

Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos

Roxana HORMAZÁBAL FAJARDO
Julio HIZMERI FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Roxana Hormazábal Fajardo
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano
rhormazabal@academia.cl

Julio Hizmeri Fernández
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
jhizmeri@ucsc.cl

RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia del tránsito desde la investigación a la docencia a partir del camino aprendido en torno a la indagación narrativa en el campo de la educación. Los planteamientos y reflexiones que presentamos son resonancias emergidas de nuestra formación como investigadores y que han ido encontrando una amplificación significativa en las aulas universitarias, en las que desempeñamos nuestra labor como formadores de futuros/as docentes. La indagación narrativa, como modalidad para la profundización de la experiencia educativa, sigue guiando nuestra tentativa de acompañar la formación inicial docente, propiciando un modo singular de aproximarnos a las experiencias vividas en las aulas. Esta disposición indagativa nos permite adentrarnos en la relación educativa y cultivar saberes pedagógicos que ponen en marcha procesos subjetivos de formación y transformación personal en nuestras/os estudiantes en sus prácticas pedagógicas (practicum). Los temas que profundizamos en el texto son aquellas dimensiones y saberes de la formación que vamos percibiendo y explorando narrativamente y que nos permiten hablar de “estar de otro modo” en la experiencia educativa.

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

Narrative inquiry and educational experience. From the research discoveries to the trial and error in training teachers

ABSTRACT

This article presents the experience of transit from research to teaching from the path learned around narrative inquiry in the field of education. The approaches and reflections that we present are resonances emerging from our training as researchers and that have been finding a significant amplification in the university classrooms, in which we carry out our work as trainers of future teachers. Narrative inquiry, as a way for the deepening of the educational experience, continues to guide our attempt to accompany the initial teacher education, promoting a unique way of approaching the experiences lived in the classrooms. This inquiring disposition allows us to enter the educational relationship and cultivate pedagogical knowledge that sets in motion subjective processes of formation and personal transformation in our students through their pedagogical practices (practicum). The topics that we deepen in the text are those dimensions and knowledge of the formation that we are perceiving and exploring narratively and that allow us to talk about “being otherwise” in the educational experience.

KEYWORDS: Narrative inquiry; Stories of experience; Teacher training; Knowledge of experience.

Introducción

Como formadores de nuevos profesores, continuamente enfrentamos tensiones y preocupaciones respecto de lo que significa acompañar a nuestros estudiantes en el proceso de llegar a ser docentes. Precisamente, porque hemos vivido la experiencia de formación y la de ser profesores de escuela, es que entendemos que con frecuencia en los espacios universitarios –dado el protagonismo del enfoque positivista– no se logra cubrir o llegar a todos esos saberes que se requerirán en las escuelas. La antigua tensión entre teoría y práctica, sobre todo en el área del practicum, en el que trabajamos, es la que más nos vemos interpelados a atender, ya sea por la demanda de los estudiantes como por nuestra necesidad de cultivar un pensar y un hacer que tenga sentido y se apegue a la propia vida que se vive en las escuelas.

La indagación narrativa en nuestra formación como investigadores educativos se convirtió en un modo de exploración que nos ha permitido repensar nuestras prácticas como formadores. Hacer esa profundización narrativa a través de relatos de experiencia nos posibilita dar lugar a los saberes que nuestros propios estudiantes traen y cultivan en las aulas, a partir de sus experiencias como estudiantes y futuros docentes. Creemos

que la potencia de la profundización narrativa responde sino a solucionar aquellas tensiones de la formación, al menos a abrir la posibilidad de estar de otro modo en la relación educativa, en la configuración de la experiencia pedagógica, entendiendo que es una opción que se sostiene en la subjetividad y singularidad de los recorridos de cada persona, pero que contribuye al colectivo.

El texto está compuesto, en una primera parte, por una aproximación metodológica que explica algunas cuestiones fundamentales acerca de la indagación narrativa, así como una explicación sobre cómo desplegamos metodológicamente nuestro trabajo formativo bajo estas orientaciones. En la siguiente, nos adentramos en cuatro dimensiones que cuidamos y acompañan nuestros tanteos formativos:

La experiencia del tránsito o el hallazgo que moviliza se refiere al movimiento desde lo que tuvimos como formación inicial docente asentada en la tradición de la racionalidad técnica hacia una aproximación narrativa centrado en la experiencia vivida y el saber que emerge de ella y que constituye aquello que deseamos seguir suscitando en nuestras clases.

La experiencia o abrimos a la posibilidad de que algo nos pase aborda la necesidad de pensar la educación y la formación docente desde la subjetividad dada por la experiencia personal y cómo esta se visibiliza, crece y profundiza al relatarla, ya sea a través del viaje a la memoria escolar o las vivencias como estudiante en práctica.

¿A la búsqueda de qué? se refiere a la naturaleza del saber experiencial y lo que podemos esperar —y no— en el despliegue de esta metodología en nuestras clases. O sea, cómo los relatos posibilitan el cultivo de unos saberes adheridos a la vida, finitos, subjetivos y abiertos que no son fácilmente formalizables ni categorizables, sino que nos permiten abrir nuevas relaciones de sentido con lo que nos sucede, pensar de otro modo, conectando las experiencias y el saber pedagógico.

Lo que movilizan los relatos, se compone de dos relatos que han tenido origen en nuestras clases, que buscan mostrar algunas tensiones dentro de los procesos de formación y los sentidos que se abren en un pensar pedagógico gracias a los relatos de experiencia y su profundización narrativa.

Finalmente, ofrecemos un cierre reflexivo respecto de esta experiencia de formar nuevos profesores en el alero de la mirada narrativa de la experiencia.

Aproximación metodológica

La indagación narrativa ha sido el camino para explorar y adentrarnos en la profundización de lo pedagógico desde las dimensiones investigativa y formadora. En este modo de exploración, el fenómeno a estudiar y el

método que nos encamina se van entretejiendo (Clandinin, 2013), por lo tanto, a través de relatos que componen las experiencias vividas traemos a la mano o visibilizamos el proceso formativo, al tiempo que profundizamos en el sentido pedagógico de las experiencias que nos van formando, transformando.

La aproximación narrativa nos permite hacer circular el sentido pedagógico y el pensamiento educativo al ir recogiendo y reelaborando nuestra propia experiencia como formadores atentos a lo que va ocurriendo en nuestras clases, con la convicción de que lo educativo requiere de la narración y, en esa acción natural y cotidiana de relatarnos, vamos descubriendo, encontrando y comprendiendo los significados que configuran nuestras realidades (Clandinin y Roziak, 2007, p. 35).

Con lo anterior se da la relación permanente entre el devenir de la propia vida y el acto humano de relatar (y viceversa), que configuramos a través de a) la escritura de relatos de experiencia por parte de nuestros estudiantes, b) los procesos de lectura de relatos de experiencia y conversaciones en nuestras clases, c) la escritura de nuestros propios diarios docentes y d) las conversaciones, en tanto formadores, de las experiencias de nuestras clases.

Así, la indagación narrativa:

respetar a la experiencia y actuar en torno a ella, al indagar conjuntamente con aquellos que interactúan dentro de y con las aulas, las escuelas y otros contextos, acerca de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencia (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p. 36)

Y en este proceso continuo de vivir, contar, recontar y revivir en el aula, la presencia del otro o la otra toma protagonismo de la indagación. Nuestras exploraciones las hacemos relacionamente y es esta condición la que permite que nuestro quehacer sea pensado y repensado. Para nosotros, la experiencia de enseñar, formar y aprender es siempre una apuesta que implica disponernos a atender lo que va ocurriendo con otros y otras en nuestras clases, a interrogarnos por el sentido de las experiencias que vamos relatando, a reintentar ensanchar el sentido con perspectivas o voces nuevas. Es decir, formamos parte de un proceso delicado, novedoso y creativo, lo cual nos interpela a “mirar a la enseñanza como vida que se vive y no como un plan que se aplica” (Contreras y Orozco Martínez, 2016, p. 17).

La escritura de relatos, su lectura y posterior conversación con los estudiantes nos posibilita nuevas experiencias y ensanchar el horizonte de sentido de la relación educativa; pues, tal como señala Whiterell (2012, p. 74), “a través de los relatos podemos vislumbrar, junto con nuestros estudiantes, nuevas posibilidades para la acción y el sentimiento humanos, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta de encantamiento”.

Las continuas conversaciones reflexivas que mantenemos complementan nuestro propio proceso formativo, relatando y repensando las experiencias educativas, resignificando y recreando nuestras clases, y el relato que nos hacemos de ellas.

De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos en la FID

1. La experiencia del tránsito o el hallazgo que moviliza

La tarea educativa comienza cuando alguien que ha descubierto algo — unos saberes que le permiten participar de una manera particular de la realidad— siente el deseo de transmitirlo a otros y a otras. Así, un profesor de cualquier especialidad, por amor a ese saber y por amor o preocupación hacia los otros, alimenta su deseo de ponerse en relación por el gusto de estar en relación (Rivera Garretas, 2012), pues no quiere que sus alumnos vivan ajenos a esas relaciones que ha descubierto.

En este sentido, Carlos Skliar (2017) plantea:

¿cuánto tiene que ver la educación con el amor por el mundo, de tal modo que educamos para que el mundo perdure más allá de nosotros mismo?; ¿y cuánto tiene que ver la educación con el amor por los demás, hasta tal punto que educamos para que esos “demás”, esos otros, no queden librados a sus propios recursos? (p. 18)

Así, eso que se descubre y que altera los modos de ver, de sentir, de pensar, desea ser transmitido a los alumnos para que lo experimenten y participen del mundo de otro modo, suscitando en ellos su propia relación con él, una nueva relación de alteridad. De lo contrario, la tarea pedagógica arriesga ser domesticada y se pone en riesgo eso que anima su existencia: el amor por el mundo (o la materia) y por la nueva generación (los estudiantes). Y el desenlace sería “un profesor que ya no comparte el mundo con los jóvenes y ya no cuida de sí mismo, es decir, un profesor que deja de ser un profesor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 132).

En nuestras trayectorias escolares y universitarias hemos vivenciado buena parte de esta domesticación, tomando consciencia de ciertas incomodidades con nosotros mismos al momento de compartir el mundo educativo con los alumnos, y que están asociadas al modo de entender la pedagogía. Por lo mismo, aunque descolocados ante otros modos de entender la educación, y que ese camino se distanciaba de nuestras teorías de entonces, nos vimos empujados a repensar nuestra formación.

Con una marcha a tientas, no exenta de desazón e incertidumbre, fue asentándose la convicción de que nuestra formación inicial descansaba en la teorización abstracta de la realidad educativa y que contribuyó a construir una representación ideal de la escuela, una imagen plana de los alumnos con quienes nos encontraríamos y una idea desnuda del docente. Precisamente, la vuelta a la escuela en calidad de profesores acusó

prontamente la distancia entre la representación académica y la realidad viva en la que estábamos, entre la vida de las niñas y niños y nuestras propias tensiones docentes. Pero, ¿cómo encaminarnos a reducir estas distancias?

A través de la formación como investigadores, comenzamos a adentrarnos en las experiencias educativas para atender aquello que ocurría con nosotros mismos y con nuestros alumnos. Paulatinamente, fuimos transformando nuestra propia relación con los problemas educativos, pasando de verlos como algo externo a algo que vivíamos en primera persona. Y, quizás, ese fue uno de nuestros primeros hallazgos: que el enfoque en el que nos habíamos formado estaba desprovisto de “nosotros”, de nuestra singularidad, nuestras relaciones de alteridad y nuestras historias personales. Eso nos posibilitó algo clave, el reposicionamiento epistemológico que nos exige volver a entrar al escenario educativo asumiendo la complejidad de nuestro ser personal y profesional (Piusi, 2000; Zamboni, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2016; Orozco Martínez, 2016; Contreras, 2017; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Experimentamos el deseo de volver a aproximarnos a la experiencia vivida (Van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010) para volver a preguntarnos por el sentido pedagógico de las vivencias de quienes habitan la escuela en carne y hueso. A partir de aquí adquiere importancia una aproximación narrativa que nos permitió profundizar en lo vivido como fuente de saber y de formación (Contreras, 2010). Pues, así como hay diferentes maneras de aproximarse, pensar y nombrar la realidad, llegamos a la convicción de que la educación no se vive de igual forma para quien la mira y piensa desde una teoría abstracta que desde la experiencia (Quiles-Fernández, Hizmeri y Hormazábal Fajardo, 2018).

En otras palabras, hallamos la necesidad de volver a acercarnos a las vivencias de modo narrativo, donde la relación educativa adquiere centralidad, ensanchando la complejidad epistémica del saber pedagógico más allá de los límites de la formación academicista y restituyendo a la experiencia vivida un lugar privilegiado para la formación y autoformación docente.

2. La experiencia o abrirnos a la posibilidad de que algo nos pase

Para acercarnos a la realidad de otro modo, ha sido importante entender la clase de práctica pedagógica (practicum) como espacio de experiencia, en el que se traen al aula vivencias para hacer visibles y pensables las cuestiones formativas que están presentes en nuestras vidas y que van revelando aquello que es importante para el futuro profesorado.

En este sentido, intentamos transitar hacia la reflexión o profundización de la experiencia a través de relatos que nos permitan trascender la mirada más aplicacionista de la formación (Korthagen, 2016), muy presente en las

aulas universitarias aún y que tiende “a reciclar y a la reproducción de un saber siempre idéntico a sí mismo” (Recalcati, 2016, p.14). La convicción que nos une es la necesidad de pensar la educación desde la experiencia o del partir de sí (Piuissi, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010), lo que representa un inicio de la toma de distancia de aquel enfoque que se deduce directamente del conocimiento científico, generado fundamentalmente en la universidad para ser aplicado a la escuela (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

Para ello, es necesario un modo de mirar, pensar y nombrar lo educativo que posibilite la aproximación a las vivencias significativas. De acuerdo a esto, es que los relatos han ocupado el espacio de la clase para que ese otro modo se manifieste, visibilice y ocurra. Quizás, la reconocida cita de George Steiner “lo que no se nombra no existe”, sintetiza lo que vamos desplegando en el recorrido formativo con nuestros estudiantes, pues, transformamos el aula en un lugar de historias que muestran lo que habitualmente no se puede conceptualizar. O sea, relatos que nos adentran en las cualidades educativas que están agazapadas en las tribulaciones o vicisitudes vividas en la escuela —como estudiantes y como docentes en formación—, dotándolas de sentido y cultivando cuotas de saber que nos vayan formando y transformando.

La idea que más representa lo que vamos experimentando es la de viajar (ya sea al centro de práctica o al pasado) para ir en busca de las vivencias que nos permitan revelar algo importante y ponernos a pensar y adentrarnos en su sentido. Los futuros profesores, al igual que la figura del *theōros* —que viajaba de una ciudad a otra— van de la universidad a la escuela. Mediante un viaje a las próximas vivencias en las escuelas hoy o los distantes recuerdos de la escuela de la niñez, se asiste y participa de la vida escolar. Y con el retorno del viaje se trae algo a quienes no han estado allí: historias que contar.

Así, en nuestras clases, la escuela es el lugar al que se vuelve una y otra vez, ya sea a través de la rememoración de las vivencias recientes en el aula escolar en calidad de practicante o mediante el viaje a la memoria de las vivencias pasadas en calidad de alumnos. El aula universitaria y el encuentro educativo se torna un espacio para compartir, relatar, hacer visibles cuestiones significativas, interrogantes que acompañan a las vivencias. Continuando con el ejemplo del *theōros*, la *theōria* normalmente no tiene lugar en la ciudad propia, aunque necesita la casa propia para volver a contar a los demás lo visto y ponernos a reflexionar en los sentidos. Porque, primero pertenecemos participativamente a un mundo, es que podemos luego interrogarnos por su sentido (Ricoeur, 1996) al seguir profundizando narrativamente la experiencia (Contreras, 2016; Contreras y Quiles-Fernández, 2017), pues se trata de hacer visibles y pensables las vivencias para dotarlas de sentido y cultivar una sensibilidad y una disposición nueva que permita regresar con mayor amplitud de mirada, de oído y de posibilidad de estar en ella.

La escuela es ese lugar en el que han pasado cosas y al que se vuelve para que sigan pasando cosas nuevamente. A través de relatos, algo ocurre en los estudiantes, les resuena y con cada rememoración de las vivencias se va mostrando algo de sí y configurando sus propias experiencias. “Acordarse de algo es inmediatamente acordarse de sí” (Ricoeur, 2010, p. 19) y la experiencia no sería tanto la referencia a algo exterior como la exposición de quien la revive, que al momento de relatarla hace resonar vivencias en las y los demás.

De este modo, cuando ponemos a circular en el aula los relatos que configuran eso que vivenciamos como escuela, con el propósito de resignificarla, nace la oportunidad de que esos discursos pedagógicos tradicionales pierdan un poco de su densidad, en tanto son miradas heredadas más que construidas por sí mismos. Entendemos que la potencia de relatar la experiencia de la escuela no solo está centrada en dar cabida a las voces de los estudiantes para resignificarla, sino que también se convierte en una co-construcción de saber pedagógico que hace crecer, reorienta el espacio de la formación docente, para así dar luz a la posibilidad de que algo les y nos ocurra y que tendrá resonancia en el tiempo.

3. ¿A la búsqueda de qué? La naturaleza del saber experiencial y de lo que se puede esperar

Otro punto relevante en este proceso ha sido educarnos en relación a aquello que podemos esperar: ¿qué saber aportan los relatos? ¿son solo cuentos e historias? ¿qué hacemos con ellos? ¿qué esperamos al hacerlo “algo” con ellos?

Si bien la búsqueda de un saber experiencial nos permite tomar de las vivencias algunas claves de sentido para atender la complejidad de la tarea y prepararnos con más sensibilidad educativa, también ha sido importante el tema de la naturaleza del saber como tal. Pues, nuestra tentativa es que la relación pensamiento-experiencia-saber nos lleve a entender que el saber que se cultiva tiene unas cualidades especiales, diferentes al conocimiento proposicional o disciplinar.

Esta es una cuestión compleja si atendemos al hecho de que estamos acostumbrados a servirnos de teorías o conceptualizaciones fijas que están a merced para tomarlas y reproducirlas, para poner orden en el caos aparente de la realidad. Mas, por experiencia sabemos que la simplificación es engañosa y que se trata de ensanchar la complejidad epistémica del saber docente, deconstruir los esquemas simplistas del oficio y con ello abrirnos a la comprensión de la naturaleza finita, abierta, dinámica del saber experiencial que sostiene la práctica educativa.

La experiencia escapa —en su esencia más profunda— a las tentativas de conceptualización, también necesarias, a las que es sometida; ésta soporta un grado limitado de abstracción, más allá del cual evidencia

aporías y contradicciones del razonamiento, se revela inaprensible y convierte en vanos nuestros esfuerzos de detener su fluir incesante. (Reggio, 2010, p. 97)

Así, aquello que se puede esperar o no en cuanto al saber no es una cuestión baladí. El saber pedagógico es un saber experiencial y esto nos conlleva el esfuerzo de tomar conciencia del carácter dinámico, abierto, borroso e inconcluso del mismo (Suárez y Dávila, 2017). El saber pedagógico, en tanto experiencial, es personal y no posee las mismas cualidades que el saber disciplinar, como algo exterior para ser asimilado, reproducido y aplicado. Pero los futuros profesores a veces reclaman con más o menos conciencia un conocimiento proposicional, la conclusión tranquilizadora, la verdad cerrada. Y ante esto, ayuda pensar que el saber es un proceso artesanal que debe crear algo allí donde antes no lo había, como una reveladora verdad que han descubierto y les acompañará en adelante.

Sabemos que los planos de la realidad también son simbólicos y la esencia de la educación pasa más allá de la materialidad de los principios de manual. Al respecto, la figura del artesano proporciona una imagen de la relación entre saber experiencial y el conocimiento explícito y de la dificultad de la transferencia del conocimiento. Podemos pensar, por ejemplo, el caso de Antonio Stradivarius o Guarneri del Gesù, cuyos secretos en relación con el arte de la fabricación de instrumentos musicales murieron con ellos y, a pesar de la infinidad de experimentos, se ha fracasado en el intento de obtener información acerca de los secretos de estos maestros (Sennett, 2008), lo cual nos pone frente a la interrogante acerca de por qué es tan difícil su transferencia o por qué el saber se convierte en un secreto personal.

En el taller —como aula escolar— el saber que sostiene y da vida al oficio tiene de experiencial, personal, implícito y tácito, como de explícito y proposicional. Y lo que nos permite el ejemplo anterior es un modo, quizás forzado, de señalar que muchos saberes no se aprenden en la universidad para luego ser aplicados en clases, sino que hay saberes que están adheridos a la vida, que dependen del sentido experiencial y personal que no son fácilmente formalizables, que no se dejan reducir a conceptualizaciones planas ni ordenar en categorizaciones sencillas. Se trata de saberes relacionales que corresponderían más bien a un saber de la experiencia viva que ningún saber experto puede reemplazar (Piusi, 2005).

Lo anterior es para nosotros una demanda a que el saber y el sentido sea experienciado, recreado, renovado. La demanda es a tomar de las experiencias algunas claves de sentido que nos permitan abrir los poros o la sensibilidad educativa para ensanchar la comprensión del oficio y prepararnos para la tarea con más consciencia. Nuestras clases buscan que los profesores en formación exploren sus vivencias para atender al sentido educativo, interrogándonos por situaciones, para intentar explorar

personalmente y con otros y otras los saberes pedagógicos que les permiten pensar e imaginar su lugar en la relación educativa.

A diferencia de las categorías que ordenan la realidad educativa y de los marcos que establece el discurso pedagógico tradicional, se trata de prepararnos para lo provisional, para lo finito y lo inestable, para aceptar lo delicado de la tarea educativa y la borrosidad de muchos de sus procesos, para prestar atención a lo que ocurre para dar lugar a un saber siempre provisional, en evolución (Contreras y Orozco, 2016). Se trata, por lo mismo, de entender que los saberes, como el sentido de la experiencia, debe aparecer allí donde no estaban, cual acto poético, en la relación entre la búsqueda de sentido, fruto de las relaciones entre experiencias, pensamiento y saberes.

Y esto nos demanda la necesidad de recrear, repensar siempre las relaciones educativas y su sentido en tanto experiencias, donde toda experiencia —en tanto temporal— ofrece la oportunidad de volver a mirarlo todo de nuevo, e implica renunciar al cierre, a estar en posesión de algo acabado y aplicable, pero la experiencia nos da lo que el saber proposicional niega, como veremos a continuación.

4. Lo que movilizan los relatos, la posibilidad de conversar y diseminar mundo, alteridades

Entre muchas posibilidades, los relatos pueden hacer crecer el sentido por resonancia, abrir otros sentidos o aportar claridad cuando las referencias a la realidad se vuelven retóricas. Lo que sucede con los relatos en las clases, aquello que gatilla las lecturas de relatos y cómo se van fraguando resonancias, a través de una conversación y una lengua diferente para referir a lo educativo, requiere siempre la puesta en juego de la subjetividad, de las propias historias.

A continuación, ofrecemos un par de relatos que han emergido de nuestros talleres de práctica, es decir, de las clases en que vamos reflexionando y compartiendo el camino en que nuestros estudiantes se preparan para llegar a ser docentes.

4.1 El reconocimiento. Una voz del fondo de la experiencia

Un día cualquiera. La pregunta de rigor: ¿cómo les ha ido en las escuelas? Generalmente los relatos se ponen en marcha rápidamente, aunque no siempre está garantizado. Esta vez un alumno con tono cabizbajo comienza a hablar de la pérdida de vocación que percibía en ciertos profesores de la escuela y de las imposibilidades de ejercer el oficio «al cien» en un contexto desfavorable.

El tono argumentativo invitó al ejercicio dialéctico. La vocación suele ser un tema recurrente que acompaña el discurso del "des": contextos des-

favorables, estudiantes des-encantados, familias des-ligadas... Se la ve como algo que tiende a disminuir con el tiempo, y se es condescendiente con los docentes con más años que la “pierden”, mas no con quienes recién inician: «no sé cómo puede ser así, siendo que es joven». Y, al menos para mí, no se trata de convertir el aula universitaria en un espacio de disonancia crítica de lo que sucede en la escuela.

El alumno que había iniciado el diálogo argüía que no estaba de acuerdo en educar al ochenta o setenta, pero sí que había que ser realista. Pero ¿qué es ser realista? Y, mientras recorría el aula pensando en sus preocupaciones, observo a Eduardo quien escuchaba con atención. Parecía querer hablar y al mirarlo recordé su relato escrito el curso anterior. Mientras, algunos discursos giraban en torno a «es importante darlo todo», «se pueden hacer cambios», «no podemos bajar los brazos», «ser profesor es difícil, ya se sabe», dudaba si interpellarlo o esperar. Si bien, siempre estaba atento en clases, no suele ser de los que más habla.

Recordaba bien el relato de Eduardo. Había experimentado el contexto del «des» y aun así había vivido una experiencia fructífera o su pequeño milagro.

De pronto lo miré y me miró. Asentí con la cabeza y comenzó a relatar su experiencia. Eduardo había realizado su práctica pedagógica en un liceo con alta vulnerabilidad y con situaciones conflictivas que alejan a cualquiera, como sucedió con una profesora reemplazante que duró solo un día. Le correspondió un primero medio de doce alumnos con alto ausentismo. Entre ellos estaba Andrés, un alumno repetidor de 16 años que solía estar en problemas como aquel día en que ex-alumnos del liceo lo esperaron a la salida para golpearlo y junto a otros profesores tuvieron que intervenir para que no pasara a mayores.

Estaban preocupados por él y querían ayudarlo.

En una de las clases, los alumnos debían escribir una historia a libre elección. Andrés escribió una historia sobre un joven que al comienzo era «bueno» pero que debido a distintos sucesos desde su temprana edad (el suicidio de su padre, las enfermedades de su abuela que lo criaba, la soledad y el *bullying*, las malas juntas) se fue tornando «malo».

¿Qué le habría llevado a escribir sobre sí mismo? Él nunca trabajaba en clases, pero extrañamente su disposición cambió y acabó la tarea. El resultado: un escrito conmovedor y con enorme fuerza expresiva venía a hablarles sobre él mismo. El profesor responsable y Eduardo leyeron un texto conmovedor, se acercaron a él y lo felicitaron. La calificación fue la máxima y Andrés no lograba disimular su alegría. Quizás, había olvidado de lo que era capaz. Y este hecho marcó un antes y un después. Con el pasar de los días notaron que algo había cambiado en él. Ya no se dedicaba a ver videos en su teléfono móvil o a gritar a través de la ventana a quienes pasaban por fuera. Ya no estaba adormilado en la parte de atrás bajo el efecto de la noche anterior ni interrumpía al profesor. Comenzó a dedicarse más, dando poco a poco un giro en su desempeño escolar.

Una vez acabado el relato, siempre comentamos las moralejas y Eduardo concluyó: «creo que el tema esencial del relato es el reconocimiento que se le debe dar a los alumnos».

La sala enmudeció como si el silencio fuera una reverencia a la autoridad de las palabras de Eduardo. Haciendo un corte al «mal realismo» o al «nihilismo desesperanzador», el relato muestra un modo de «moverse en el mundo creando mundo» (Piussi, 1996). Y siento que no había mucho más que decir: la «lección» había sido clara. Andrés se había sentido descubierto, atendido. Vio que su vida había cobrado existencia al interior de la vida de sus profesores, o sea, vio otra posibilidad de sí mismo a través de los ojos de los otros, del profesor responsable y de Eduardo, el alumno practicante.

Pensaba que, más que limitarnos a una discusión moralizante y desconectada de sus experiencias, la cuestión era atender lo que la relación educativa hace posible. Y el relato de Eduardo nos empujaba a interrogarnos por el cuidado del otro, sabiendo apreciar sus singularidades; pues, en ello se juega la posibilidad de descubrir un motivo auténtico para reconocerles. Motivos que no tienen porqué ser acontecimientos extraordinarios, sino que basta que sean sinceros para que ellos sientan de verdad que son capaces, incluso dejando atrás la historia personal de «fracaso» que vienen arrastrando.

La semana siguiente conversé con Eduardo. Le pregunté si había notado lo que había generado ese día su relato. Me señaló que sí, y añadió que narrar nos permite comparar nuestras experiencias, como la experiencia de Andrés: *«A otros quizás les tocó otra clase de experiencias que yo aún no he vivido y en escuelas que tampoco he visitado y el hecho de poder narrar lo vivido nos permite ganar más experiencia para el futuro que se nos avecina como profesores».*

Justamente, más que ponernos a pensar a secas, un relato casi siempre nos permite la escucha y las resonancias de los demás que hacen crecer el tejido experiencial. Pero, incluso cuando el diálogo se desconecta de la realidad y el pensamiento parece girar en círculos, la experiencia de relatar también es la brújula que nos reorienta a las experiencias vividas y al cultivo personal de saberes pedagógicos.

4.2 Revolución... o el encuentro con su propia voz

A este curso de primer año le hice clases durante todo el año en el taller de práctica (Taller de Integración Profesional), el «TIP». Acompañarlas por dos semestres lo hace muy interesante y desafiante a la vez; podemos cultivar nuestra relación con cierta calma, pero la creatividad es demandante. Es una asignatura centrada en reflexionar acerca de la identidad docente y de la profesora que quieren llegar a ser, por lo mismo, se sostiene en la conversación reflexiva.

Pasó que en algún momento nos desconectamos de manera extraña, las clases no estaban convocando a que estuvieran “ahí”; las sentía ausentes. Frente a las lecturas, últimamente la respuesta era la misma: “no leímos”. Después de escuchar lo mismo sobre la no-lectura, me cansé y les comenté que me dejaba cierta frustración en el cuerpo. Algo nos ponía en sintonías distintas. ¿Qué hago con lo que está pasando? ¿Insisto en la lectura dialogada, la dejo? ¿Será que no me toman en serio o a la asignatura? ¿Cómo hago para recuperar eso que parece diluirse? La sensación de desconcierto no me abandonaba y pensé “próxima clase, examen con la lectura planificada”.

En la siguiente clase dejé las sillas en filas. Algunas hicieron el intento de formar un círculo, pero les dije que no lo necesitaríamos, pues, tendríamos examen. Caras de espanto silencioso y un ambiente incómodo. Se miraban entre sí con inseguridad, encogían los hombros y parecían resignadas. La incomodidad era mutua, pero me dispuse a dictar las preguntas que deberían contestar... hasta que Antonia, pidió la palabra con cierto temor. Es una estudiante que siempre intentaba participar, aun cuando le costaba opinar. Ese día habló con una elocuencia que nos movió el piso a todas.

“Profe, esto no es el taller, así no es como acostumbramos a estar en el TIP”. Pregunté cuál era esa forma, respondió *“aquí es cuando podemos hablar de lo que pensamos y sentimos. No puedo estar aquí sentada sin mirar a mis compañeras”.* Se generó una tensión que nos inmovilizó. Antonia miró a sus compañeras y lanzó con un tono nervioso, pero amoroso: *“¡Me opongo a hacer esto! Me opongo rotundamente a volver a los recuerdos de mi escolaridad, no quiero volver a esa situación, me opongo a hacer un examen en el TIP”.* Fue clara, esto le recordaba el lado negativo de la escuela.

Sus compañeras se fueron uniendo a esa queja. Yo escuchaba y preguntaba acerca de lo que ellas estaban poniendo o no en la clase o sobre el sentido de lo que identificaban como “diferente”. Seguían argumentando que esa asignatura era “otra cosa” y que no podía convertirse en la clase de siempre. Salí del aula por un momento, mientras, pensaba en lo que le habría costado a Antonia levantarse para decir lo que sentía y pensaba.

Cuando volví, risas nerviosas de todas. Se habían sentado en círculo y me comunicaron que no habría examen, que tendrían tertulia dialógica. De pronto, parecía que habían tomado las riendas de la clase. Intervine muy poco ese día. Tenía dos voces en mi mente: la de ellas discutiendo sobre lo que el texto les daba a pensar, y otra que se alegraba de que se opusieran a mi planificación, porque, aun cuando era mi propuesta, tampoco me acomodaba estar en ese molde de lo de siempre. Sentía que la clase era nuevamente de ellas y mía, nuestra. Quizás, ese día fue un poco más de Antonia, su cara y su habitual sonrisa eran más grandes y luminosas que otros días.

Días después recogí los diarios reflexivos de clases con que trabajamos.

Allí Antonia relataba: *“Por primera vez me doy cuenta que mi voz vale, que mi opinión puede cambiar y ayudar al pensamiento de otro, tal vez estoy exagerando, pero me enseñaron a ser sumisa y a tener miedo antes de opinar”*. Ir recorriendo su relato me hacía pensar en lo que se me escapaba cuando estaba preocupada de que algo aconteciera en la clase. Preocupada por reconectar, perdía de vista las otras historias que traían con ellas y no lo contemplé. Cuando pienso en Antonia y su relato me doy cuenta de la amplitud que fue teniendo el haberles puesto la clase “de siempre” como alternativa, de cómo se fueron conectando con otras historias. Fue como si en la lectura pudiese ver el efecto narrativo de una historia sobre otra y se expandía.

Su relato sobre lo que nos pasó ese día termina revelando algo mucho más potente: *“Agradezco la forma en la que se dieron las cosas, fue un trabajo largo, me demoré veinte años en darme cuenta de que callar realmente no vale la pena, que el trabajo clase a clase me transformó totalmente. Creo que no hubiera podido hacerlo en otra clase, porque con mis compañeros habíamos generado confianza y, tal vez, en otro lado nunca nadie me hubiera apoyado con esto, el silencio se hubiera hecho dueño de la situación”*. Tituló su relato como “Revolución”, me hizo todo el sentido; para ella eso había sido atreverse a decir lo que pensaba y ver que el efecto inmediato fue movilizar a sus compañeras con ella, darle otra dirección a lo que estaba ocurriendo con el simple, pero significativo, acto de nombrar lo que le estaba pasando y pensando.

Me alegré de que Antonia tuviese su revolución en mi clase y que fuera capaz de sacar a sus compañeras de la pasividad y la obediencia que implicaba haber hecho ese examen. Con el tiempo he pensado que, quizás, en el fondo yo deseaba que esa insurrección áulica sucediera y que habría sido más triste o desorientador que hicieran caso de mi planificación. Fue revelador ser testigo de su revolución al reencontrarse con su propia voz y resonar en las otras que estaban allí.

Reflexión final

Los relatos se han vuelto esenciales para ir abriendo personalmente, con otros y otras, espacios para poner atención a los surcos que aparecen en el tránsito de llegar a ser profesor/a, donde la clase es fundamentalmente el lugar para que se piensen y se descubran como profesores, a la vez que es un camino que provoca y activa nuestra propia forma de serlo, entendiendo que ser docente es algo siempre inacabado y en relación. Así, va madurando la sensibilidad y la comprensión del quehacer educativo de la mano de las experiencias que se viven en las escuelas, que llegan a nuestras aulas universitarias en forma de relatos y que vuelven en esa misma forma a las escuelas con las resonancias que van reverberando en los futuros profesores.

Cuando pensamos en las clases que queremos tener con nuestros estudiantes intentamos que las expectativas no se transformen en obstáculos que impidan que fluya lo que verdaderamente puede ocurrir: descubrir sus propias voces y, a partir de ellas, dar lugar a la emergencia de un saber novedoso, singular y abierto como las experiencias que lo sostienen. Nos interesa continuar pensando lo que los relatos nos dicen, lo que nos acontece y lo que podría emerger como posibilidad formativa. Pues, se trata de pensar cómo esas historias son profundizadas pedagógicamente para ir develando aquello que resulta significativo, acompañando de cerca las vicisitudes y tensiones que prepararán a los estudiantes para un oficio complejo, donde lo esencial se juega más allá de las redes del racionalismo simplificador, lo cual nos da la posibilidad de escapar de esa maraña infértil y nos mantiene en un movimiento fructífero que nos crea y recrea. Después de todo, somos relatos a la búsqueda de relatos.

Referencias

- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En D. J. Clandinin, (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connelly, M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 15-40. doi: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>
- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (compilador). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras (coord). *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-33). Madrid: Morata.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Korthagen, F.A.J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. L. Hamilton (eds). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Piussi, A. M. (1996) Estrellas, planetas, galaxias, infinito. En Diotima. *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Barcelona: Icaria. (pp. 147-158).
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 19, 31-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652428>
- Piussi, A. M. (2005) Una relación política que nos cambia. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 104-107.
- Quiles-Fernández, E., Hizmeri, J. y Hormazábal Fajardo, R. (2018). Formarse en la investigación educativa: una comunidad de pensamiento en torno a la escritura de la tesis doctoral. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 241-264. doi: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/3482>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Ediciones CREC.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivera Garretas, M-M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva educacional*, 58(2), pp. 169-189. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/articloe/view/953>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2017). *Contar lo que nos sucede en la escuela. Relatos docentes de la experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Whiterell, C., (2012). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. McEwan y K. Egan *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu.
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Nápoles: Liguori.

Roxana Hormazábal Fajardo es Doctora en Educación y Sociedad, por la Universidad de Barcelona, España. Profesora asociada en la Escuela de Pedagogía en Educación Básica y la Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Pedagogía, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Actualmente, sus trabajos de investigación están orientados, por una parte, a la formación inicial docente a través de la indagación narrativa y el self study y, por otra, al área de la enseñanza de la historia reciente en el curriculum escolar. ORCID, id: [0000-0003-2163-1947](https://orcid.org/0000-0003-2163-1947) Datos de contacto: U. Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Educación, Escuela de Pedagogía en Ed. Básica. Huérfanos 1886, Santiago, Chile. Correo electrónico: rhormazabal@academia.cl

Julio Hizmeri Fernández es Doctor en Educación y Sociedad, por la Universidad de Barcelona, España. Es académico del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Sus líneas de interés y publicaciones se orientan hacia la indagación narrativa de las experiencias educativas, los saberes pedagógicos y experienciales, formación inicial docente. ORCID, id: [0000-0003-3729-376X](https://orcid.org/0000-0003-3729-376X) Datos de contacto: U. Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile. Correo electrónico: jhizmeri@ucsc.cl

