadas en cuerpos que son vulnerables y que, con el paso del tiempo, envejecen, enferman y mueren. (Herrero, 2013, p.280)

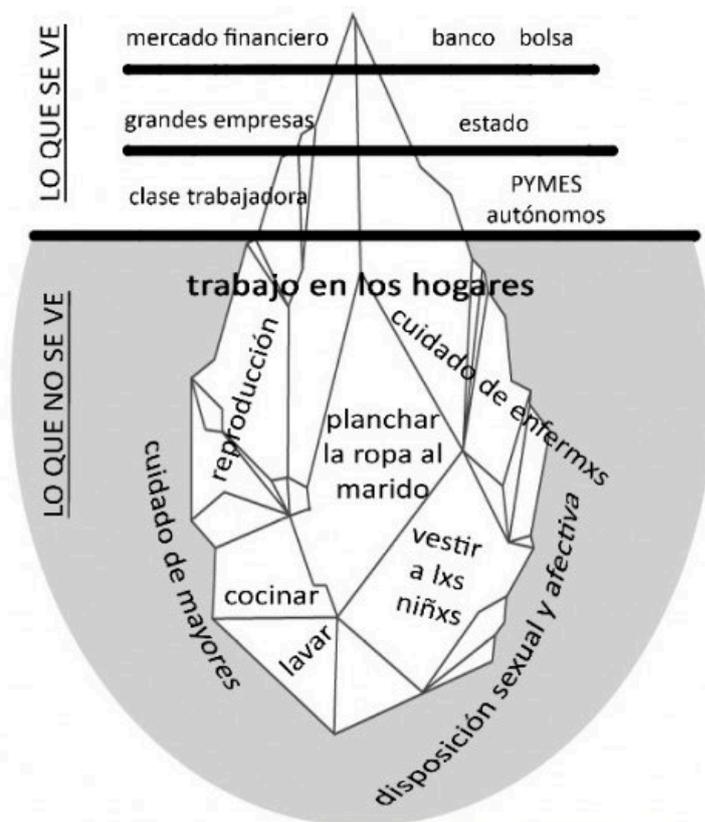
Hace años que los feminismos vienen denunciando que vivimos una *crisis de cuidados*, y la emergencia del Covid-19 ha puesto en evidencia el descuido que padece el cuidado en nuestras sociedades. La crisis de los cuidados en los sistemas neoliberales, donde la economía se impone a la vida, ha quedado manifiesta en la alerta sanitaria que atravesamos, con la situación lamentable en la que son cuidados muchos ancianos y ancianas en nuestra sociedad y con una sanidad pública que debe responder a las consecuencias feroces de una economía de recortes y privatizaciones. Los cuidados, hasta ahora condenados al ostracismo, se está viendo que son imprescindibles para la vida. Como viene reivindicando el feminismo hace décadas es imprescindible situar el cuidado en el centro de la vida. Poner la vida en el centro sería «la acción de visibilizar lo oculto, es decir, sacar a la luz y poner en valor los trabajos de cuidados que históricamente han desarrollado las mujeres de manera mayoritaria», señala Iratxe Palacín (2018, p.65).

Siendo el cuidado tan inherente al ser humano, tan radical, sin embargo la lógica de la sostenibilidad de la vida ha estado condenada al ostracismo en nuestras sociedades heteropatriarcales. Cuando se habla de cuidados o de trabajos de cuidado, nos referimos a los tiempos y las actividades orientadas al mantenimiento de la vida, como: gestar, parir, criar, alimentar, cocinar, lavar, sanar, conseguir agua, enseñar a caminar, atender, escuchar, gestionar el presupuesto del hogar, consolar, asistir a personas enfermas o dependientes, acompañar en la muerte, etc... Todas estos trabajos de cuidados tienen también una parte intensa de dedicación emocional y están cruzadas por los afectos, las subjetividades, y son las que permiten mantener cotidiana y generacionalmente la vida (Herrero, 2020). Al observar estas tareas podemos constatar dos hechos: históricamente han sido realizadas por las mujeres y han estado, y están, invisibilizadas.

Para la economía capitalista lo único verdaderamente importante es aquello que produce beneficio en términos económicos. El sistema patriarcal ha invisibilizado los cuidados, y con ello su remuneración, dando valor a las actividades vinculadas al sistema productivo, creando la

separación entre la esfera pública y la esfera privada, el hogar (Palacín, 2018). Pero, paradójicamente, sin todas las tareas de cuidados no podrían existir las actividades productivas en las que se sustenta la economía liberal. La metáfora del Iceberg de los cuidados, elaborado por la Economía Feminista visibiliza de manera muy evidente este desequilibrio:

En la parte superior, la visible, la que flota, se encuentra todo aquello que está vinculado con la economía capitalista heteropatriarcal; mientras que, en la zona sumergida, la invisible, la más grande, está todo aquello que es indispensable para que el mercado se sostenga, la naturaleza y todo el sistema de cuidados que en su mayoría se realiza en los hogares y por mujeres. Es decir, en la parte oculta se genera el tiempo para que otros individuos puedan formar parte del mercado, ser rentables y generar beneficios en términos capitalistas. (Palacín, 2018, p.71)



**Figura 4: Iceberg de los cuidados.**

Fuente: <http://congextremadura.org/mujeres-desplazadasporelmundo-que-sostienen-el-planeta-cadena-de-cuidados>

Para comprender la invisibilidad y el descuido del cuidado debemos entender la lógica de la economía capitalista y el sistema patriarcal. El modelo de desarrollo económico en el sistema capitalista tiene que ver con una idea de progreso que pone en el centro el crecimiento económico de una gran minoría, dando la espalda a la vida. Los tiempos se organizan a merced de los intereses del neoliberalismo y todo esto invisibiliza los tiempos del cuidado. Un tiempo que se mide con criterios cuantitativos de eficacia y eficiencia pero que olvida aspectos humanos básicos como la solidaridad, la atención o el apoyo mutuo.

La interdependencia es la conciencia de que vivimos vidas conectadas, que la vida del ser humano sin la ayuda de otro ser humano es imposible. Algo muy evidente, pero que sin embargo, en la sociedad capitalista queda nublada por el desvío de enfoque de la realidad que nos está dirigiendo a esta crisis de cuidados y de humanidad en las que vivimos.

Los feminismos vienen trabajando el camino de poner en valor el cuidado como pilar del bienestar individual y colectivo, y la responsabilidad de todas las personas con el mismo.

Ante la instrumentalización de la naturaleza y de las relaciones humanas en nuestras sociedades neoliberales será imprescindible para la supervivencia del planeta, tomar conciencia de la interdependencia de la red de la vida y la ecoddependencia para generar una nueva identidad de ciudadanía y para decirlo con Comins (2009, p.14) «potenciar la importancia del cuidado, la ternura, la dulzura y el amor como prácticas sociales de transformación pacífica de conflictos».

Ante este panorama donde el ascenso del capitalismo global revierte en unas desastrosas consecuencias sociales y medioambientales es clave elegir sobre qué principios queremos seguir avanzando hacia el futuro de la humanidad. Se presenta el gran reto de cambiar el sistema de valores que sustenta este modelo de economía y sociedad que va en contra de la sostenibilidad de la vida (Capra, 2014). La ética del cuidado puede ser una de las respuestas que nos permitan comprender que las decisiones morales deben estar apoyadas en el principio de cuidar a las personas y a la vida, solidaridad y respeto y rescatar la amorosidad, recordar que pertenecemos a la tierra, que somos parte de una totalidad, desenmascarar un *sistema patológico* (Hathaway & Boff, 2014) para adquirir un nuevo sentido de la realidad y del lugar que ocupa la humanidad en el planeta. Adquirir plena conciencia de la conexión, la interrelación y la dependencia de la vida, y la necesidad de una consciencia cuidadora y amable que nos permita establecer relaciones basadas en el cuidado y decisiones morales que estén sostenidas en el cuidado y la sostenibilidad de la vida.

### 2.3.3. Una ética relacional para una nueva identidad de ciudadanía

Las éticas del cuidado surgieron en los años ochenta en el contexto norteamericano, de manos de autoras como Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1988) y fueron, en primer lugar, una respuesta a la Teoría del Desarrollo Moral que había elaborado Lawrence Kohlberg (1974). El trabajo de Kohlberg estaba enmarcado dentro de las teorías de la psicología cognitiva, y su propósito fue explicar el desarrollo moral de las personas, basándose principalmente en los modelos de la psicología evolutiva de Jean Piaget y en la concepción de moralidad de la Filosofía de Kant. De Piaget le interesó sobre todo la metodología de estadios de desarrollo humano y en su estudio Kohlberg encontró un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral. De la concepción de la moral kantiana asumió la idea de los principios éticos universales de justicia alcanzados mediante la razón por un individuo autónomo (Comins, 2015). La principal tesis a la que llegó Kohlberg es que existen seis estadios de desarrollo moral, marcados por diferentes formas de reflexión acerca de los temas morales del bien y del mal.

Carol Gilligan era discípula de Kohlberg en la Universidad Harvard y se dio cuenta de que la teoría de su maestro contaba con una distorsión metodológica: en su estudio no incluía a las mujeres. Kohlberg elaboró su teoría moral en base a un estudio en el que participaron 84 sujetos a los que aplicó unos dilemas morales a lo largo de 20 años. La teoría del desarrollo moral se había construido tomando como base del estudio sólo a hombres. Un ejemplo más, de cómo una visión androcéntrica, algo elaborado por un hombre que solo tiene en cuenta a los hombres, es tomado como universal y neutral, y por lo tanto como cierto. Este hecho, como dirá Gilligan, explica también cómo a menudo el comportamiento masculino es tomado como *la norma* y lo femenino como una *desviación de la norma* (Comins, 2015).

Gilligan encontró otra anomalía en el estudio de Kohlberg en el hecho de que éste sólo utilizó dilemas hipotéticos, sin emplear experiencias reales sobre dilemas morales. Gilligan sostenía que la respuesta ante conflictos hipotéticos o reales sería diferente.

Gilligan creó un nuevo paradigma, un nuevo modelo, del desarrollo de la teoría moral partiendo del trabajo realizado por su maestro, revisándolo y proponiendo un nuevo modelo (Comins, 2009).

En 1982 Carol Gilligan publicó *In a different voice. Psychological theory and women's development*. A través de investigaciones empíricas constató que existía un modo de percepción y experiencia moral diferente en las mujeres, al que nombró como ética del cuidado, frente a la

ética de la justicia, que sería la descrita por Kohlberg (Vázquez, 2009). Gilligan detectó en las experiencias de las mujeres una voz moral diferente: más relacional. Con su trabajo visibilizó que las mujeres privilegian los vínculos con los demás, las responsabilidades en el cuidado, por encima del cumplimiento abstracto de deberes y el ejercicio de derechos que asume la ética de la justicia (Comins, 2015). Para la ética del cuidado, el cuidado es el valor moral prioritario para tomar decisiones, la responsabilidad y las relaciones personales son lo fundamental, en cambio en la ética de la justicia el derecho, la obediencia a normas morales universales y el aislamiento es lo central. Victoria Camps (1998, citada en Comins 2015) recoge las características de la ética del cuidado en contraposición a la ética de la justicia de la siguiente manera:

1) Se trata de una ética relacional, donde lo que importa más que el deber es la relación con las personas. 2) No se limita a concebir la ley, sino que le interesa su aplicación situacional. 3) Considera que la racionalidad debe mezclarse con la emotividad. 4) Se centra en la implicación y compromiso directo y casi personal con los otros. 5) Añade un enfoque particularizado al enfoque abstracto y general de la ética de la justicia. (Comins 2015, p.161)

**GRÁFICO COMPARATIVO DE LA ÉTICA DEL CUIDADO DE GILLIGAN  
Y LA ÉTICA DE LA JUSTICIA DE KOHLBERG**

	ÉTICA DEL CUIDADO	ÉTICA DE LA JUSTICIA
<b>Principal imperativo moral</b>	No violencia, cuidado	Justicia
<b>Componentes de la moralidad</b>	Relaciones interpersonales Responsabilidad por uno mismo y por otros Cuidado Armonía Compasión Egoísmo / autosacrificio	Inviolabilidad del individuo Derechos de uno mismo y de otros Justicia Reciprocidad Respeto Normas morales / leyes
<b>Naturaleza de los dilemas morales</b>	Amenazas a la armonía y a las relaciones interpersonales	Derechos en conflicto
<b>Determinantes de la obligación moral</b>	Relaciones interpersonales	Principios
<b>Visión del mundo</b>	Desde las responsabilidades	Desde los derechos
<b>Procesos cognitivos para la resolución de dilemas</b>	Pensamiento inductivo	Pensamiento formal / lógico / deductivo
<b>Visión de uno mismo como agente moral</b>	Conectado, vinculado	Separado, individual
<b>Rol del afectado</b>	Motiva el cuidado, la compasión	No es un componente
<b>Orientación filosófica</b>	Fenomenológica (relativismo contextual)	Racional (principios universales de justicia)
<b>Estadios del desarrollo moral</b>	I. Supervivencia individual IA. Del egoísmo a la responsabilidad II. Autosacrificio y conformidad social IIA. De la bondad a la verdad III. Moralidad de la no violencia	I. Castigo y obediencia II. Intercambio instrumental III. Conformidad interpersonal V. Conciencia de mantenimiento del sistema social V. Prioridad de los derechos y el contrato social VI. Principios éticos universales

**Tabla 6. Comparativa de la ética del cuidado de Gilligan y la ética de la justicia de Kohlberg.**

(Inspirado en un cuadro de Mary Brabeck (1993:37) con algunas modificaciones personales)

Fuente: Comins 2009, p.51

En la ética del cuidado la visión relacional e interdependiente de las personas es lo fundamental a la hora de tomar decisiones morales, por lo que está más pendiente de la escucha del otro, le preocupan más las necesidades y contextos singulares que la obediencia de leyes generales abstractas. En la ética del cuidado la persona se implica emocional y afectivamente con el otro, y está más predispuesta a tomar la visión de la otra persona, es más empática. En cambio la ética de la justicia fomenta un razonamiento abstracto y universal más centrada en buscar la imparcialidad y el cumplimiento de derechos individuales que en comprender realidades singulares.

No se trata, sin embargo, de enfrentar una ética con la otra, sino más bien de crear sinergias entre ambas. Para decirlo con Comins (2015, p.52) «la justicia y el cuidado no se plantean como alternativas sino como acumulativas». Gilligan tampoco concibió su teoría en contraposición a la de Kohlberg, sino más bien en comparación, y reconocía la interdependencia entre ambas dimensiones para generar una visión moral más amplia e integradora.

La ética de la justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás. (Comins, 2008 ,p.16)

Si las mujeres tienen una ética diferente a los hombres, esto no responde a una razón biológica. Para Gilligan la diferente voz moral de los hombres y las mujeres se debía a la diferencia en la organización sexual del trabajo y la división entre lo público y lo privado. Esta diferente disposición ante lo moral era algo aprendido y no una herencia biológica, respondía a una construcción social, y por lo tanto no era una diferencia de rasgo sexual sino una construcción de género.

Entendido el cuidado desde esta perspectiva constructivista que asume Gilligan y otras teóricas del cuidado como Nel Noddings, el cuidado deja de ser exclusivo de las mujeres para ser concebido como una virtud humana y no de género. Como dice Boff se trata de «reconocer que el cuidado es un modo de ser esencial. El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano» (Boff, p.29). El cuidado debe ser entendido en un nivel existencial, ontológico. En este sentido, autoras como Comins (2008, 2015) afirman que el cuidado debe extenderse más allá del ámbito privado para abarcar lo global, para «ayudarnos a resignificar el concepto de ser humano, más allá de cualquier visión binaria o dicotómica entre géneros y a transgredir las construcciones identitarias violentas» (Comins, 2015, p.164 ).

Si miramos al individuo desde el paradigma de la ética del cuidado descubrimos a alguien que está relacionado con otras personas y con la naturaleza en la que habita. La ética del cuidado nos muestra a la persona inherentemente relacional, con plena conciencia de su interdependencia y ecodependencia. No es el sujeto autónomo, autosuficiente, fuerte y dominante que nos muestra el paradigma patriarcal; sino una persona que teje su vida en la red de relaciones con otros seres, una vida entramada, para decirlo con Denise Najmanovich (2020), que se sabe vulnerable, incierto y pasajero, atravesado por los afectos y las emociones, que se preocupa por la alteridad y el planeta del que se sabe parte.

La ética de la justicia y la perspectiva patriarcal han priorizado el individualismo de un sujeto autónomo que prioriza por encima de las relaciones interpersonales y las personas el cumplimiento de los principios universales abstractos como eje prioritario de su acción moral. Este es el individuo hegemónico de nuestro mundo, ese que llega a justificar la destrucción de la naturaleza y de las vidas humanas en nombre de principios universales como la justicia, la democracia o la libertad. Las praxis del cuidado pueden ayudarnos en la construcción de una nueva identidad ciudadana, que como expresa Comins (2015), permita florecer un nuevo tipo de individuo que asienta sus relaciones en nuevos comportamientos y valores:

Los sujetos del individualismo abstracto se presentan como maximizadores utilitaristas que buscan racionalmente su propio interés y beneficio. Frente a esa concepción individualista y abstracta del yo y de la comunidad humana, desde la ética del cuidado se propone una concepción del yo como algo inherentemente social. El conflicto y la competición ya no se consideran las relaciones humanas básicas, sino que se sustituyen por visiones alternativas de la fundación de la sociedad humana derivadas del apego del cuidado y la atención. (Comins, 2015, p.176)

Para la ética del cuidado lo relacional no se restringe solo a las personas que conocemos o con las que estamos conectadas, sino que es una disposición al cuidado de toda persona y todo ser viviente. En el mundo globalizado e intercultural donde transcurren nuestras vidas, esta ética relacional puede permitir generar nuevas relaciones sociales, personales y políticas (Comins, 2015), puesto que la práctica del cuidado fomenta la atención a las realidades y las necesidades de la otredad. Aunque ese otro no sea alguien que conozca, pero sé que pertenece a la misma familia humana compartida, para decirlo con Boff, donde todos los seres somos hijos e hijas de la misma madre naturaleza, y por lo tanto, todos somos hermanos.

Este nuevo concepto de identidad de la ciudadanía como *relacional y cuidadora* podría permitirnos transitar hacia transformaciones personales, sociales y políticas que nos permitan habitarlos de maneras menos amenazadoras y más cuidadosas para la vida en todas sus manifestaciones. La ética del cuidado baja de los grandes ideales de las teorías morales a las pequeñas prácticas de lo cotidiano, se encarna, se hace carne, cuando presto atención a la otredad, cuando me ocupo en generar los menos residuos posibles para contaminar el planeta, al consumir menos, cuando me alimento de la manera más orgánica y menos contaminante posible, cuando me desplazo en bicicleta... La ética del cuidado es ante todo una praxis relacional que nos permite desarrollar capacidades humanas como la empatía, la sensibilidad o la ternura. Parece que cuando hablamos de estas habilidades humanas nos cuesta desprendernos aún del sabor que la mirada patriarcal ha impreso en ellas como actitudes dulcificadas, edulcoradas casi, carentes de fuerza y hasta ridículas. Tal vez, ya sea momento de reivindicar el amor, el valorar la delicadeza, la solidaridad o la compasión como fuerzas motivadoras de los comportamientos humanos. Como decía De Sousa (2011, p.18):

Yo he venido insistiendo, por todo el mundo, que hay alternativas prácticas al actual status quo del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar. He venido reiterando, por lo tanto, que no necesitamos alternativas, sino más bien maneras alternativas de pensamiento.

Algunas pensadoras feministas como Amaia Pérez Orozco, Carolina Junco o Sira del Río (2004) reivindican el término *cuidadanía* para renombrar a un tipo de ciudadanía más relacional, que reivindica el derecho a que nos cuiden y ser cuidadas:

La *cuidadanía* como una forma de reivindicarnos sujetos en una sociedad que ponga la sostenibilidad de la vida en el centro, que se organice en torno a las necesidades de las personas. Poner el cuidado de la vida en el centro, el cuidado de las vidas, de todas, sin que sea posible excluir ninguna, sin que sea posible excluir a nadie. La *cuidadanía* sólo puede ser un concepto universal, aplicable a todas y todos, reconocer derechos a unas no puede hacerse en base a la negación de derechos de otros. Se trata de reconocer a la gente en su diversidad, reconocer la vida en su pluralidad y en la imposibilidad de encorsetarla, de reducirla a normas. Y, desde ahí, destronar a los mercados, transformar la organización social, instaurar las necesidades de las personas, los cuidados a las personas, como nuevo eje colectivo. Hablar de *cuidadanía* es poner la vida en el centro de la organización socioeconómica, haciendo responsable

a la sociedad en su conjunto de su mantenimiento y destronando a la hoy dominante lógica del beneficio(...) La *cuidadanía* es universal. *Cuidadanía* como lucha contra las relaciones de dominación, una apuesta por el cuidado mutuo no jerárquico y sin privilegios. (Pérez Orozco et al., 2004, p.47)

### 2.3.4. Una pedagogía del encuentro

Nel Noddings (1988) es la pionera en desarrollar una teoría del cuidado desde la perspectiva pedagógica. Su pensamiento es una defensa clara de un cambio de paradigma educativo que supone priorizar los cuidados para transformar una escuela basada en el logro académico en otra con una base más humana y humanizadora. Noddings comparte con Gilligan la concepción ontológica del cuidado como valor moral universal y el reconocimiento de la interdependencia y vulnerabilidad humanas como parte constituyente de la ciudadanía (Vázquez, 2009).

En España Victoria Vázquez e Irene Comins son algunas de las autoras que han pensado los cuidados como una propuesta pedagógica alternativa a los sistemas educativos hegemónicos para dar respuesta a los enormes retos sociales y educativos a los que nos expone el tiempo actual. La ONG InteRed también trabaja con el propósito de aportar un nuevo enfoque educativo incorporando la Pedagogía de los cuidados como valor prioritario, remarcando su dimensión política y su capacidad transformadora (Aguado de la Obra, 2018).

Todos estos planteamientos nos hacen ver que es preciso moverse de una esfera privada del valor del cuidado a lo público y la necesidad de rehacer el currículum educativo teniendo en cuenta los saberes del cuidar. Mirar la educación desde la perspectiva de los cuidados nos da la visión del androcentrismo curricular, como explica Comins (2019), se pone en evidencia que el modelo dominante en los espacios educativos es el masculino. Una pedagogía de los cuidados, tal y como lo han desarrollado desde la ONG Interred, supone:

Educar en un paradigma distinto que conlleva a cambiar el antropocentrismo y androcentrismo con que solemos analizar la realidad por la ecología y poner la vida en el centro. (Aguado de la Obra, 2008, p.24)

En la pirámide de los saberes siguen sobresaliendo las matemáticas, la física, las ciencias, y no se enseña a sembrar, cuidar, alimentarse de forma saludable, ni tan siquiera se piensa que sean saberes fundamentales que la escuela deba enseñar, a pesar de que las competencias nos hablen de aprender a ser y aprender a convivir.

Nel Noddings publicó en 1984 *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Como filósofa de la educación ha dedicado gran parte de su obra a exponer su teoría educativa para que tanto estudiantes como docentes aprendan y desarrollen morales basadas en la ética del cuidado (Vázquez, 2009).

Noddings fue pionera en su trabajo en la demanda de situar los cuidados en el centro de una reorganización curricular. Apoyaba enseñar habilidades del cuidado como capacidades humanas y no de género, sino desde una perspectiva coeducativa.

Most of us hope that our children will find someone to love, find useful work they enjoy or at least do not hate, establish a family, and maintain bonds with friends and relatives. (...) I would hope that all of our children -both girls and boys- would be prepared to do the work of attentive love. This work must be done in every family situation, whether the family is conventionally or unconventionally constituted. Both men and women, if they choose to be parents, should participate in the joys and responsibilities of direct parenting, of acting as psychological parent. (Noddings, 2002, p.295)

El paradigma de los cuidados en educación es una apuesta por enseñar a cuidar de sí mismo, de otras personas y del planeta, ya que si el cuidado es inherente al ser humano y lo tenemos tan invisibilizado en la cultura del consumo, en gran medida de practicar el cuidado depende la supervivencia del planeta y de las personas.

Comins (2017, p.153) contempla dos dimensiones de la pedagogía del cuidar desde el punto de vista educativo: «es un fin de la enseñanza (contenido curricular, nivel macro) y también un medio (método pedagógico, nivel micro)».

Desde la perspectiva de la ética del cuidado el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como «ocasiones para el encuentro moral humano» (Vázquez & Escámez, 2010, p.13). La experiencia educativa es entendida como una experiencia del encuentro, donde se ponen en juego las relaciones humanas con todas la complejidad de dimensiones por las que son atravesadas: lo cognitivo, las emociones, los afectos, lo corporal, lo social y lo existencial. El cuidado se entiende como la calidad y la calidez que imprimimos en esas relaciones, que comienzan desde la primera conversación que entablamos con nuestros alumnos y alumnas. Importará la escucha, y no sólo escuchar sino desde dónde lo hacemos, la presencia de la profesora. En qué disposición interna me situo como profesora para escuchar, para atender y acoger a ese otro, que es mi

alumno, mi alumna, y que es tanto como una persona con todas sus luces y sus sombras, con todo su complejidad e infinito misterio.

Así, para el profesorado tan importante como el logro académico de sus estudiantes será su desarrollo como personas morales. Como lo expresan Vázquez y Escámez (2010, p.11).

No cabe duda que resulta esencial el contenido técnico ofrecido por el profesional, pero la calidad ética empieza en la relación personal misma. Se requieren todos los conocimientos técnicos y científicos, pero también se requieren la empatía y la intuición personal. La calidad de la docencia está en saber articular ambos elementos.

Partiendo de esta premisa será importante que las profesoras ofrezcan a su alumnado modelos de interacción basados en relaciones de respeto y consideración. Si tal y como hemos señalado anteriormente, el cuidado es una disposición social y culturalmente construida, esto quiere decir que puede ser aprendida. Cuando miramos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del cuidado la relación que establece la docente con sus estudiantes es ya un espacio de desarrollo moral en el que poder desplegar una práctica cuidadora, atendiendo a cada alumno como una persona singular con sus particularidades y complejidades. En una pedagogía que prioriza los cuidados es fundamental que las profesoras establezcan con los alumnos y las alumnas relaciones auténticas, de confianza. Los vínculos creados desde estas relaciones de confianza y respeto pueden permitirle a la profesora conocer a sus alumnos, *verlos*, para captar la necesidad de las personas y del grupo para orientar sus enseñanzas hacia intervenciones que le permita el desarrollo de los estudiantes en toda su dimensión integral y no meramente en un aspecto académico o cognitivo. Somos seres multidimensionales y no se puede eludir esa complejidad. Para Noddings la educación que tiene sentido es la educación integral que favorezca el desarrollo del intelecto tanto como los aspectos emocionales y afectivos de la persona, tal y como lo recogen Vázquez y Escámez (2010, p.11):

La educación para la ética del cuidado defiende que los afectos y las emociones pertenecen al proceso educativo, porque tienen la capacidad de aumentar la pasión por el aprendizaje, aliviar el sentimiento de aislamiento y mejorar el funcionamiento de la clase. Conocer a través del uso de la razón no debe provocar que se ignore el papel que juegan los sentimientos y las emociones en el mismo proceso de aprendizaje y la interpretación de la realidad.

La pasión, la satisfacción y la alegría son dimensiones que están presente en un paradigma educativo que se sostiene en el cuidado. Tal y como lo entendía Noddings se trata de ampliar las conexiones afectivas hacia las personas como hacia la materia que se imparte:

La ética del cuidado invita al profesorado de las distintas disciplinas a que amplíen y profundicen sus relaciones afectivas con la materia objeto de estudio, explorando sus conexiones con otras asignaturas, las vidas individuales del profesorado y del alumnado, y las cuestiones existenciales. De ese modo, los estudiantes podrán mostrar un verdadero entusiasmo por la asignatura y los docentes podrán provocar en su alumnado también respuestas afectivas positivas hacia su materia (Vázquez & Escámez, 2010, p.9).

Educar desde la ética del cuidado implica priorizar lo relacional; enseñar la importancia de la intradependencia, que nos permita cuidar de nosotras mismas, la interdependencia, que favorece el cuidado de las otras personas y la ecodependencia, que nos da la conciencia de la pertenencia a la tierra y su cuidado.

# CAPÍTULO 3

## EL RELATO POLIFÓNICO



«Sólo en sueños, en la poesía, en el juego -encender una vela,  
andar con ella por el corredor- nos asomamos a veces a lo que fuimos  
antes de ser esto que vaya a saber si somos».

(Cortázar, 1998, p.106)

## 3.1. EL ENCUENTRO

Ese momento, justo antes de comenzar un curso de *Mindfulness: desarrollando la atención y la calma en el aula* en formación permanente de docentes, es un instante que para mí, roza lo mágico. Procuero estar en el aula unos minutos antes de que empiecen a llegar las profesoras. Ellas, que al cruzar la puerta se convertirán en alumnas; recordándome ese doble papel de aprendiz y maestra que siempre juega quien se dedica a enseñar. Me gusta cuidar el espacio: que esté aireado, que huela bien, que la temperatura sea agradable. Coloco las sillas en un círculo y me tomo mi tiempo para preparar el espacio y prepararme yo para recibir al grupo.

Respiro, me siento nerviosa, da igual que ya haya dado más de un curso, más de cinco, más de diez. El primer día sigo sintiendo las mariposas bailar dentro de mí: no sé quién vendrá, cómo serán las personas que vayan ocupando esas sillas, si les llegará lo que tengo para compartir con ellas.

Mientras espero a que lleguen me tomo un tiempo para conectar con mi silencio y ahí, respiro, traigo a este presente a mis guías y maestras internas. Es mi pequeño ritual. Invoco su presencia en mí, para pedirles que me guíen en lo desconocido a lo largo de esas dos horas que están a punto de empezar. Que me asista el valor, porque sé que es mucho más lo que no sé que lo que sé; la templanza, para poder acoger con apertura lo que acontezca; la humildad, para estar al servicio del grupo; y ante todo, que pueda estar desde el amor. Sí, el amor. Parece que cuando hablo de amor necesito autojustificarme, como si hablar de amor me diera cierta vergüenza, como si hablar de amor dejara ver algo cursi, un sentimentalismo hortera del cual me tenga que avergonzar, y más, mucho más en este contexto académico. No hablo del amor romántico o ese *amor Disney* del que habla Brigitte Vasallo (2018), y que tan confundidos nos tiene en esta sociedad del entretenimiento y el consumo, donde nos entretenemos y consumimos versiones *low cost* de amor. Escuchaba en una conferencia decir a Yayo Herrero (2020) que el patriarcado no conoce el amor, sino la dominación. Y me gusta recordar esa idea.

El amor al que me refiero es ese *estado de ser* que ama amar, sin sujeto ni objeto, que es parte de nuestra naturaleza profunda que nos vincula con nosotros mismos, con los otros y con la Vida. Es el amor entendido como el humus de la humanidad, como esa red invisible que nos une en el colectivo. Maturana ha pensado e investigado qué es el amor y cómo opera la biología del amor:

Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro. La biología del amor se encarga de que esto ocurra como un proceso normal si se vive en ella. (Maturana, 1990, p.13)

Para mí la docencia, es un acto radical de amor. Y voy comprobando que me da igual que sea dando una clase de mindfulness en formación docente, una sesión de yoga en una escuela de meditación o una clase de sociolingüística en la facultad de educación social. Personalmente, vivo la docencia ante todo como la oportunidad de un encuentro humano en el que se juega una disposición, una manera de estar e interactuar. Es ante todo una entrega, un servicio, una forma de acompañamiento que tiene que ver con estar disponible para el suceso y con generar un espacio donde autorizarnos a ser.

Las profesoras comienzan a llegar. Trato de estar muy presente, percibiendo y recibiendo cómo va llegando cada una, cómo va formándose el grupo. Con la mirada, les sonrío, me gusta que cada una se sienta recibida, acogida. Les doy la bienvenida, les invito a que ocupen su lugar. Un lugar que curiosamente, semana tras semana, la mayoría de ellas repetirán. Somos animales de costumbres, de hábitos, en el lugar que ocupamos la primera vez que llegamos ahí vamos asentándonos semana tras semana.

Muchas llegan nerviosas, lo más probable que cargadas de prejuicios. La mayoría nunca ha meditado y el curso les genera una mezcla de atracción y recelo, curiosidad e intriga. La meditación y la introspección todavía genera una cierta sospecha o desconfianza en muchas personas.

La persona organizadora del curso, la responsable del Berritzegune, del Prest-Gara, o de la formación del profesorado de Navarra, me presenta y da algunas indicaciones formales respecto a la organización y el funcionamiento del curso. A mí me gusta empezar con muy pocas explicaciones y sin apenas mediar palabra les invito a que abramos un espacio al silencio y simplemente respiremos, para darnos un tiempo de llegar al grupo.

Ese momento, donde 20 personas que no nos conocemos, hemos entregado nuestra confianza para cerrar los ojos y solo respirar, es una experiencia que me conmueve. Me conecta con algo tremendamente humano, me vincula con algo muy sencillo y vital, solo respirar, y profundamente bello. Les invito a que conpiremos; que respiremos juntas para crear un espacio de silencio, un tiempo de calma, que nos permita adentrarnos en los caminos internos.

Ese silencio es ya un momento de recibir mucha información para mí: qué cuerpo se muestra a la defensiva, quién entra, quién está inquieta.

Después de unos diez minutos toco la campana y entonces sí, entonces llega la palabra. Me presento y presento tanto el curso como la investigación de mi tesis doctoral. Les invito a hacer juntas un camino, un recorrido que durará ocho semanas (el primer curso fue de cuatro semanas) y que nos llevará a transitar los caminos del mindfulness, la búsqueda interior y la identidad docente.

Para mí es importante aclarar algunas cuestiones desde el primer momento: últimamente se pueden leer artículos en revistas de suplementos dominicales que cuentan que ocho semanas de mindfulness modifican el cerebro, que la práctica de la meditación cambia tu vida. Les aseguro que dudo mucho que su vida o su cerebro vayan a transformarse sólo por venir a estas clases. Mindfulness no es una varita mágica, sino una práctica mental que va a depender del compromiso y el hábito de cada una para comprender lo que puede aportarnos y experimentar sus efectos. Desde mi vivencia y desde lo que tengo para compartir con el grupo, la práctica de la meditación basada en mindfulness es un camino de encuentro con una misma que abre la posibilidad del autoconocimiento.

Estas aclaraciones son importantes para mí, porque en los últimos tiempos pareciera que mindfulness se ha convertido en una receta milagrosa que todo lo cura: el estrés, la depresión, incluso los problemas sexuales. Como yo lo concibo mindfulness poco tiene de milagroso, es más bien una práctica que nos permite descubrir, ver y sentir desde dentro quién somos, y esta comprensión es la que puede llevarnos a un proceso transformador que nos permita un buen vivir.

La meditación es un camino árido, incluso aburrido, sin muchas florituras, que requiere de estar, permanecer con lo que hay, observando los contenidos de nuestra conciencia -impulsos, pensamientos, sentimientos, sensaciones- sin identificarnos con ellos. Pero esta práctica puede abrirnos la puerta a los caminos de nuestro mundo interior y al conocimiento profundo de quién somos.

## 3.2. ¿QUIÉN ES ESTA PROFESORA?, Y ¿QUÉ HACE AQUÍ?

Los grupos que participaron en la formación de *Mindfulness para docentes: desarrollando la atención y la calma en el aula* estaban formados por alrededor de veinte personas, la mayoría mujeres. En los primeros cursos partía con la expectativa de que vendrían profesoras jóvenes; suponía que las profesoras que llevan menos años en las aulas estarían más motivadas para formarse, e incluso me rondaba la sospecha que el mindfulness atraería a personas más bien jóvenes. Esta fue mi primera sorpresa. Curso tras curso, se fue dando un perfil muy parecido de asistentes: una gran mayoría de mujeres y muchas de ellas con más de quince años de práctica docente. En la generalidad de los cursos han participado muy pocas profesoras jóvenes; no he llegado a entender por qué sucede este fenómeno, pero así ha sido curso tras curso.

En los grupos participaron profesoras de educación infantil, primaria y secundaria. No creo que pueda hablarse de una única identidad docente; más bien diría que existen tantas identidades como docentes existen. Cada profesora ante las mismas situaciones vive su propia experiencia, la cual va configurando su identidad docente, su respuesta ante la praxis educativa de quién se es como profesora. El perfil de las maestras de infantil y las de secundaria, por ejemplo, suele ser diferente; pero me interesa dirigirme a ellas desde lo común que tiene enseñar a alguien: el encuentro, la presencia, el acompañamiento, el descubrimiento, la comunicación. A todas las profesoras les une la inquietud por seguir aprendiendo, la curiosidad de acercarse a la meditación, el interés y la preocupación por el bienestar propio y el de sus alumnos y alumnas.

Cada curso, ante cada persona que se sienta en ese círculo, no puedo evitar preguntarme: ¿quién es esta profesora?, ¿qué pueden compartir estas personas que deciden una vez terminada su jornada laboral participar en un curso de mindfulness?

Me gusta saber qué les ha traído a este curso de formación del que algunas apenas recuerdan el nombre y el primer día escucho pronunciaciones variadas y graciosas de mindfulness.

Ibane es profesora de educación infantil en un colegio concertado de San Sebastián. El curso escolar 2016-2017 se encontró con un grupo muy numeroso de 24 alumnos y alumnas de 3 años. A pesar de llevar 15 años de experiencia en las aulas, aquel grupo le resultaba especialmente complicado:

Porque había niños y niñas con problemas, por ser niños que habían ido a la escuela siendo muy bebés o que estaban muy sobreprotegidos. Era un grupo muy movido con el que me costaba mucho que estuvieran centrados, haciendo caso, escuchando. (Ibane)

Por eso, cuando Ibane vio que el Berritzegune de San Sebastián, el Centro de apoyo al profesorado, ofrecía un curso de mindfulness donde se trataría el tema de la atención y la calma en las aulas decidió apuntarse. Ibane había oído hablar de mindfulness por boca de una amiga psicóloga y sabía que era algo que estaba muy de moda, pero no tenía ni idea de lo que se trataba. Sin embargo, la dificultad que aquel grupo representaba para ella le motivó a apuntarse con la intención de probar y ver si le podía servir para algo:

Antes del curso, no te digo que perdía los nervios, pero sí que a veces pegaba dos gritos. Y ahora les digo a ellos: estáis muy revueltos, vamos a sentarnos todos, dejar todo como esté y vamos a respirar: una mano en el pecho otra en la tripa y respiramos. O nos imaginamos que estamos en el monte y somos un árbol que respira levantando los brazos. Son pequeños cambios pero que realmente te das cuenta que funcionan. Este tipo de cosas que antes no las hacía. Antes igual me enfadaba y estaba enfadada y ahora hago por no estarlo. (Ibane)

Como Ibane, son muchas las profesoras que vienen a hacer el curso porque han oído algo de mindfulness, les suena como una técnica para trabajar la atención, sin saber muy bien de qué se trata. Cada vez son más las profesoras que se encuentran con retos y dificultades en las aulas que les llevan a la necesidad de formarse y encontrar recursos para responder a situaciones de un alumnado que presenta curso tras curso más problemas de atención y comportamiento. Gemma, es compañera de Ibane en el mismo centro escolar. Ella también está con niños y niñas de 3 años y en sus 20 años de dedicación docente, ha sido testigo de cómo ha ido complejizándose y complicándose el día a día en el aula. Los niños de hoy en día crecen en una nueva realidad; con menos tiempo de presencia y cuidado de sus familias y a menudo las tecnologías y las pantallas se han convertido en las grandes niñeras. Las profesoras perciben cómo repercute este hecho directamente en la disposición de la atención y en la actitud y el comportamiento desde los primeros años en la escuela. A raíz de esta situación Gemma decidió apuntarse al curso de mindfulness:

Yo no había oído absolutamente nada de mindfulness pero viendo que ahora tenemos tantos niños con problemas de concentración y muy movidos y da la sensación que todo tiene nombre, enseguida les dicen que tienen el déficit de atención y a

todos les dan pastillas. Cuando vi que el Berritzegune ofrecía este curso donde se enseñaría algo sobre la atención dije, bueno vamos a ver si podemos sacar algo del curso para trabajar con ellos. (Gemma)

No son sólo los alumnos quienes sufren un déficit de atención. Somos la población en general los que estamos sumidos en una cultura del despiste y la dispersión generalizados, debido en gran medida, a los numerosos estímulos a los que estamos expuestos continuamente. Las profesoras también se acercan a participar en el curso porque son conscientes de la dificultad de mantener su propia atención despierta, como le sucedía a Amagoia, profesora de educación primaria:

Cuando leí que mindfulness tenía que ver con la atención decidí apuntarme al curso, porque me doy cuenta que en la vida es eso lo que me falta: que no presto atención y no vivo el momento presente. Yo recuerdo cuando hace muchos años, la profesora siempre estaba contenta, siempre estaba tranquila. Ahora la profesora va corriendo de un lado para otro todo el rato, como la sociedad. En la sociedad pasa lo mismo: vamos corriendo y no tienes tranquilidad. Si tu no tienes tranquilidad no puedes transmitir esa tranquilidad en el aula a los niños. Hay tensión en la sociedad, hay tensión en la profesora y la profesora es lo que transmite. (Amagoia)

La convivencia con las tecnologías digitales están transformando muchos aspectos de la vida humana y las docentes han de asumir este reto y las consecuencias que ello genera. Las profesoras que están día a día en el aula son testigos de las dificultades que afrontan sus estudiante, y ellas mismas, como consecuencia de cohabitar este tiempo tecnológico; pues la calidad de nuestra atención no es igual cuando estamos ante una pantalla. Investigaciones realizadas en la Universidad de Stanford (Ophir et al., 2009) han demostrado que la multitarea y la saturación de la información causada por el uso de las nuevas tecnologías tienen consecuencias en el empobrecimiento de la atención. La mencionada investigación descubrió que las personas que más incurren en la multitarea son las que se distraen con más facilidad y tienen mayores dificultades de concentración.

La atención no funciona en paralelo, sino que cambia de una cosa a otra. Y cuando, después de uno de esos cambios, nuestra atención regresa a la tarea original, su fortaleza se ha reducido considerablemente, de modo que puede requerir varios minutos concentrarnos de nuevo en ella. (Goleman & Davidson, 2017, p.157)

En todos los grupos, suele haber docentes que lo que les motiva a implicarse en un curso de 8 semanas de mindfulness es un recorrido en su desarrollo personal, como en el caso de Luís.

Luís es profesor de educación física en educación primaria hace más de 20 años, y lo que le acercó al curso de mindfulness fue el trabajo de desarrollo personal en el que estaba embarcado:

A nivel personal ya llevo un camino iniciado los últimos cuatro años, con un Máster de Ecología Emocional, el cual implica un trabajo sobre las emociones y la autorregulación, y veía que mindfulness podía ir encaminado en esa línea. Estos últimos años he estado trabajando de manera autodidacta y me parecía que el curso de mindfulness era una manera de retomar ese mismo camino.

El trabajo en el que estoy implicado no es una formación a nivel académico, es un cambio a nivel de persona, de mi manera de sentir, de pensar, de funcionar, de relacionarme, una visión del mundo diferente, y el mindfulness ha sido una aportación más de esta nueva visión del mundo que tengo. (Luís)

Me interesa descubrir cuál es esa *nueva visión del mundo* y de las relaciones a la que se refiere Luís y que también mencionarán otras compañeras a lo largo de esta indagación. Una nueva visión del mundo, que yo me pregunto, ¿qué ve que antes no veía?, ¿cómo se traslada a la educación?. Espero que paso a paso podamos ir respondiendo juntas estas cuestiones, desvelando qué horizontes ve este cambio de mirada al que se refiere Luís.

En los grupos siempre hay unas cuantas personas que ya han practicado meditación o yoga. Este perfil viene buscando profundizar en su práctica, o como Agurtzane, quien es profesora de cuarto curso de educación primaria en un centro de San Sebastián hace 22 años:

Yo ya había hecho mindfulness a nivel personal pero me parecía muy importante poder llevarlo a clase. Buscaba estrategias, herramientas, cómo transferir eso al aula porque me parece muy beneficioso. Solamente con ser un poco consciente de la importancia de la respiración cuántos cambios se pueden hacer en una clase. (Agurtzane)

Paso a paso, a lo largo de este camino, iremos desvelando cuáles son esos cambios que pueden conseguirse a través de la respiración a los que se refiere Agurtzane o cómo puede transferirse el mindfulness a un aula.

Ainhoa es profesora de Pedagogía Terapéutica en un Instituto de San Sebastián. Practica yoga y ya había oído hablar de mindfulness e incluso había leído algunos libros sobre el tema que habían despertado su interés. Su motivación para participar en el curso fue primero personal:

El objetivo de asistir a este curso es primero aprender una técnica útil y beneficiosa para mi vida y después poder aplicar lo que yo he aprendido a la educación de los y las estudiantes para que también les sirva de ayuda. (Ainhoa)

En las voces de las profesoras se escucha un eco común que cuenta cómo el estado personal repercute en la relación pedagógica con los y las alumnas y en el clima del aula. De hecho Hernández-Hernández y Juana María Sancho (2019) en una investigación en la que se preguntan cómo aprenden los docentes aseguran que «el aprendizaje docente no puede desvincularse del conocimiento de sí mismo (self), de sus experiencias biográficas, culturales, sociales, tecnológicas y afectivas» (Hernández-Hernández, Sancho-Gil, 2019, p.71).

Este aspecto de unir lo personal, el sí mismo, con los aprendizajes docentes y la transformación de las prácticas educativas es una reflexión que nos va acompañar a lo largo del camino, como cuando escuchamos a Lorea. Lorea es profesora hace más de veinte años; enseña inglés y literatura en un instituto de Hernani. En su voz también escuchamos esta referencia de Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2019) de que el aprendizaje no puede desvincularse del conocimiento de sí mismo:

Me inscribí en este curso, en primer lugar, para conocer yo misma lo que es el mindfulness y aplicarlo a mi vida, porque me parece que una profesora que está bien a nivel personal, enseña mejor. Además, si estas prácticas pueden llevarse a cabo con el alumnado se convierte en algo más interesante aún. Sin embargo, con el ritmo que llevamos en bachillerato no siempre es fácil tomarse unos minutos para parar.

Sin embargo, lo que más me animó para apuntarme al curso fue una conversación que tuve con una compañera. Me dijo que ella empezaba las clases haciendo ejercicios de mindfulness, que invitaba a sus alumnos a hacerlo y que tanto ella como los alumnos actuaban mejor en clase. (Lorea)

Este *efecto llamada* de profesoras que menciona Lorea lo he podido ir observando a lo largo de los cursos. El mejor reclamo para los cursos de mindfulness es una docente que ya practica mindfulness en su aula. A las docentes les anima mucho ver que una compañera utiliza estrategias de mindfulness en el aula que le funcionan, tanto a nivel personal como con los y las estudiantes y en el clima del grupo.

Las profesoras que participan en esta investigación son muy conscientes que muchas veces representan una minoría en el claustro de sus escuelas. Las profesionales que deciden apuntarse voluntariamente a una formación de mindfulness tienen ya una motivación por el cultivo de la interioridad, un interés en aprender estrategias que les permitan desarrollarse personalmente, que no es el camino que elige la mayoría del colectivo docente. Las profesoras comparten con frecuencia en el curso que ellas son «*las diferentes*» en su escuela, las que hacen «*las cosas*

*raras*». Pero también comparten, que cada vez más, otras profesoras les miran con interés y curiosidad, pues ven que estas «*cosas raras*» les funcionan en el aula e incluso en su bienestar personal.

Un elemento clave en el curso de mindfulness son los espacios de reflexión que se comparten. Las sesiones se estructuran en torno a tres ejes principales: vivencia de la práctica meditativa, teoría e indagación-reflexión. En el curso cada semana creamos un tiempo para compartir e indagar cómo va cada una incorporando y viviendo el proceso de mindfulness, tanto a nivel personal como en las aulas. Se comparte la vivencia, se expresa y pensamos juntas qué es lo que se va viviendo y las implicaciones que puede generar este proceso en las aulas y en ellas como docentes. Es precioso ver cuando una profesora llega una semana contando que ha aplicado alguna dinámica en clase cómo se animan otras compañeras: le preguntan, se cuentan, se motivan. Las interacciones entre colegas son una rica fuente de conocimiento y crecimiento, tanto personal como profesional. Yo misma, aprendo de estos encuentros, y los vivo como un proceso dinámico en el que nos vamos transformando todas en la medida en la que nos implicamos en ella. El propio curso va cambiando, enriqueciéndose con cada encuentro. A menudo, lo que se dice en una sesión, lo tomo para llevarlo a otro grupo. Así, en este espacio de formación docente las experiencias de las profesoras se constituyen en procesos de aprendizaje. A menudo tengo la sensación que lo que comparten entre profesoras, entre iguales, tiene más calado y más fuerza que lo que les puedo aportar yo como formadora. Al fin y al cabo, son las profesoras las que están en el aula, las que conocen de verdad sus realidades, y como dice Ainhoa, «colaborar con otras profesoras ayuda mucho, trabajar en equipo da seguridad y te ayuda a hacer bien tu trabajo».

Lo personal y lo grupal siempre están en una íntima hibridación, se aprende de la experiencia del sí mismo al tiempo que se aprende con un otro. La importancia de la relación entre iguales cuando reflexionamos sobre cómo aprenden las docentes en secundaria Lorea la subraya:

Como más he aprendido a lo largo de mis veinte años de carrera profesional ha sido en contacto con mis compañeras de trabajo. En mi primer trabajo en una academia aprendí por primera vez sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que realmente se imparte en un aula. Afortunadamente he tenido muy buenas compañeras desde entonces y creo que gracias a ellas hago mejor mi trabajo. Desde el punto de vista de la formación, me parece imprescindible la formación entre iguales, pero en nuestra tradición educativa tenemos muy interiorizado el sentido del juicio y no lo vemos como una reflexión entre prácticas constructivas o

iguales. Se superaría el desconocimiento sobre los temas que se dan en secundaria y se mejoraría la empatía con los compañeros. En mi experiencia, al menos, sabemos muy poco sobre el trabajo y las dificultades de nuestros compañeros, pero lo juzgamos fácilmente.

También he recibido una formación más teórica, pero no ha sido suficiente. Aunque el CAP era obligatorio, no fue muy útil, era muy teórico y alejado de la realidad del aula. Los antiguos cursos de Prest-Gara o actuales Garatu han sido una buena oportunidad para trabajar ámbitos concretos y, en nuestro caso, las editoriales también nos han ofrecido formación. Los cursos directamente relacionados con el aula y nuestro trabajo siempre son útiles y nos actualizan. (Lorea)

### 3.3. IRRUMPE EL CANSANCIO, EMERGE EL CUIDADO

He compartido 12 cursos de mindfulness en la formación permanente de docentes, por donde han pasado más de doscientas profesionales de la educación. Curso tras curso, encuentro tras encuentro, lo que más me ha impresionado es el estado de cansancio que veía en las profesoras. Me atrevo a decir que es un denominador común en la profesión docente la sensación de agotamiento, tanto físico como emocional, ante lo que supone la práctica pedagógica actual. Cada tarde veía cómo llegaban las profesoras después de su jornada laboral al curso y algunas casi se desplomaban en la silla, sus cuerpos denotaban fatiga y a pesar de ello, asistían a un curso para seguir formándose con la intención de mejorar su praxis educativa. Si algo me queda claro de la experiencia compartida con las docentes es que la escuela genera cansancio.

La exposición y la implicación personal en la docencia lleva a menudo a situaciones de estrés y fatiga emocional que se ha etiquetado con conceptos como burn out o malestar docente, como dice Itxaso:

La docencia es un trabajo que requiere mucha estabilidad emocional, para poder estar ahí y poder ofrecerte a los demás, y muchas veces las profesoras estamos *descacharradas*. Esa es mi sensación al menos. Y es que al final somos un reflejo, podemos dar lo que somos y cómo estamos. Este curso (de mindfulness) me ha hecho ponerle palabras a mi estado. Ser más consciente de todo ello. (Itxaso)

La profesión docente en estos momentos no es fácil de ejercer. Es muy compartido entre las profesoras un sentimiento de cansancio y desaliento por las situaciones que viven en el aula:

Hay temporadas en las que las situaciones te superan. Nuestro trabajo, además de físico, psicológicamente es agotador. Personalmente, hay momentos en los que me cuesta mucho desconectar y esto es una dificultad. Hay niños y niñas que viven situaciones muy injustas y me cuesta encontrar el límite de mi implicación en estas realidades. Pero eso también, poco a poco, con la experiencia, lo voy aprendiendo. (Ione)

El estrés se ha convertido en la principal causa de baja laboral en la profesión docente. Entre las profesoras se registra un alto número de bajas laborales aquejadas de lo que se ha dado en

llamar *malestar docente*, un concepto paraguas en el que se integran los efectos permanentes y negativos que afectan a la personalidad del profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia (Alvear, 2015).

Lorea, desde su experiencia docente en educación secundaria comparte su visión de las dificultades que afrontan en la actualidad las docentes:

Los principales problemas que tenemos son las condiciones de trabajo; la pérdida de prestigio de nuestro oficio y la necesidad de un desarrollo constante de la tecnología. (Lorea)

La idea de la *pérdida de prestigio* de la profesión docente ha sido un lugar común que se ha compartido en muchas sesiones en los grupos. Las profesoras con una dilatada experiencia profesional en las aulas compartían que han sido testigos de una falta de respeto hacia su profesión que repercute en la relación con las familias y los estudiantes. Desde el análisis de Lorea:

Mientras desde la Administración tenemos este aumento de la carga de trabajo, las familias también dejan cada vez más preocupación sobre nuestros hombros. La exigencia hacia nosotros ha aumentado mucho, cada vez creen que debemos educarnos en más temas, comportamientos, valores, actitudes, etc...

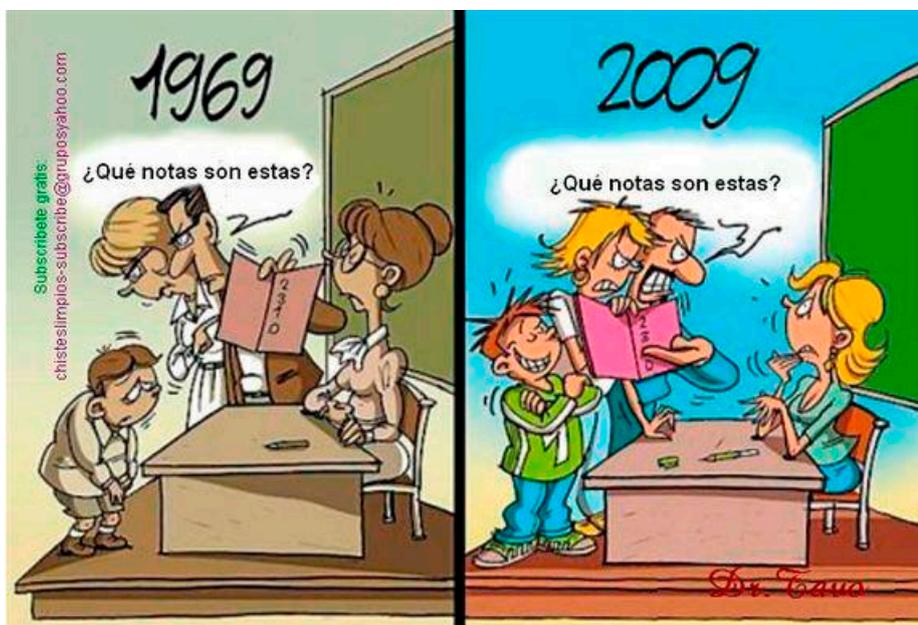
Pero en contradicción con todo esto está la pérdida de prestigio de nuestro trabajo. Quienes nos responsabilizan creen que no somos capaces de cumplir con nuestro trabajo. Ahora en los medios y en los grupos de padres y madres cualquiera sabe más y mejor que el profesorado. Esto dificulta mucho nuestro trabajo y genera grandes obstáculos en el trato con alumnos y familias. (Lorea)

El cansancio por la sensación de tener que responder a una alta exigencia es una reflexión que la comparten muchas profesoras. Curiosamente, las profesoras hacen referencia a una doble cara entre exigencia y falta de valoración e incluso falta de respeto que resta fuerzas para la práctica del día a día en el aula. En la narrativa de Izaskun descubrimos lo siguiente:

Desde mi punto de vista, una de la dificultades que tenemos hoy en día las profesoras, es la alta exigencia que se demanda a nuestra profesión: por una parte tenemos que preparar los contenidos, partiendo de retos cada vez mayores (el plurilingüismo, el uso de las TIC, educación basada en proyectos, educación cooperativa, temas actuales y que tengan en cuentas los retos sociales como la contaminación, el reciclaje...) Por otro lado, tenemos que motivar a los alumnos para aprender y tener

actitudes apropiadas. Además tenemos que responder a las exigencias, quejas, necesidades, problemas de los padres y madres. Las familias tienen una gran exigencia sobre sus hijos e hijas, y a menudo, tenemos que responder a los padres y madres por qué su hijo o hija ha sacado un seis en lugar de un ocho. Y si todo esto fuera poco, las exigencias burocráticas son cada vez mayores. Y para más inri, el espacio para cubrir las carencias sociales es la escuela. Y las herramientas para gestionar todo esto son muy escasas. (Izaskun)

Ane, profesora de secundaria, resumía en una imagen esa sensación tan común entre las docentes de tener que lidiar entre exigencia y falta de respeto:



**Figura 5: Desvalorización docente.** Imagen compartida en el e-portafolio de Ane

Además de la falta de prestigio y respeto hacia la labor docente, Lorea prosigue un análisis que es compartido por otras muchas voces docentes que han participado en esta investigación:

En cuanto a las condiciones laborales, tenemos grandes cargas de trabajo, tanto desde la administración como desde la sociedad o las familias. El número de alumnos y alumnas en cada aula es alto y es difícil hacer un seguimiento del desarrollo de cada alumno, de la integración, que queda muy bonita y correcta por escrito. Si tenemos que trabajar con este alumnado cada vez más diverso y prestar a cada alumno la atención que necesita, necesitamos muchos recursos (especialmente recursos humanos), que el concepto de integración no se utilice para cubrir los recortes.

Esta falta de acceso al alumnado es la consecuencia de no superar las diferencias socio-económicas existentes. Entre el alumnado que puede pagar ayudas y otros estudios y el que no puede hacerlo se producen grandes diferencias y es labor de la escuela pública que ese margen sea el mínimo posible. (Lorea)

A todas estas dificultades hay que añadir el gran problema de la burocratización de la enseñanza:

Además de dar las clases, los protocolos y burocracias que debemos resolver llevan una gran parte de nuestro tiempo. Tener que resolver estas cuestiones puede restar calidad al tiempo que dedicamos a estar con los estudiantes en las aulas. (Ainhoa)

Otro relato compartido es cuánto tiempo resta la burocracia, las gestiones, a la praxis educativa:

Asimismo, tantos proyectos (Erasmus, Stem, Eusle, Plan de Lectura, etc.), estudios y evaluaciones externas (PISA, Diagnóstico de Evaluación, Perfil de Salida, etc.), acciones extraescolares (salidas) y análisis, evaluación y reflexión interna suponen una burocracia infinita, aunque no se vea ese trabajo. El beneficio de algunos es claro, en otros casos no es más que el cumplimiento del expediente. (Lorea)

El cansancio docente fue para mí una irrupción que se colocó en el centro del curso y de la investigación que abordo. ¿Cómo responder al cansancio de las profesoras?, era una pregunta que se me presentaba una y otra vez. El cansancio lo entendía como un síntoma de una estructura y una organización educativa enferma en la que tienen que moverse las docentes. Ante esto lo que más podía ofrecer era un espacio de cuidado.

La práctica de meditación es ya un gesto de cuidado que nos propone entablar una relación de amabilidad y ternura hacia nuestra interioridad; que nos enseña a tratarnos a nosotras mismas con más aceptación. Mi propósito curso tras curso fue definiéndose en crear un tiempo y un espacio de cuidado, donde poder entablar relaciones de escucha y comprensión entre las participantes.

En mindfulness se practica la compasión como una respuesta ante el sufrimiento propio y ajeno. La compasión es una actitud de cuidado, de forma que el cuidado está implícito en la práctica meditativa. Sin embargo, durante el curso yo no traté directamente el tema del cuidado, ni de la ética del cuidado. Ha sido un horizonte que ha ido emergiendo en mi propia búsqueda.

Me encontré con la ética del cuidado en mi búsqueda por ofrecer como valor esencial de mi trabajo una experiencia de cuidado. Mientras más investigaba y conocía las propuestas de la ética del cuidado presentada por Carol Gilligan, Nel Noddings, Irene Comins o Victoria Vázquez, más

me iba interesando comprender la conexión que podía surgir entre la práctica de la meditación mindfulness y las pedagogías del cuidar.

Cuanto más avanzaba en analizar los relatos de las profesoras recogidos en las entrevistas y en los e-portafolios, más relacionaba las transformaciones de las que ellas hablaban con las éticas del cuidado.

Y a lo largo de este recorrido es lo que me planteo: ir dialogando en este encuentro: las experiencias de mindfulness de las profesoras y las éticas del cuidado. Y así emergió una pregunta: ¿la experiencia de la atención plena puede provocar transformaciones hacia un paradigma del cuidado en la praxis educativa?

### 3.4. ¿QUÉ ES MINDFULNESS? NO ES RELAJACIÓN, ES ATENCIÓN

La práctica de la meditación mindfulness es una invitación al encuentro con la propia interioridad, una experiencia fenomenológica íntima, por ello, en un grupo, aunque todas las personas estemos respondiendo a una misma propuesta de práctica cada una vive y procesa la experiencia a su propia manera, única, singular. Me gusta cuando escucho decir que mindfulness tiene una polisemia de sentidos, para referirse a que cada persona entiende e interpreta lo que es mindfulness y su aplicación a la propia vida de una manera muy particular y subjetiva.

Supongo que importa saber cómo concibo yo misma lo que es mindfulness, pues en este caso, cumplo la función de cicerone en los territorios a los que nos abre mindfulness. Desde dónde digo lo que digo. Yo llegué a la práctica de mindfulness después de haber caminado los pasos de las tradiciones indígenas andinas y amazónicas y tras haber transitado los caminos del Hatha Yoga y el Budismo Mahayana. No puedo desvincularme de estas fuentes cuando comparto con otras personas la práctica de mindfulness, pues son de las que yo he bebido y sigo nutriéndome, y lo que sobre todo tengo para compartir es mi propia experiencia, los frutos de mi búsqueda existencial a través de la indagación de la conciencia. Para mí mindfulness tiene que ver con la manera de relacionarme con la experiencia de la vida, con el desarrollo de la conciencia, con

abrazar la interioridad, con un entrar y permanecer en el espacio sin límites del Misterio que nos habita. No es algo que se limita a sentarme en el cojín de meditación, sino que es un intento de vivir la vida con plena conciencia y aceptación. Para mí mindfulness tiene que ver con girar hacia lo interno para conocer y trascender. Lo vivo como algo tremendamente carnal, práctico, pues tiene que ver con explorar directamente de una manera vivencial la realidad. Diría que es algo muy sencillo pero no por eso fácil.

Y es desde aquí desde donde trato de compartir mi vivencia de mindfulness.

En la actualidad a menudo se remarca el hecho de que mindfulness es la versión secular del budismo, o que mindfulness es una práctica exenta de espiritualidad. Este aspecto secular y despojado de su contexto espiritual ha sido lo que ha favorecido que la práctica de mindfulness se haya expandido en nuestras sociedades laicas y a menudo en guardia a todo lo que pudiera tener olor espiritual. Y sin embargo, desde mi vivencia sostengo que es este el peligro al que se enfrenta mindfulness; que despojado de sus raíces se desvíe de su propósito de conocer la mente en profundidad para comprenderla y liberarse del sufrimiento. Por ello, para mí la práctica de mindfulness es un camino no religioso pero sí un camino de búsqueda del Misterio, así en mayúscula. Más que la palabra espiritual, que está también tan mal usada, tan pervertida y confundida, me siento más cómoda con el Misterio, que nos conecta con lo inefable de la existencia.

Así vivo y entiendo lo que es mindfulness, pero me interesa descubrir cómo ha comprendido cada profesora qué es mindfulness, indagar si hay diferentes matices en la experiencia singular de cada persona respecto a la vivencia de la atención plena. Para Ainhoa:

En el curso de mindfulness se mencionaron muchas ideas, algunas ya las había oído y otras se me han hecho más nuevas. Yo llegué pensando que mindfulness es una técnica de relajación pero me ha quedado claro que no es eso, que tiene que ver más con prestar una atención total a lo que estamos haciendo en el presente. Y sobre todo prestarnos atención a nosotras mismas: al cuerpo, a los pensamientos, a las emociones... esta idea me encanta y creo que haciéndola conscientemente es muy buena para muchos aspectos. (Ainhoa)

Son muchas las personas que llegan con la idea de que mindfulness es una técnica de relajación; pero como muy bien explica Ainhoa, mindfulness tiene que ver con desarrollar una atención plena, no con relajarnos, «el objetivo de mindfulness es hacerse consciente del proceso del pensamiento y de las emociones, pero no dejar de pensar o sentir» (García-Campayo y

Demarzo, 2018, p. 24). En los cursos siempre aparece alguna voz que dice que su intención es «aprender a poner la mente blanco»; identificando estas ideas con la meditación. Pero desde la primera sesión se remarca que lo más probable es que nadie alcance ese objetivo de «poner la mente en blanco»; porque no es este el propósito de la meditación basada en mindfulness. Luís relata que:

Lo principal que yo aprendí en este curso es que pensaba que la meditación mindfulness era una técnica de relajación y aprendí que no, que es una técnica para desarrollar la atención. Son ideas diferentes, que pueden ir unidas, pero lo que queremos es trabajar la atención plena. (Luís)

Efectivamente, mindfulness es la manera correcta de prestar atención y del buen uso que hagamos de nuestra capacidad atencional dependerá el aprovechamiento de nuestra mente humana. Segovia (2017) ofrece la siguiente definición:

Mindfulness es una forma intencional de prestar atención, que permite observar todos los fenómenos que aparecen en el campo de consciencia con una atención pura (no contaminada conceptualmente), sostenida, ecuánime (sin juicios de valor y reactividad) y recordando volver diligentemente a este tipo de atención y al soporte de la misma cada vez que nos distraemos. (Segovia, 2017, p.27)

Como investigadora en el ámbito educativo lo que me interesó desde un principio fue comprender si el hecho de prestar esta atención intencional y voluntaria a lo que sucede en el momento presente podía generar transformaciones en la práctica pedagógica. Cuando nos sentamos a practicar la meditación basada en mindfulness lo principal que hacemos es sostener la intención de mantener la atención en el objeto elegido, sobre todo la respiración o el cuerpo. Cuando nos damos cuenta que nos hemos distraído del soporte elegido, se trata de recordar y volver con la atención a ello. Es un camino de ir de la distracción de la mente a la atención y es así como vamos fortaleciendo no solo la capacidad de concentración de la atención, también *la meta-atención*, como la atención consciente que vigila la distracción, para decirlo con Segovia (2017, p.26) «una atención que vigila si estamos atentos o no al soporte sobre el que estemos depositando la atención mientras practicamos».

El verdadero propósito de la meditación será que las habilidades y revelaciones que se aprenden sentados en la meditación calen en la vida diaria (Culadasa, 2015). Por ello, mi curiosidad se pregunta cómo se puede vincular la práctica de mindfulness a la actividad pedagógica. Desde la experiencia de Ibane, puedo empezar a comprender algunos matices:

En mí como profesora, la atención ha sido el aspecto de mindfulness más importante en mi trabajo. Me he dado cuenta de que no puedes estar a todo en una clase con 24 niños, que se te escapan pequeños detalles. Pero ahora intento fijarme más en los pequeños detalles, en las relaciones que van teniendo, en los conflictos que surgen. Por ejemplo, en el aula de psicomotricidad hacemos ciertas cosas pautadas pero luego ya es libre. Y claro cuando están jugando libre, tú estás sentada mirándoles pero muchas veces se te va la atención. Y ahora hago por no «irme», me digo «voy a darme cuenta», voy a ser consciente de qué tipo de relaciones tienen en el aula de psicomotricidad, cómo se mueven, cómo se relacionan, qué juegos le gusta a cada uno. También me fijo mucho en estos niños que siempre juegan dentro o en el patio de clase juntos y en el aula de psicomotricidad no. Y de esas cosas que antes se me iban escapando intento ser consciente. Empezando por mi propia atención. (Ibane)

Cuando Ibane dice *ahora hago por no irme* o en su *intento ser consciente* apreciamos que el hecho intencional, como un ejercicio de la voluntad para dirigir la atención al presente, es un aspecto fundamental de la recta atención. Esto sucede así al menos cuando comenzamos a practicar, porque nuestro hábito de funcionamiento mental no está acostumbrado a permanecer en el presente y tiene que tener una fuerte intencionalidad de permanecer en el soporte elegido sin distracciones. Con el tiempo, este proceso va volviéndose más natural y será más fácil permanecer en ese estado atento más tiempo con menos esfuerzo.

## 3.5. EL CEREBRO, UN ÓRGANO SOCIAL

En las palabras de Ibane me resuena cómo va abriendo la posibilidad de ver y priorizar en su práctica pedagógica situaciones que antes pasaban inadvertidas, despistadas en la inconsciencia, y que ahora, gracias al *yo observador* que la atención permite despertar y desarrollar, adquieren un nuevo foco.

Su relato sugiere la nueva importancia que va adquiriendo en ella observar las relaciones, los vínculos que establecen los y las alumnas.

Lo relacional, lo vincular, es parte fundamental de ser humano. Debido a que somos seres sociales vivimos en constante relación con los demás y los avances tecnológicos han permitido que el campo de las neurociencias pueda avanzar en el conocimiento de cómo y por qué las relaciones interpersonales tienen el poder incluso de reformar nuestros cerebros a lo largo de nuestras vidas. El neurobiólogo Daniel Siegel acuñó el término de neurobiología interpersonal en su libro *The mindful brain* (2007), donde argumenta que el cerebro es un órgano social construido a través de experiencias y relaciones interpersonales. Según Siegel (2007) nuestro cerebro se desarrolla desde el nacimiento en continua interacción con otros cerebros y las relaciones que establecemos con otras personas delimitan el funcionamiento de nuestro sistema nervioso. Louis Cozolino es otro de los autores que se dedica al estudio de la evolución cerebral desde la neurobiología interpersonal y sostiene que el cerebro humano es un órgano social. Cozolino asegura que para comprender verdaderamente el ser humano, debemos entender que nuestros cerebros existen en relación con otros cerebros:

Interpersonal neurobiology assumes that the brain is a social organ built via experience. Through interdisciplinary exploration it seeks to discover the workings of experience-dependant plasticity, or the ways in which the brain is constructed by experience. At the core of interpersonal neurobiology is a focus on the neural systems that organize attachment, emotion, attunement, and social communication. The bidirectional causality between neural structure and experience requires a continual shift in focus from the brain to social behavior and back again to the brain. (Cozolino, 2014, p. XVII)

Las aportaciones de la neurobiología interpersonal nos permiten entender que hemos evolucionado como criaturas sociales con cerebros y biología entrelazadas (Cozolino, 2014). La práctica de mindfulness facilita dirigir la atención plena a cuando interactuamos con otras personas. Cuando Ibane cuenta cómo está ahí, observando los pequeños detalles cuando los niños juegan, tomando cuenta de lo que sucede, de las interacciones, podemos apreciar que mindfulness puede ser un camino que nos permite cultivar la presencia en las relaciones, poder parar y estar abierto a la presencia de otro.

Mientras voy caminando con Ibane y escucho su relato hablándome de lo relacional empiezo a pensar en la conexión que puede existir entre la conciencia plena y la ética del cuidado, la cual propone un nuevo concepto de intersubjetividad para poder comprender la necesidades de los otros:

La ética del cuidado entiende al ser humano como un ser en relación, rechaza la idea de un individuo ensimismado y solitario. El sujeto humano no está cerrado en sí mismo, sino vinculado a una realidad social y a otros seres humanos. (Vázquez y Escámez, 2010, p. 3)

Voy comprendiendo con ellas, con las profesoras, que tal vez esa otra perspectiva, esa nueva mirada a la que se refieren tiene que ver con comprender la naturaleza vincular de las personas, que entiende la vida como una existencia entramada, para decirlo con Denise Najmanovich (2020). Voy avanzando, vamos pensando juntas, para comprender si la práctica de mindfulness puede favorecer transformaciones en la práctica educativa hacia una perspectiva que pueda situarnos en un paradigma de la ética del cuidado y en una pedagogía del cuidar:

Si la ética del cuidado nos descubría una voz moral más relacional, que sitúa como preferente la preservación de los vínculos relacionales y las conexiones, la pedagogía del cuidar otorgará un valor fundamental también al cultivo de las relaciones y las conexiones humanas. (Comins, 2017, p.153)

## 3.6. LA IMPERMANENCIA, LA INSATISFACCIÓN Y LA INTERCONEXIÓN

Mantener la atención, ser consciente, se ha vuelto algo complicado en nuestras vidas. Las nuevas tecnologías y la gran cantidad de estímulos que recibimos continuamente repercuten en la calidad de nuestra atención para permanecer estables en lo que hay en el instante y nos hemos habituado a *rumiar* en nuestra mente con pensamientos que pertenecen a un pasado, que ya fue y no es, o perdidos en cavilaciones de un futuro que tampoco es. Así, pasamos gran parte de nuestro tiempo despierto distraídos, pensando en algo diferente a lo que estamos haciendo. A este tipo de mente se le denomina *mente errante* (García-Campayo & Demarzo, 2018), para describir la forma de funcionar de nuestra mente, donde podemos permanecer mucho tiempo pensando lo que no ocurre. Recuerdo en una sesión cuando una profesora nos decía que ella se había dado cuenta que gran parte de su tiempo lo pasaba «de cuerpo presente y mente ausente». Desde que le oí a Arantza decir esto, lo llevé a otros grupos, y era fácilmente reconocible para todas comprender a qué se refería. En la terminología budista a este fenómeno se le conoce como *la mente de mono*, para describir el estado de la mente en el que el pensamiento salta de un pensamiento a otro, como un mono que va saltando de rama en rama.

La naturaleza de nuestra mente es generar pensamientos, es algo natural, de hecho tenemos cada día entre cuarenta mil y sesenta mil pensamientos. Lo que se ha convertido en un problema es el estado descontrolado de los pensamientos. Nuestra habilidad para controlar y mantener la atención se ha debilitado de tal manera, que cada vez que surgen nuevos pensamientos arrastran a la atención con ella. Y así nos encontramos la mayoría de nosotras, perdidas en el océano incontrolado de nuestros pensamientos, con una mente errante. Prestar atención requiere un esfuerzo voluntario. Lo más habitual se ha convertido en que la mente inconsciente se adueñe de nuestra atención. El problema se agudiza porque la mayoría de esos pensamientos son negativos. La causa de muchas de las enfermedades psicológicas que padecemos los individuos de la sociedad moderna son enfermedades de nuestro sistema nervioso: ansiedad, depresión, enfermedades que en muchas ocasiones tienen su origen en la alteración de nuestro pensamiento errante, incapaz de habitar el presente. El estrés es una de las causas de sufrimiento de este ahora, y el estrés sostenido está en la causa de muchas de las enfermedades y dolores crónicos que ge-

neramos. García-Campayo y Demarzo (2018) recogen diferentes investigaciones que apuntan a que la mente errante está negativamente asociada a la felicidad. Según estos autores los estudios confirman que el entrenamiento en mindfulness disminuye la mente errante.

La práctica de meditación mindfulness nos enseña a relacionarnos con nuestros pensamientos de una manera diferente a la habitual: primero comprendiendo que nuestros pensamientos no son la realidad, sino interpretaciones de la misma (Segovia, 2017). En mindfulness se utiliza la frase de: *nuestros pensamientos no son hechos*, para referirse a la comprensión de que nuestros pensamientos no son más que eso, pensamientos. Con la meditación entrenamos la plena atención para darnos cuenta de lo que pensamos, aprendiendo a no identificarnos con los pensamientos. La propuesta es observar y aceptar los pensamientos como fenómenos pasajeros de nuestra mente. Ainhoa expresa esta práctica de la siguiente manera:

Tener interiorizada la idea de que *los pensamientos no son hechos* y saber distinguir entre los hechos y los pensamientos me parece imprescindible. En una sesión del curso la profesora nos contó una leyenda en la que el mensaje era que en la vida *todo pasa*. Tener clara esta idea, que *todo pasa*, también los pensamientos, creo que es muy importante y nos ayudará a avanzar en la vida. Aprender a observar los pensamientos sin identificarnos con ellos y permitir *dejar ir* a los pensamientos a través de la meditación, nos trae mucha comprensión y tranquilidad. (Ainhoa)

Ainhoa, cuando habla de que *todo pasa* y la *comprensión* y la *tranquilidad* que nos trae esta comprensión está refiriéndose a conceptos que son el corazón mismo del budismo. En la tradición budista se habla de las tres marcas de la existencia: la impermanencia, *anitya*, el sufrimiento, *duhkha*, y el vacío, *anatman*. Como dice Ainhoa la impermanencia nos habla de la importancia de recordar que todo pasa. En el budismo se dice que *lo único permanente es la impermanencia*. Así como los pensamientos surgen y se desvanecen, también las estaciones se suceden, la luna sigue al sol, las emociones vienen y van, las sociedades cambian, los paradigmas educativos se transforman, la vida es siempre dinámica y cambiante. No comprender la impermanencia que todo lo atraviesa es una de las causas del sufrimiento, *duhkha*, humano. Asumir el cambio como parte de la vida misma es un hecho que puede aligerar y facilitar mucho la actitud ante todas las transformaciones que en la actualidad atraviesa la sociedad y la educación.

Urko es profesor de filosofía en educación secundaria. Con él descubrimos que en los claustros escolares conviven diferentes identidades docentes, y el manejo de cada persona respecto al cambio y las transformaciones influye en cómo se vive la praxis educativa e incluso en el clima y la tolerancia entre profesionales:

Yo lo que veo en los claustros es que hay un perfil de profesorado que está motivado y preparado para un nuevo tipo de educación, que a su vez, para poder llevarla a cabo necesita tiempo, necesita recursos, pero las ganas están, y luego que le dejen hacer también. Por otro lado, veo que hay mucho funcionario, mucho dinosaurio que lo que quiere es no tener complicaciones. Dar su clase y que quien entienda bien, y quien no pues el año que viene repita. Y hay un choque de una visión de la educación muy diferente. Y creo que no es una cosa de lo que opine cada uno, porque la educación es una ciencia y hay cosas que funcionan y otras que no funcionan. Hay cosas que creo que no se deberían hacer y hay técnicas que se deberían implantar. Yo lo que veo es resistencia al cambio. La educación y la ley que hay hoy en día posibilitaría otro tipo de educación, hoy en día se educa en competencias, habilidades, se habla de inteligencias múltiples. Cosas que están en los papeles pero que luego en las aulas no veo.

Los profesores siguen evaluando en base a unos números sin tener en cuenta las necesidades de los chavales. Hablamos de TDA, pero no se habla de las emociones que viven esos chavales.

No se ve detrás de un comportamiento disruptivo del sufrimiento que puede tener esa persona. Todo eso para mi es un gran problema en la educación.

Yo quiero pensar que en la medida que se vaya jubilando cierto profesorado, vaya entrando sabia nueva, vaya viniendo otra forma de ver la educación. Que no creo que sea solo cosas de edad, ¿eh? Yo he tenido compañeros maduros con una mentalidad muy abierta sobre la educación y lo contrario también.

Pero si veo eso, que hay cierta resistencia, que hay cierto mal, como el del profesor como autoridad docente en clase que se piensa que sabe cómo se tiene que educar, y creo que esto es una ciencia, que hay cosas que están demostradas que funcionan y otras que no. E igual que en medicina no se hacen experimentos y cuando vamos al médico queremos que nos curen con las técnicas más punteras, pues en educación también. (Urko)

El punto de partida filosófico del budismo gira en torno al concepto de *dubkha*, traducido como sufrimiento o insatisfacción. La primera noble verdad de la que habló el Buda se refiere a que la existencia es *dubkha*, que vivir entraña sufrimiento, pero también nos ofrece el camino para librarnos de este sufrimiento, a través de la práctica y la comprensión. Sufrimos porque ignoramos y no aceptamos cómo es la realidad. Sufrimos porque no comprendemos que todo es transitorio, impermanente, y sufrimos también por no comprender que la realidad está vacía.

La tercera marca de la existencia, junto con anitya y duhkha, es el vacío, anatman. Anatman se refiere a la falta de independencia, la falta de esencia propia. El concepto del vacío suele ser el más complicado de entender por las mentes occidentales, pero básicamente hace referencia, para decirlo con Pániker a que «si todo es transitorio, nada hay que sea inmutable; ni nada hay que sea independiente, ya que todo lo sujeto al cambio es dependiente de causas y condiciones» (Pániker, 2018, p.101).

Esta interdependencia es la que permite que haya relaciones de causa y efecto, de manera que todos los eventos tienen su origen en una causa, al tiempo que son efecto de otra y así en una red interminable. El concepto de la interdependencia, la idea de que todo en la vida está íntimamente relacionado, es el centro de gravedad de la ética del cuidado, como hemos podido conocer en el apartado anterior en las voces de Victoria Vázquez (2010) e Irene Comins (2017).

Estas tres marcas de la existencia, impermanencia, sufrimiento e interdependencia, no son cuestión de fe para el budismo, sino de práctica y descubrimiento. Se trata de investigar e indagar en ellas a través de la práctica meditativa, para poder comprenderlas y así liberarnos del sufrimiento para alcanzar la felicidad.

## 3.7. APRENDER DE LA VIDA PARA LA VIDA

Seguimos caminando, avanzando en el camino, y me siento como rastreando las huellas de los pasos compartidos, con la curiosidad por descubrir qué puede aportar mindfulness a la práctica educativa. Cada profesora tiene su propia experiencia, su manera de comprenderlo y hacerlo propio, para Lorea:

En cuanto a los conceptos, el presente se me ha hecho muy importante. En vez de proyectarme tanto hacia el pasado o especialmente hacia el futuro, que es algo que nos pasa mucho sobre todo en educación secundaria, en el trabajo es muy tranquilizador detenerme. He realizado más de una vez la práctica PROA que aprendimos en el curso (Parar, Respirar, Observar, Actuar). Se trata de tomar un momento para volver a una misma y observar la situación desde el presente, desde lo que está ocurriendo aquí y ahora, y la verdad que resulta muy útil para nuestro trabajo en las aulas. En la medida en que estas prácticas son para la vida, son muy adecuadas tanto para el profesorado como para el alumnado. (Lorea)

Lorea habla de *prácticas para la vida adecuadas para el profesorado y para el alumnado*. Cuando escucho su voz me hace pensar que la vida y la educación no son fenómenos aislados, sino entrelazados: no son experiencias estancas sino interrelacionadas. En las últimas décadas se viene planteando un giro en los modelos pedagógicos que pretende superar la lógica academicista para incorporar las competencias como «destrezas que configuran aquellos aprendizajes imprescindibles para moverse en el siglo XXI en la vida social» (Gobierno Vasco, 2014, p.9). El informe de la Unesco redactado por Jacques Delors (1996) o el plan Heziberri 2020, incorporan una nueva visión de la educación que valora y promueve aquellos aprendizajes esenciales que nos permitan desarrollarnos en la vida. Parece que haya un intención de religar la educación a la vida.

Las palabras de Lorea me hacen pensar que tanto las profesoras como los estudiantes somos seres inacabados, en tránsito, en un aprendizaje continuo. Estas *prácticas para la vida*, como las llama Lorea, me remiten a la idea que recogen Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2019, p.71) sobre cómo aprenden las docentes:

Los seres humanos no solo aprenden a lo largo de la vida (life-long learning) (Schuetze y Slowey, 2012), sino también a lo ancho y lo profundo de la vida (life-wide and life-deep learning) (Banks et al., 2007).

La idea de *aprender a lo profundo de la vida* me hace pensar que el contacto con la interioridad enseña. Voy descubriendo que cada profesora va extrayendo sus propias enseñanzas de ese contacto con la interioridad que nos permite la práctica de mindfulness, como si la meditación fuera una comunicación tuya contigo, con tu profundidad, de la cual, cada quien obtiene sus enseñanzas. Las profesoras son conscientes de que su trabajo es una adaptación constante a los cambios y que el aprendizaje tanto profesional como personal es permanente en su oficio, como expresa Ainhoa:

Nuestra profesión es un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente, tanto el que nosotras enseñamos a los y las alumnas como el que nosotras aprendemos todos los días como profesoras, tanto de los alumnos como de otros ámbitos, y contribuye al desarrollo personal y profesional. (Ainhoa)

Ainhoa nos recuerda que quien enseña también aprende; poniéndonos delante a una maestra que se vive como aprendiz, que está abierta para que lo nuevo pueda emerger en su praxis educativa.

## 3.8. DESACELERAR LOS RITMOS EN LA ESCUELA

Si hay algo que iguala a la sociedad y a la escuela en la actualidad es la falta de tiempo y la prisa. «*No tengo tiempo*». En esta frase, probablemente, podemos sentirnos reconocidas la mayoría de las personas, como si «*no tengo tiempo*» se hubiera convertido en un signo cultural de identidad de la sociedad contemporánea. ¿Quién no habrá pronunciado esta frase? Da igual la clase social, la edad o el oficio, la incapacidad de gestionar el propio tiempo es algo que nos iguala a todas las personas en las sociedad de consumo, desde los niños a los jubilados, somos la gran mayoría los que parece que vivimos deprisa, acelerados, con demasiadas cosas para hacer y a las que atender y con esta sensación de carencia del tiempo.

Como señalaba el sociólogo de la educación Andy Hargreaves (1996, p.21) «la falta de tiempo ejerce sobre los profesores una presión despiadada»; y esta voz la escuchamos una y otra vez en las docentes. Como relata Luis:

En los centro escolares vivimos a un ritmo trepidante. Hace falta un parar y un reflexionar, eso requiere algo a largo plazo que no solo es una necesidad a nivel intelectual, sino que se precisa aplicar en la propia persona, en el proceso que está viviendo cada persona. Si yo cambio a nivel personal todo cambia. (Luís)

Aquí de nuevo, esta voz que nos habla de lo personal y lo profesional que nos recuerda que no podemos desvincular la persona del docente. La educación es una práctica humana, basada en la relación, en el contacto. El maestro está desde lo que es, *si yo cambio todo cambia*, dice Luís. Para decirlo con Contreras (2013, p.65): «lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos». Más adelante profundizaremos en esta idea, pero ahora me detengo en ese *ritmo trepidante* que se vive en la escuela del que habla Luís.

El sociólogo Zygmunt Bauman ya lo anunció cuando dijo que la velocidad, al igual que el consumo se han convertido en signos de una «*sociedad líquida*» (2007). Bauman se refería a este momento histórico como un tiempo donde las realidades sólidas se han desvanecido para dar lugar a un mundo cambiante, provisional y a menudo agotador. La rapidez en la que se suceden estos cambios es otra característica del tiempo actual. La velocidad, al igual que el consumo, es

otro de los signos identitarios de nuestro tiempo. Todo es rápido: la comida, las relaciones, las identidades, las ideologías, la información, mutan a una velocidad de vértigo. La aceleración en la que sucede la vida ha generado lo que Bauman (2007) diagnosticó como el *síndrome de la impaciencia*, un estado de ánimo que considera como abominable el gasto del tiempo. Bauman también dirigió su mirada a reflexionar sobre la educación y desde su perspectiva el *síndrome de la impaciencia* repercute en que la educación se ve como un producto más que como un proceso. Así, la educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida para sustituirla por una concepción del conocimiento de *usar y tirar*. Para Bauman, esta concepción debería ser uno de los retos a vencer por la educación, que también se ha convertido en líquida.

Las reflexiones de Bauman me llevan hasta el relato de Agurtzane, que me hace pensar que, tal vez, la práctica de mindfulness puede ser un camino para salir de ese *síndrome de la impaciencia* que nos permita situarnos en la educación desde un lugar más humano, más amable:

Para mí mindfulness es frenar que vamos a mucha velocidad y queremos hacer muchas cosas y en el aula igual. Entonces es frenar, mirar a tu alrededor, mirar a las personas que tienes alrededor, respirar, valorar y empezar otra vez a actuar desde otra tranquilidad o, a veces, desde otra perspectiva. (Agurtzane)

Agurtzane trae de nuevo la voz que nos habla de esa *otra perspectiva*, de la mirada. Y yo sigo sosteniendo la pregunta en mí: ¿en qué consiste esa otra perspectiva?, ¿qué ve?

En un mundo obsesionado con ir cada vez más rápido también emergen movimientos que reclaman un tiempo más calmado para la vida. Aquí debemos situar la comunidad global *Slow*, el *Slow living*, un movimiento cultural que invita a ralentizar los procesos vitales, para liberarnos de la tiranía de la prisa y vivir con más calma. Carl Honoré, quien escribió *Elogio de la lentitud* (2007), es uno de los autores que más ha dado a conocer este movimiento defendiendo la lentitud como una manera de priorizar la vida. Honoré propone la desaceleración del tiempo actual como un cambio de estilo de vida:

El problema estriba en que nuestro amor a la velocidad, nuestra obsesión por hacer más y más en cada vez menos tiempo, ha llegado demasiado lejos. Se ha convertido en una adicción, una especie de idolatría. Aun cuando la velocidad empieza a perjudicarnos, invocamos el evangelio de la acción más rápida. ¿Te retrasas en el trabajo? Hazte con una conexión más rápida a Internet. ¿No tienes tiempo para leer esa novela que te regalaron en Navidad? Aprende la técnica de la lectura rápida. ¿La dieta no ha surtido efecto? Prueba con la liposucción. ¿Demasiado atareado para cocinar?

Cómprate un microondas. No obstante, ciertas cosas no pueden o no deberían acelerarse, requieren tiempo, necesitan hacerse lentamente. Cuando aceleras cosas que no deberían acelerarse, cuando olvidas cómo ir más lentamente, tienes que pagar un precio. (Honoré, 2007, p. 12)

La filosofía *Slow* se ha extendido a otros ámbitos, dando lugar a movimientos transversales como el *Slow food*, la comida lenta, e incluso *Slow Cities*, ciudades lentas, que promueven la idea de que el desarrollo de las ciudades se puede basar en la mejora de la calidad de vida.

Con esta misma filosofía Joan Domenech (2010) en su libro *Elogio de la Educación Lenta* reclama una nueva mirada sobre el tiempo y su influencia en los procesos educativos. Domenech propone desacelerar los ritmos educativos para «hacer una escuela de ritmo lento donde se desacelere en su conjunto la escuela y la educación».

Nuccio Ordine, filósofo y escritor, también elogia la belleza de aprender lentamente, «si quieres aprender, si quieres conocer debes hacerlo lentamente», nos dice Ordine (2019). Nuestra vida se ve afectada por la prisa, como consecuencia de una sociedad en la que el valor del tiempo en cuanto a dinero te obliga a ir deprisa. La escuela, la universidad, las relaciones hay que preservarlas de esta prisa.

## 3.9. OTRA MANERA DE ESTAR EN AULA: MENOS HACER MÁS SER

La propuesta de la práctica de mindfulness también puede entenderse como una invitación a ralentizar los procesos de la vida: desde que nos plantea la conexión con el tiempo presente, nos propone desacelerar los procesos. Esta actitud va más allá del momento en el que nos sentamos a practicar meditación. Entendido de esta manera mindfulness más que una práctica llega a convertirse en una filosofía, o una manera de vivir la vida como lo relata Gemma:

Vivir el día a día en el momento. Yo creo que nuestra cabeza siempre ha estado en lo que ha pasado o lo que tenemos que hacer. Entonces, mindfulness es una manera de vivir diferente a la que hemos vivido hasta ahora. A mí desde luego me ha ayudado mucho. Yo nunca había sido consciente de decir 'ahora voy a disfrutar con lo que estoy haciendo ahora'. Por ejemplo, hoy en el aula hemos estado haciendo recortes y ya sé que tengo piscina el día 6 y que tengo que terminar ciertas cosas, pero yo hoy he estado disfrutando viendo cómo los niños cortaban. Antes no hubiese sido así, yo siempre tenía la cabeza en otra cosa y a mí mindfulness me ha servido para esto. Yo creo que es una manera de decir, tengo que vivir en el momento. A mí nunca me daba por pensar en eso. Y ahora digo, ya vendrá lo que tenga que venir. (Gemma)

Me gusta cuando escucho a Gemma decir: *a mí nunca me daba por pensar en eso*. Pienso con ella que, tal vez una de las cosas más importantes que puede ofrecer el encuentro con mindfulness es que nos brinda la posibilidad de salir de la inercia del pensamiento habitual para pensar lo que nunca hemos pensado. Si queremos formar en nuestras escuelas sujetos autónomos, creativos y críticos necesitamos de docentes que encarnan estas cualidades. Gemma habla de una nueva actitud que incorpora en su aula; se refiere a *disfrutar*, y a mí me lleva a discurrir que probablemente para que lo nuevo pueda emerger, previamente debemos pensarnos de una manera original, inédita. El cambio vendrá cuando la nueva conciencia surgida por ese nuevo pensamiento pueda ser llevado a la práctica de lo cotidiano en el aula.

Como dice Simón (2017, p.16) «cuando nos hacemos conscientes de algo, cambia nuestra perspectiva de las cosas, del mundo y de nosotros mismos».

En las palabras de Gemma y en ese *estar disfrutando*, me resuena las dos formas de funcionamiento de la mente de las que se habla en mindfulness: el *modo hacer* y el *modo ser*. García-Campayo y Demarzo (2018, p.26) describen el *modo hacer* como:

Un modo de funcionamiento de la mente orientado a la consecución de una meta, en la que se está preocupado en analizar el pasado y el futuro, con lo que el presente tiene una importancia escasa. La mente tiende a divagar continuamente, con un incesante y agotador diálogo interno, en el que se analizan las discrepancias entre cómo son las cosas y cómo nos gustaría que fuesen.

Con Gemma podemos pensar que desacelerar los ritmos nos da la posibilidad de disfrutar los momentos para estar con lo que hay. Es un movimiento que de alguna manera nos permite rescatar lo sencillo de habitar la experiencia del presente y pasar a otro tipo de funcionamiento de la mente que desde el punto de vista de la neurocognición se ha descrito como *modo ser* o *modo estar*, en contraposición al modo de funcionamiento habitual de nuestra mente en *modo hacer*. Para decirlo con García-Campayo y Demarzo (2018, p.27):

En el modo ser el objetivo no es conseguir ninguna meta concreta, no hay nada especial que hacer, ni a donde ir. La realidad no tiene que ser de una forma determinada, porque la apertura, la aceptación y la flexibilidad mental son totales. Por tanto, como no existen expectativas específicas, la mente no analiza las discrepancias de estas con la realidad. El foco cognitivo del modo ser consiste en aceptar y permitir la experiencia de los fenómenos que aparecen en el presente, en nuestra vida rutinaria, sin ejercer ninguna presión para cambiarlos y sin juzgar. Este estado mental tiene que ser alcanzado de forma intencional, al menos inicialmente, ya que es muy diferente al proceso normal de nuestra mente.

En la narrativa de Gemma descubrimos este paso del modo hacer al modo ser. Estos dos modos de funcionamiento mentales no son exclusivas ni excluyentes, sino que constituyen un modelo continuo de interacción entre ambas forma de funcionar (García-Campayo & Demarzo, 2018). Gemma, como docente y como persona, necesitará funcionar en el modo hacer en la realización de actividades intelectuales o cuando requiera alcanzar una meta; el objetivo no es mantenerse siempre en el modo ser. La propuesta a la que nos invita mindfulness es pasar del modo hacer, la forma habitual en la que funciona nuestra mente en la vida diaria, en la que estamos atrapados en nuestro diálogo interno, al modo ser, más en contacto con la experiencia directa, de forma voluntaria y consciente.

Recorro los relatos de las profesoras una y otra vez, como queriendo escudriñar lo que se esconde detrás de lo evidente, hasta llegar a preguntarme si mindfulness puede permitir la posibilidad de recuperar el gozo, el disfrute de la docencia. Como si habitar la experiencia, este *estar con lo que hay* al que nos abre la conciencia plena, nos libera de la tiranía de la prisa, de la exigencia de llegar, siempre tener que llegar a una meta, a una programación, para abrirnos a la oportunidad de disfrutar de lo que sucede, de lo cotidiano, y entender la pedagogía más como un encuentro. Nuestra cultura y nuestra escuela se han centrado en el hacer, en lograr, dando como resultado una concepción instrumental de la educación. Como explica Martha C. Nussbaum (2010) el modelo educativo de una sociedad está íntimamente ligado al proyecto general de ésta. La tendencia general en la mayoría de países ha sido considerar el crecimiento económico como el objetivo fundamental de la sociedad; y así, el valor económico está en el fondo del modelo educativo que impera en los países de occidente. El criterio de la rentabilidad se impone sobre el criterio de la humanidad, dirá Nussbaum (2010). Y me pregunto, si este criterio de la rentabilidad exportado a la educación, más centrado en la productividad, en la prisa, en el logro, no será un factor que despoja a la educación del entusiasmo, el disfrute, la calma, el estar. Una docente que mantiene el entusiasmo es más probable que contagie en los y las estudiantes la curiosidad, la pasión por aprender.

## 3.10. ECUANIMIDAD: JUZGAR MENOS PARA OBSERVAR MÁS

El no juicio es un aspecto con el que empezamos a trabajar en el curso de mindfulness desde la primera sesión. A través de la práctica de meditación mindfulness nos entrenamos en observar la situación presente tal cual es, en primer lugar dirigiendo el foco de la atención a la respiración, con la intención de solo observar, sin añadir una interpretación subjetiva, sin añadir una carga conceptual de lo que debería ser, sino simplemente observando lo que es.

No es tarea fácil; enseguida nos damos cuenta de lo habituada que está la mente a emitir juicios. Cuando se presenta la idea del no juicio y reflexionamos en el grupo sobre este aspecto genera mucho movimiento interno en las profesoras, como relata Gemma:

En el curso me di cuenta que yo hasta ahora juzgaba demasiado lo que veía. Ves a un niño con problemas y ya todo es juzgar: porque la familia es así, porque ya se les ve...Yo creo que de esto es de lo primero que me di cuenta en el curso. Le dábamos demasiadas vueltas a las cosas. Yo creo que sí tenemos que observar pero no juzgar tanto como lo hemos hecho hasta ahora. (Gemma)

Cada vez que escucho este *me di cuenta* que dice Gemma me parece que tiene que ver con un hacerse consciente que implica a toda la persona, que involucra a quién se es y adquiere el valor de descubrir las cosas por una misma. Como dice Larrosa (1995, p.27) «lo expresado-exteriorizado en el lenguaje expresa-representa-equivale a-significa lo que ha sido previamente visto en el interior de la conciencia». En ese *darme cuenta* están implicados la razón, la emoción, el cuerpo. Para decirlo con Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2019, p.71) «el aprender, en este caso de los docentes, no es sólo un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo».

Gemma apunta hacia un nuevo lugar en su actitud pedagógica que se sitúa más en la observación que en el juicio. Desarrollar «el arte de la observación» es la esencia de mindfulness: percibir lo que sucede sin añadir una carga conceptual. Precisamente de eso trata mindfulness; consiste en entrenar la observación sostenida y no reactiva de la experiencia en curso. Se trata de hacerse más consciente y tolerante con los procesos físicos y mentales que construyen la experiencia del presente.

Trato de caminar con Gemma, para discurrir a dónde pueden dirigirse los pasos caminados desde el lugar del no juicio:

Lo de no juzgar ha sido algo fundamental. Creo que me tomo las cosas de otra manera, en cosas pequeñas. En una discusión en un encontronazo yo misma me digo, venga respira.... Yo soy muy impulsiva, en otro momento probablemente le daría una mala contestación o le llevaría la contraria y ahora lo que hago es escuchar, respirar y a partir de ahí pensar mucho más las cosas antes de actuar. Ahora digo, sí, sí estoy en *estado mindfulness*. (Gemma)

Estamos tan acostumbradas en vivir la realidad a través de una mente cargada de juicios y prejuicios, que muchas veces, nuestra mente emite los juicios de manera automática. Simón (2015) describe que el trabajo a realizar con los juicios automáticos es simplemente no implicarnos en ellos. Nos damos cuenta de que el juicio se ha producido, pero no nos identificamos con él.

Eline Snel, creadora del programa *La atención funciona*, una intervención de mindfulness global que se aplica en las escuelas tanto a profesores como a estudiantes, encontró que el no juicio repercute también en los alumnos, «más tranquilidad en clase, mayor grado de concentración y más honestidad. Los niños se volvieron más amables hacia ellos mismos y hacia los demás, ganaron más confianza y emitían juicios con menor rapidez» (Snel, 2016.p. 24).

Para las profesoras este entrenamiento cuando nos sentamos a meditar en poder ser una observadora neutral de la realidad es de suma importancia para trasladarlo después a la práctica pedagógica. Una reflexión que se comparte en las sesiones del curso, como lo relataba Gemma, es el hecho de que en la educación se está muy acostumbrado a enjuiciar y catalogar a los alumnos. Desde la vivencia y la reflexión de lo que mindfulness ha aportado a su labor docente Luis comparte que «juzgo mucho menos. Ahora me doy cuenta que juzgar paraliza, a la larga es un estorbo».

Interpretamos el mundo y reaccionamos a él mediante patrones reactivos condicionados por nuestra experiencia anterior (hábitos). Esos patrones están contruidos a partir de contactos anteriores con acontecimientos parecidos y no tienen en cuenta el contexto en el que se está produciendo este contacto en concreto. Cuando usamos mayoritariamente esos patrones, estamos usando lo que los neurocientíficos llaman «red neuronal por defecto» (Cebolla 2007).

En una de las sesiones Arantza daba cuenta de este proceso reflejado en la práctica pedagógica de una manera muy precisa:

Cuando pasa algo en el aula con un alumno tienes la carga de que lo ha hecho muchas veces, de que «*él es así*», porque «*este niño es así*». Y vas con esa carga e igual te coge un momento y le dices, «*¿otra vez lo has hecho?*» o sea, en vez de estar «*ahora ha hecho esto*», con la atención al momento, yo estoy con que siempre está haciendo esto, pero si me fijase más en el momento, sería una cosa más efectiva o más real. (Arantza)

Este *fijarse en el momento presente* para ser más *efectiva o real* que dice Arantza tiene que ver con el proceso que se describe como pasar de la «reactividad de la mente» (respuestas automáticas e inconscientes) a su «responsividad» (respuestas controladas y conscientes) (Moñivas et al., 2012). Esta característica que se desarrolla con la práctica de mindfulness ofrece la posibilidad de ir desarrollando una actitud menos reactiva para poder responder más desde la situación real del presente. Gemma también experimenta este paso, cuando relata: «ahora soy menos reactiva. Ahora mismo muchas veces digo, umm, para, no va conmigo, yo no me meto. Echo el freno antes».

Esto de lo que habla Gemma es lo que se define como control inhibitorio: la capacidad de no responder inmediatamente sino ser capaz de parar y tomar una decisión elegida. Con la práctica de mindfulness estamos reforzando la habilidad de controlar las respuestas impulsivas o automáticas y generar respuestas mediadas por la atención y la calma. Ibane lo expresa de la siguiente manera:

Además de ser menos reactiva, hago por ser menos reactiva. O sea, soy consciente de ello. Y a veces, cuando el tema este de acción-reacción, cuando veo que reacciono digo, *shhishi, para, para*. Yo misma es como que me estoy poniendo límites. Soy consciente de esas pequeñas cosas y que no, que tengo que pensar, respirar y luego actuar. (Ibane)

En este relato de Ibane escuchamos que hace referencia a la capacidad de autorregularse. Los centros educativos se han convertido en entornos demandantes y exigentes emocionalmente, con lo que la habilidad de autorregular la capacidad de responder ante las situaciones es un factor que repercute en el clima del aula y en la relación que se establece con los alumnos. Las prácticas de mindfulness, como hemos escuchado en las voces de diferentes profesoras, pueden ser dinámicas que favorecen la desactivación de comportamientos reactivos a través

de situar la atención en el momento presente. Como hemos mencionado, con mindfulness se trata de cultivar una conciencia no reactiva en la experiencia en curso.

Mientras aprendemos a estar en el momento presente vamos desarrollando la ecuanimidad; la cual permite acoger todo lo que la experiencia trae con paciencia y comprensión.

Me pregunto si desarrollar la ecuanimidad y este librarse del juicio, o al menos tomar conciencia del peso que tiene el juzgar, puede ir reconstruyendo las identidades de las profesoras para generar prácticas pedagógicas que engendren una pedagogía diferente. Voy comprendiendo con las profesoras que su práctica puede ofrecer una visión más contextual, más situacional de la realidad que nos acerque a las éticas del cuidado en las prácticas pedagógicas. En las palabras de Vázquez (2009) cuando nos acerca el pensamiento de Nel Noddings, principal teórica de la ética del cuidado en el campo pedagógico, reconozco el giro del que muchas profesoras están hablando, «las éticas del cuidado se distinguen por interpretar e intervenir en el mundo con un corazón diferente; que viene a definir un nuevo paradigma de carácter más intuitivo, complejo, circular y contextualizado, y menos jerárquico, homogeneizador y lineal» (Vázquez, 2009, p.19).

## 3.11. CONFIANDO SE APRENDE MEJOR: AMABILIDAD Y APRENDIZAJE

Sigo transitando este camino compartido; en un cruce de caminos las pedagogías del cuidar atravesaron mi senda, y desde entonces me cuestiono, busco, indago, si la práctica de mindfulness puede favorecer que una profesora transite hacia este nuevo paradigma de la educación que sitúa el cuidado en el centro del encuentro pedagógico.

Desde el paradigma del cuidado es fundamental establecer relaciones de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan generar confianza, que la docente conozca al estudiante, que se acerque con interés y curiosidad a ese otro. Las pedagogías del cuidar ponen especial atención a la calidad de las relaciones (Vázquez 2009; Comins 2015); favorecen la conexión humana para despertar el interés y la pasión por el aprendizaje. Para conocer mejor cómo se concibe la labor docente desde la perspectiva de las pedagogías del cuidar avanzamos con Vázquez y Escámez (2010):

La profesión de la docencia es una práctica relacional, que se caracteriza por ser una actividad en la que el profesorado tiene la responsabilidad de facilitar el desarrollo de su alumnado en todas las dimensiones de su personalidad. Para esto, es fundamental el compromiso de establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado. Los productos más valiosos del proceso de enseñanza aprendizaje son, sobre todo, relacionales como: el entusiasmo intelectual, la satisfacción compartida ante un descubrimiento o ante un material nuevo, la experiencia de seguridad en una clase con un clima de entendimiento y cortesía (Noddings, 2003a). (Vázquez y Escámez 2010, p.4).

Voy observando y comprendiendo en la narrativa de las docentes que llevar a cabo una práctica regular de mindfulness supone empezar a relacionarse con los y las alumnas desde un lugar que se asemeja a la perspectiva de las prácticas del cuidar. Parece que al aumentar la capacidad de autorregularse y calmarse, la manera de entrar y estar en el aula le permite a la profesora centrarse mejor y estar más disponible para lo que sucede en el presente del grupo. Las palabras de Agurtzane así lo cuentan:

Se nota en el ambiente de clase, gracias al mindfulness, y a otras cosas también, es mucho más relajado, y como que sabemos llevarlo entre todos. Eres menos gritona, menos violenta en la forma de hablar cuando te enfadas. Lo llevas de otra manera. (Agurtzane)

En esta narrativa de Agurtzane refiriéndose al clima en su aula, descubrimos esa *otra manera* que deja entrever que su lugar como profesora no es tan jerárquico, que incluye a los alumnos y alumnas como partes del todo que son en el grupo. En ese *sabemos llevarlo entre todos* Agurtzane trabaja con una conciencia de grupo, donde fomenta la cohesión grupal.

En las aulas donde el clima emocional es complicado y difícil es más común que los profesores se agoten, generando un «burnout cascade» (Jennings et al., 2017). El deterioro del clima emocional repercute en comportamientos disruptivos de los alumnos, dificultad de realizar las tareas académicas y los profesores terminan exhaustos emocionalmente tratando de controlar el comportamiento de los alumnos. En este entorno los profesores tienden a responder con medidas de castigo que a menudo en lugar de solucionar los problemas agudizan el mal clima del aula (Osher et. al., 2007).

En las últimas décadas investigaciones diversas han puesto de relieve el valor de crear en el aula climas afectuosos como mejor valor para que el aprendizaje se desarrolle mejor. Cada vez contamos con más evidencias que manifiestan que cuidar el clima emocional del aula repercute en los procesos cognitivos y académicos de los estudiantes (Seligman et al., 2009; Davidson y Begley, 2012; Jennings et al., 2017). Linda Lantieri se ha dedicado a cultivar el bienestar socioemocional de los estudiantes, SEL (Social Emotional Learning). Las intervenciones e investigaciones de Lantieri señalan que crear climas emocionales y afectivos seguros es fundamental para los procesos de aprendizaje, en la medida que el desarrollo del aprendizaje social y emocional promueve menos problemas conductuales y mejores aptitudes de comportamiento social, « los niños que aprenden habilidades sociales y emocionales tienen mayor éxito no sólo en la escuela sino en todas las áreas de la vida» (Lantieri, 2010, p.73).

Las pedagogías del cuidar nos hablan de la importancia de crear un espacio seguro para el aprendizaje, basado en relaciones interpersonales de confianza de las profesoras con los y las alumnas, que la profesora pueda conectar con los estudiantes para despertar su motivación y comprensión. Desde esta mirada educativa vemos que no se aprende sin el vínculo, sino que cuando hay afecto las cosas nos afectan más profundamente. Cuando estamos en un clima

afectuoso y de confianza donde nos sentimos vistos somos capaces de dar mucho más de nosotros mismos, tanto académica como personalmente. Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2019) también se refieren a que la experiencia de aprender está atravesada por los afectos:

Aprender tiene que ver con lo que afecta al sujeto y, por ello, le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo. Desde este planteamiento, el aprender real (real learning) se configura como parte de un evento (event) que transforma al aprendiz. (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2019, p.71)

De alguna manera, los afectos nos afectan. No podemos seguir pensando que sentimiento y pensamiento van cada uno por su lado o que son polos opuestos. Cada vez más corrientes pedagógicas subrayan la urgencia de superar la supremacía de la mente racional para abrirnos a una visión integrativa que eduque seres completos. La visión posmoderna del sujeto ha ampliado su horizonte para ver un ser integral, en proceso, superando la visión cartesiana de un ser humano dividido entre razón o emoción, cuerpo o mente. La perspectiva integral del ser humano genera una pedagogía donde importa educar y cuidar las múltiples dimensiones de la totalidad que somos. Se trata de «promover y facilitar el desarrollo humano integral, en sus aspectos físico, biológico, psíquico, social y trascendente» (González Garza, 2009, p.26).

Las profesoras con las que he reflexionado sobre la visión que sostienen sobre la educación apuntan hacia el mismo horizonte, como se recoge en las palabras de Iker:

Yo cada vez estoy viendo más personas pequeñas que alumnos esponjas y cada persona con toda su realidad, toda su vivencia. No sé, cada vez veo más personas totales y cada vez más intentar dar su importancia al tema afectivo, el contacto. Eso no quiere decir que me olvide de los contenidos curriculares, pero creo que hay que darle mucha importancia a enseñar a esas personas que en su vida es muy importante ser conscientes de sí mismas, de estar tranquilas, de ser consciente de su respiración. Me parece que son mensajes que les puede ayudar en toda la vida, cosa que el hacer unas raíz cuadrada, sinceramente, creo que no. (Iker)

El informe de la Comisión Internacional de la UNESCO presidida por Jacques Delors (1996) señala que:

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los

medios empleados varían según la diversidad de las culturas y las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común.

En el marco pedagógico de Heziberry 2020 se plantea la búsqueda de una *educación integral* que permita el desarrollo de todos los aspectos de la persona y no sólo sus capacidades intelectuales. Luís reflexiona acerca de ello:

Lo de *Heziberry* a nivel teórico me gusta porque ya es un nuevo modelo del alumnado, porque ya al alumnado no se le considera sólo como receptor, sino que se le considera como una persona global, en esa globalidad que aprende a ser el mismo, es importante, ahora podemos justificar este trabajo de cara a poder realizar este tipo de actividades. (Luís)

En la educación se ha priorizado la sociedad de mercado y el androcentrismo para organizar el currículum y las prácticas educativas. Una sociedad patriarcal, con una economía neoliberal, ha creado una escuela androcéntrica y dirigida al mundo laboral. Una imagen de individuo independiente, fuerte, con valor instrumental. Superar la mirada androcéntrica implica ver a un ser vulnerable, interrelacionado, entramado, dependiente, preparado para la vida más que para el mercado laboral. Vázquez, Escámez y García, se refieren a la educación para el cuidado como:

Una pedagogía que tiene como finalidad el desarrollo cognitivo y moral de los educandos hasta que cada uno alcance la plenitud de su personalidad según el máximo de sus posibilidades (...) Una pedagogía que rompe con la visión androcéntrica de la cultura y de su transmisión. (Vázquez et al., 2012, p.9)

La educación ha priorizado el conocimiento y el rendimiento académico, olvidando y negando a menudo toda la dimensión emocional y afectiva de las personas. Sin embargo, en las reflexiones de las profesoras que han participado en esta investigación, la dimensión emocional está muy presente. Ainhoa lo expresa de la siguiente manera:

En la educación durante años han primado los contenidos académicos. Uno de los objetivos en la educación creo que será el de aligerar las exigencias académicas para valorar y priorizar el aspecto emocional, porque la mayoría de las veces no lo tene-

mos en cuenta, y menos cuanto más vamos subiendo en el curso académico. Nos tenemos que dar cuenta que cuando el aspecto emocional del alumnado está equilibrado es mucho más fácil la asimilación de los contenidos académicos. Por ello, trabajar el aspecto emocional es la base para todo lo demás. Y para esto veo muy apropiado introducir la práctica de mindfulness en la educación de los y las estudiantes. (Ainhoa)

Este giro de paradigma que asume la interioridad, las emociones, el afecto ha de preparar primero a las profesoras en estas competencias para que ellas puedan acompañar a los y las estudiantes a alcanzarlas. Muchas de las profesoras con las que he ido compartiendo esta investigación son muy conscientes del impacto del mundo emocional y relacional en la práctica pedagógica, de hecho algunas, ponen en el centro del encuentro educativo las emociones y la necesidad de conocer y educar este aspecto de la dimensión humana para incluso avanzar en la adquisición de competencias cognitivas. Kariñe, en profesora de lengua vasca en el Instituto de Andoain, y así lo relata:

Hace ya algunos años que vengo pensando que en la escuela, además del aspecto académico, o mejor, junto con el aspecto académico, debemos cultivar y caminar otro camino. El camino al que me refiero es la senda de la inteligencia emocional, la relajación y el mindfulness. Hace ya algunos años me di cuenta que en el aula hay que crear la relación con los y las alumnas. Hay que crear y cuidar esta relación con los estudiantes antes de llegar a abordar la dimensión académica. Para poder crear esa relación necesitamos conocer y trabajar con diferentes técnicas y herramientas antes de llegar a los contenidos. Para esto llegué yo a este curso de mindfulness. (Kariñe)

Si la educación es algo es un encuentro entre diferentes, donde la relación, como menciona Kariñe, está en la base de la dimensión académica. La alteridad está en juego en todo momento en la práctica educativa, y en esta alteridad las profesoras son testigos del impacto emocional en la propia vida y en la de los estudiantes. Como lo relata Irati, profesora de Educación Infantil y Primaria en Zumaia, las emociones son partes de lo que nos mueve:

Al fin y al cabo, nos mueven las emociones, y cuando algún alumno o alumna muestra dificultades emocionales, algo muy habitual hoy en día, debemos intentar responder a esta situación. Pero, ¿cómo responder a estas situaciones si nosotras mismas tenemos nuestras dificultades emocionales? Además a esto se le suma que

debemos impartir la materia curricular. Entonces uno de los mayores retos actuales es responder al bienestar emocional de los estudiantes sin dejar a un lado la materia curricular. Y para esto creo que las prácticas de mindfulness son muy útiles y valiosas. (Irati)

Los profesores que han participado en esta reflexión e investigación pedagógica comparten una visión de la educación humanizadora, muy en la línea de las directrices que apuntan *Heziberri 2020* o el *informe de Delors*, en cuanto a educar el ser y la totalidad de la persona. En el relato de Fernando también recoge esta idea:

Para mí lo fundamental es enseñar a caminar por el mundo. Para eso lo fundamental es ayudar a conocernos. Yo creo que el profesorado en eso podría tener una parte importante. Yo es lo que intento hacer con mis alumnos a través de las matemáticas o la física. Claro que el objetivo es aprobar, pero lo que a mí me importa es que intenten comprender cómo funciona su mente, para que entiendan cómo funcionan para intentar cambiar. Mindfulness podría servir para esto, porque ayuda a llegar a esa parte. (Fernando)

En este nuevo paradigma se abre la perspectiva a la interioridad de las personas y a la educación integral donde se asumen además de las competencias cognitivas, las emocionales y las de aprende a ser. Las profesoras resaltan la necesidad de aprender habilidades no cognitivas para favorecer la adaptación a un mundo cambiante.

En los claustros de las escuela estas perspectivas conviven con otras miradas que se arraigan a las formas tradicionales de mirar a la persona y ejercer la docencia. Hargreaves (1996) se refería a que en la sociedad conviven dos perspectivas diferentes de mirar el mundo, la modernidad y la posmodernidad. La confrontación entre estas dos fuerzas sociales es el principal desafío del cambio para los profesores. En los claustros de las escuelas conviven docentes, más posmodernistas podríamos decir, que ven al alumno en su totalidad e integridad y otros que están asentados en un panorama modernista, que se reflejaría en una respuesta educativa, dicho desde Hargreaves (1996, p.62):

Defendiendo el departamentalismo, reafirmando las asignaturas escolares tradicionales, estandarizando las estrategias docentes e imponiendo un sistema generalizado de pruebas. Ante el reto posmoderno de un mundo complejo, diverso y en rápido cambio.

La ética del cuidado se caracteriza por priorizar a las personas concretas sobre los principios abstractos, por dar un peso mayor al ámbito afectivo que al cognitivo:

El cuidado lo entendemos como aquello a lo que dirigimos nuestra atención y esfuerzo, aquello que nos ocupa y preocupa. Hace referencia al desarrollo pleno de las personas en el ámbito afectivo, familiar, personal, intelectual, laboral o de ocio. El cuidado se plantea como el conjunto de actividades sociales e individuales que contribuyen al bien público y a la sostenibilidad de la vida. (Vázquez et al., 2012, p.11)

La profesión docente dentro del marco de las éticas del cuidado requiere de saber escuchar, mirar y atender las necesidades de los y las alumnas (Vázquez y Escámez, 2010). La perspectiva del cuidado nos permite reinventar la educación dirigiendo la atención hacia las necesidades del otro, dando prioridad al suceso, a lo que ocurre. Se trata de una pedagogía que está atenta a lo que pasa, que es capaz de improvisar y cambiar, que está ligada a las situaciones de la vida y a la posibilidad de improvisar y aportar. Esta pedagogía del cuidar requiere de profesoras que se preocupan por el bienestar de sus alumnos, les importa la realidad personal de cada estudiante y ponen el corazón en el aula. Voy con Agurtzane profundizando en cuál es esa *otra manera*, indago en ello, tratando de discernir la presencia de esa pedagogía del cuidado en su práctica:

Ser consciente de la importancia que pueden tener pequeños cambios; a veces es solo cuestión de actitud y mirarles a los niños y niñas. Mirarles y ver que todos los días no son iguales y ellos no están todos los momentos iguales. Entonces, en un momento, un día igual no necesitan hacer matemáticas, sino que igual necesitan hacer unas respiraciones. Y eso cambia toda la situación, algo tan simple como respirar. (Agurtzane)

En el relato de Agurtzane se percibe que está atenta de la situación en el aula, haciéndose cargo de ello. Como docente *mira* a sus alumnos, comprende el *momento* y sus *necesidades* y es capaz de improvisar e ir más allá de lo planificado para responder a la situación que le presenta el presente. Su relato me hace pensar que, tal vez, una profesora despierta a la situación, al contexto, tiene más la capacidad de dejar de centrarse en el programa para centrarse más en la persona. Recojo las palabras de Vázquez para seguir pensando en el vínculo que puede existir entre las prácticas de la atención plena y las prácticas del cuidar:

La ética del cuidado no opera en base a la aplicación de principios formales, sino siguiendo un modelo más intuitivo, receptivo, no secuencial. Es decir, la ética del cuidado parte de la premisa de que respondemos a las necesidades de cuidado no

aplicando una serie de principios abstractos, sino que respondemos según la situación, nuestras capacidades y nuestros valores nos lo permiten. De lo cual no podemos derivar que la ética del cuidado sea una perspectiva irracional, sino que tiene su propia racionalidad. Esta perspectiva enfrenta los problemas morales situándose en la situación concreta, asumiendo las responsabilidades interpersonales y analizando la complejidad de las mismas. En definitiva, la ética del cuidado no rechaza de forma absoluta la relevancia de los principios éticos, pero sí sitúa por delante de éstos a los individuos y sus historias personales. (Vázquez, 2009, p. 42)

Cuando se pone el cuidado en el centro de la educación todos los procesos que participan en ella se ven comprometidos, y por supuesto, también la manera de estar presente de una profesora en el aula. Con Lorea descubrimos también el lugar de la improvisación en la praxis educativa, para poder dar respuesta a lo inesperado que nos abre compartir una práctica relacional humana como es la educación:

La intuición también tiene su importancia, ya que al final nadie puede prever todas las situaciones que pueden ocurrir en el aula. Muchas veces el momento requiere de una respuesta rápida, que llega desde tu intuición. (Lorea)

La narrativa de Urko también hace eco de una visión de la educación que no tiene tanto que ver con la transmisión de conocimiento, sino con un acompañamiento en el desarrollo integral de la persona:

Creo que la educación tiene que ver más con regar una semilla que con plantar conocimientos, y tiene que ver con ayudar a cada persona a que se desarrolle, a darle herramientas para caminar en base a sus intereses, a sus necesidades, y no tanto desde las necesidades de un sistema o de desde una educación que creo que los chavales viven como impuesta y que poco tiene que ver muchas veces con las interrogantes que ellos se plantean. Una educación que es una educación de preguntas y respuestas, cuando yo creo que nuestro trabajo es más preguntar que responder. (Urko)

Esta reflexión de Urko me lleva hasta el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien lideró el movimiento educativo de la *Pedagogía de la Liberación*. Freire alentó a una *Pedagogía de la Pregunta* que estimulara la curiosidad:

La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar. Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor –la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. (Freire, 1986, p.55)

Freire en su pedagogía divisaba un nuevo enfoque de la figura del educador: él propone la superación de la contraposición educador-educando, admitiendo que todos somos, cada uno en su medida, educadores y educandos, una idea que escuchamos en el testimonio de más de unas de las profesoras con las que caminamos este recorrido.

## 3.12. SE ENSEÑA CONTENIDO Y SE ENSEÑA QUIÉN SE ES

En este tramo del camino voy comprendiendo que la capacidad de introspección y reflexión que ofrece mindfulness puede favorecer la emergencia de una identidad docente que evoluciona hacia un lugar nuevo, que pone en el centro humanizar el proceso educativo. Mindfulness tiene que ver con cómo nos relacionamos con nuestra vida: la persona aprende a parar, a establecer una relación con su intimidad. Voy descubriendo con las profesoras que la experiencia de sí, la manera en la que la persona se vive a sí misma, implica una transformación en la manera en la que está y se vive en el aula. Luís recoge desde su experiencia esta impresión:

Mi relación cuando estoy iniciando las clases es de más tranquilidad, a pesar de tener muchos alumnos disruptivos, intento mantener la calma, estoy más tranquilo, me centro y ahí me doy cuenta que no necesito pegar gritos. En este sentido me doy cuenta que esto es un proceso de cara a su aprendizaje también, porque si yo antes estaba nervioso, yo subía la voz, lo que estoy transmitiendo es que estoy alterado y el clima también se altera. Mientras si el profesor transmite tranquilidad al alumnado, a la larga ellos mismos van a ser conscientes de que necesitan ese cambio. Y ya es un cambio interno, no es externo, son ellos mismos los que se dan cuenta. (Luís)

Como dicen las palabras de Luís, enseñamos contenido y enseñamos quién somos. Un profesor con calma podrá transmitir calma, un educador consciente podrá transmitir conciencia a sus alumnos; al fin y acabo, aprendemos de la experiencia que vivimos. Como dice Nagore, «para poder cuidar y acompañar a otros, una tiene que saber cuidarse y acompañarse y mindfulness ayuda a ello».

Para la ética del cuidado la profesora es un referente de valor moral y estamos enseñando ya desde el tipo de relación que establecemos con los y las estudiantes, desde cómo nos comunicamos, cómo escuchamos y hablamos estamos transmitiendo una forma de ser y estar en el mundo y en las relaciones. Como dice Sancho (2015, p.10) «la relación con un maestro, la forma de sentirse mirado, atendido, comprendido - o todo lo contrario, puede marcar de forma significativa la vida de un individuo». Aprendemos más de lo que vemos que de lo que escuchamos. Con Agurtzane voy comprendiendo cómo puede ser esa nueva identidad docente que la práctica de la atención plena puede favorecer:

Yo me siento más '*bidelagun*' ahora, '*compañera de camino*', vas como acompañando. Yo no sé cómo expresarlo, pero yo me siento más tranquila, me siento igual más coherente y todo con lo que hacemos. Me doy cuenta que me implico, pero no me implico que se me van los nervios, es con otra tranquilidad. Los problemas siguen siendo problemas pero yo estoy más tranquila. (Agurtzane)

Con Agurtzane apreciamos un modelo de profesora que más que enseñar facilita el aprendizaje, *compañera de camino*, se describe ella. Esta percepción alcanza no sólo a la identidad docente, sino que tiene que ver también con la percepción de las profesoras hacia un nuevo modelo de alumnado, quien ya no es un mero receptor; el papel de los estudiantes es un papel más activo. En general, cambian los roles de los docentes y de los alumnos hacia lugares más creativos. La visión de Amagoia respecto a su papel como educadora también apunta hacia una nueva perspectiva:

Yo me veo más como una guía. El docente como guía, que le da herramientas al alumno para que llegue donde necesita llegar. Que la profesora sea capaz de ver qué es lo que ese alumno necesita, no el decirle lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer, sino darle espacios, darle material para que el alumno pueda llegar. (Amagoia)

Los nuevos paradigmas pedagógicos no tienen ningún recorrido sin la preparación y la implicación de las docentes. La cuestión que se abre es cómo se van a conseguir estos retos y estas propuestas que plantea el *Plan Heziberri* sin formar al cuerpo docente en estas materias. Más

aún, cuando en la formación académica de quienes serán futuros docentes aún existe un vacío en áreas como el desarrollo personal y el autoconocimiento, que después se plantean como objetivos para la educación de los alumnos, como «el desarrollo de las dimensiones afectivas y emocionales, estéticas y espirituales» (Gobierno Vasco, 2014). Como señala Luís «en el currículum que tenemos actualmente, de hecho en el programa *Heziberri 2020*, eso sin un trabajo previo por parte del profesorado puede quedar en un trabajo vacío».

En una profesión donde el componente personal no puede desligarse de lo profesional, puesto que como dice Contreras (2010, p.66) «lo fundamental de la enseñanza somos nosotros mismos», el trabajo de desarrollo interior de la profesora tiene un reflejo en su praxis educativa. La importancia de dedicarse un tiempo al desarrollo personal para poder mejorar la propia práctica educativa es una voz que está continuamente presente en las profesoras. Para decirlo con Gemma:

Otra cosa de la que me he dado cuenta y lo compruebo en el aula es que según cómo estás tú anímicamente esto lo transmites al grupo. Quiero decir, si tú tienes un grupo muy movido y al final terminas levantando la voz yo veía que la cosa se alteraba más. Ahora tengo otras técnicas que las he aprendido del curso, sobre todo la respiración, y veo que sin levantar la voz, sin tener que enfadarme consigo muchísimo. (Gemma)

En las narrativas de las profesoras voy reconociendo la importancia del trabajo personal como un aspecto clave de la práctica docente. Mindfulness ofrece la posibilidad de ser más consciente del estado personal y tener recursos para autorregular los estados emocionales para poder responder con más serenidad a las situaciones en el aula, como lo cuenta Ainhoa:

Lo aprendido en el curso de mindfulness me ha reportado muchos beneficios, por un lado, me sirve para equilibrar mi aspecto emocional. Como profesora prestando atención a lo que estoy haciendo, analizando cómo estoy antes de que empiecen las clases, me ayuda a dar una respuesta adecuada ante el comportamiento de los alumnos, analizando las situaciones con tranquilidad y eligiendo la respuesta más adecuada, ayudándome a llevar adelante las situaciones con tranquilidad. (Ainhoa)

El autoconocimiento de quienes enseñan va mostrándose como un factor clave para ampliar horizontes de una identidad docente que se caracteriza por saber adaptarse a las situaciones del presente con más calma y conveniencia. De alguna manera, se trata de movilizar recursos internos para responder a los retos externos. Ana M<sup>a</sup> González Garza (2009, p.27) decía que «para ser maestro el requisito indispensable es ser uno mismo», y este aspecto va mostrándose a cada paso de este recorrido como fundamental para las profesoras. La práctica de mindful-

ness puede aportar una comprensión de lo interior y lo propio con consecuencias en el hacer pedagógico, que como relata Urko:

A mí mindfulness me rescató a mí mismo, lo primero. Durante el tiempo que duró el curso estuve más conectado a cierta parte de mí que descuido más a menudo. Esto puede ayudar mucho a la práctica docente, para empezar, porque al conocerme mejor puedo conocer mejor a los alumnos. Y es muy importante el conocernos y conocer nuestros potenciales y aquellos aspectos que debemos mejorar como persona y como docente. (Urko)

El autoconocimiento o el trabajo de la interioridad supone ante todo asumirse como responsable de sí misma y del actuar propio, asumir quién se es y cómo se actúa. Este trabajo de responsabilidad con uno mismo, tiene que ver con desarrollar un rol activo respecto a las respuestas ante las situaciones, empoderarse de los propios procesos personales y actitudes, como lo conocemos a través de la voz de Luís:

En mi caso personal, he estado bastantes años como con una queja permanente, tanto a nivel social como político, viendo un montón de problemas de nuestra sociedad y diríamos como echando culpas, desde un lugar de víctima, sin asumir mi lugar, y en ese cambio de visión soy capaz de discernir, de ver la realidad desde otro punto de vista, no con una sensación de víctima. Los problemas siguen siendo mayores pero mi percepción de esa realidad es lo que ha cambiado. (Luís)

Recuperar, rescatar el sí mismo, quién se es, es un paso indispensable para recuperar la armonía en la relación con el entorno, y desarrollar una conciencia ecológica que nos permita habitar el futuro.

## 3.13. PRACTICANDO LA MEDITACIÓN A NIVEL PERSONAL:

Uno de los principales objetivos del curso de mindfulness es enseñar y consolidar la práctica de la meditación en las profesoras. La meditación se entiende como un ejercicio mental (bhavana) que es la que facilita cultivar y desarrollar la atención plena. Se enseña a las participantes a practicar la meditación, desarrollando mindfulness, la atención plena, como medio para tener mayor conciencia del cuerpo, de los pensamientos, emociones, experiencias de la vida, tanto interna como externa, desde un lugar de observador neutro y ecuánime. En las sesiones del curso empezamos practicando la meditación en el cuerpo, y semana tras semana vamos introduciendo una práctica nueva (meditación en la respiración, los sentidos, los pensamientos, las emociones, la compasión). Se establece un compromiso por parte de las participantes de practicar en casa cinco días de la semana meditaciones guiadas en formato de grabaciones de audio durante veinte minutos. Lo más difícil para la mayoría de las personas es encontrar un tiempo donde poder meditar y para la segunda semana se hace evidente la dificultad de cumplir el compromiso, como recogen las palabras de Ione:

Me ha costado mucho practicar la meditación: encontrar en lo cotidiano el momento para hacerlo, ser constante, no retrasarme en los plazos... Aunque sé que es una práctica que me aporta beneficios, en la rapidez de la vida se me hace muy difícil encontrarle un hueco. Pero, al menos, sé que estoy preparada para un cambio consciente. Poco a poco he ido transformando la actitud hierática con la que llegué al curso y me he ido abriendo a la meditación, que poco a poco va teniendo su lugar en mi vida. Ahora mi reto es convertirla en hábito. (Ione)

Durante el tiempo que dura el curso hay profesoras que se comprometen con la práctica de la meditación en casa y la realizan, pero una vez finalizado el curso la gran mayoría reconoce que no ha hecho de la meditación un hábito, como Urko:

Durante el tiempo que estaba practicando la meditación me sentía más conectado a mi, prestaba más atención a lo que era yo, a mi esencia, a una parte de mí que descuido más. Me muevo más en el mundo de las ideas y meditar me permitía tomar una conciencia más interior, respirar, conectar con mi esencia. Durante el tiempo

que duró el curso me sirvió para practicar con frecuencia. Parte de las conclusiones, reflexiones, las compartía con mi pareja y lo llevé también a las aulas y sí se produjeron ciertos cambios. Luego la vorágine de la vida me ha vuelto a arrastrar y ahora no sé si dura algo de todo eso. Sí, el saber que ese espacio existe. (Urko)

En la actualidad existen numerosos estudios de investigación sobre mindfulness que han analizado cuáles deben ser las características de la práctica para que sea efectiva (Soler et al., 2014; Cebolla et al., 2017), o cuál debe ser la duración mínima de la meditación o el número de sesiones para que sea se produzcan transformaciones (Kabat-Zinn, 1990; Segal et al., 2002; Demarzo et al., 2017). Las investigaciones realizadas por Kabat-Zinn (1990), por ejemplo, aseguran que la dosis diaria de meditación necesaria para que sea eficaz debe ser de 45 minutos al día, al menos seis días por semana. Sin embargo, no existe un consenso sobre el tiempo de práctica meditativa que es necesario para conseguir efectos. En los grupo con los que yo he trabajado es irreal pedir a las profesoras un compromiso de 45 minutos al día. Curso tras curso he ido observando y aprendiendo que es más eficaz pedir un compromiso menor para conseguir que las participantes se motiven y se impliquen con la meditación en casa; y adherirse a la práctica de 20 minutos durante cinco días ya resultaba complicado, Nagore lo relata de la siguiente manera:

Estuve tres semanas practicando meditación todos los días y después volví a parar y no practicar. Fue entonces cuando me di cuenta del verdadero poder de la meditación: durante el tiempo que estuve practicando tenía como una sonrisa en la cara, estaba más tranquila y contenta, y con una mayor disposición para poder aceptar lo que me traía el día. (Nagore)

Durante las ocho semanas del curso en cada sesión practicábamos dos meditaciones: una al llegar, de unos diez minutos, y otra en la mitad de la clase, de alrededor de veinte minutos. En dos de las sesiones también practicamos yoga o movimiento consciente, así que, la mayor experiencia meditativa de las participantes ha sido durante las sesiones. Y a pesar de que la práctica individual en casa no haya conseguido establecerse como un hábito, sí que escuchamos en las narrativas de las docentes que hay transformaciones. Irati comparte su experiencia:

No practico todos los días, pero cuando lo hago, mi estado interno cambia y esto me afecta en mis actividades cotidianas de una manera positiva. Pero diría que la meditación ha transformado sobre todo mi mirada. Procuero mirar las cosas con más perspectiva, con más amor y menos juicios. Y esto tiene una consecuencia directa en mi

trabajo, porque me ayuda a crear un clima positivo en el aula y me permite mirar a los alumnos con una mirada amorosa que me ayuda a comprender muchas cosas. Por eso, las prácticas de mindfulness, las considero necesarias en la educación, tanto para las docentes como para los estudiantes. (Irati)

La narrativa de Irati recoge el camino que hemos transitado en este recorrido compartido, sintetizando la idea de que ese contacto con la interioridad que permite la meditación, lo que aporta sobre todo es un cambio de mirada que permite ver con *más amor y menos juicio*, esa *mirada amorosa* que nos pone tan en contacto con una ética del cuidado y unas pedagogías del cuidar que pueden facilitar el tránsito hacia un nuevo modelo de paradigma educativo.

Para la mayoría de las profesoras es difícil establecer la práctica de la meditación como un hábito y adherirse una vez de que el curso ha terminado, como Gema que «meditaba cuando hacíamos el curso». Hay algunas profesoras que sí han conseguido adoptar la meditación como parte de su rutina diaria, como Agurtzane, quien dos meses después de terminar el curso comparte que «medito a las noches». Para Arantxa, por ejemplo, el curso fue el inicio de un camino que le ha llevado a hacer el programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*) de Kabat-Zinn y seis meses después de realizar el curso sigue practicando todos los días. También ha habido profesores como Iker que tras finalizar el curso de mindfulness se apuntaron a mis clases de yoga y siguieron practicando el cultivo de la conciencia.

A pesar de que la adherencia a la meditación no se ha producido en la mayoría de las profesoras, en sus narrativas sí parece apreciarse que se han producido transformaciones. Tal vez, no tanto por la frecuencia de la práctica de la meditación, pues muchas de ellas meditaron solo en las prácticas compartidas en las ocho sesiones de clases, me inclino a sugerir que los cambios se han producido más por lo reflexionado y pensado juntas acerca de lo vivenciado. Darse el tiempo y el espacio durante ocho semanas de parar e indagar junto a otras compañeras es lo que a menudo parece que ha facilitado una progresiva toma de conciencia que indica que la posibilidad de que emerja un nuevo modelo de profesorado es posible.

Respecto a cómo integrar mindfulness en la educación, en una investigación llevada a cabo por Meiklejohn et al. (2012) citada por Mañas et al., (2014), señalan tres modalidades básicas: 1) indirectamente (el profesor practica de forma personal mindfulness y encarna las actitudes y conductas del mindfulness en la escuela); 2) directamente (se les enseñan a los estudiantes a practicar ejercicios y habilidades de mindfulness); y 3) una combinación de éstas (el profesor y los alumnos aprenden y practican mindfulness).

En el ámbito de la psicoterapia Pollak, Pedulla y Siegel (2016) investigan los roles que puede desempeñar mindfulness y conceptualizan estos roles a lo largo de una línea que va de lo explícito a lo implícito. En el extremo de la línea implícita estaría el terapeuta que practica mindfulness. Según recogen Pollak, Pedulla y Siegel (2016) la práctica regular de mindfulness favorece que la relación terapéutica con los pacientes se transforme hacia un lugar más efectivo. La práctica de la meditación facilita aumentar la presencia del terapeuta, una mayor tolerancia afectiva y la capacidad del terapeuta de abrirse al sufrimiento emocional de los pacientes. El extremo más explícito de la línea está lo que denominan la psicoterapia basada en el mindfulness; donde el terapeuta enseña a sus pacientes a practicar el mindfulness por sí mismos.

Extrapolando estos roles del ámbito de la psicoterapia a la educación, podríamos hablar también de un recorrido que va de lo implícito a lo explícito en el rol de las profesoras. En el extremo implícito encontraríamos a las profesoras que practican mindfulness y que han transformado su presencia y su mirada en las aulas, tal y como hemos ido recorriendo en este relato. El contacto con mindfulness ha supuesto un cambio personal en las profesoras en aspectos como el juzgar menos, en ser menos reactiva o estar más tranquila. Esta transformación se ha reflejado en su práctica docente en actitudes tales como evitar poner etiquetas a los alumnos o permanecer más en el presente.

Me interesa indagar ahora cómo pueden ir transformándose las prácticas educativas cuando la docente se mueve en ese extremo de la línea hacia el lado explícito e introduce ejercicios de mindfulness con sus alumnos y alumnas en el aula.

### LOS ROLES DEL MINDFULNESS

<b>Implícito</b>	<p><b>Terapeuta que practica el mindfulness</b> Se relaciona de un modo consciente (mindfully) con los pacientes, independientemente de la intervención terapéutica</p> <p><b>Psicoterapia orientada al mindfulness</b> Mayor perspicacia en la práctica del mindfulness en los tratamientos</p>
	<p><b>Psicoterapia basada en el mindfulness</b> Enseña la práctica del mindfulness a los pacientes</p>
<b>Explícito</b>	

**Tabla 7. Los roles del mindfulness.** Basado en (Pollak, Pedulla & Siegel, 2016, p.25)

## 3.14. PRACTICANDO EN EL AULA

En la mayoría de los cursos de mindfulness que he compartido con las profesoras sucede que para la segunda semana ya hay un par de profesoras que se han entusiasmado con lo que han experimentado en sí mismas durante las sesiones de meditación y se animan a llevar al aula alguna práctica adaptada para sus alumnos. Después, en el curso comparten su experiencia y juntas vamos descubriendo y aprendiendo qué puede aportar practicar el mindfulness explícito en un aula. Ibane consiguió establecer con su grupo de educación infantil de tres años una práctica bastante regular:

De cara a la clase trabajamos ahora mucho la respiración. De hecho empezamos las clases todos los días a la mañana cuando entran, dejan la mochila, la agenda, se ponen la bata y cuando ya están preparados, nos sentamos aquí en círculo, y lo primero es: vamos respirar. Y eso antes no lo hacía. Y lo mismo cuando volvemos del recreo. No todos los días, pero si les veo muy revueltos, ahora los días que hace calor se nota, lo mismo, venga tranquilos, vamos a respirar para relajarnos, y vamos a darnos cuenta cómo estamos respirando, a ver si se nos hincha la tripa, si baja, si sube y súper bien. Les gusta. De hecho muchas veces ni les digo nada, me pongo así (hace el gesto de llevar una mano al vientre y la otra la posa en el centro del pecho) y toso y dicen shiii, y se ponen igual. Respiramos nada, ¿eh? Tres, cuatro veces, y ya está, empezamos. Y esto funciona para que estén más atentos, más tranquilos, más relajados y que te escuchen. (Ibane)

Agurtzane con su grupo de cuarto curso de educación primaria, también ha podido comprobar la eficacia y la utilidad de dirigir la atención a la respiración para fortalecer la atención selectiva de los alumnos y mejorar así el intercambio pedagógico:

En muchos momentos, cuando vamos a hacer matemática, por ejemplo, y están muy revueltos les digo: vamos a poner una mano en el corazón otra en el estómago y respiramos. Si ya centran la atención en lo que tienen que hacer es un cambio y luego empezamos la lección. Baja la intensidad del aula y se centran en lo que tienen que hacer. Creo que la respiración es un recurso pedagógico muy útil que deberíamos enseñarles en todas las etapas; también en Secundaria y en Bachiller.

De cara a los alumnos para mí es muy importante; solamente con respirar tres veces les ayuda a tener atención plena en un momento dado en un ejercicio. Hacer tres respiraciones y eso sí he notado, dirigen toda la atención a lo que tienen que hacer. (Agurtzane)

Gemma aplica en su aula con niños de 3 años algunas de las prácticas aprendidas en el curso del Berritzegune, sobre todo como una manera de calmar el clima del aula y generar un espacio de silencio, una de las mayores dificultades en el espacio escolar:

Tanto a las 9 de la mañana para empezar el día como a las 2 del mediodía, que es cuando vuelven del patio y vienen más nerviosos utilizo las campanitas estas (Gemma se refiere a unos pequeñas campanas que utiliza para llamar la atención de los alumnos). Pues mira antes para empezar a trabajar era un... venga, empezamos, eeei, eii( gritando), ahora no. Ahora saco esto (saca las campanas y las hace sonar), y bueno, pero corren, se sientan. A mí esto me cuentan hace un par de años y no me lo creo. Hay una profesora de apoyo que suele venir unas horas a ayudarme con los niños que tienen alguna dificultad y se queda alucinada del silencio que se hace en el aula. Cuando ya hemos empezado a hablar y trabajar y se empiezan a alterar, uumm, esto no, no no puede ser, ¡venga a respirar! Y ya todos empiezan, ummmm... a hacer respiraciones, y luego hago así con la mano (gesto de silencio) y ellos ya hacen ehheh, shiiiiii, y cuando alguno no, por lo que sea, le digo: ¿igual necesitas respirar un poquito más?, ¿Si... necesitas un poquito más de respiración? Estoy encantada de verdad. No me lo puedo creer. Y a los críos les gusta mucho, cierran los ojos y todo para hacer las respiraciones. Les ves a todos con la mano (lleva la mano al corazón y respira). Si, muy bien, la verdad que muy bien. (Gemma)

Durante el curso comparto con las profesoras la idea de llevar a cabo las prácticas de mindfulness desde la sencillez, recordando que a menudo *menos es más*, y que no hace falta hacer prácticas sofisticadas ni complicadas, sino prácticas que estén *vivas*, en el sentido que sean sentidas por ellas, que sean auténticas, porque las han experimentado en sí mismas y pueden compartirlas con sus estudiantes. La respiración es lo más vital que tenemos, es la fuerza que nos conecta a la vida y siempre sucede en tiempo presente. Por eso, el simple movimiento de dirigir la atención a la observación de la respiración nos ayuda a situarnos en el instante del ahora. Las docentes van comprobando que este movimiento tan básico, tan sencillo, favorece abrir un espacio de silencio, algo que en el ajetreo de las aulas no siempre es fácil de lograr, y que respirar juntos conscientemente puede convertirse en un recurso pedagógico que ayuda a regular el clima del aula o a crear las condiciones para poder concentrarse en materias como las matemáticas.

En lo que he ido observando de la experiencia de las profesoras parece más sencillo incorporar las prácticas de mindfulness en el aula en educación infantil y primaria. En secundaria, debido al ritmo y a las exigencias que requiere este nivel las profesoras encuentran más obstáculos para animarse a llevar la meditación a las clases:

Como profesora no me veo preparada para llevar a cabo una meditación con todo mi grupo de alumnos, la inseguridad se nota enseguida. Sin embargo, me gustaría que cuando terminemos los exámenes y estemos preparando las clases de acceso a la universidad ofrecérselas a quienes lo deseen. Veo sufrir a algunos alumnos en segundo de Bachillerato por las decisiones que tienen que tomar y creo que sería de gran ayuda para ellos meditar. Sería más fácil formar a nuestros alumnos en este tipo de prácticas desde pequeños. Durante los dos últimos años los alumnos de tercero de la ESO ha realizado yoga, por lo que esperamos que el alumnado del año que viene tenga más internalizado este tipo de prácticas. (Lorea)

Una de las principales dificultades que encuentran las profesoras para llevar las prácticas al aula es la falta de tiempo, en educación secundaria sobre todo, o la falta de seguridad personal. Algunas profesoras señalan que necesitan profundizar más o dedicarle más tiempo a la práctica para adquirir la seguridad necesaria para trasladar las prácticas al aula:

Todavía no he aplicado la meditación mindfulness directamente en el aula. Para mí es muy difícil hacerlo en una clase de 25 alumnos, para eso lo tengo que tener muy bien interiorizado. Pero sí que estoy poniendo en práctica conceptos paralelos o indirectos de la meditación. Al final, entiendo que es una manera de entender y vivir la vida y que se puede aplicar en lo cotidiano, y en eso sí que veo una transformación en mí. En mi vida personal sí que medito unas cuatro veces por semana y estoy motivada con llevarlo en algún momento al aula. (Izaskun)

En el ámbito de educación secundaria también hay profesoras que se animan a dar el paso y llevan las prácticas al aula. En la experiencia de Ainhoa como profesora de pedagogía terapéutica:

También he hecho algunas prácticas en el aula y a los alumnos y otros profesores también les ha gustado mucho, y la verdad es que en las sesiones que hemos empezado con la meditación ha sido evidente, hemos visto a los alumnos más tranquilos y centrados. Ellos han estado a gusto, porque ha habido peticiones para hacer más. (...) Creo que con los alumnos llevando a cabo las prácticas de mindfulness se saca más provecho de la sesión de aprendizaje ya que ayuda a que los alumnos estén más tranquilos y centrados. (Ainhoa)

Algunas profesoras están siendo precursoras del cambio en sus centros educativos introduciendo nuevas prácticas en el aula, como se recoge en el relato de Nagore :

Hoy ha venido el inspector a nuestra escuela para evaluarme (como te comenté estoy en periodo de funcionaria en prácticas) y ha entrado a un par de sesiones conmigo para observar cómo doy mis clases. Te escribo para contarte que en primero de la ESO, ya de manera sistemática a primera hora de la mañana he introducido una de las prácticas que hacíamos contigo: escuchar tres veces el sonido de la campana, cerrar los ojos, respirar profundo y darnos el tiempo para llegar. De esta manera todos centramos nuestra atención en el presente, se abre un espacio de silencio y el ambiente se relaja por completo. El inspector ha visto esta práctica y la ha ensalzado como una práctica valiosa, de hecho, ha comentado al equipo de dirección del centro que las demás profesoras deberían aprender y aplicar en el aula de manera cotidiana este tipo de prácticas. (Nagore)

## 3.15. LA VIRTUALIZACIÓN DE LA VIDA Y DE LA ESCUELA

Si hay algo que ha contribuido al cambio y la transformación de nuestras sociedades en todos sus ámbitos ha sido la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A partir de la pandemia del Covid-19 es muy probable que dividamos el mundo en un tiempo pre- y post-Covid. Durante el estado de confinamiento que se impuso con el Covid la educación se volvió en virtual de un día para otro. El nuevo escenario del mundo post-Covid genera muchas interrogantes ante lo que se abre para los próximos años en el ámbito educativo; pero ya en aquel mundo pre-Covid la convivencia con las tecnologías era una de las preocupaciones centrales de las docentes. La escuela pre-Covid-19 ya venía situándose en un espacio digital. Las narrativas recogidas para esta investigación se sitúan en el escenario pre-Covid y en las reflexiones de las docentes era muy recurrente el tema de la presencia de las TIC, las cuales suponen toda una serie de transformaciones a las que tienen que responder las profesoras, para las que no todas están preparadas ni disponibles en un mismo nivel, dada la gran heterogeneidad que existe en la profesión docente:

Vivimos en una sociedad tecnológica donde también surgen dificultades. Por un lado, las tecnologías se desarrollan de forma continua y muy rápida y no es posible que un sistema educativo esté permanentemente actualizado con todos los participantes. Por otro lado, vivimos en un nuevo modelo de sociedad y el referente principal de nuestros alumnos es internet. Allí encuentran todo lo que necesitan, o eso les han contado. Estamos perdiendo algunas técnicas necesarias en el proceso de aprendizaje, como la memoria, la lectura de textos largos y la comprensión o el pensamiento crítico. (Lorea)

Los testimonios de las profesoras sobre la virtualización de la vida asumen un mayor peso a la luz de los acontecimientos recientes. Las repercusiones que puedan generarse de las muchas horas que pasamos antes las pantallas digitales supone una preocupación, a la vista de las consideraciones que ya suscitaban en las docentes desde antes que sucediera la pandemia.

La convivencia con las TIC están transformando muchos aspectos de la vida humana. Las profesoras que están día a día en el aula son testigos de las dificultades que afrontan sus estudian-

tes como consecuencia de cohabitar este tiempo tecnológico, como lo relata Ane, profesora de francés en el Instituto Antigua Luberrri de San Sebastián:

Las consecuencias de vivir en un entorno digital son muchas. Nuestros alumnos tienen grandes dificultades para comprender textos, por ejemplo. Otras consecuencias son la falta de atención y la dificultad de concentración. Además como están tan acostumbrados a recibir gran cantidad de estímulos su capacidad de asombro es cada vez menor. Y por tanto la motivación también disminuye. (Ane)

Son muchas las profesoras que detectan en sus estudiantes que la capacidad de mantener la atención es cada vez más complicado en las aulas; y son muchas las profesoras que relacionan la pérdida de la capacidad atencional con el uso de las TIC. De hecho, es significativo el número de jóvenes e incluso niños y niñas, medicados a causa del Trastorno del Déficit de Atención en las aulas, y sin llegar a casos diagnosticados clínicamente, la dificultad para concentrarse y mantener la atención es una situación habitual entre los estudiantes (Fisher, 2006), lo que dificulta la práctica educativa y el encuentro pedagógico entre profesores y alumnos. En la reflexión de Amagoia también se escucha esta perspectiva:

Vivimos en una sociedad que está continuamente mirando hacia afuera, instalada en la prisa, en la acción y que ha perdido la atención del momento presente. Nuestros alumnos y alumnas también están inmersos en ese mundo y además tienen las tecnologías a mano en todo momento. Les llega continuamente un montón de información, lo que les impide poner atención a aquello que están haciendo en ese momento. Aquí las profesoras tenemos un papel importante: además de ser referentes, tenemos que enseñarles a parar y a desarrollar la atención. Daniel Goleman dice que el ingrediente esencial de la educación es la atención. Las profesoras, estamos continuamente relacionándonos con alumnos que tienen serias dificultades de atención y éste es uno de nuestros grandes retos que tenemos que responder. (Amagoia)

Es evidente que se hace imprescindible que el colectivo docente tenga una formación en las tecnologías digitales y en las herramientas on-line para poder adaptarse a los nuevos desafíos y los nuevos tiempos. Las TIC han transformado las materias primas de la educación: el conocimiento y el espacio mismo. Tradicionalmente la escuela ha sido la encargada de distribuir el conocimiento pero las TIC han abierto el acceso al conocimiento de una manera hasta ahora desconocida y éste ha dejado de ser monopolio de la escuela.

El espacio tecnológico no sólo ha transformado el acceso a la información y al conocimiento, está incluso afectando a las maneras de relacionarnos que tenemos las personas. El mundo virtual ha creado un nuevo modo de relacionarnos donde, para decirlo con Leonardo Boff (2004, p.3) «internet y las redes sociales nos permiten relacionarnos sin encontrarnos». Son las paradojas a las que nos lanza el mundo digital: vivimos en la sociedad de la comunicación y a menudo, con más incomunicación que nunca con los más cercanos. Habitamos la sociedad de la conexión y se vive con más desconexión y soledad que nunca. Las nuevas formas de relación a la que nos abren las TIC están muy presentes en la educación y en la reflexión de las profesoras, como se recoge en las voz de Nagore:

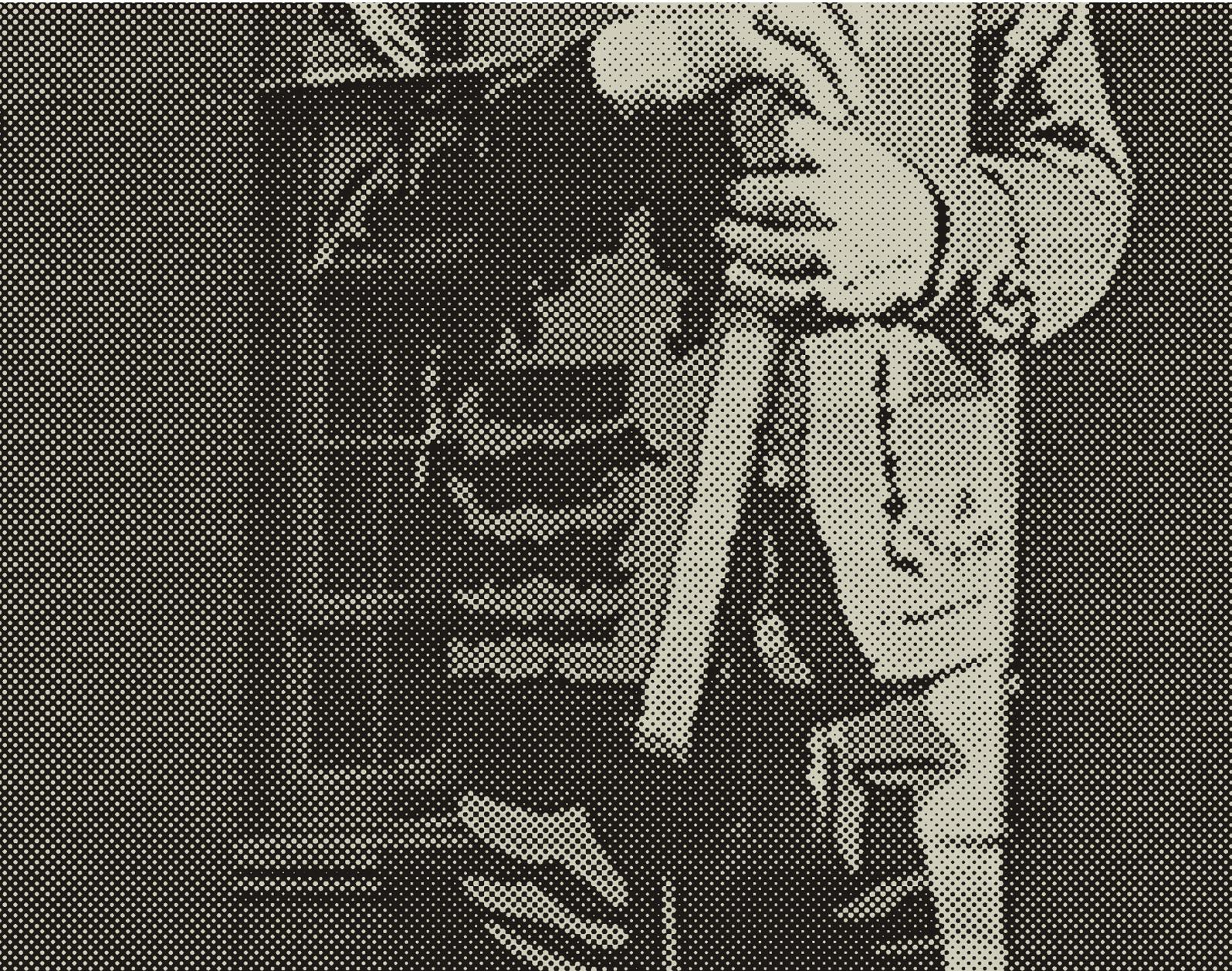
Las nuevas formas de comunicación en la sociedad se han convertido en un desafío para la enseñanza. De hecho, los maestros necesitan aprender cómo aplicarlos a la escuela, pero esto no es lo más difícil, sino cómo interactúan entre ellos los alumnos (tanto ellos mismos como socialmente). Las personas que tenemos cierta edad hemos ido evolucionando gradualmente con las nuevas tecnologías, pero nuestros alumnos son nativos digitales: nacieron con las tecnologías. Y para ellos las relaciones personales, donde mirarse cara a cara, han disminuido: mirarnos, olerarnos, tocarlos... estamos perdiendo los sentidos. Es verdad que la tecnología sirve para acercar a las personas que están lejos, pero curiosamente, también nos aleja de quien está cerca. Si antes quedábamos con alguien para felicitarle o para aclarar un malentendido, ahora enviamos un mensaje y perdemos el contacto directo. Y claro, con esos mensajes sucede que la responsabilidad de lo que decimos es cada vez menor. Lo que no nos atrevemos a decirlo cara a cara, a través de los mensajes lo decimos, además de la gran cantidad de desencuentros y malentendidos que se generan con los mensajes. (Nagore)

La virtualización de las aulas y la educación on-line que se impuso con el estado de alarma del Covid-19 puso en evidencia que la escuela más allá de ser la encargada de transmitir conocimientos es un ecosistema donde se entretrejen relaciones, donde se aprende y se crece desde las interacciones y que cuando la educación pierde la presencialidad pierde parte de su esencia.



# CAPÍTULO 4

## EL PUERTO DE LLEGADA



«Hay algunos que dicen,  
que todos los caminos conducen a Roma  
y es verdad porque el mío  
me lleva cada noche al hueco que te nombra»  
(Aute, 1984)

## 4.1. LA URGENCIA DEL CUIDADO

Todos los caminos, tanto los transitados con esta investigación educativa como los que caminamos como destino colectivo en la actual coyuntura planetaria en la era del Covid-19, parece que irrevocablemente nos dirigen a un mismo puerto de llegada:

Situar el cuidado como valor urgente de la vida.

En el contexto global, la crisis sanitaria del Covid-19 ha puesto en evidencia la enfermedad sistémica de una estructura social y económica que se quiebra por una falta de cuidado y respeto absoluta por las personas, la naturaleza y la vida. La crisis sanitaria ha desvelado lo desalmado de un sistema económico, el neoliberal, que ha priorizado el desarrollo y el progreso económico de una gran minoría descuidando la vida del planeta y de los seres vivos. En los muchos intentos que se están haciendo por parte de científicos, pensadores y voces referentes como Naomi Klein (2020), Jane Goodall (2020), Byung-Chul Han (2020) o Valladares (2020), en comprender las causas de este virus hay una coincidencia en afirmar que la irrupción de virus como el Covid-19, y anteriormente otros virus como el Sars o el Ébola, tienen que ver con la invasión de los humanos en los espacios naturales, con la pérdida de biodiversidad con las que interactuábamos antes y que funcionaban como vacuna natural como protección ante virus que ahora llegan hasta los humanos. Durante los meses de confinamiento se han alzado multitud de voces que nos recuerdan que hay algo fundamentalmente equivocado en la relación con la naturaleza de la sociedad occidental del siglo XXI y algo que debe cambiar desde la raíz si queremos responder a las situaciones que vivimos, y a las que parece que están por venir, si no gira el rumbo que llevamos como civilización.

La primatóloga Jane Goodall (2020) compartía un mensaje rotundo en el tiempo de confinamiento:

Los científicos advierten que si continuamos ignorando las causas de estas enfermedades zoonóticas, podríamos infectarnos con virus que causarían una pandemia incluso más destructiva que la COVID-19. Muchas personas creen que hemos llegado a un punto de inflexión en nuestra relación con el mundo natural. Tenemos que detener la deforestación y la destrucción de los hábitats naturales a nivel global. (...) necesitamos conectar nuestros cerebros con nuestros corazones, y utilizar adecua-

damente nuestro conocimiento innato, la ciencia y las tecnologías innovadoras para tomar decisiones más inteligentes respecto a las personas, a los animales y al medio ambiente que compartimos. (Goodall, 2020)

La crisis sanitaria del Covid-19 llegó para parar la carrera del mundo y poner en evidencia la fragilidad y la vulnerabilidad de la vida, pero no debemos perder de vista, además, que mientras la humanidad mira preocupada a la crisis sanitaria sigue sucediendo una grave emergencia ecológica que no para. La difícil irrupción del Covid-19 no puede despistarnos de la grave crisis climática que está sucediendo; enfrentamos problemas que parece que irán a más si no transformamos la lógica heteropatriarcal y capitalista que prioriza el progreso individual por encima del bien común del planeta y de los seres vivos.

El pensamiento, el relato neoliberal ha sido el del individuo autónomo, que se hace a sí mismo, independiente. El valor fundamental de ese pensamiento es el triunfo económico que un individuo aislado puede obtener en beneficio propio; lo que ha conducido a una apología del individualismo. Precisamente esta manera de pensar y funcionar ha hecho que estemos en una situación de pandemia global y crisis ecológica urgente.

Toda crisis, tanto las personales como las colectivas, podemos entenderlas como una llamada a abrirnos a despertar y cambiar hacia otro modelo de desarrollo que nos permita reestructurar la escala de valores y organizar la vida en común de una manera diferente. La opción señala a transformar las inercias de pensamiento y funcionamiento que nos ha conducido hasta este punto hacia una cultura del cuidado que ponga en valor la vida en común.

Hemos crecido y vivimos en una sociedad y en una escuela que vive de espaldas al cuidado.

La cultura patriarcal y la economía capitalista negaron este hecho, se desvalorizaron los cuidados y fueron reducidos al espacio de la casa, pero el cuidado es inherente a la vida. Tal y como dejó desarrollado en el marco ontológico de este trabajo doctoral el cuidado es un aspecto esencial de la vida. Si no hay cuidado no hay vida, no hay dicotomía entre vida y cuidado.

Y si a nivel social y cultural el cuidado emerge como esencial otro tanto sucede en la escuela.

En el contexto educativo también se refleja la primacía de la productividad, lo académico, sobre lo humano. El valor económico y el mercado están en el fondo del modelo educativo que impera en los países de occidente, priorizando los valores de la utilidad para ser competitivas. El criterio de la rentabilidad se impone sobre el criterio de la humanidad (Nussbaum, 2010); y hemos sido testigos de ello en el confinamiento de la primavera de 2020. Se detuvo el mundo y sin embargo la escuela no paró; generando incluso más estrés, exigencia y cansancio tanto

en docentes como en estudiantes y familias. La principal preocupación de la administración educativa se centró en el rendimiento académico, en seguir la escuela desde casa como si todo siguiera funcionando en una normalidad, y con un debate público centrado en el aprobado general. Pero nada de lo que vivíamos era normal. Muchas profesoras lidiaban con el estrés, la sobrecarga de trabajo, la conciliación familiar y un cóctel de emociones propias y de los estudiantes que se reflejaron en una gran cansancio docente.

Ya antes de la irrupción del Covid-19, y como se recoge en esta investigación, las profesoras se manifestaban cansadas y desvalorizadas, poniendo en evidencia que la labor docente agota, la escuela agota. Mi experiencia en la formación permanente de docentes me ha permitido estar cerca del colectivo docente pero con una mirada externa, periférica, que me da la oportunidad de analizar su situación con cierta perspectiva. Observo que hay muchas profesoras con una vocación viva hacia su práctica pero que se encuentran agotadas por las exigencias del día a día en el aula. También me atrevo a señalar que existe una falta de reconocimiento social hacia el profesorado que merma la confianza y la dignidad de la profesión. Los medios de comunicación y la opinión pública arremeten contra la educación y la profesión docente a menudo sin ningún rigor y con duras críticas no justificadas que contribuyen a que el malestar docente se incremente y que la autoridad pedagógica sea cuestionada continuamente, como no sucede con otros profesionales. Son muchas las razones del cansancio docente, las profesoras ven cómo su práctica se va complejizando y complicando con las altas demandas y exigencias familiares y sociales, con demandas burocráticas, la diversidad en las aulas, la tecnologización, la continua adaptación, alumnos cada vez con más problemas de comportamiento y adaptación, convierten la labor docente en una profesión con un alto número de estrés o cansancio.

Volver a la aulas en la escuela del Covid se prevé complicado: la administración impone la exigencia de que los centros educativos elaboren protocolos Covid y los equipos directivos de los centros, las profesoras, y la comunidad educativa en general, se enfrenta a la incertidumbre de no saber cómo será la nueva realidad en la escuela. El trabajo de las docentes se ha visto multiplicado: en algunos centros educativos se les ha pedido a las profesoras que presenten una doble programación didáctica de sus asignaturas, con la previsión de que el nuevo curso pueda establecerse otro confinamiento. Además, las consecuencias psicológicas del confinamiento se prevé que provoquen emociones difíciles que trasladarán a las aulas más ansiedad y miedo, tanto de las docentes como de los y las estudiantes. La incertidumbre se ha convertido en certeza y nadie sabemos cómo será la escuela, pero sí podemos prever que el bienestar psicológico de las docentes y su salud se ve más intimidada que nunca.

El curso escolar 2020-2021 inicia con protocolos de salud que obligarán a estudiantes y docentes a permanecer todas las horas en el aula con mascarilla, a mantener la distancia social, lavado de manos, no compartir materiales...medidas planteadas para prevenir y proteger la salud; pero que complican el día a día de la escuela. Todas las medidas que desde la Administración se han impuesto a la escuela han sido de carácter sanitario y apenas se ha reflexionado sobre la orientación pedagógica que se deberá asumir en la escuela de un mundo en pandemia.

Ante este panorama donde las condiciones psicosociales de la escuela se han recrudecido y a las docentes se les han ido sumando exigencias, se hace urgente e importante:

Revalorizar la labor docente y favorecer el autocuidado de las docentes.

En una profesión que se basa en el aspecto relacional, donde están en juego las emociones, los afectos, donde las vidas de las profesoras son afectadas por las vidas de los demás, es inevitable que se produzca un gran desgaste físico y emocional. A la escuela se le exige educar para la vida, en medio de la paradoja que a las profesas se les ahoga con requerimientos para los que apenas se les prepara, profesional y personalmente. Ante este escenario, las profesoras necesitan:

Aprender hábitos de autocuidado para proteger su salud y su bienestar.

Se entiende el autocuidado de las docentes, en el sentido que apuntaba Audre Lorde, como «un acto de batalla política», que permite transformar la relación individual y la relación con las otras personas y con el planeta. Se trata de partir de un cuidado propio, aprender a cuidarse para después:

Establecer el cuidado como una forma de relación ética entre los seres.

Lo que se plantea desde esta perspectiva del cuidado es aprender a cuidar de una misma a través de la práctica meditativa, no sólo para estar mejor a nivel personal, también para generar transformaciones sociales, estableciendo relaciones basadas en los cuidados y el afecto que permitan resignificar el ser humano y sus relaciones consigo mismo, con otros seres y con el planeta. Cuando una persona aprende a cuidar de sí misma y se ofrece este autocuidado, es cuando puede establecer en las relaciones una praxis del cuidar, que favorece una serie de habilidades humanas como son: la presencia, la empatía, la confianza, la escucha, el acompañamiento, la responsabilidad, la ternura, facilitando un cambio paradigmático en la forma de hacer educación.

El reto se centra en que:

Hablar de ética del cuidado no sea un discurso sino una práctica.

## 4.2. MINDFULNESS Y LA PRAXIS DEL CUIDAR

Para que exista cuidado ha de haber atención. Sin atención no hay cuidado, ni hay amor. Aquí el vínculo directo entre las prácticas de la atención plena, mindfulness, y una praxis del cuidado:

La práctica de la meditación de la atención plena, mindfulness, es una praxis de autocuidado.

Lo que en el marco de mindfulness, y en su origen en la tradición budista se conoce y se practica como compasión, puede ser equiparado a lo que en este trabajo hemos señalado con la ética del cuidado. Ambas perspectivas entienden la compasión o el cuidado, como valor moral universal que nos hace verdaderamente humanos, en el sentido de que son inherentes al ser humano, y en el que todas las personas podemos ser educadas.

Mindfulness es un marco de aprendizaje en primera persona, donde se parte de la práctica personal. Lo que hacemos es aprender a prestar una atención amorosa a la experiencia presente, tanto interna como externa. Atención amorosa, en el sentido que es una atención que no juzga y critica, sino que acoge y acepta lo que el presente presenta. Esta aceptación, lejos de ser sinónimo de sumisión o resignación, es el fundamento para poder generar cualquier transformación.

Las prácticas de mindfulness son una oportunidad que nos permiten entrar en contacto con nuestra interioridad para dedicarnos esa atención presente y amorosa. Esta experiencia de contacto con la interioridad es una experiencia de autocuidado, que genera transformaciones en la forma de percibirse a una misma. Esta nueva percepción favorece un movimiento en la praxis educativa que nos acerca a las pedagogías del cuidar:

Importa la relación que se establece con los y las alumnas.

Se privilegia lo vincular, se priorizan las interacciones además de los contenidos académicos.

Se está presente en el suceso que acontece, lo situacional cobra valor.

Se ofrecen modelos de interacción basados en la aceptación, el respeto y la comprensión.

El afecto es tan importante como lo cognitivo.

Con el recorrido caminado con esta investigación hemos podido observar que la práctica de mindfulness es algo más que una herramienta meramente instrumental para relajar a la profesora y permitir que se siga reproduciendo desde la obediencia la misma estructura patológica que enferma y agota. La práctica de mindfulness puede provocar transformaciones hacia un paradigma del cuidado en la praxis educativa.

Las prácticas de la atención pueden ser un medio hábil para generar transformaciones en las relaciones pedagógicas y en la cultura escolar.

Por ello, y especialmente ante el panorama de incertidumbre que enfrenta el mundo y la escuela en el escenario del Covid-19, es importante:

Implementar estrategias que permitan fomentar el autocuidado y el bienestar de las profesoras para promover una mejora en la calidad educativa.

## 4.3. LA APORTACIÓN DE MINDFULNESS A LA IDENTIDAD DOCENTE:

### 4.3.1. El autoconocimiento como saber esencial de las docentes

En el camino de este trabajo hemos constatado que el estado personal de las docentes repercute en su práctica educativa: lo que la persona es no puede desvincularse de lo que la profesional hace y de cómo lo hace. Correa (2015) exponía que la identidad profesional docente tiene que ver con el desarrollo de la identidad personal; y con las profesoras que hemos compartido esta investigación hemos verificado la importancia de la dimensión personal en la praxis educativa.

Este hecho me lleva a afirmar que el trabajo personal en la formación profesional docente es un aspecto fundamental, al hilo de lo que Ana María González Garza (2009, p.27) recogía en la afirmación de que «ser maestro es salir al encuentro de uno mismo».

La identidad docente requiere ir transformándose, se va deviniendo en ser docente a lo largo de la carrera profesional para poder adaptarse a los cambios sociales y educativos. En este escenario de continua exigencia de adaptación e innovación personal y profesional adquiere relevancia la formación docente a lo largo de la vida.

En esta sociedad y este mundo no solo en cambio, si no ya mutante, donde ser persona, como ser docente, no es tarea fácil, el trabajo de autoconocimiento puede ser clave para brindarnos una conciencia que pueda adaptarse a las nuevas e imprevisibles circunstancias que están por venir; puesto que las verdaderas transformaciones que pueden llevarse a la praxis educativa se gestan en el interior de cada persona. Ningún saber puede compararse con el valor de descubrir las cosas por uno mismo, con ese *me doy cuenta* que tanto hemos escuchado repetirse a lo largo del *Relato Polifónico* de esta investigación en la voz de las profesoras.

Por ello, hablo de lo fundamental que es que la formación profesional permanente de las docentes atienda a los aspectos personales e internos de las profesoras; que lo personal pase a formar parte del territorio de la formación docente. En este camino de cultivar el mundo interno la meditación puede ser una de las herramientas que favorezca este trabajo.

La meditación nos permite conocernos mejor, en la medida que mindfulness ofrece la posibilidad de desarrollar una conciencia reflexiva que facilita el «yo observador» (Miró, 2016).

El autoconocimiento nos ofrece la posibilidad de transformarnos nosotros para transformar las relaciones pedagógicas y la cultura escolar. Conocerse puede ofrecer flexibilidad y capacidad de modificación, pero sobre todo, conocerse a sí mismo puede servir para enseñar mejor.

#### **4.3.2. Mindfulness favorece un giro vital, una reestructuración cognitiva, capaz de transformar la praxis educativa hacia un paradigma de los cuidados**

La práctica de la atención plena puede contribuir a una reestructuración cognitiva que permita percibir la realidad de una nueva manera y por lo tanto, también la experiencia educativa, con una mirada más amplia, incluso más acorde a la educación por competencias a la que se dirigen los nuevos planes pedagógicos, como Heziberri 2020, donde además de educar, la escuela debe asumir la función de enseñar a ser personas y a convivir.

Las situaciones de dificultad o los retos educativos no cambian, lo que cambia con la práctica de mindfulness es la manera de percibir las situaciones, por ello, puede ayudar a rebajar los ni-

veles de estrés, ansiedad y preocupación de las profesoras, en la medida que se desarrolla una mejor conciencia de las emociones y los pensamientos.

La capacidad de introspección y reflexión que ofrece mindfulness puede favorecer la emergencia de una identidad docente que evoluciona hacia un lugar nuevo, que pone en el centro humanizar el proceso educativo. Con los relatos de la experiencia de las profesoras hemos podido descubrir la percepción e identificación con un modelo de profesora que más que enseñar facilita el aprendizaje. Pero no sólo gira la mirada hacia la identidad docente; también cambia la percepción de las profesoras hacia un nuevo modelo de alumnado, que ya no es un mero receptor, sino que se le concibe con un papel más activo y creativo.

Lo primero que ofrece la práctica de mindfulness a las profesoras es una pausa: un tiempo para conectar consigo misma y darse un gesto de cuidado.

Esta pausa de mindfulness es lo que permite romper el ritmo de la inercia de la productividad y la actividad frenética que se lleva en la escuela. Esta pausa nos da la oportunidad de la presencia, estar en el presente dedicando una atención consciente y cuidadora a los sucesos en el aula y encontrarse con una *nueva mirada*, expresión que se repite a menudo en la voz de las profesoras.

Esta pausa permite salir de la reactividad automática; para en lugar de reaccionar ante los acontecimientos, poder dar una respuesta consciente a la realidad del presente, que favorezca la transformación de la educación para pasar de los modelos de la reproducción que están ligados a la planificación, a los modelos que están ligados a las situaciones de la vida, para centrarse más en el proceso y contextualizar, improvisar desde las realidades del día a día, más libre de la sujeción curricular para poder reformular las estrategias educativas de acuerdo a las situaciones reales que se viven.

Con la práctica de la meditación va desarrollándose una disposición a estar presente, a mirar, escuchar lo que sucede, que permite cuidar de los detalles, de lo pequeño, las interacciones, las relaciones; muy ligado a lo que propone la ética del cuidado.

Una aportación importante de la práctica de la meditación es que se va aprendiendo a no identificarse tanto con los propios pensamientos y emociones; desarrollando las habilidades emocionales y afectivas de las profesoras. Esto ayuda a no tomarse las cosas tan personalmente y ser más flexible para modificar las opiniones en virtud de nuevos escenarios y realidades. Esta desidentificación no significa que las docentes no se involucren en su praxis pedagógica, todo lo contrario. En realidad se muestran más responsable de sus elecciones, actitudes y respuestas; ayudando a salir del victimismo que anula, hacia una actitud de responsabilidad que actúa.

Nos brinda la posibilidad de ver lo nuevo en vez de seguir repitiendo permanentemente lo mismo. La práctica de la meditación basada en mindfulness favorece una nueva mirada capaz de ver lo vincular, lo relacional y la interioridad de las personas. Con las profesoras hemos descubierto que esa nueva mirada permite tener presente tanto el afecto como los contenidos académicos, y ofrece una visión más integral de las personas que permite educar la totalidad de la persona, en sus dimensiones física, emocional, social, cognitiva y trascendente, muy en sintonía con lo que proponen las pedagogías del cuidar.

Muchas de las voces de las profesoras en este trabajo cuestionan que el éxito escolar esté relacionado con los logros académicos. Las docentes subrayan la importancia y la necesidad de dotar a los estudiantes no sólo de conocimientos académicos; sino que el desarrollo cognitivo esté acompañado de un desarrollo social y afectivo. Las profesoras que han participado en esta investigación insisten en la importancia de dotar de habilidades y herramientas socioemocionales a los estudiantes que les permitan afrontar los desafíos de la sociedad y de la vida.

### **4.3.3. Las prácticas basadas en mindfulness pueden contribuir a invertir la ecuación de malestar docente por bienestar, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Mejorar el bienestar de las docentes, basado en el autocuidado, repercutirá indirectamente en mejorar las relaciones positivas, el clima del aula y el bienestar de los alumnos y por lo tanto, mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las profesoras aseguran que el conocimiento y la práctica de mindfulness ha transformado su práctica educativa en aspectos como: estar más presente, juzgar menos, tanto a los alumnos como a las familias de los alumnos, ser menos reactiva, regular mejor sus emociones, aceptar lo que sucede en el aula sin enfadarse, estar más relajada. Esta mejora en el bienestar personal se refleja en su práctica profesional y en el clima del aula.

Mindfulness mejora las relaciones humanas debido a que mejora la capacidad de autorregulación emocional, la calma y la comprensión de las profesoras.

La conexión con una misma que aporta mindfulness, facilita una mejor presencia y conexión con los y las estudiantes y una mejor comunicación en el aula. Son muchas las profesoras que aseguran que la autoconciencia y la autorregulación que les permite la práctica de mindfulness les ayuda a gritar menos y escuchar más a sus alumnos, lo que favorece el clima del aula y las relaciones pedagógicas.

Estas transformaciones que viven las docentes a nivel personal se traduce en su identidad docente, en cómo se perciben a sí mismas como profesoras; lo que trae consigo es que mindfulness pueda aplicarse en las aulas de dos maneras: 1).- mindfulness implícito: integrar mindfulness de manera natural en la actitud: más presente, más atenta, más tranquila y 2).- mindfulness explícito: llevar prácticas de mindfulness al aula. Las profesoras que han llevado a cabo prácticas de atención en el aula, aseguran que ejercicios sencillos, como dirigir la atención de los alumnos y alumnas a unas pocas respiraciones, ayuda a que se haga un silencio en la clase, relajando el clima del aula y facilitando la concentración.

#### 4.3.4. Construir otros modos de encontrarnos que permitan rehumanizar la educación

Hay un concepto fundamental que permite hacer el link entre la práctica de mindfulness y la ética del cuidado:

La interdependencia, la idea de que todo en la vida está íntimamente relacionado.

Ambas perspectivas, la budista en la que se enraiza la práctica de mindfulness y la ética del cuidado, contemplan la realidad, la vida, como una red entramada donde todos los fenómenos son interdependientes, donde todo está interconectado, todo respira junto. Cada cosa que ocurre depende de la otra.

En el budismo la manera de ser de todo lo que existe es interdependiente, nada se sustenta por sí mismo, los seres y las cosas no tienen existencia intrínseca. Es lo que Thich Nhat Hanh (2018) llama el *interser*. A su vez, la ética del cuidado propone un nuevo concepto de intersubjetividad, para poder comprender las necesidades de los otros, partiendo de la naturaleza vincular de la vida y de las personas.

Con las prácticas de mindfulness las docentes adquieren esta conciencia del interser, que desarrolla un pensamiento vincular que puede permitirnos salir de la lógica del egoísmo y del individualismo clásico del pensamiento capitalista y pensarnos en un destino colectivo.

En la sociedad patriarcal la manera de entender la realidad y organizar la actividad humana prioriza al individuo como centro y eje. La ética del cuidado puede contribuir a superar el androcentrismo en la cultura escolar y desterrar el antropocentrismo, para situarnos en una conciencia interdependiente y ecodependiente que nos haga sabernos a todos los seres compañeras y compañeros de un destino planetario común y parte de la tierra, no dueños de ella.

El cultivo de mindfulness puede ser un camino de transformación personal y colectiva que permita la emergencia de una nueva conciencia que sea capaz de vivirse en relación con todo lo que es, de manera cuidadora con las personas y con el planeta. Un nuevo concepto de *cuidanía* con un corazón diferente, de carácter vincular, que ofrezca la esperanza de crear un destino colectivo que pueda ser respirado y vivido.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra Pardiñas, M. J., Gewerc Barujel, A., & Montero Mesa, M. L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21.(Enseñanza 21), 101-114.
- Aguado de la Obra, Guillermo. (2018). La pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. In I. Palacín Garay (Ed.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (pp. 18-37). Fundación InteRed.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alvear Morón, D. (2015). *Mindfulness, autocompasión y estrés docente en el profesorado de Educación Secundaria*. (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado). Universidad del País Vasco.
- American Mindfulness Research Association. (2019). AMRA resources and services.
- Aramburuzabala, P., & Vega González, M. (2010). Necesidad de coherencia entre el modelo de formación inicial y el modelo didáctico que se practica. En González I. & Almunia E. (Coord), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. (pp. 79-88). Graó.
- Asuero, A. M. (2015). *Plena mente: mindfulness o el arte de estar presente*. Grupo Planeta Spain.
- Aute, L.E. (1984). Sin tu latido (canción). En *Cuerpo a cuerpo*. Ariola
- Azkarraga Etxagibel, J., & Gallifa i Roca, J. (2016). Mindfulness y transformación ecosocial. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (87), 123-133.
- Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice-Heath, S., Lee, C. D., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., & Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep. *The LIFE Center (University of Washington, Stanford University and SRI) & the Center for Multicultural Education, University of Washington*.
- Barret, G. (1995). *La pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Recherche en expression.
- Bauman, Z. (2007). *La educación líquida*. Editorial Gedisa.

- Bauman, Z. (2010). Discurso pronunciado con motivo de la concesión del Premio Príncipe Asturias de Comunicación y Humanidades.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., & Velting, D. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Boff, L. (2004). *Saber cuidar: ética de lo humano, complejidad de la vida para la vida*. Petrópolis-RJ. Editora Vozes.
- Bolívar, A. (2002). «¿ De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1), 01-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Paper presented at the *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1) 1-05. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista De Educación*, (1), 201-212.
- Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in the social sciences: Epistemic windows and methodical consequences. Paper presented at the *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.698>

- Brito Pons, G. (2011). Programa de Reducción del Estrés Basado en la Atención Plena: Un estudio exploratorio de su aplicación en un Hospital Público semi-rural del Sur de Chile. *Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 221-242.
- Brito Pons, G. (2014). Rethinking mindfulness in the therapeutic relationship. *Mindfulness*, 5(4), 351-359. DOI: 10.1016/j.mincom.2016.09.006
- Campayo, J. G., & Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del mindfulness?*. Editorial Kairós.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Ediciones Cátedra.
- Capra, F. (2014). Prefacio. In M. Hathaway, & L. Boff (Eds.). *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. (pp. 11-18). Trotta.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Cavallé, Mónica: *La raíz sapiencial de la filosofía*. Cavallé, M. (Director). (2/04/2018).[Video/DVD] Ecocentro T.V.: <https://www.youtube.com/watch?v=G6OewbRrKX8&t=14s>
- Cebolla, A. (2007). *Eficacia de la terapia cognitiva basada en la atención plena en el tratamiento de la ansiedad y la depresión* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Cebolla, A., García-Campayo, J., & Demarzo, M. (2018). *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad*. Alianza Editorial.
- Cebolla, A., Campos, D., Galiana, L., Oliver, A., Tomás, J. M., Feliu-Soler, A., Soler, J., García-Campayo, J., Demarzo, M., & Baños, R. M. (2017). Exploring relations among mindfulness facets and various meditation practices: Do they work in different ways? *Consciousness and Cognition*, 49, 172-180. DOI: 10.1016/j.concog.2017.01.012
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. Castell.
- Comins Mingol, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Icaria.
- Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria Editorial.
- Comins Mingol, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista De Filosofía*, 52, 159-178. DOI: 10.12795/themata.2015.i52.09

- Comins Mingol, I. (2017). ¿Hacia qué modo-de-ser-en el mundo? Por una pedagogía del cuidar. *Documentación Social*, (187), 145-160.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. (ed.) En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. ( pp. 11-59). Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198004>
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27430309008>
- Contreras, J., & Pérez de Lara Ferré, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Coordinadora Extremeña de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo. CONG. (2020, 12 de agosto). *Mujeres que sostienen la cadena de cuidados*. <https://congextremadura.org/mujeres-desplazadasporelmundo-que-sostienen-el-planeta-cadena-de-cuidados/>
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39. DOI. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Correa Gorospe, J. M. (2015). La construcción de la identidad de las maestras de educación infantil. *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo: Elkarrikertuz IT 563 13* (pp. 19-42). Servicio de Publicaciones.
- Correa Gorospe, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, Estibaliz, & Gutiérrez Cuenca, L. P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista De Educación a Distancia., Número monográfico VIII.- 30 de Abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios electrónicos y educación superior*. <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Cortázar, J. (1998). *Rayuela*. Ediciones Cátedra.

- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationships: attachment and the developing social brain* (Second Edition ed.). W.W. Norton & Company.
- Culadasa, J. Y. (2015). *La mente iluminada, una guía de meditación que integra la sabiduría budista con la neurociencia*. Editorial Sirio.
- Damasio, A. R. (2010). *El error de Descartes*. Drakontos Bolsillo.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Grupo Planeta (GBS).
- De la Tierra, Iniciativa Carta. (2000). La Carta de la tierra. *Recuperado De [Http://earthcharter.org/invent/images/uploads/echarter\\_spanish.Pdf](http://earthcharter.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.Pdf)*
- De Sousa Santos, B. (2011). Epidemiologías del Sur. *Revista Internacional De Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. (pp17-39).
- D'Eaubonne, F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. FeniXX.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO.
- Demarzo, M., Garcia-Campayo, J., & Modrego Alarcón, M. (2017). *Bienestar emocional y mindfulness en la educación. Revolucionemos la sociedad del futuro a través de la educación emocional en las escuelas*. Alianza Editorial.
- Demarzo, M., Montero-Marin, J., Puebla-Guedea, M., Navarro-Gil, M., Herrera-Mercadal, P., Moreno-González, S., Calvo-Carrión, S., Bafaluy-Franch, L., & Garcia-Campayo, J. (2017). Efficacy of 8-and 4-session mindfulness-based interventions in a non-clinical population: A controlled study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1343. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01343.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative*. Thousand oaks: Sage, Publications.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dhiravamsa, & Dharmapadipa. (2013). *Un atajo a la iluminación*. Ediciones La Llave.

- Dolz, A., & Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (74), 97-114.
- Domenech, J. (2010). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Dopazo, P., Soler, C., & Duch, G. (2020, Primavera 2020). Los cuidados. Una mirada política y rural. *Soberanía Alimentaria: Biodiversidad y Culturas*, 37. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados/72-numero-37/721-editorial-los-cuidados-una-mirada-politica-y-rural>
- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica: escribir una vida*. Universidad de Valencia.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Fábregas, J. M. (2012). Prólogo. En C. Naranjo, *Ayahuasca. La enredadera del río celestial*. Ediciones La Llave.
- Fericgla, J. M. (2002). Estados modificados de conciencia, caos y creatividad. *Revista Cultura y Droga*, 10, 19-42.
- Fernández, C. M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.004>
- Franco-Justo, C. (2009). *Meditación Fluir para serenar el cuerpo y la mente*. Bubok.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido* ([7a ed.]. ed.). Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020, 02 de abril). El control social será uno de los grandes ganadores de la pandemia. *El Diario De La Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/02/el-control-social-sera-uno-de-los-grandes-ganadores-de-la-pandemia/>
- García Rubio, C., & Luna Jarillo, T. (2017). El programa « Crecer respirando». En García-Campayo, J., Demarzo, M., & Alarcón, M. M. (coord.), *Bienestar emocional y mindfulness en la educación* (pp. 259-273). Alianza.

- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind. Ancient Brains in a High-Tech World*. Mit Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development* [(original publicado en 1982)]. Harvard University Press.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184-189. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>
- Goleman, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., & Davidson, R. (2017). *Los beneficios de la meditación*. Editorial Kairós.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Editorial Graó.
- González Garza, A. M. (2009). *Educación holística. La Pedagogía del Siglo XXI*. Editorial Kairós.
- González Merino, A. *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar*. Ministerio de Educación.
- González Rey, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González, L. L. (2010). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas.
- Goodall, J. (2020). *Declaración sobre la Covid-19*. <https://janegoodall.org.ar/declaracion-sobre-la-covid-19/>
- Gorroño Viteri, N. (2015). ¿Hacia dónde debe mirar la educación del futuro? el regreso es mi futuro. *IDUNA 9. Nuevas Perspectivas Pedagógicas*, 71.
- Gorroño Viteri, N. (2020). Cosmovisión indígena como inspiración en investigación educativa: una investigación biográfica. *Revista Educación, Política y Sociedad*.

- Grof, S. (2002). *La psicología del futuro. Lecciones de la investigación moderna de la consciencia*. La Liebre de Marzo.
- Gutiérrez, J. L. G., Hernández, E. G., & Jiménez, B. M. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Han, B. (2020, 22 de marzo). La emergencia viral y el mundo de mañana. Byung-Chul Han, el filósofo surcoreano que piensa desde Berlín. *El País* <https://doi.org/https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro de mindfulness* ((edición original 1997) ed.). Oniro.
- Harari, Y. (2020, 05 de abril). Yuval Harari: El mundo después del coronavirus. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200405/48285133216/yuval-harari-mundo-despues-coronavirus.html>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
- Hathaway, M., & Boff, L. (2014). *El Tao de la liberación. Una Ecología De La Transformación*. Editorial Trotta.
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. (2004). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition*. Guilford Press.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández y Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J. M., & Correa Gorospe, J. M. (2020). In Hernández y Hernández F., Aberasturi Apraiz E., Sancho Gil J. M. and Correa Go-

rospe J. M.(Eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(4), 68-87. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>

Herrero López, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista De Economía Crítica*, 16(2), 278-307.

Herrero López, Y. (2014). Prólogo a la edición española: ecofeminismo, más necesario que nunca. In M. Mies, & V. Shiva (Eds.), *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas* (pp. 7-11). Ikaria.

Herrero López, Y. (2019, 5 de marzo). No se puede hablar de ecologismo ni de feminismo, sin hablar de lucha de clases. *Mundo Obrero.Es* DOI: <https://doi.org/https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=8386>

Herrero López, Y. (2020, 3 de marzo). En guerra con la vida. *Ctxt*. <https://ctxt.es/es/20200302/Politica/31220/coronavirus-decrecimiento-crisis-ecologica-agroecologia-yayo-herrero.htm>

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. DOI: 10.1177/1745691611419671

Honoré, C. (2007). *Elogio de la lentitud*. RBA Coleccionables.

Imbernón, F., & Prats Gil, E. (2016). La formación inicial, ¿cómo se realiza en otros países? *Cuadernos De Pedagogía*, 2016, Num.469, p.38-44. <http://hdl.handle.net/2445/123797>

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Graó.

Innerarity Daniel. (2020, 21 de marzo). Esto no es el fin del mundo, sino el fin de un mundo. *Ara.Cat*. [https://www.ara.cat/societat/antoni-bassas-entrevista-daniel-innerarity-fi-mon-coronavirus-covid-19\\_0\\_2421357856.html](https://www.ara.cat/societat/antoni-bassas-entrevista-daniel-innerarity-fi-mon-coronavirus-covid-19_0_2421357856.html)

Irusta, E. (2020). *Descansar es de ricas*. <https://www.elcaminoarubi.com/el-blog/descansar-es-de-ricas/>

- James, W. (1890). La percepción del tiempo. *Principios De Psicología*, 484-514.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., & Cham, H. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Josselson, R., & Lieblich, A. (2003). *A framework for narrative research proposals in psychology*. American Psychological Association.
- Junco, C., Pérez Orozco, A., & Del Río, S. (2004). Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Libre Pensamiento*, 51, 44-49.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Como utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306. DOI: <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas, ahí estás*. Editorial Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *La meditación no es lo que crees. Por qué el mindfulness es tan importante*. Editorial Kairós.
- Kabat Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kaliniuk, Á. T., & Lasgoity, A. P. (2018). La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las «buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria». *CIAIQ2018*, 1.

- Kavafis, C. (2013). Ítaca. *Itaca*, 9-10.
- Klein, N. (2020, 13 de julio). Naomi Klein: We must not return to the pre-Covid status quo, only worse. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2020/jul/13/naomi-klein-we-must-not-return-to-the-pre-covid-status-quo-only-worse>
- Kohlberg, L. (1974). Desarrollo moral. *Enciclopedia Internacional De Las Ciencias Sociales*, 7, 222-232.
- Krishnamurti, J. (2004). *Sobre el amor y la soledad*. Editorial Kairós.
- Kuhn, T. S. (1979). Segundas reflexiones acerca de los paradigmas. *La Estructura De Las Teorías Científicas*, 509-523.
- Lantieri, L. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic, Monográfico Cerebro y Emociones*, 66-73.
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in educators and students: The inner resilience program. *Handbook of Mindfulness in Education* (pp. 119-132). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4939-3506-2
- Lara, A., & Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Larriba Naranjo, F. (2010). Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias. Paper presented at the *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*, 97-112.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación Después De Babel*. Ed. Laertes
- Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. *Actualidades Pedagógicas*, 1(54), 55-68.
- Ledo, C. R., & Hernández, S. O. (2017). La educación de la inteligencia emocional. Paper presented at the *Bienestar Emocional y Mindfulness en la educación*, 51-84.
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Ed. Horas y horas.

- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu editores.
- Mañas Mañas, I., Franco Justo, C., & Justo Martínez, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. DOI: <https://doi.org/10.5093/cl2011v22n2a3>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, M. D., & Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. *Alianza De Civilizaciones, Políticas Migratorias y Educación*, 193-229.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿ cómo se aprende a enseñar?* . Narcea Ediciones.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk.
- Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer Science & Business Media.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., & Soloway, G. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Mernissi, F. (2006). *El Harén en Occidente*. Espasa Calpe, SA.
- Metuktire, R. (03/09/2019). Nós, povos da Amazônia, estamos cheios de medo. Em breve vocês também terão. <https://midianinja.org/news/nos-povos-da-amazonia-estamos-cheios-de-medo-em-breve-voces-tambem-terao-diz-cacique-raoni/>
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*. Icaria.
- Millet K. (1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra, Universidad De Valencia.
- Miró, M. T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista De Psicoterapia*, 17(66-67), 31-76.

- Miró, M. T. (2016). Mindfulness, espiritualidad y evolución cultural. *Bandue: Revista De La Sociedad Española De Ciencias De Las Religiones*, 9.
- Miró, M. T. (2017). Mindfulness y el problema de la integración de las psicoterapias. *Revista De Psicoterapia*, 28(108), 39-58. DOI: 10.33898/rdp.v28i108.199
- Modrego-Alarcón, M., Martínez-Val, L., Borao, L., Margolles, R., & García-Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 30(3), 31-46.
- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, 12, 83-89. DOI: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1610/161024437009>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco, Editorial Paidós.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 2*. Editorial Cátedra.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. *Diótima, El Perfume De La Maestra*. Icaria, 153-162.
- Najmanovich, D. (2020, 7 de julio). *En tiempos de Pandemia: Potenciar el pensamiento y la vida en común*. (Director).[Video/DVD] <https://doi.org/https://www.youtube.com/watch?v=s7nVj4QNOB4>
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. DOI: 10.1080/15298860390129863
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230. DOI: <https://doi.org/10.1086/443894>

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. ERIC.
- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00323>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Nyanaponika, T. (2005). *El camino de la atención* (5ª ed.). Ediciones Librería Argentina.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583-15587.  
DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106> [doi]
- Ordine, N. (Director). (2019).[Video/DVD] *La belleza de aprender lentamente*. BBVA. <https://doi.org/https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/estudio-lo-que-me-gusta-o-lo-que-pueda-darme-un-trabajo-nuccio-ordine/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud Mental del Adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Ortega y Gasset, J. (1975). La historia como sistema. *Revista De Occidente*, 7.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1263-1278. DOI: 10.3102/0091732X16673595
- Palacín Garay, I. (2018). Ecofeminismo, marco sobre el que asentar la Pedagogía de los cuidados. In I. Palacín Garay (Ed.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (pp. 64-79). Fundación InteRed.
- Palomero Fernández, P., & Valero Errazu, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (87), 17-29.
- Pániker, A. (2018). *Las tres joyas: el buda, su enseñanza y la comunidad*. Editorial Kairós.
- Pániker, S. (1987). *Ensayos retroprogresivos*. Editorial Kairós.

- Pániker, A. and Rodríguez, F. (Directors). (2016, 25/11/2016).[Video/DVD] *Diálogos de meditación y ciencia*. <https://www.youtube.com/watch?v=qkTTsFy7Exc&t=1210s>
- Pascual Rodríguez, M., & Herrero López, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *CIP-Ecosocial.Boletín ECOS*, 10, 1-3.
- Paz, O. (1991). *Piedra de sol*. New Directions Publishing.
- Pérez Serrano, G. (2007). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. *Aplicaciones Prácticas*. M Ed.Narcea.
- Pinkola, C. (1998). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones BSA.
- Pollak, S. M., Pedulla, T., & Siegel, R. D. (2016). *Sentarse juntos. Habilidades esenciales para una psicoterapia basada en el mindfulness*. Desclée De Brouwer.
- Puente, I. (2009). Psicología Transpersonal y Ciencias de la Complejidad: Un amplio horizonte interdisciplinar a explorar. *Journal of Transpersonal Research*, 1(1), 19-28.
- Purser, R., & Loy, D. (2013). Beyond mcmindfulness. *Huffington Post*, 1(7), 13.
- Real Academia Española. (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/recursos/diccionarios>
- Rhys Davids, T. W., & Stede, W. (1921). Pali-English Dictionary. *London: Pali Text Society*.
- Ricard, M. (2009). *El arte de la meditación: ¿Por qué meditar?, ¿Sobre qué?, ¿Cómo?*. Ediciones Urano.
- Ricard, M., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). En el cerebro del meditador. *Investigación y Ciencia*, (460), 18-25. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/neurociencia-de-la-meditacin-618/en-el-cerebro-del-meditador-12725>
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81. DOI: <https://doi.org/10.5840/philtoday199135136>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* [[Soi-même comme un autre. Paris: Éditions du Seuil, 1990]]. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica México.

- Rivas Flores, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 3-22. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *Voz y Educación. La Narrativa Como Enfoque De Interpretación De La Realidad*, 17-36.
- Rivas, J. I., Hernández, F. H. H., Sancho, J. M., & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J. I., Méndez, A. E. L., González, P. C., García, M. J. M., & Arcos, D. P. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones Identity configuration in school experience. Settings, individuals and regulations. *Revista De Educación*, 353, 187-209. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Rivas, J. I., & Pastor, D. H. (2010). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro, SL.
- Rodríguez Bornaetxea, F., Alvear Morón, D., & Arrebola Gil, A. (2011). ¿ Construcción de la realidad o surgimiento condicionado?: de la psicoterapia científica a la atención responsable. *Enrahonar: Quaderns De Filosofia*, (47), 0063-91. DOI: 10.5565/rev/enrahonar/v47n0.164
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Rosa Sensat Associació (Producer), & Rosa Sensat Associació (Director). (2020, 17-04-2020). *YayoHerrero: abordar la emergencia civilizatoria tras el Covid-19: retos y aprendizaje*. [Video/DVD] [rosasensat.org](https://www.rosasensat.org): Rosa Sensat Associació. [https://www.rosasensat.org/video-yayo-herrero-abordar-la-emergencia-civilizatoria-tras-el-covid-19-retos-y-aprendizajes/?fbclid=IwAR38\\_6NWpXpesR6rnnNvETWnDDmYEFramA1ChrsfWC-GY7AlRq26Nb8UuUs](https://www.rosasensat.org/video-yayo-herrero-abordar-la-emergencia-civilizatoria-tras-el-covid-19-retos-y-aprendizajes/?fbclid=IwAR38_6NWpXpesR6rnnNvETWnDDmYEFramA1ChrsfWC-GY7AlRq26Nb8UuUs)
- Sancho Gil, J. M. (2015). No siempre lo fundamental es lo más valorado. En J.M. Correa, E. Jiménez de Aberasturi, L.P. Gutiérrez (coord.), *Maestras De Educación Infantil: Identidad y Cambio Educativo*. Elkarrikertuz IT 563 13, pp.7-18.

- Sancho, J. M. (2020, 09 de abril). La vida sigue..., aunque no lo parezca. *El Diario De La Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/la-vida-sigue-aunque-no-lo-parezca/>
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos De Pedagogía*, pp. 410, 44-49.
- Sancho, J. M., & Correa Gorospe, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos De Pedagogía*, 2013, Num.436, pp.18-21.
- Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009). *Mindfulness para enseñar y aprender: estrategias prácticas para maestros y educadores*. Gaia.
- Schütze, H. G., & Slowey, M. (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Routledge.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M., & Gemar, M. C. (2002). The mindfulness based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(2), 131-138. DOI:<https://doi.org/10.1002/cpp.320>
- Segovia, S. (2017). *Mindfulness: un camino de desarrollo personal*. Desclee.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. DOI: 10.1080/03054980902934563
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being (Norton series on interpersonal neurobiology)*. WW Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal: un manual integrativo de la mente*. Eleftheria.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2)
- Simón, V. (2010). Mindfulness y psicología: presente y futuro. *Informació Psicològica*, (100), 162-170.

- Simón, V. (2015). *Aprender a practicar mindfulness* (12th ed.). Sello Editorial.
- Simón, V. (2017). Prólogo. *Mindfulness: un camino de desarrollo personal* (pp. 15-18). Desclée.
- Snel, E. (2016). *Tranquilos y atentos como una rana: La meditación para niños... con sus padres*. Editorial Kairós.
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea Ediciones.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-192). Octaedro
- Suzuki, S. (2014). *Mente zen, mente de principiante*. Leya.
- Tarnas, R. (2010). *The passion of the Western mind: Understanding the ideas that have shaped our world view*. Random House.
- Tonucci, F. (2020, 11 de abril). No perdamos este tiempo precioso mandando deberes. *El País* <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>
- Trujillo, F. (2020). *Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus*. Educación 3.0 [https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/?fbclid=IwAR3Y4AKqykTfVMvpeOquYRSHN9vtf2fv3SjiUoHazlxC-jaY5\\_m5ZkarN-P4](https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/?fbclid=IwAR3Y4AKqykTfVMvpeOquYRSHN9vtf2fv3SjiUoHazlxC-jaY5_m5ZkarN-P4)
- Toscano, M. (Director). (2019). *La compasión, camino de plenitud*. [Video/DVD] Universidad Popular de Logroño: <https://www.youtube.com/watch?v=eOUWxxEOp7s>.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). Descolonizar las metodologías. *Investigación y Pueblos Indígenas*. Santiago: LOM Ediciones. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459/45955902012>
- Unesco, I. G. (2020). *Tres maneras de planificar la equidad durante el cierre de escuelas por el coronavirus*. <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/03/27/tres-maneras-de-planifica...>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional. *Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. GTD-PREAL-ORT.

- Valladares, F. (2020, 28 de abril). La vacuna del coronavirus ya la teníamos, y nos la hemos cargado. *El Confidencial* [https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-04-28/entrevista-fernando-valladares-coronavirus-vacuna\\_2569143/](https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2020-04-28/entrevista-fernando-valladares-coronavirus-vacuna_2569143/)
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. La Oveja Roja.
- Vasco, G. (2014). Heziberri 2020. *Anexo.Planteamiento General Del Currículo Para La Educación Básica*, 27-10. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_sist\\_educativo/es\\_def/adjuntos/000009c\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def/adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf)
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Universitat de València.
- Vázquez Verdera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 12(SPE), 1-17. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>
- Vázquez, V., Escámez, J., & García, R. (2012). Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía. *Revista Complutense De Educación*, 26(1), 205-215. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47172>
- Viscaíno, A. M. (2012). El aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse y diferenciarse. *Cuadernos De Educación*, (4).
- Williams, J., Crane, R., Soulsby, J., Blacker, M., Meleo-Meyer, F., & Stahl, R. (2007). The inquiry process-aims, intentions and teaching considerations. *Personal Communication*, 306. DOI: <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564844>
- Yourcenar, M. (1999). *Sources: II*. Gallimard.



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Facultad de Educación, Filosofía  
y Antropología

Hezkuntza, Filosofia eta  
Antropologia Fakultatea

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Didaktika eta Eskola  
Antolakuntza Saila

