

Entre la escuela y la universidad: la indagación narrativa como pasaje formativo

M^a Dolores MOLINA GALVAÑ
Emma QUILES-FERNÁNDEZ
Andrea GARZÓN-POYATOS

Datos de contacto:

M^a Dolores Molina Galvañ
Dpt. de Didàctica i Organització
Escolar. Facultat de Magisteri.
Universitat de València.
Av. Tarongers, 4
46022-València
E-mail: m.dolores.molina@uv.es

Emma Quiles-Fernández
Dpt. Didàctica i Organització
Educativa. Facultat de
Pedagogia. Universitat de
Barcelona.
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035-Barcelona
E-mail: Emma.quiles@ub.edu

Andrea Garzón Poyatos
Graduada como Maestra de
Educación Infantil. Máster de
Psicopedagogía. Universitat de
València
E-mail: angarpo2@alumni.uv.es

RESUMEN

El presente artículo muestra el modo en que la indagación narrativa se convierte en un pasaje formativo entre aquello que experimentamos al investigar junto a maestras en la escuela y aquello que se va movilizándose como un saber narrativo, práctico, y de la experiencia, en nuestras clases en la universidad. Esos pasajes nos preparan para una relación con la realidad educativa. Una realidad que requiere de una relación pensante con el acontecer de las cosas, con aquello que nuestras estudiantes han vivido y con aquello que vamos viviendo junto a ellas en la Formación Inicial del Profesorado. Los pasajes son, entonces, un modo de transitar la pregunta pedagógica por los hechos educativos. Un modo de suspensión, de inactivación de aquello que ya sabemos o creemos saber o buscamos conseguir de otros, para volver a abrir de nuevo, y como nueva, la atención sobre esos hechos educativos. Nuestras estancias en la escuela nos permiten profundizar en cómo invitamos a nuestras estudiantes a pensar acerca de la escuela y de la vida en ella. En este texto desplegamos tres modos de transitar dichos pasajes: a) acercándonos a la experiencia a partir de contarnos historias; b) aproximándonos al saber docente indagando relatos de experiencia; y c) acercándonos al saber de la experiencia que nace del propio estudio. Modos que responden a cómo nos abrimos a la experiencia de la relación y la atención que prestamos a la infancia. Esto es, a la experiencia de crecer y de saber en la Formación Inicial del Profesorado.

PALABRAS CLAVE: Indagación narrativa; Formación Inicial; Acompañamiento; Saber de la experiencia; Relación Educativa.

From the School to the University: A Narrative Pedagogy for Teacher Education

ABSTRACT

This paper shows the way in which narrative inquiry has become an educational passage between our research experiences alongside Kindergarten and Elementary teachers and our awareness in relation to the narrative, practical, and experiential knowledge cultivated in the university courses and Teacher Education programs we are involved. These passages have supported our ways of building a relationship with the school reality. A reality that requires a careful and sensitive gesture. A symbolic gesture with the stories that our students have lived and with the narratives that we all are co-composing in classroom. The passages create a movement that has allowed us to walk and to reflect on pedagogical questions. A movement of pause and silence that has reopened, again, the significant wonder of who we are and who we are becoming in attending to the educational stories and facts co-composed inside the school and as part of our university classrooms. Our inquiry in two different schools allowed us to deepen understandings on how we invite our students to think with the schooling landscape. Therefore, the article shows three ways of walking through these passages: a) an approach to the experience from telling stories; b) an approach to the teaching knowledge by inquiring into our own experiences; and c) an approach to the practical knowledge that comes out from the study we develop alongside our students. These three ways respond to how we carefully attend to children's lives and their stories and processes in Teacher Education.

KEYWORDS: Narrative inquiry; Teacher Education; Being alongside; Experiential knowledge; Educational relationship.

Introducción¹

Cada curso académico, tras pasar un tiempo en las prácticas escolares, nuestras estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria vuelven a clase mencionando, con enfado a veces, que hay mucha distancia entre aquello que se enseña en la Facultad y aquello que necesitan saber-hacer para enseñar “algo” a las criaturas en la escuela. Y este “algo” para enseñar a las criaturas, incluye aspectos muy diversos. Desde cómo solicitar su atención hasta cómo contar un cuento. Desde cómo contenerlos y que se guarde silencio hasta cómo plantear una actividad significativa para las criaturas. Desde cómo explicar una regla gramatical a cómo proceder ante el llanto de los más pequeños o las

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).

riñas de los mayores. Desde cómo preparar una salida hasta cómo realizar un trabajo en grupo. Y aunque nuestras estudiantes sitúan esta queja en una falta de conexión entre la teoría y la práctica, nos parece que está en juego otra cosa distinta. Más profunda, menos nombrada. Quizás por ello, más imperceptible. En su entrada a las aulas escolares, lo que descubren es cierta dificultad para *encajar* su plan de enseñanza y sus ideales educativos en aquellas situaciones educativas que encuentran. Experimentan la resistencia de la alteridad, el otro no está ahí para ellos y, además, no siempre acepta su presencia con facilidad. Se descubren en la incertidumbre de la relación educativa porque ésta no viene dada, ni siquiera está garantizada. Y han de soportar y hacer suyo el vacío que provoca la pregunta *qué hacer*. Pregunta que se torna incómoda porque les exige, ante una situación educativa concreta, exponerse, elegir y decidirse.

El desconcierto y la frustración provoca la queja y el reclamo difuso de que no son preparados para la realidad (Contreras, 2016). Que aquello que trabajan en la universidad poco o nada se corresponde con la realidad de la escuela. Tal vez. Sin embargo, atender y acoger esta reclamación de las y los estudiantes nos ha llevado a preguntarnos si los procesos formativos hacen suya, o no, la ambivalencia del carácter hermenéutico de la educación (Mêlich, 2008). Esto es, si los procesos formativos generan pasajes de experiencia. Pasajes en los que es reconocible el hiato, y en los que se torna vivible y pensable la tensión, entre la subjetividad y la realidad, entre la vida y el mundo. Pasajes que nos preparan para *la relación con la realidad*.

Este es un giro importante para nosotras. Pensar la realidad educativa nos supone siempre interrogar nuestras ideas y previsiones sobre ella. Quizás, a diferencia de las y los estudiantes, no sentimos que la realidad pueda fijarse y por tanto, preverse y prescribirse. Acercarnos a la realidad educativa nos lleva cada vez a la noción de acontecimiento, de experiencia, de encuentro. Esto es, a aquello que no es previsible ni predecible ni controlable ni manejable a nuestro antojo. Por ello buscamos, al interrogar y recrear las prácticas formativas que ofrecemos, salirnos de los preceptos de un discurso pedagógico que se mueve en el horizonte de la acumulación como respuesta posible a ese desencaje entre teoría y práctica. Entre lo que las y los estudiantes dicen que se enseña en la universidad y lo que se necesita para enseñar en la escuela. Acumulación de conocimientos y/o técnicas didácticas. De explicaciones y ejemplificaciones. De enunciaciones de problemas y soluciones. Lo que buscamos más bien, es abrir pasajes de experiencia. Pasajes o caminos que demandan y requieren una relación pensante con el acontecer de las cosas, con aquello que han vivido o van viviendo (Mortari, 2002). Que les enfrentan al saber. No a si saben mucho o poco, sino *a saber lo que saben* poniéndolo en relación con la experiencia y la imaginación, intentando vislumbrar lo que necesitan hacer (o hacer crecer en sí) para responder, adecuadamente, a cada situación educativa.

Como profesoras, nos parece interesante poner el foco de atención en ese “desencaje” y en esa “incomodidad” que experimentan nuestros estudiantes en el encuentro con la realidad escolar. Nos permite, al indagar nuestras prácticas pedagógicas, atender la fragilidad y los vacíos de los procesos formativos. Y nos

permite buscar formas pedagógicas de movernos en ellos sin anular o falsear la distancia entre la escuela y la universidad (Murray y Olson, 2007; Larrosa, 2018). Traer la indagación narrativa a los procesos formativos nos permite eso, custodiar la distancia sin provocar distanciamiento. Porque la indagación narrativa es un modo de comprender, pensar y atender aquello que nos pasa. Pero no de cualquier modo. Pensar y pensarnos en relación a la experiencia de la escuela y a nuestro modo de estar en ella tiene que ver con reconocer la temporalidad continua de la experiencia, así como la recursividad entre el vivir, contar, recontar y revivir (Clandinin y Huber, 2010).

El sentido formativo de la narrativa en el estudio de la docencia

Ante la pregunta insistente de nuestras estudiantes: “¿cómo llevar a cabo la enseñanza?”, la narrativa trae una materialidad escolar que nos ayuda a salir del dominio de la intención practico-normativa (copiar formas de hacer) y del dominio de la intención cognitivo-reflexiva (informar del saber hacer docente). Lo que la narrativa hace, es situarnos ante una materialidad sensible, real, viva y vivida. Y nos interpela por nuestra propia sensibilidad pedagógica para entrar en relación con ella. Esto es, para dejarnos decir y tocar por ella (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Una narración es siempre una historia. Y una historia es la composición de una forma de vida que tiene en cuenta la dimensión temporal, la social y la de lugar (Clandinin, 2015). Si pensamos la educación como vida que se vive, podemos componer narrativamente esa vida. Esto es, contar su historia, contar sus historias, sin reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a una cuestión de planificación de la enseñanza o de contenidos preestablecidos. Contamos lo que vivimos, lo que nos pasa, pero no sólo contamos historias, sino que vivimos historias y nos vivimos a través de las historias que nos contamos y que nos cuentan (Clandinin y Connelly, 2000). Las historias nos llevan al orden de lo sensible. Traspasan lo tangible, lo visible, lo que permanece y nos llevan hasta el latido de la vida educativa (Quiles-Fernández, 2016). Captando y tornando pensable, precisamente, lo que la experiencia educativa tiene de intangible, de contingente, sensible y perecedero (Contreras, 2015). Por ello, la intención de la narrativa no es interpretar ni representar la realidad sino ponernos en relación con ella de nuevo, y buscar nuevos sentidos y significados potenciales. No es, tampoco, la de producir conocimiento sino la de explorar en las historias sus componentes culturales, sociales, políticos, institucionales, personales, para en ese contar y recontar historias poder ir modificándolas, reafirmandolas o crear unas nuevas (Clandinin y Connelly, 2000).

La idea de pasaje formativo no supone un trayecto directo entre la escuela y la universidad (o viceversa), no es un intento de conexión entre lo que se dice en el aula universitaria y lo que se hace (o ha de hacerse) en el aula escolar. Se refiere, mejor, a un modo de transitar (abrir y habitar) la pregunta pedagógica por los hechos educativos. Un modo de suspensión, de inactivación de aquello que ya sabemos o creemos saber o buscamos conseguir de otros, para volver a

abrir de nuevo, y como nueva, la atención sobre esos hechos educativos. Para ponernos, otra vez, en relación con ellos suspendiendo el modo habitual en que los entendemos y/o los usamos. Un pasaje pues, que busca la transición y la transmutación. Esto es, hacer entrar algo de lo que sucede en el aula escolar al aula universitaria para convertirlo en materia de estudio. Para darnos algo a pensar. Y a leer. Y a escribir. Y a conversar (López y Molina, 2016). Y un pasaje también, que busca poner en relación lo que hacemos en el aula universitaria con aquello de lo que tratamos. Esto es, buscar una correspondencia que no una coincidencia, entre los procesos de enseñanza que vivimos en nuestras aulas y los procesos de enseñanza en la escuela (Contreras, 2016).

La narrativa es, como fenómeno y método (Connelly y Clandinin, 1995), una invitación a indagar en nuestras aulas preguntas esenciales: qué es enseñar, qué es aprender, qué es la escuela, qué es ser docente, cómo vivir y cuidar ese proceso de enseñar y aprender. Preguntas que tomamos como punto de partida para la indagación, para el estudio. Entendemos que preparar(se) para enseñar en la escuela es algo diferente a ofrecer o compilar respuestas prefabricadas al *qué hacer*. Que el sentido de la formación universitaria no es sólo enseñar una profesión sino ponerla a distancia para estudiarla (Larrosa, 2018). Vivimos el aula universitaria, entonces, como un lugar de estudio, donde el estudio de la docencia no se para en definiciones comunes sino que se encamina hacia un ir componiendo enunciaciones en común (Masschelein y Simons, 2018). Se trata de ir ampliando nuestra relación con el mundo de la enseñanza desde un ir indagando en las historias que tenemos y en esas otras historias que vamos componiendo de la realidad educativa. Mantenernos cercanas a la experiencia para no caer en abstracciones y generalizaciones incapaces de tocar la vida y al mismo tiempo, trascender la experiencia para poder decir algo de ella, aprender de ella y reconocer en el saber de la experiencia una nueva apertura hacia la experiencia de saber (Molina y Gómez, 2016).

La composición narrativa de una secuencia formativa.

Al componer una secuencia formativa procuramos hacer disponible para el estudio algún ámbito de la experiencia educativa. Y hacer disponibles, también, a las y los estudiantes para el estudio. Pensar narrativamente esta composición nos ha ayudado a mantenernos cerca de la experiencia, de la materialidad de la escuela, de esas historias que hemos ido viviendo y componiendo junto a las maestras en su quehacer cotidiano en el aula². Al recontarlas y revivirlas, junto a las y los estudiantes, hemos ido profundizándolas pedagógicamente y hemos ido, con ello, abriendo exploraciones inéditas muy vinculadas a las inquietudes

² Conviene recordar que con anterioridad al actual proyecto de investigación, realizamos otro: “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos” (EDU2011-29732-C02-01) (MINECO). Fruto de esta investigación, en la que estuvimos acompañando durante todo un curso escolar a maestras y maestros en su quehacer cotidiano en el aula, compusimos relatos de experiencia que son, en nuestros programas, una parte primordial de la materialidad escolar con la que trabajamos.

y sensibilidades que se despiertan en nuestros estudiantes. Exploraciones que abren pasajes de experiencia y recorridos reflexivos singulares cada curso, pues son fruto del tanteo y del estudio al que nos lleva, precisamente, ese dejarnos tocar e interrogar por la realidad educativa. Abrir pasajes de experiencia a través de las historias nos permite recordar cómo las narrativas nos ayudan a crear relaciones con la alteridad, al tiempo que nos revelan conexiones entre historias individuales, sociales y políticas (Bury, 2001). Compartir historias es importante para que la experiencia no se pierda ni diluya. Aunque las historias en sí mismas pueden ser "únicas y locales", la narración de historias "es una actividad humana universal, que se encuentra en todas las culturas" (Kvernbekk y Frimannsson, 2013, p. 571).

Componer narrativamente una secuencia formativa supone tener presente y poner en juego las distintas dimensiones de la indagación narrativa. Esto es: a) acercarse a la experiencia educativa a partir de las historias que contamos y/o componemos; b) acercarse al saber docente indagando, en las historias, formas de vivir y pensar la práctica educativa, explorando el sentido educativo en el que las y los docentes se sostienen en sus prácticas; c) acercarse al saber de la experiencia, el saber que cada quien va componiendo en el propio proceso de estudio y en las conversaciones que mantenemos en clase (Contreras; Quiles-Fernández; Paredes, 2019). Y experimentar el pasaje formativo entre el saber de la experiencia y la experiencia de saber al componer narrativamente la propia secuencia formativa. Esto es, al recontar y revivir la secuencia poniéndola en relación con las tradiciones pedagógicas, con el pensamiento pedagógico que otras y otros han elaborado.

Curso tras curso, hemos venido descubriendo junto a nuestras estudiantes, que la vida y la apertura de una secuencia formativa no puede sostenerse únicamente en los textos y en las historias que ofrecemos. Sabemos que son importantes, pero no suficientes porque requieren de una mediación. Requieren de nuestra presencia y nuestro acompañamiento docente, esto es, de nuestra habilidad e imaginación para ayudar al otro a ir ejercitándose en la indagación narrativa. Para generar en sí, esa disciplina interna propia del estudio (Van Manen, 2004), que nos permite cultivar la atención (el asombro y la pregunta), la detención (suspender o inactivar aquello que creemos saber) y la imaginación (inventar y trascender).

Por ello, nuestras secuencias formativas se sostienen en distintos ejercicios narrativos que vamos proponiendo. Ejercicios de estudio y para el estudio cuya intención es precisamente la de ejercitarse (Larrosa, 2018) en la narrativa. Los ejercicios que proponemos no son, pues, tareas prácticas que computan para la calificación final. Los ejercicios son la forma en que hacemos lugar a la lectura y a la escritura. Una forma de cuidado, y cuidadosa, para que cada quien vaya encontrando su lugar, su voz. Un lugar desde el que poder escuchar y ser escuchada. Un lugar desde el que poder conversar y pensar con otras y otros, un lugar desde el que prestar atención a la realidad, prestar atención a nuestra relación con la realidad e imaginar otras relaciones, educativamente deseables, con ella. Sobre ello escribe Nùria Pérez de Lara:

Siempre he pensado –o así lo creo o así lo recuerdo- que la educación en la escuela (y la universidad) debería proponerse fundamentalmente hacer nacer el deseo y la necesidad de leer y escribir; leer el mundo, en los libros, en la vida de cada cual y escribir lo vivido en el mundo o lo vivido al leer el mundo escrito por otros y por otras que desearon o necesitaron relatárnoslo desde su propio sentir (Pérez de Lara, 2013, p.22).

Ocurre también, que a algunas y algunos estudiantes esta forma pedagógica les tensiona o incomoda. Se descubren en una lógica de estudio que subvierte formas de hacer y aprender que tienen más incorporadas, formas en las que se manejan con más soltura, que también les exigen trabajo de lectura y escritura pero no exposición de sí.

El desarrollo de una secuencia formativa: Acompañar a niñas y niños que aprenden

Cuando en el recorrido del programa de nuestras asignaturas nos paramos a explorar qué significa eso de pensar el aula como un escenario de vida y un escenario en el que cuidar la vida que en ella se genera, proponemos prestar atención a una posición pedagógica que a nosotras mismas, acompañando a docentes en sus aulas, se nos fue revelando como pregunta significativa. ¿Qué significa acompañar a niñas y niños que aprenden?

Nuestras estancias en la escuela nos ayudaron a percibir una gestualidad educativa cuya materialidad iba más allá de un modo de disponer el aula, o de gestionar el tiempo, o de desarrollar un plan de trabajo, o de cuidar la estética del aula, o de atender las demandas y la curiosidad de las criaturas. Todo ello tenía que ver con la gestualidad, y sin embargo sentíamos que no era suficiente para dar cuenta de ella (Skliar, 2011). Los gestos educativos no son recursos, o mejor, no sólo son “cosas que se saben hacer” (Cifali, 2005). Los gestos son actos que parten de alguien y señalan una disposición. Actos que cultivan y nutren una práctica de relación. Así, la gestualidad crea un espacio tácito. Un espacio de acogida, un espacio que nos reconforta o nos perturba, pero en el que nos sentimos acompañados porque nos hace presentes en la relación y nos pone en relación con el otro y lo otro (Quiles-Fernández, 2016; Molina, 2018).

¿Cómo hacer reconocible esa gestualidad para las y los estudiantes? ¿Cómo hacer perceptible aquello que sostiene un modo de vivir y nutrir la docencia, un modo de entender nuestra responsabilidad ante la infancia? ¿Cómo mostrar lo que se mueve por debajo de lo visible? Esto es, cómo traer a nuestras clases, para estudiar, el sentido que mueve una forma que da forma a la vida del aula.

Necesitábamos afinar la mirada y la escucha para ir tanteando enunciados más cercanos a aquello que se nos hacía presente en las aulas. Necesitábamos “juntar las formas con los fondos, lo real con lo poético” (Punta, 2013, p.13) y nombrar lo que allí se sucedía. Y aconteció. Nos dimos cuenta de la diferencia simbólica, y la distancia pedagógica, entre decir: “acompañar el aprendizaje de las niñas y los niños” o “acompañar a niñas y niños que aprenden”. Esto era.

No es que fuesen enunciados excluyentes, pues el sentido del verbo *acompañar* decía mucho de esa gestualidad educativa. Sin embargo, el sentido educativo del gesto se acrecentaba según dónde poníamos la mirada: en el aprendizaje o en las niñas y los niños. En la adquisición del contenido escolar o en el proceso de crecer y madurar. En la atención individual o la atención a la singularidad.

Es, jugando con esta tensión simbólica y real, que hemos planteado una secuencia formativa con nuestras y nuestros estudiantes. Una secuencia que recorre las distintas dimensiones de la indagación narrativa en los procesos de formación.

Acercarse a la experiencia a partir de contarnos historias

Niñas y niños en el parque

El ejercicio es una invitación a crear en sí y desde sí, el proceder inicial de la indagación narrativa: observar-documentar-narrar. Les proponemos practicar la observación en un lugar concreto: un parque. Y les orientamos en el proceder metodológico. *Observar*, durante dos horas, la vida que se sucede en ese parque. A las niñas y los niños, los adultos, los juegos, las relaciones, las situaciones que se generan, el propio espacio. *Documentar*, tomando notas, todo aquello que les llama la atención, que les sorprende o les toca de una manera especial, que les parece significativo. También todo aquello que van sintiendo, que les sucede estando allí. *Narrar*, componer una historia, construir un relato para contar(nos) algo de eso que ha sido vivido, que les ha pasado, que les ha interpelado.

Componer una historia les ayuda a pensar narrativamente los tiempos, las relaciones, los acontecimientos, las subjetividades. Componer un relato les exige volver sobre sus pasos, tomar conciencia del camino y dejarse tocar e interpelar por aquello que les ha conmovido de alguna manera. Les permite tramar la parte de la realidad con la que se han puesto en relación. En sus relatos aparecen modos de mirar a la infancia, a los adultos que los acompañan. Modos de percibir los juegos y los conflictos y las alianzas que emergen con ellos. Modos de atender a los gestos y las relaciones. Modos de vivir los tiempos y los espacios. Modos de entrar en relación con el entorno, con lo común.

En los distintos cursos académicos sentimos que nuestras estudiantes abrazan la tarea con entusiasmo y preocupación. Entusiasmo porque lo que colocamos en el centro del observar-documentar-narrar es la vida de las criaturas. Y preocupación porque empiezan a preguntarse cómo poder mirar a los niños y niñas sin invadir su espacio, sin señalar cualidades que ahoguen quienes son o en quienes se están convirtiendo. Sin embargo, al compartir estas historias en clase vamos volviendo sobre todo ello para conversarlo, pensarlo de nuevo y pensarnos a nosotros mismos ahí. Y van apareciendo cuestiones que nos piden profundización. El relato de José es un relato lleno de vida, de detalles, de matices. A ratos los niños y las niñas se le acercan y le preguntan. Y él les contesta. Y recoge en su historia la

conversación. Sin embargo, el relato de Julia se hace monótono. Se siente incómoda en esa situación. Su historia describe el escenario, sitúa a las niñas y los niños aquí y allá, haciendo esto o lo otro. También a las madres que les acompañan. La distancia que mantiene con la realidad que observa le hace imposible tramar la vida que allí acontece. Y su relato se atasca, da paso a otra cosa, se convierte en otra cosa. Más que ponerse en relación con la situación, busca en ella algo que enganche con sus creencias, algo de lo que pueda emitir un juicio. Y lo encuentra: “las madres se pasan todo el tiempo pendientes del móvil”. Su relato abandona la situación y su presencia allí, para situarlo en el plano de lo discursivo. Es así, que se convierte en otra cosa.

A Celia, verse en ese ejercicio le da cierta vergüenza y le pide a su madre si puede acompañarla esas dos horas en el parque. En su relato, los juegos de las y los niños se mezclan con frecuencia con sus propios juegos de la infancia. El griterío, las risas, los enfados y las reconciliaciones rápidas la llevan, poco a poco, a su niñez. A sus intereses y vivencias de niña. A las tardes que pasaba en el parque tras salir de la escuela. Y el olor de la tierra y de los árboles. Porque el parque de su pueblo es así, con arena y árboles y columpios. Y cuenta cómo volviendo a su infancia siente que su mirada, hacia las criaturas en el parque, se torna más afectuosa y menos rígida. Más sensible. Se fija en ese tiempo de más que pide un niño a su madre, las medias zurcidas de una niña que juega a las canicas, el bocado sobre la arena al atarse el zapato. Siente una despreocupación y una libertad que le gusta, que puede reconocer en su infancia. Su madre, dice, media en el recuerdo de esa sensación.

El ejercicio abre un tiempo de detención. Un tiempo que convoca a estar en sí prestando atención a una realidad conocida y desconocida a la vez. Y a sostenerse en ese hiato. En ese camino entre lo que se cree saber y lo que está por saber. El ejercicio busca convocar la extrañeza y el asombro en un intento de ir preparándose para lo inesperado y lo imprevisible. También, para desempeñar la mirada, para mirar como si fuese la primera vez. Y sentir la dificultad de abrir esos vacíos, y sentir la necesidad de abrirlos para no dar nada por supuesto.

Acercarse al saber docente indagando relatos de experiencia

Identificar rasgos del proceso de acompañar

En este ejercicio les proponemos trabajar tres relatos de experiencia³: Tejiendo encuentros (Blanco, 2017), De cuerpo-palabras (Quiles-Fernández, 2017) y, La clase que queremos (Arbiol, 2017). Les sugerimos que lean los relatos conversando con ellos. Lo importante es que se dejen decir por los relatos y conversar es un modo de mantener vivo lo que los relatos nos

³ Todos los relatos de experiencia están publicados en Contreras, J. (coord.) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid. Morata.

dicen. Les sugerimos que lean con calma, con placer, que traten de dejarse vibrar en las historias. De entrar y verse en ellas. Les invitamos a que escriban sobre ello y a que, en sus textos, traigan algunos de los rasgos que reconocen en cada relato sobre el modo de proceder de las maestras y el maestro que los protagonizan. Esto es, que presten atención a cómo se acercan a las criaturas, y las miran, y las escuchan. Cómo las sienten. Qué cuidado ponen en la relación. Qué les preocupa y les ocupa. Cómo sienten las necesidades de las criaturas y cómo se colocan ante ellas. Qué caminos abren para la relación. A nuestras estudiantes, sin embargo, les suelen atrapar más las situaciones de las niñas y los niños. Se identifican con más facilidad con ellos, quizás porque les resuenan más sus vidas que las vidas de las maestras. Esto es algo que se percibe con mucha claridad en sus escritos y que aparece insistentemente cuando vamos conversando en la clase su lectura, primero en pequeños grupos y luego en gran grupo. Casi todos los grupos recogen el agradecimiento que Guillem hace a su maestra “muchas gracias por comprender lo que sentimos”. Y lo hacen poniendo el énfasis en el agradecimiento del niño, en ese sentirse comprendido, en ese saberse en la mirada de la maestra. Recogen, también, esa otra imagen del maestro que da consuelo al niño que encuentra llorando en el baño. La mano en la espalda, el silencio, la mirada perdida en la ventana. Y en el recontarse esta historia vuelve a verse que la atención está puesta en el alivio del niño antes que en el gesto del maestro. Se fijan también mucho en la tensión que aparece entre Jaime y Yasmina. La disposición de la niña para ayudar y el rechazo del niño a recibir su ayuda. En la frustración de ambos. En la impaciencia que les recorre por dentro. Recogen esta tensión y como en las imágenes anteriores les pasa más desapercibida la presencia y la mediación que hace la maestra.

Parece, al leer y escuchar lo que los relatos les han dado a pensar, que se han perdido en la tarea que les proponíamos. Que no han entendido y, a ratos, nos asalta la tentación de conducir la conversación hacia otro lugar, hacia nuestra intención. Y alguna vez nos ha pasado. Sin embargo, el hecho de que esta situación se repita, nos ha exigido estar más atentas a ella para entrever algo de lo que se mueve ahí. Nos damos cuenta que nuestras estudiantes cursan nuestras asignaturas en el primer curso del Grado. Su experiencia escolar está más cerca, en los relatos, de las niñas y los niños que de las maestras. Y se reconocen más en las inquietudes, en las necesidades, los miedos, las ilusiones, las formas de vivir y transitar la escuela como niñas y niños que como maestras. En realidad, su inquietud pedagógica como estudiantes de magisterio, apenas está despertando y les cuesta darle forma. Así que partimos de ahí, de donde están, de lo que les pasa y les resuena de verdad en los relatos, de lo que pueden sostener sin impostura. Y desde ahí vamos pensando cómo tirar del hilo, cómo podemos ir pasando de *lo que les dice* el relato a su profundización pedagógica. Esto es, cómo nos hacemos sensible a la necesidad de las criaturas de sentirse acompañadas y cómo prestamos atención al modo de proceder, de las y los

docentes, en ese acompañamiento. Dónde se está poniendo la atención, si hay coincidencia con lo que las criaturas necesitan. Aún más, qué es lo que necesitan, por qué eso, qué está tocando de la vida de una criatura en la escuela. Qué continuidades o discontinuidades ven en lo que los relatos nos cuentan y entre ellos y su propia experiencia escolar. Y así nos vamos descubriendo en una conversación en la que está en juego cómo miramos a la infancia. Y cómo en esa mirada y esa escucha hacia ella vamos hallando formas posible de proceder educativamente. Y nosotras vamos aprendiendo de nuevo, junto a nuestras estudiantes, que acompañar, crecer, enseñar, aprender parece que requiere más de atención que de intención. De una atención cuidadosa, amorosa, paciente.

Acercarse al saber de la experiencia que nace del propio estudio

La clase como escenario en el que acompañar a niñas y niños que aprenden

Lo que este ejercicio propone es un trabajo de síntesis. De recogimiento. De creación. De reflexión. Les invitamos a recuperar el camino andado y, en ese ir volviendo sobre los pasos dados, ir poniendo palabra, ir significando esta idea de acompañar a niñas y niños que aprenden. Esta vez, el escenario es la clase. La tarea es pensar el aula. Pensar el espacio del aula, sí, pero pensarlo en un sentido amplio. Pensarlo como un lugar en el que el grupo-clase convive. Como un lugar que está en relación con otros lugares, con otras clases y otros grupos y otras experiencias. Pensarlo como un lugar para cada niña, para cada niño. Un lugar que le haga lugar, que cuente con ella o él. Con lo que trae y pone en juego. Con lo que precisa y busca. Pensar la clase como un lugar para vivir juntos, para vivir con. Un lugar que tiene cuidado de la vida y de la relación. Que nos recoge y nos refugia pero también nos abre el mundo, nos invita a prestar atención al mundo.

Para ello, les pedimos que hagan en pequeño grupo un mapa mental. No un mapa conceptual, insistimos, sino un mapa mental. No tratamos de identificar y establecer relaciones jerárquicas entre conceptos sino, más bien, de buscar y establecer relaciones más complejas y más variadas. Y les sugerimos que en ese desandar y volver a andar el camino vayan haciéndose eco de las ideas que les han ido surgiendo, que conecten con las sensaciones y las emociones que les ha provocado. Con los interrogantes que les ha abierto. La incertidumbre y las dudas que han sentido. Los deseos que les ha despertado. Que recuperen los gestos de las y los docentes que han reconocido en las historias que hemos trabajado, o los de su propia historia escolar. Y que lo vayan poniendo todo en relación. Conectando unas cosas con otras para ir generando una trama, una composición visual de esa aula que se prepara para acoger y acompañar a criaturas que aprenden. Pueden pensar la composición de diferentes maneras y de maneras muy dispares. Como un mapa geográfico, por ejemplo. O como un libro o una estación de tren. En cualquier de las formas que se les ocurra, es importante recordar que han de elaborar el máximo de conexiones y relaciones

entre los elementos. Por ello, en un mapa mental caben palabras e imágenes, colores y texturas, signos y dibujos. Cabe todo aquello que muestre la riqueza de sus recorridos mentales y lo que quieren contar con ello.

Cómo representar la escucha o la confianza o la esperanza. Cómo mostrar el recorrido del tacto, la mirada que te toca, el cuidado de la palabra, el gesto del abrazo. Cómo representar la contención y el límite o el movimiento y la espera. Cómo traer la pregunta y la búsqueda y la intimidad y lo común. Cómo hacer sentir la música y la respiración y el silencio y la concentración. Cómo mostrar la belleza, el encuentro y el desencuentro, la pausa, la calma, la emoción y el aliento. Cómo explicar la idea de las fotos, de la celebración de los cumpleaños, de los libros para leer y conversar o del cuaderno de las noticias de primera.

La tarea les resulta atractiva pero el ejercicio lo sienten difícil. A ratos, les parece imposible. Sólo se desenredan dedicándole tiempo, poniendo esmero y llevando al centro de la mesa los recorridos de cada quien. Lo que cada quien ha ido viviendo y pensando y anotando. Primero, se ven tentados de diseñar el espacio del aula: distribución de los pupitres, rincones, decoración, armarios... Les cuesta menos imaginar el espacio del aula, la composición material de ese espacio, que atender la vida y la relación que quieren cultivar en el aula. Esto es, pensar qué significa acompañar a niñas y niños que aprenden. Insistimos en la importancia de elaborar esa idea de acompañar y que la vayan vinculando con la experiencia de ser, de hacer y de saber en el aula. Cuesta, pero cuando el nudo se deshace la trama crece y se enriquece con cierta facilidad y mucho sentido. El grupo que desarrolló el mapa mental desde una pizarra, añadió en los bordes laterales de la misma varias mariposas. Y desde ellas nos hablaron tanto del cuidado del espacio como de un espacio para el cuidado. Del orden y la belleza en el estar y en el ser y nos hablaban de conexiones entre el mundo interior y exterior de cada criatura y también, del aula. Al resto de la clase su exposición nos llevó a estirar más de los hilos: lo común, lo propio, lo íntimo.

Cierre: Preparar(se) para enseñar en la escuela

Pensamos que la cuestión educativa no es algo que sólo nos compromete con los planes de enseñanza o de actuación con el alumnado. Tiene mucho que ver, también, con cómo nos abrimos a la experiencia de la relación y la atención que prestamos a la infancia. Esto es, a la experiencia de crecer y de saber. Van Manen (1998) asegura, que la tarea educativa requiere de un estar preguntándose siempre si hemos hecho lo adecuado a cada situación. Que enseñar es dudar y que en ese dudar, nuestro horizonte de sentido es el bienestar del niño y su devenir. Su ser y su llegar a ser. Quizás, es este *dudar*, en lo que tiene de indeterminación, de búsqueda e interpelación lo que incomoda a nuestras estudiantes y, lo que se torna casi imposible de explorar y desarrollar, en unos planes de estudios cada vez más acelerados, más fragmentados y más volcados hacia los resultados de aprendizaje.

En nuestras propuestas de estudio, tratamos de hacer llegar a nuestras estudiantes que prepararse para enseñar es, sobre todo, prepararse para la

naturaleza incierta y delicada de la educación (Contreras, 2015). Es esta naturaleza delicada de la educación y del cuidado de la relación educativa, que hemos experimentado en nuestras estancias en la escuela, la que nos hace saber que la enseñanza no se resuelve en un empeño técnico. Que necesitamos otra mirada y otro lenguaje, más sensibles con la naturaleza educativa, para ir preparándonos a vivir y habitar la incertidumbre de la enseñanza. La narrativa tiene el potencial de liberar a la enseñanza de ese lenguaje técnico que la encorseta. Y la indagación narrativa tiene el potencial de ponernos en relación con la materialidad de la enseñanza para prestar atención a lo que en ella ocurre, pero sobre todo para ayudarnos a vernos en eso que ocurre. Para ponernos en relación con ello.

La narrativa es para nosotras, esa otra lengua y ese otro lenguaje de lo educativo que hace posible nombrar, traer a la presencia y la conversación la vida vivida y la vida que se vive en la escuela. Una lengua que nos habita y que hace habitable el *entre* nosotros. Una lengua sensible y encarnada. Una lengua capaz de comunicar el cuidado de la relación y la relación de cuidado en la enseñanza. Y de profundizarlo, sin situar el cuidado en los márgenes de la comprensión o en comprensiones simplistas que oscurecen la complejidad de la tarea educativa y las decisiones docentes (Goldstein, 1998).

Referencias

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Bury, M. (2001). Illness narratives: Fact or fiction? *Sociology of Health*, 23(3), 263-285. doi: 10.1111/1467-9566.00252
- Clandinin, J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection, 183-194. doi: 10.15663/wje.v5i0.403.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 436-441). New York, NY: Elsevier.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N. Connelly, M., Clandinin, J. y Green, M. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (coord.). *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-34). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En Souza, E. (org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 17-39). Salvador de Bahia. EDUFBA.
- Contreras, J. (2016a). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la

- escuela y en la formación del profesorado. En Contreras, J. (comp). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp.151-186). Barcelona: Octaedro.
- 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
- Goldstein, L. (1998). Taking Caring Seriously: the Ethic of Care in Classroom Life. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 13-17
- Kvernbekk, T., & Frimannsson, G. H. (2013). Narrative: A brief introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 571-573. doi: 10.1080/00313831.2013.798836
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- López, A. y Molina, M.D. (2016). Relatos con los que pensar. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 52-67.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En Larrosa, J. (editor). *Elogio de la escuela* (pp.19-39) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teoría Educativa*, 20, 101-124.
- Molina, M.D. (2018). Enseñar y aprender, la poética de la presencia en un aula de primaria. Un estudio narrativo. *Revista Educação-UFSM*, 43 (2), 11-26. doi: 10.5902/1984644432011
- Molina, M.D. y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la Universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 68-70.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima. *El perfume de la maestra.* (pp.147-159). Barcelona: Icaria-Andrazyt.
- Murray Orr, A, y Olson, M. (2007). Transforming narrative encounters. *Canadian Journal of Education*, 30, 3, 819-838.
- Pérez de Lara, N. (2013). *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber.* Bogotá: Babel Libros.
- Punta, T. (2013). *Señales de Vida. Bitácora de una escuela.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa.* Tesis Doctoral presentada en la Universitat de Barcelona (inédita).
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa*, 8, 1-19.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía.* Barcelona: Paidós.