

Un sentido narrativo de la Didáctica

José CONTRERAS DOMINGO
Adrià PAREDES SANTÍN

Datos de contacto:

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i
Organització Educativa
jcontreras@ub.edu

Adrià Paredes Santín
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i
Organització Educativa
adria.paredes@ub.edu

RESUMEN

En este artículo se propone una visión narrativa de la Didáctica, en cuanto que experiencia formativa en la formación inicial del profesorado. Se destacan tres fuentes entrelazadas en su configuración: a) las tramas narrativas que componen la vida de las clases y los procesos de enseñanza; b) las historias con las que profesores y estudiantes nos hemos ido construyendo y en las que se asienta nuestro saber experiencial; c) las historias que van configurando la experiencia de formación en la asignatura de Didáctica. La indagación narrativa ofrece un modo de tomar estas múltiples historias para aprender de y con ellas. Aquí se expone una visión de esta Didáctica narrativa a partir de la indagación realizada con una clase de primer curso en el grado de educación primaria. A partir de relatos de experiencias se muestra el proceso de gestación de saberes didácticos personales; un proceso solo comprensible en la trama de historias que se fueron viviendo en el curso. Saberes entendidos como una especial disposición para relacionarse con lo que va aconteciendo y para ir creando y cuidando, en relación con lo que sucede, la vida de una clase abierta a la enseñanza, al estudio y al aprendizaje. El artículo pretende aportar una experiencia indagada narrativamente para que quien la lea pueda seguir pensando con ella. Para que pueda pensar en sus experiencias y pueda así captar lo que de narrativa hay en sus procesos de formación, y para vislumbrar la apertura narrativa que está en condiciones de asumir en su propia práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; Didáctica; Indagación narrativa; Saber de la experiencia.

A narrative sense of Didactics

ABSTRACT

In this article a narrative vision of the Didactics is proposed, as a formative experience in the initial teacher education. For this, three interwoven sources stand out: a) the narrative plots that make up the life of the classes and the teaching processes; b) the stories with which we, teachers and students, have been building and on which our experiential knowledge is based; c) the stories that configure the formative process in the subject of Didactics. Narrative inquiry offers a way to take these multiple stories to learn from and with them. The article exposes a vision of this narrative Didactics from the inquiry made with a first course group in the primary education degree. Based on stories of experiences, the process of creating personal didactic knowledge is shown; a process only understandable in the plot of stories that were lived in the course. A knowledge that is understood as a special disposition to relate to what is happening and to create and care for, in relation to what happens, the life of a class that it is opened to teaching, to study and to learning. The article aims to provide a narratively inquired experience so that whoever reads it can continue thinking with it. So that you can think about your experiences and thus capture what is narrative in your training processes, and to glimpse the narrative openness that you are able to assume in your own practice.

KEYWORDS: Teacher education; Didactics; Narrative inquiry; Experiential Knowledge

Introducción¹

Es el primer día de clase. El aula está llena de estudiantes de primer curso (son sesenta) en silencio, con miradas expectantes. La primera sorpresa es que entramos dos profesores. La mayoría ya conoce a Adrià, a quien han tenido en una asignatura de primer semestre, y quien, de manera voluntaria, ha decidido compartir este curso conmigo. Nos presentamos, e iniciamos también la presentación de la asignatura. Realizamos un primer tanteo acerca de lo que les sugiere el título de la asignatura (“Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente”). Y evidentemente, lo que destacan entre lo que esperan es aprender a planificar las clases. Sin embargo, una idea fundamental que nosotros queremos traer al curso es que las clases no son exactamente la aplicación de un plan y que adentrarnos en lo que supone la enseñanza y prepararse para enseñar

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE)

requiere trascender esta visión que la concibe como aplicación de planes.

Para situar mejor lo que estoy insinuando, les leo una pequeña historia de una situación vivida la semana anterior en una clase de 5º de primaria a la que voy con asiduidad desde el curso pasado, en el marco de la investigación que estamos llevando a cabo. En ella describo una escena en la que están tratando de responder a un reto matemático que les ha propuesto la maestra. Óscar, a quien le gustan estos retos, de vez en cuando se me acerca para comentarme lo que va haciendo, sus hipótesis, sus dudas. Yo le animo en la tarea: “Te estás aproximando; falta solo un detalle para acabar de explicarlo bien”. Pero me contesta: “Es que me cuesta estar pensando en esto, porque esta mañana se ha muerto mi bisabuela y mi cabeza está en eso”. La narración de esta historia continuaba con la descripción de mi reacción y respuesta a Óscar, la forma de responder de la maestra, diferente a la mía, lo que me hizo reflexionar sobre ambas respuestas, ante algo que ocurre inesperadamente y que no responde a lo previsto (a lo planeado) ni a lo que están haciendo. Algo que te reclama en primera persona, que te requiere responder por ti mismo en ese instante. Frente al supuesto de que la clase consiste en la aplicación de un plan -les dije tras esta historia-, la vida “asoma la nariz”. Y nos obliga a plantearnos si atendemos a lo que se nos pone delante, o si seguimos con nuestros planes (Relato a partir del diario de clase de Pepe, febrero de 2019).

Con esta historia, y algunas más con las que iniciamos esta asignatura de primer curso del grado de educación primaria, queríamos interrogar la lógica implícita de su título para abrir la cuestión de lo que supone pensar la enseñanza si estás atento no solo a lo que traes como propuesta, sino también a lo que sucede, a la vida que se da y que se va desplegando y a las vidas de quienes componen el aula. Porque, frente a la idea de la clase como la aplicación de un plan, la vida irrumpe. Y como cantaba John Lennon, “la vida es eso que te sucede mientras estabas ocupado haciendo otros planes”. Las historias que les narramos nos estaban hablando de que “la realidad de la enseñanza trasciende el plan de enseñar” (Contreras, 2010, p. 247). Y de que no podemos proponernos planes y diseños de enseñanza sin tener en cuenta la clase, la vida de la clase. Pero también nos hablaban de la necesidad de una colocación personal, de un modo propio de vivir lo que surge, de un modo de estar ante los acontecimientos. Porque la vida -nos dice John Lennon en su canción- no es lo que sucede, sino lo que *te* sucede. Y eso requiere una presencia personal, y una forma de actuar que tiene que nacer en el encuentro, en la situación (Webb y Blond, 1995; Garcia y Lewis, 2014); y cada uno, cada una, tenemos (y necesitamos) una forma de estar e intervenir que es personal, corporal; no impostada, no la simple aplicación de un recurso (Van Manen, 1998).

Como hay situaciones que nos reclaman una respuesta ética (Biesta, 2017; Gómez Ramos, 2018), y no una acción instrumental dirigida a conseguir un objetivo. Porque, frente a una concepción de la enseñanza como una acción instrumental para el logro de resultados, hay mucho en el oficio docente que requiere presencia honesta y respuesta humana (Rodgers y Raider-Roth, 2006).

¿Cómo plantearnos, pues, esta asignatura sin partir de planes y diseños? ¿Cómo dar cuenta de los asuntos que deberíamos tratar sin dejarnos atrapar en lo que su título sugiere? ¿Cómo abrir las cuestiones de lo que la enseñanza escolar nos requiere también en el plano de lo personal y lo relacional?

Estas fueron las preguntas que les lanzamos a los estudiantes. Pero para nosotros estas mismas preguntas tenían un alcance más amplio. De una parte, porque, en la tensión entre planes y preparativos de clases, por un lado, y por otro, atender a lo que sucede, a la vida que se da y a las vidas de quienes componen la clase, nos estábamos preguntando por una Didáctica que no fuera reducida a anticipación y aplicación de planes de acción. ¿Cómo concebir una Didáctica, de manera que pudiera acoger esta tensión constitutiva de la enseñanza y, en esa tensión, encontrar una orientación? Incluso quizás, una Didáctica que no se redujera al saber de la acción, sino que recogiera un saber más existencial (Biesta, 2017). Un modo de vivir las situaciones educativas. Un saber que nos ayude a encontrar nuestro modo de estar ante las situaciones que vamos enfrentando en nuestro quehacer docente.

De otra parte, las preguntas que les propusimos a nuestros estudiantes eran las mismas que nosotros estábamos enfrentando como profesores de este grupo mientras preparábamos el curso. Pensar e iniciar el curso nos colocaba en la tensión entre prepararlo (proponer un modo de enfocarlo, imaginar actividades y su desarrollo, etc.) y, a la vez, estar a la espera de lo que sucediera, abiertos a lo imprevisible. Como nos requería también nutrir en nosotros mismos un modo de estar en las clases y con lo que fuera sucediendo que no estuviera tan pendiente de la aplicación de nuestros planes, sino de tomar el pulso a las situaciones e ir generando la clase en su transcurso. ¿Qué nos podía ayudar a cultivar ese estar ante lo que fuera sucediendo para ir componiendo el curso, teniendo en cuenta los acontecimientos y a los propios estudiantes? ¿Qué saber o qué modo de saber, de ir sabiendo, es ese?

En este artículo queremos exponer cómo una perspectiva de la enseñanza y de la Didáctica nos ha ayudado a afrontar estas inquietudes con las que iniciábamos el curso. Mostrando el relato del curso, e indagando narrativamente en esta experiencia, vamos desgranando la vivencia de estas cuestiones y el significado que fue adquiriendo para nosotros este sentido narrativo.

Una perspectiva narrativa para la Didáctica

Proponernos un curso que tomara en cuenta las tensiones constitutivas de la enseñanza, y que reconociera las dimensiones más personales y existenciales del oficio docente, suponía prestar atención a los acontecimientos de la vida escolar. Las historias con las que abrimos el curso buscaron explícitamente situar el sentido de la asignatura alrededor de considerar la vida de la clase, y de cómo esta vida puede ser captada, alentada y cuidada. Queríamos proporcionarle así un horizonte más amplio, para poder pensar la enseñanza sin disociarla del llevar una clase e ir componiendo un curso. Este horizonte abre necesariamente una dimensión narrativa en la consideración de la enseñanza. Porque, como señala Carmina Bosch:

La vida en el aula es una combinación de historias que se producen y que se enlazan a cada momento. Es una narración hecha de pequeñas narraciones, de redes de narraciones. Y como toda narración, tiene un tiempo y un espacio, tiene unas secuencias que hacen avanzar a los protagonistas. En el aula, los maestros y los niños somos protagonistas de las historias, que a veces controlamos y que, a veces, nos atrapan. (Bosch, 2010, p. 69).

La acción de la enseñanza se entrama narrativamente en el transcurrir de la vida y de las vidas de la clase. Y las narraciones nos traen a la presencia y a la consciencia las tramas complejas, sutiles y en movimiento de la enseñanza de un modo que las formas argumentativas y abstractas del pensamiento no consiguen fácilmente. La narrativa nos coloca de un modo existencial ante los acontecimientos; nos evoca el vivir, con sus connotaciones dramáticas, subjetivas y contextuales, y nos despierta la imaginación sobre las múltiples posibilidades de las vicisitudes de la vida (Ricoeur, 1995; Bruner, 1988).

Sostener una perspectiva narrativa para la enseñanza y para la Didáctica significa, por tanto, *en primer lugar*, indagar y profundizar en las “redes de narraciones” que configuran los procesos escolares; para captar así el currículum vivo, narrativo, que se va entretejiendo en la vida de una clase, y para poder pensar tanto sus tensiones y dificultades, como sus posibilidades para una enseñanza que tenga en cuenta lo que va sucediendo. Hablar de un *currículum narrativo* supone poner el acento, no en los documentos prescriptivos, ni en su aplicación, sino en las experiencias que se viven en las aulas. El currículum es narrativo en la medida en que la vida del aula se compone de situaciones que van evolucionando. Esa combinación de historias que se entrelazan constituye el auténtico currículum: el vivido (Rosiek y Clandinin, 2016). Y adquiere un sentido narrativo más profundo cuando el profesorado va dando forma, junto a sus estudiantes, a la experiencia escolar, a partir de lo que va aconteciendo (Kitchen et al., 2011). El currículum adquiere así, de forma expresa, su propia narratividad, y la vida escolar gana en visibilidad y

significación para la clase.

Pero hay otro sentido narrativo del currículum, si reconocemos que las y los estudiantes viven los procesos escolares desde sus historias y componen de un modo singular las experiencias que están viviendo. Así, su currículum escolar se convierte en un currículum personal. De la misma manera, las y los docentes llevan a cabo su enseñanza a partir de sus historias; esto es, su propio currículum personal ha configurado su forma de vivirse como docente y su modo particular de realizar su tarea de enseñanza.

Por este motivo, promover un saber que nos ayude a vivir nuestro quehacer docente nos reclama prestar atención también a las historias que ya llevamos con nosotros y con las que nos hemos ido haciendo. Pues son estas historias las que han ido conformando un saber personal, experiencial, a partir del cual miramos al mundo (y en particular, al mundo de la enseñanza escolar) y nos relacionamos con él. Según Clandinin y Connelly (2000; Clandinin, 2013), las experiencias que vivimos las expresamos narrativamente; y esas historias que contamos son también las historias que *nos* contamos y desde las cuales nos vivimos. Desde esas historias sostenemos nuestro sentido de lo educativo, percibimos lo que ocurre y actuamos. La formación no puede ser pensada, entonces, como una simple adquisición de conocimientos, estrategias y habilidades que deben ser después aplicados por los futuros docentes en sus prácticas. Bajo una perspectiva que toma en consideración la naturaleza experiencial y narrativa del saber docente, la formación es fundamentalmente un proceso continuo de gestación de un saber pedagógico personal que cuenta con esas historias desde las que nos vivimos. Estas historias las podemos hacer evolucionar indagando en ellas: comprendiendo el sentido personal desde el que nos vivimos e imaginamos como docentes, y que está inscrito en esas historias; buscándole nuevas lecturas; abriéndole nuevas preguntas; contrastándolas con otras experiencias. Y en ese proceso, se va modificando también el sentido de nuestro trabajo y nuestro modo de desenvolvernos en nuestra práctica (Clandinin, 2010; Clandinin et al. 2014).

Sostener una perspectiva narrativa para la Didáctica es pues, *en segundo lugar*, dar cabida en ella a las historias desde las que nos vamos constituyendo como docentes; apoyar los procesos por los cuales los estudiantes van dando forma a su saber didáctico como un saber personal.

Proporcionarle una perspectiva narrativa a la Didáctica en la formación del profesorado supone, además, *en tercer lugar*, tomar las historias que se van componiendo en el transcurrir de la vida de nuestra clase, para poder atender a los hilos que tejen la trama, a las diferentes historias que en ella se cruzan y que de ella se pueden contar. Esto es, concebir y vivir el propio curso como una experiencia narrativa que se va configurando conjuntamente y que a la vez adquiere significados particulares para cada estudiante (Olson, 2000). Una experiencia que requiere ser recuperada,

narrada e indagada para ir descubriendo en ella lo que nos puede enseñar.

La idea con la que iniciamos el curso -partir de la vida de la clase, en vez de los planes y diseños- fue impregnando nuestro modo de pensar y proponer el resto del curso. De una parte, significaba para nosotros optar por una forma de concebir la asignatura que quería prestar más atención a las preguntas sobre lo que confiere vida a una clase, que no a la organización temática convencional de la Didáctica. De otra, nos condujo a sugerir nuestra propia clase como motivo de atención y estudio. Se trataba de una apuesta tan solo esbozada, a la espera de ir la creando y componiendo, co-componiendo. Un esbozo que fue creciendo orgánicamente y que fue dando lugar a la creación de un currículum narrativo para el curso. Y que se sostenía en un proceso de indagación, tanto para las/los estudiantes como para nosotros.

La indagación narrativa como soporte metodológico para una Didáctica narrativa

Adoptar un punto de vista narrativo para pensar y vivir la enseñanza requiere algo más que percibir las historias que se viven en una clase, o que recuperar las experiencias vividas. Es necesario volver una y otra vez sobre ellas para poder pensar acerca de los asuntos de que nos hablan, de las cuestiones que nos traen como novedad, o como nuevos puntos de vista, que nos lleven a preguntarnos sobre aspectos de la experiencia que no habíamos contemplado. La perspectiva de la *indagación narrativa*, desarrollada por Clandinin y Connelly (2000), nos proporciona un marco de comprensión y una cultura de indagación que toma como punto de partida la experiencia, en tanto que esta se expresa narrativamente. Pero su propósito no es fijar el sentido de la experiencia, sino colaborar en su evolución. Para ello, lo importante es el modo en que las historias pueden ser contadas una y otra vez para, pensando con ellas, abiertos a lo que nos van desvelando, poder hacerlas evolucionar y abrir así nuevas comprensiones a la experiencia y nuevas posibilidades a su evolución futura. Aquí radica el potencial pedagógico de la indagación narrativa como un continuo proceso de pensar la experiencia y las historias en las que esta se expresa (Steeves et al., 2013).

La profundización narrativa de la experiencia tiene en cuenta que las historias que contamos vienen conformadas por “narrativas institucionales, sociales, culturales, familiares y lingüísticas” (Clandinin, 2013, p. 44) que deben ser desveladas. Y que para abrirle nuevas lecturas y posibilidades a estas historias necesitamos detenernos en las tres dimensiones narrativas que señalan Clandinin y Connelly (2000): en la dimensión temporal (para poder pensar la relación entre el momento en que tuvo lugar la experiencia, el momento en que la contamos y recontamos y el sentido de futuro en que la proyectamos); en la dimensión espacial (para poder percibir el contexto de la historia; pero también, en particular en nuestro caso, para poder

pensar las semejanzas y diferencias entre la vida en la escuela y la vida en la universidad, entre la formación básica y la formación como docentes); y en las relaciones entre lo personal y lo social, presentes en cualquier relato. Esta última dimensión nos ayuda también a preguntarnos por las diferentes formas en que una historia puede ser vivida y contada por sus diferentes participantes, y a imaginar las diferentes historias que cada protagonista podría estar construyendo sobre sí a partir de las experiencias vividas.

El proceso de indagación que hemos seguido, y del que aquí estamos dando cuenta, no constituía un proceso diferente del proceso formativo que se seguía durante el curso: son las historias que estudiantes y profesores íbamos componiendo como parte del desarrollo de las clases, o de la reflexión y preparación de las mismas las que a la vez nos permiten ahora profundizar en la experiencia vivida. La indagación narrativa era la base de la experiencia formativa que buscamos llevar a cabo y es ahora la forma en que intentamos hacerla inteligible. Para los estudiantes, la indagación se valió: de la escritura de sus experiencias educativas en relación a los asuntos que explorábamos; preparación de trabajos que partían de, o retomaban algunas de estas experiencias; la escritura de relatos de experiencias que querían compartir en clase, a partir de lo que llamamos el “cuaderno rodante”, y que en muchas ocasiones versaban sobre lo que estaban viviendo en la asignatura (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019); o la confección de propuestas didácticas imaginadas como historias vividas: ficciones narrativas en las que insertarse ellas/os como docentes de esa clase que imaginaban que iban viviendo con sus estudiantes.

Para nosotros, como profesores, la indagación partió de: la elaboración de diarios; de los mails y conversaciones múltiples antes y después de las clases; de escritos en los que tanteábamos cómo iba el curso y qué pasos podríamos dar, etc. (y en donde siempre estaba presente, de un modo u otro, nuestras diferentes trayectorias profesionales: Pepe, con más de treinta años dedicados a la formación del profesorado; Adrià, estrenándose en el oficio, pero con un pasado reciente como maestro de educación primaria). Y ha seguido con la composición de historias a partir de estos materiales, con las que hemos continuado trabajando para captar el sentido narrativo y formativo que ha tenido el curso y el sentido de la Didáctica que se ha ido componiendo en el transcurrir de la asignatura.

La indagación narrativa no procede mediante el análisis de documentos narrativos, sino que toma las historias para seguir pensando con ellas; y en ese pensar, continúa componiendo nuevas versiones de las historias, continúa narrando acerca de lo vivido; para preguntarse por los asuntos pedagógicos que están presentes en esas historias y para abrir nuestra imaginación y el futuro hacia nuevas experiencias educativas. En lo que sigue, querríamos considerar dos de estas historias. Con ellas hemos podido comprender algo mejor la experiencia que hemos vivido, y nos han permitido hacernos algunas preguntas fundamentales acerca de nuestro

trabajo en la formación del profesorado. La primera nos ha llevado a explorar qué significa pensar una enseñanza que tenga en cuenta a los estudiantes. La segunda, nos conduce a pensar la relación entre prepararse para enseñar y prestar atención al mundo. Cada historia es continuada con un pensar narrativo que va mostrando los asuntos que se nos han movido con ellas, las historias que se produjeron en las y los estudiantes y las cuestiones que vale la pena mantener abiertas para continuar trabajando.

El curso como una exploración: ¿qué quiere decir tener en cuenta a los estudiantes?

¿Y en nuestra clase qué?

Desde que hemos empezado el desarrollo de la primera parte del curso, a la que le hemos puesto por título “La vida de la clase: enseñar y aprender en relación”, estamos aproximando por distintos caminos la que nos ha parecido la pregunta central que podría orientar toda esta parte hasta culminar en la elaboración de su trabajo de grupo: “¿Qué quiere decir que haya vida en una clase?”. Hemos querido llevar la cuestión central más allá de las perspectivas sistemáticas, ya sean analíticas o etnográficas, sobre lo que sucede en el interior de las aulas (Jackson, 1991), para atender a algo que hemos considerado pedagógicamente más relevante, acerca de aquello que vale la pena mirar, crear y cuidar para que la enseñanza sea una experiencia que adquiera sentido para sus protagonistas. Pero somos conscientes de que se trata de algo difícil de centrar y de calibrar. La pregunta que les hemos propuesto quiere plantear la cuestión entre un sentido subjetivo y un sentido educativo. Esto es, entre la vida como algo que se siente (sentirse vivo), y como algo que se propicia como una cualidad pedagógica: que una clase esté viva; que estudiantes y docentes puedan “vivir” la enseñanza. Y también, desde las historias con las que iniciamos el curso, estaba presente la idea de una enseñanza que acoge la vida que se da, y que tiene en cuenta las vidas de quienes están en el aula.

Les hemos propuesto el estudio de diferentes experiencias con las que explorar la pregunta nuclear que nos guía: escribir relatos de sus experiencias escolares en los que han sentido -o no- que había “vida”; visualización y estudio de un documental sobre la vida de una clase; lectura de textos, producto de nuestras investigaciones, en los que se narran escenas de aula; escritos de maestras describiendo lo que cuidan en sus clases. Sin embargo, ya desde el inicio, les planteamos que la cuestión no era solo cómo nos preguntábamos por la vida de la clase como algo que remite a las escuelas. La pregunta, les dijimos, se dirigía también a nosotros en nuestro presente: ¿Y en nuestra clase qué? ¿Qué vida queremos para nuestra clase? ¿Cómo cuidar que haya

“vida” en ella?

Estas preguntas se revelaron bastante difíciles de convertir en algo palpable como interpelación práctica. Qué podría querer decir una clase con vida, no era algo fácil de concretar; y más difícil aún resultaba pensar en qué podríamos hacer para cuidar esa “vida” en la nuestra. Para centrar la idea, cada día dedicábamos parte de nuestras sesiones a preguntarnos por nuestra clase: desde tareas en pequeño grupo para que hicieran propuestas que luego recogíamos, sintetizábamos y devolvíamos a la clase, hasta conversaciones en gran grupo acerca de lo que tenía sentido o no, o cómo las podíamos traducir en propuestas realizables. La sensación predominante era la de que navegábamos en vaguedades y de que, en realidad, estábamos perdidos; les costaba y nos costaba darle un sentido claro y práctico a esa pregunta sobre nuestra clase (Relato a partir de los diarios de clase de Adrià y Pepe, febrero-marzo de 2019).

El curso lo pensamos alrededor de tres núcleos enlazados (la vida de la clase; vivificar el currículum; pensar propuestas didácticas integradoras) y cada uno de ellos tenía una pregunta que nos guiaba (qué quiere decir que haya vida en la clase; cómo dar vida al currículum; cuántas cosas se pueden integrar en una propuesta). Para su desarrollo teníamos esbozadas algunas ideas, que fueron transformándose conforme avanzábamos en el curso. Porque las preguntas que proponíamos a nuestros estudiantes también nos interpelaban a nosotros como profesores y nos hacían evolucionar en función de lo que iba aconteciendo. En especial, así fue con la del primer núcleo, si bien nuestra indagación tenía además otras preguntas: ¿cuánto de lo que estábamos tratando de defender como perspectiva pedagógica podría ser vivido en clase? ¿Podría ser la clase un lugar de experiencia en el que “sensibilizarse” (García y Lewis, 2014, p. 144) a lo que supone ir creando y cuidando una clase? ¿Podría ser una experiencia así un modo de ir haciéndose docente?

Las aportaciones de las y los estudiantes reflejaban anhelos, pero a muchas les faltaba cuerpo. Necesitábamos leerlas abriéndole el potencial que podrían llegar a tener, más allá de las imágenes con las que probablemente las habían pensado. Tal y como recogía Adrià en su diario de clase:

Proponen realizar actividades en las que ‘hacer de maestro’. Pero parece que ese hacer de maestro es ponerse delante de un grupo y decir algo. Quizás el camino no es hacer actividades visualmente de maestro, sino colocarse como maestro al lado del otro; un maestro que sabe y no sabe, que puede transmitir su experiencia y pensar al lado de la experiencia del otro... Hablan de actividades libres. Pero ¿no será más bien sentirse libres dentro de la actividad?... Proponen hacer clases fuera del aula. Pero ¿para hacer qué? ¿Cómo podemos pensarlas de manera que no consista en hacer lo mismo que ya

hacemos dentro, que el afuera aporte alguna novedad? (Diario de clase de Adrià, marzo 2019).

Al revisar lo que vivimos en el intento de pensar nuestra clase vemos que aparecen dos aspectos fundamentales: uno era que, al ir entre todos buscando el modo de traducir sus anhelos en prácticas vivas, lo que estábamos haciendo era *estudiarnos* como clase. Nos preguntábamos por lo que valía la pena, ensayábamos propuestas, reflexionábamos sobre el sentido de lo que estábamos haciendo, lo poníamos en relación con procesos de aula en la escuela primaria. De este modo, la asignatura transitaba entre el estudio de la escuela y lo que nos planteábamos para nuestra clase en la universidad.

El otro asunto que se nos ha hecho evidente es que, tras estos tanteos y exploraciones, la cuestión que había detrás y que emergía en muchas de las reflexiones en nuestros estudiantes era el de “ser tenidos en cuenta”. Aunque “enseñar teniendo en cuenta a los alumnos” era una expresión que nosotros habíamos utilizado, el hecho de compartir y tantear caminos para intentar dar vida a nuestra clase significaba para ellos y ellas ser tenidas en cuenta; y esta consciencia la trasladaban al modo en que miraban sus experiencias anteriores, a las diferentes experiencias a las que teníamos acceso, y a su forma de ir imaginándose como maestras y maestros.

Quizás la propuesta que hizo más visible esta cuestión fue la instauración de un cuaderno de clase en el que voluntariamente escribían y compartían experiencias y que en gran parte se convirtió en un espacio público en el que hablaban acerca de cómo se vivían en el aula. En las lecturas del cuaderno y posteriores conversaciones cuidábamos especialmente el tono reflexivo que nos permitía ir de lo que nos pasaba y de las historias personales desde las que vivíamos nuestra manera de ser y estar en clase, a lo que supone para un/a maestro/a atender al modo en que las criaturas viven su estar en la escuela (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

También fue relevante en este sentido el modo en que el grupo fue participando en las decisiones sobre las tareas de clase y su evaluación. Si bien nosotros proponíamos un esbozo básico para ellas, la decisión para convertirlas en algo definido era compartida. Esto ocurría especialmente a la hora de definir los criterios de evaluación de las tareas y, en algún caso, la gestación de este proceso la convirtió en una experiencia de coevaluación.

Pero ¿qué quiere decir tenerlos en cuenta? ¿Cómo leer la realidad del aula y pensar los pasos convenientes a dar, teniendo en cuenta a los estudiantes, y a la vez pensar en lo que vale la pena movilizar, en vez de simplemente aceptar lo que piden? ¿Y cómo contar con los estudiantes sin que se convierta en una manipulación de sus voluntades para obtener su consentimiento? Si, como propone Gert Biesta, el reto de la tarea educativa es “existir en el mundo sin considerarnos a nosotros mismos como el centro o el fundamento del mundo” (2019, p. 66), ¿cómo crear procesos en

los que los estudiantes, en este ser tenidos en cuenta, puedan desplazarse y no considerarse el centro? ¿Cómo una experiencia así puede ser también una experiencia formativa en tanto que docentes? Para que proporcionen a sus futuros estudiantes experiencias en las que existirá en y con el mundo, sin que ocupen el centro del mundo.

Al releer ahora los trabajos de nuestras/os estudiantes con estas preguntas en mente, observamos dos tipos de movimientos que hicieron en ese doble lugar desde el que se miraban y los interrogábamos: como estudiantes y como futuras/os maestras/os. El primero, es el de tomar experiencias y recursos de nuestra clase para llevárselos a sus futuras clases como docentes²:

La iniciativa del cuaderno colectivo... nos ha unido y nos ha permitido empatizar unos con los otros... he decidido llevarme esta dinámica transversal para mi futuro como profesora... Un espacio generador de igualdad. (Luisa)

En esta asignatura hemos conseguido hacerla nuestra... Plantearnos una propuesta inicial, modificable según unos acuerdos... eso es lo que espero hacer en mis futuras clases. (Paz)

Leer textos donde se relatan experiencias reales de diferentes docentes nos ha hecho conectar con nuestras emociones y entre nosotros, hablar sobre las experiencias y compartir inquietudes. Esto es algo que quiero conseguir en un futuro con mis alumnos... crear un espacio de intersubjetividad importante y conectar como grupo. (Rosa)

Pero el segundo movimiento es probablemente más sutil y más potente: elaborar el sentido de las experiencias vividas para pensar con él como maestras/os:

El día que hicimos la clase fuera, en el césped, sentí que la clase me transmitía 'vida', gracias al ambiente, la confianza, el respeto entre nosotros y el bienestar que me proporcionaba el entorno... Cuando acabó la sesión me quedé reflexionando... ¿De qué otras maneras se pueden fomentar 'vida' en una clase sin tener la necesidad de salir al exterior? ¿Qué dinámicas pueden ayudar a crear vínculos entre los alumnos? ¿Cómo puedo crear un ambiente de aprendizaje a partir de una experiencia o inquietud de un niño o una niña? (Ester)

Haber formado parte de esta vida de la clase ha hecho que me haga una idea de qué tipo de actitud tendría que tener a la hora de gestionar mi propia aula. Una actitud de comprensión, de respeto, de empatía hacia mis alumnos y alumnas. Adquirir este tipo de conocimientos es lo que ha hecho que pase de ser un alumno de universidad a ser un maestro en potencia. (Salvador)

(...) todo esto, acompañados de algunos compañeros, los cuales siempre están ahí para acompañarse mutuamente en el viaje del

² Todas las referencias de los estudiantes están tomadas de sus trabajos de la asignatura. Los nombres están cambiados para proteger su identidad.

aprendizaje. Esto es lo que quiero incitar en mi futura clase: descubrir acompañados del otro, otra. (Rosa)

El hecho de tener en cuenta la vida de la clase hace que el docente tenga que enfrentarse a bastantes dilemas cuyas soluciones... dependerán de cada momento, cada persona, cada situación. El principal dilema que más me ha hecho pensar es el de establecer el equilibrio entre cuidar la relación y el hecho de enseñar. (Sonia)

Quizás podría ser también el dilema que menciona esta última estudiante el resumen de la tensión que hemos vivido en la experiencia de formación con este curso: Que el cuidado de la vida y de las relaciones; que el tenerlos en cuenta, no dejara sin renovar el significado de enseñar. Que enseñar pudiera pensarse teniendo en cuenta la vida de la clase y cuidando las relaciones, y que no se entendieran como dos acciones docentes separadas. Que enseñar pudiera ser una experiencia de existir en y relacionarse con el mundo, prestando atención al mundo (Biesta, 2019).

Prestar atención al mundo

Un paseo por el Campus

Hemos enviado a nuestros estudiantes a recorrer el Campus y, mientras, nosotros dos esperamos expectantes, sentados junto a un café y un móvil, preguntándonos cómo les estará yendo y recordando cómo hemos llegado hasta aquí.

Para dar origen a lo que será el último tramo del curso (la preparación de una propuesta didáctica integradora), les hemos planteado que recorran el Campus para inspirarse. El supuesto es que la escuela en la que se realizaría está situada en este escenario y que esperamos que en este paseo encuentren asuntos interesantes a partir de los cuales iniciar, con un grupo de primaria, este proyecto. Nuestro Campus está al lado de un parque natural con una variada flora y fauna, y en su interior, además de las facultades, existen varios servicios sociales; por otra parte, el lugar, y algunos de sus edificios tienen una reseñable historia (resumida en diversos plafones distribuidos por el recinto) relacionada con la guerra civil y la posguerra.

Hemos preparado el paseo proporcionándoles alguna información previa. Les hemos pedido que vayan por grupos, explorando e imaginando posibilidades para su proyecto. Mientras recorren el recinto, les hemos ido enviando mensajes y fotos que puedan aportarles posibles lugares que mirar, o aspectos a los que prestar atención.

Los hemos citado una hora más tarde en un lugar al aire libre para compartir las posibilidades que se les han ocurrido para su proyecto. Nos dirigimos al punto de encuentro, donde ya nos espera un grupo, y poco a poco va llegando el resto. Aunque es primavera, el día es

húmedo y frío, amenaza lluvia. Pero no hay prisa. Nos quedamos de pie. Empiezan a mencionar algunas ideas, aún tentativas, a partir de las que podrían concebir proyectos escolares. Pero lo que muchos piden expresar es lo que han vivido en este recorrido: han descubierto un recinto que todos los días pisan, pero que no habían observado, han percibido cosas a las que hasta ahora no les habían prestado atención; han paseado juntos, en grupos, mirando con detenimiento, y se ha creado un clima especial de contacto y conversación... (Relato a partir de los diarios de Adrià y Pepe, mayo de 2019).

En cursos anteriores, habíamos iniciado esta tarea de la elaboración de una propuesta didáctica integradora proponiéndoles un punto de partida (un asunto de actualidad, una visita a una exposición...). Este año, ante la petición que nos hicieron de tener alguna clase fuera del aula, nos quedamos con la inquietud de llevar esta demanda más allá de un simple cambio de escenario. De aquí surgió la idea de un paseo por nuestro Campus, y al pensarlo así, imaginamos que la variada riqueza de este entorno suscitaría múltiples posibilidades e interrogantes sobre lo que puede integrarse en una propuesta. Pero fue su reacción posterior al recorrido lo que nos empezó a dar una idea del alcance de lo que estaba ocurriendo, y del sentido formativo al que apuntaba.

A diferencia de otros años, en esta ocasión lo que provocaba esta reacción no era el hecho de estudiar y documentarse sobre algún asunto para pensar un proyecto. Lo que les había pasado ahora era que habían descubierto algo que tenían delante, y esto había ocurrido porque los habíamos puesto en una situación que requería prestar atención: mirar lo que no miras y hacerlo con detenimiento. Fue la sorpresa de lo que les había pasado lo que les hizo reaccionar. Una estudiante lo expresa con rotundidad:

Muchas veces solo necesitas abrir los ojos y darte cuenta de lo que hay a tu alrededor. En relación a esto, quiero destacar la salida que hicimos por el Campus. ¿Cómo puedes trabajar sobre un lugar que ni siquiera conoces? (Paz)

Fue esto lo que hizo que en sus proyectos hubiera un origen (aquello a lo que prestaron atención, que se les despertó como novedad) y que en muchos casos quisieron emular como condición inicial en el trabajo que se proponían con su alumnado: prestar atención a algún aspecto del Campus. Un germen que, más allá de los frutos que lograran (al fin y al cabo, era su primera aproximación a una tarea de este tipo, y estábamos en las urgencias del final de curso), anuncia una forma de colocarse como docente: quien presta atención al mundo, y quien inventa maneras de llevar a sus estudiantes a prestar atención al mundo (Larrosa, 2019). Bajo esta perspectiva, las propuestas didácticas, llámeseles proyectos o como se quiera, no se conciben como un procedimiento predeterminado, sino una apertura al estudio que se va construyendo en comunidad. Un modo de

hacerse creadores, y no implementadores, del currículum (Rosiek y Clandinin, 2016). Y que necesita entenderse como “la construcción de una narración” (Hernández y Ventura, 2008, p. 17).

Este sentido narrativo estuvo presente en la propia experiencia de gestación y vivencia de toda esta fase final del curso (acompañada de documentales y lecturas que narraban experiencias reales; y de la visita de dos maestras que les contaron sendos proyectos de sus clases; y también de sus propias historias personales en las que relataban experiencias que les daban pistas para pensar sus propuestas). Y también lo estuvo en la propuesta en sí que les hicimos: presentar su trabajo bajo el formato de una narración del desarrollo de su propuesta. De este modo, el ejercicio les obligaba a colocarse no desde el lugar de quien hace planes para los otros, sino de quienes los van gestando y dándoles forma en su transcurrir. Una estudiante captó una faceta fundamental de lo que había supuesto este formato para la tarea:

Aunque no se trataba del formato esperado... elaborar una historia hace que puedas ponerte en la piel de los/las maestros/as y de los/las alumnos/as, y poco a poco ir saliendo de la planificación del proyecto y comenzar a entrar en la dinámica y espontaneidad del momento... ya que lo que no se puede representar en un documento técnico es el tiempo. (Elisa)

Conclusiones: componiendo nuestra historia vamos imaginando qué hacer

Ahora me doy cuenta de que este curso se ha vivido en forma de historia. (María)

Algo que he aprendido también es que hay que explicitar el camino recorrido. Durante el curso de Planificación hemos ido recordando el camino que trazábamos... Creo que es importante llevarlo a cabo [en la escuela] ya que es una manera de que los niños comprueben que avanzan, que no son siempre los mismos y que van cambiando. (Rosa)

La vida de nuestra clase, sus tanteos para pensarla conjuntamente, las incertidumbres que nos generaba..., nos permitió ir experimentando y configurando una cierta Didáctica. Y hacerlo mientras explorábamos narrativas de experiencias escolares, así como relatos de experiencia de las y los estudiantes, y también nuestros. Una Didáctica que se nutría también de lecturas y exposiciones teóricas con las que aportar otros lenguajes, otras miradas que permitieran volver sobre las experiencias, sobre nuestras clases y sobre nuestros proyectos para verlos de otra manera, prestar atención a otras cosas e imaginar nuevos caminos. El estudio iba y venía entre lo que explorábamos, imaginábamos y deseábamos para la enseñanza escolar con nuestros estudiantes como futuros docentes, y lo que nos sucedía y buscábamos para nuestra clase como experiencia valiosa de formación. De este modo, el proceso de formación adquirió la forma de la

gestación de un saber propio que toma la experiencia para ir cultivando un modo de colocarse y orientarse en lo que va sucediendo. Un saber didáctico que se compone de recursos prácticos vividos, imaginados o deseados, tanto como de miradas y sensibilidades en desarrollo para prestar atención, tener en cuenta e ir creando la clase. Un saber propio que, como expresó una estudiante, consiste en ir trazando un modo de caminar:

...todas esas ideas que traía de antemano... las he visto transformarse en lo que creo que son mi brújula. Digo que son mi brújula porque creo que me van a servir para orientar mi camino como maestra, un camino que voy labrando, decidiendo y descubriendo por mí misma sin una lista de instrucciones. (Ainhoa)

Es difícil saber cuál es la pieza clave de un proceso. Necesitamos siempre reconstruir la compleja trama, la combinación de pequeñas narraciones, y contarnos una y otra vez estas historias para poder captar la atmósfera conjunta desde la cual algo pasa, algo se abre como sentido. Así, aunque aspirábamos a que el curso fuera una experiencia narrativa, también necesitamos volver sobre su historia para tratar de entender lo que lo hizo posible. O quizás mejor, para, a partir de una experiencia como esta, en sí misma no replicable, quedarnos pensando para ver lo que nos quiere decir. Bien sabemos de la fragilidad de los procesos cuando estos dependen no solo de tus planes sino de lo que sucede. Bien sabemos que pueden salir mal. Es un riesgo: un bello riesgo (Biesta, 2017).

Consciente de esta fragilidad de lo educativo, la indagación narrativa no pretende exactamente llegar a conclusiones. Más bien, busca quedarse en conexión con la particularidad y con lo escurridizo de la experiencia. “No conduce tanto a generalizaciones y certezas, como a mantenerse en las preguntas y en imaginar posibilidades alternativas” (Clandinin, 2013, p. 52). En este artículo hemos pretendido aportar una experiencia, indagada narrativamente, para que quien la lea pueda seguir pensando con ella. Para que pueda pensar en sus experiencias y pueda así captar lo que de narrativa hay en sus procesos de formación, y para vislumbrar la apertura narrativa que está en condiciones de asumir en su propia práctica.

Referencias

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.
- Bosch, C. (2010). El llenguatge en la vida de l'aula. *Guix*, 365, 65-71.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Clandinin, D. J. (2010). Learning how to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40 (1), 28-30.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Londres:

Routledge.

- Clandinin, D. J., Schaefer, L. y Downey, C. A. (eds.) (2014). *Narrative conceptions of knowledge. Towards understanding teacher attrition*. Bingley (UK): Emerald.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. doi: 10.24310/mgnmar.voio.6624
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. A. y Lewis, T. E. (2014). Getting a grip on the classroom: from psychological to phenomenological curriculum development in teacher education programs. *Curriculum Inquiry*, 44 (2), 141-168. doi: 10.1111/curi.12042
- Gómez Ramos, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kitchen, J., Ciuffetelli Parker, D. y Pushor, D. (eds.) (2011). *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Bingley (UK): Emerald.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25 (3), 169-187. doi: 10.2307/1585952
- Ricoeur, (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rodgers, C. R. y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 265-287.
- Rosiek, J. y Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and teacher development. En Wyse, D., Hayward, L. y Pandya, L. (eds.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 293-308). Los Angeles: SAGE.
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37 (1), 212-230. doi:

10/3102/0091732X12458885

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós

Webb y Blond (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 615-625.