

TENER HISTORIAS QUE CONTAR: PROFUNDIZAR NARRATIVAMENTE LA EDUCACIÓN¹

***TO HAVE STORIES TO TELL: DEEPEN NARRATIVELY THE
EDUCATION***

***TER HISTÓRIAS PARA CONTAR: APROFUNDAR
NARRATIVAMENTE A EDUCAÇÃO***

José Contreras Domingo*
Profesor Titular de la universitat de Barcelona.

Resumen: Este artículo comparte algunas historias vividas por maestros y estudiantes y discute la necesidad de una profundización narrativa de la experiencia educativa como una posibilidad de sumergirse al mundo de la educación, con el fin de mejor explorarlo, ampliando nuestra percepción y relación con él. Defiende la narrativa, el contar historias, el relato como una forma de vida y sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje como una vida que se vive, más que como metodologías o planificaciones cerradas y contenidos pre-establecidos. Aún así, el artículo nos lleva a pensar en el proceso de vivir la educación y compartir narrativamente nuestra experiencia educativa como un acto sensible, de aprendizaje y formación.

Palabras clave: Narrativa. Experiencia. Enseñanza-aprendizaje.

Abstract: *This article shares some stories experienced by teachers and students and discusses the need of narrative deepening of educational experience as an opportunity to plunge into the world of education, in order to better explore it, expanding our perception and relationship with it. It defends narrative, telling stories, as a way of life and sustains the teaching-learning as a life lived, rather than methodologies or closed pre-established content and schedules. Still, the article leads to think about*

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga; Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección: Ciencias de la Educación) por la Universidad Complutense de Madrid.

the process of living education and narratively share our educational experience as a sensitive act, learning and training.

Keywords: *Narrative. Experience. Teaching-learning.*

Resumo: *Este artigo compartilha algumas histórias vividas por professores e estudantes e discute a necessidade de um aprofundamento narrativo da experiência educativa como uma possibilidade de mergulhar no mundo da educação, com o fim de melhor explorá-lo, ampliando nossa percepção e relação com ele. Defende a narrativa, o contar histórias, o relato como uma forma de vida e sustenta o processo de ensino-aprendizagem como uma vida que se vive, mais do que como metodologias e planejamentos fechados e conteúdos pré-estabelecidos. Ademais, o artigo nos convida a pensar no processo de viver a educação e compartilhar narrativamente nossa experiência educativa como um ato sensível, de aprendizagem e formação.*

Palavras-chave: *Narrativa. Experiência. Ensino-aprendizagem.*

1 INTRODUCCIÓN: CONTAR HISTORIAS

Todos tenemos historias que contar. Nos pasamos la vida contando historias, contándonos historias: sucesos hilados por el devenir de acontecimientos que, en su relación, o en su propio suceder, nos parecen dignos de ser tenidos en consideración, conectando unas cosas con otras, y llamándonos la atención sobre ellas, sobre su relación.

Yo digo: “el niño le gritó a su madre y ella se enfadó”. O, más cerca de mí: “mi hijo me ha gritado y me he enfadado con él”. O aún más enredado conmigo: “mi hijo me gritó anoche y todavía sigo enfadado con él”. Y sé que lo importante aquí no es sólo la (aparente) relación causal entre un grito y un enfado, sino todo lo narrado, la historia que se ha compuesto, ambos acontecimientos –su grito y mi enfado–, su estar ambos en relación, sus motivos no visibles, las reflexiones que nos despierta, sus implicaciones, las proyecciones que hacemos, los juicios que elaboramos, todas las comprensiones e incomprensiones asociadas,... Y en cualquier caso, sé que ambas cosas han sucedido en relación. Y que la vida se compone de eso: mi hijo hace, yo hago; una cosa va con otra; y la vida sigue –para mi hijo y para mí–, con ese suceso a sus espaldas; y sobre todo con las historias que contamos de él, o las historias que nos contamos con él. Porque parte de lo que somos no son sólo los sucesos vividos, sino las historias que nos hemos contado. Y vendrán nuevos sucesos. Y nuevas historias.

Contar historias es una necesidad que acompaña al propio vivir. Vivimos y sentimos el vivir de un modo no siempre claro y resuelto, no siempre de un modo muy consciente en todas sus sensaciones e implicaciones. Pero en relación a muchas facetas de nuestra vida, contamos y nos contamos las cosas que pasan, las cosas que nos pasan. Contarlas, contárnoslas, no necesariamente significa comprenderlas. Pero comprendemos que hay algo que contarse en relación a algunas de las cosas que vivimos, y que nos afectan en nuestro vivir. Contamos lo que nos afecta de lo que vivimos. Y también lo contrario: nos afecta y pasa a ser vida, lo que contamos, como puede pasar a ser parte de nuestra vida, aquello que nos cuentan.

Quienes nos dedicamos al oficio de la enseñanza y de la educación sabemos de sobra que tenemos muchas historias que contar. De cada día podríamos contar uno o varios episodios, fruto de cosas que pasan en las clases o alrededor de ellas, de las historias de nuestros alumnos o alumnas y de nuestras relaciones con ellos y ellas, de acontecimientos inesperados, de nuestras reacciones, de nuestros éxitos o fracasos, de los placeres o disgustos que nos provocan, etc. Esto lo sabemos. No hay nada nuevo en ello. Pero a mí me gustaría hoy acercarme a este contar historias con un par de ideas en mente. Una es que esto de las historias nos permite pensar que la educación tiene que ver sobre todo con la vida, y que esta consciencia de que esto es así nos puede ayudar a pensar de otra manera en nuestro trabajo como educadores y en qué sea eso de enseñar y aprender. La otra es que, depende de cómo lo entendamos, tener historias que contar puede que no sea suficiente, si no nos dejamos llevar por lo que la narratividad nos sugiere como modo de pensar y de estar en la educación. Es eso lo que quiero indicar con lo de “profundizar narrativamente la educación”, del título de esta conferencia. Seguir lo que la potencia del narrar sugiere es un modo no sólo de mirar a la educación, y de contarla, sino que puede ser también un modo de profundizarla y de ampliarla como vivencia y como vida.

2 MIRAR A LA ENSEÑANZA COMO VIDA QUE SE VIVE Y NO COMO UN PLAN QUE SE APLICA

Tener historias que contar se ha convertido últimamente en mí en una expresión no tanto o no sólo de algo que busco, como de algo que me pasa, en lo que me veo inmerso. No sé si es mi inquietud por las vidas de las gentes, más allá de los lugares que ocupan y de sus funciones sociales, lo que me ha llevado a indagar en una perspectiva narrativa. O si por el contrario, ha sido esta última perspectiva la que me ha predispuesto a intentar captar no sólo sucesos, sino procesos de vida, y vidas con-

cretas y singulares en relación. Pensemos que si la narrativa de ficción necesita crear personajes creíbles, pretender una perspectiva narrativa en el modo de mirar la educación te está pidiendo no perder de vista que tienes ante ti personas concretas y singulares, con sus historias, sus ilusiones, sus dificultades, sus deseos, sus miedos, sus sensibilidades, sus modos de reaccionar, etc. Son personas concretas con sus complejidades y sus tramas vitales quienes están, por encima de todo, viviendo aquello que quieres captar y contar. Por eso creo que lo que en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que “se enseña”, o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias. Y cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven. De aquí viene mi preocupación (por otro lado nada extraordinaria y de sentido común para muchos) por pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican. Y sin embargo, parece que hay un lenguaje oficial en el mundo educativo que está siempre intentando conducir la mirada a lo educativo como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante, lo que cuenta, son las consecuencias de dichas acciones programadas.

A lo largo de este curso (que para nosotros comenzó en septiembre), aunque con menos frecuencia de la que me gustaría, estoy yendo, como parte de una investigación, a un aula de 6° grado de una escuela pública de un pueblo de la provincia de Barcelona. Allí convivo con el grupo de niños y niñas de la clase y con su maestra, Carmina Bosch, una mujer más o menos de mi edad, esto es, más cerca ya de los 60 que de los 50, y allí comparto reflexiones con ella, y también de vez en cuando con uno de sus compañeros, con Iñaki Villanueva, el maestro del otro grupo de 6°. Estoy convencido de que mi especial inclinación a ver historias me ha influido en la forma en que miro y trato de expresar lo que allí ocurre. Sin embargo, no está al margen de ello la propia manera que tiene Carmina de vivir la clase y de favorecer que ella y sus niños y niñas experimenten la vida en la clase. Desde el principio, la maestra me ha invitado a conectar y a palpar la vida del aula y de las niñas y niños que están con ella. Un grupo de 24 niñas y niños de entre 11 y 12 años que se manifiestan con desenvoltura, expresivos, muy vivos y, como ambiente de clase, podríamos decir poco calmados. Un aula en la que se perciben las vidas de sus habitantes, los diferentes modos de ser y reaccionar, y en la cual se cuenta con ellos y ellas, con sus vivencias, con sus modos de pensar y de hacer, con lo que viven y les pasa, y con lo que exploran, para hacer con eso la clase, para aprender; de tal modo que lo que viven, lo que sucede y lo que

les sucede, previsto o imprevisto, se recupera, se piensa, se comparte, se elabora y se usa para aprender en un sentido amplio y variado. Y aprenden, de esta manera, tanto lengua, como conocimientos naturales y sociales, las complejidades de la vida y de las relaciones, o matemáticas.

Viendo esta clase y su maestra no es extraño que desde el primer día ya me viera yo pensando que aquello que estaba observando era vivir, y no, como puede pensarse en ocasiones, un paréntesis escolar de sus auténticas vidas que parecen vivirse sólo fuera de las escuelas, mientras que dentro la vida se adormece, o pasa a ser un simulacro. Soy de la opinión que la vida siempre es de verdad, no hay paréntesis, no hay simulacros; por muy anodina que sea una experiencia, es parte de la vida (aunque sea una vida anodina), y como tal hay que pensarla. Pero en esta clase de 6º se me hizo evidente que no sólo vivían, en el sentido de dejar transcurrir sus vidas, no sólo esto era una parte cronológica de sus vidas –pasarse más de 5 horas diarias en la escuela–, sino que aquí estaban vivos: lo que vivían, contaba; y por tanto pasaba a ser una parte enriquecida de sus vidas. Y puede que como consciencia de esto, se me hizo más palpable que, en cualquier caso, siempre se está viviendo. Y que si pensamos, por ejemplo, que los niños en las escuelas están “aprendiendo”, a lo mejor dejamos de pensar que lo primero que están, o deberían estar haciendo, es vivir. Y que lo que aprendan y cómo, estará siempre en el marco de sus vidas, de sus historias y circunstancias vitales, de sus modos de afrontar el vivir, como lo estará también en el marco de la experiencia de vida que comparten.

Ya antes de mis primeras observaciones, aunque no fui muy consciente de esto entonces, en una conversación con Iñaki y Carmina, me habían expresado algo de esta perspectiva del vivir, en sus quejas e insatisfacciones ante la obsesión administrativa de las programaciones, cuando están convencidos de que la vida del aula tiene su propia necesidad, sus propios caminos no siempre predecibles. “Yo –me decía Iñaki– tengo que sincronizarme con la vida, ir conociendo lo que me va ofreciendo todo. Cuando trabajo estoy viviendo, y eso lo comparto con los niños; en la escuela estamos viviendo.” Para ambos, su trabajo como docentes tiene que ver sobre todo con aprovechar las vicisitudes de la vida que nos rodea para aprender: desde la minúscula y cercana, a la mundial y no siempre tan lejana; y tiene que ver con hacer posible el aprender teniendo en cuenta las experiencias y las vidas de niños y niñas.

¿Podemos nosotros aprender algo sustancial de la tarea educativa si nos aproximamos a la enseñanza como vida, como vivencias que se suceden en el cruce de historias y de vidas que se produce en el aula? ¿Podríamos captar mejor algo de

lo que hay en juego en el enseñar y aprender? ¿Nos podría ayudar a captar mejor qué tenemos que entender y aprender de nuestro oficio?

En lo que sigue, me gustaría contar algunas historias, algunas de esta clase y esta maestra, otras no, para poder pensar mejor algunas de las cuestiones que para mí hay en juego en este pensar la enseñanza como vida que se vive. Pero también, al contar historias, me gustaría poder mostrar algo de lo que creo que la profundización narrativa nos permite: explorar mejor la vida para poder ampliar su percepción y su relación con ella.

3 PRIMER RELATO: 5 L/M². APRENDER ES UNA HISTORIA

Una tarde, Carmina les plantea a sus alumnos la siguiente cuestión:

–Imaginad que en las noticias del tiempo de televisión dicen que en el pueblo ha llovido cinco litros por metro cuadrado. ¿Sabríais explicar qué quiere decir esto?

Rápidamente empiezan a levantarse manos de algunos niños y niñas que exponen sus explicaciones de lo que ese dato puede significar. En principio, las intervenciones van bien encaminadas:

–Quiere decir que en cada m² ha llovido 5 litros.

Pero la cosa se complica cuando Carmina les pide a algunos que lo representen en la pizarra. ¿Qué se puede dibujar como representación de esto? Una niña, Pilar, dice que necesitarían dibujar todo el pueblo y dividirlo en m² para poder ver el agua que ha caído, y que para eso necesitaría saber cuántos metros mide el pueblo. Marcel y algún otro empiezan a preguntar cómo se puede saber lo que llueve, si el agua, cuando cae, la absorbe la tierra, y empieza Marcel a dibujar en la pizarra un terreno sobre el que llueve y el agua que se va “al subsuelo“, como dice Rosa. Hay quien, como Jan, pone en duda el dato, porque dice que el agua no cae por igual en todo el pueblo; y que tampoco está todo el rato lloviendo con la misma intensidad.

–¿Y cómo lo hacen los del tiempo para medirlo? –se pregunta Laura–; a lo que Raúl, con mucha seguridad, responde:

–Ponen m² por el suelo y luego recogen el agua y ven cuántos litros hay.

Carmina, para acotarles mejor el problema, les propone que la noticia sea que en el patio de la escuela ha llovido 5 L/m². Pero lo que podría ser un modo de simplificar la magnitud del problema, al reducirlo del pueblo al patio de la escuela, en realidad se ha convertido en uno más complejo, porque el patio es un territorio que conocen bien: no es lo mismo la parte de arriba, que es de cemento, que la de abajo, que es de tierra; y depende de en qué zona, porque hay una que es inclinada y el agua

se va hacia abajo; y otra, forma una hondonada y el agua se estanca. Y en la parte plana el agua la absorbe la tierra, o forma riachuelos, o si hay plantas, la absorben; y además, una parte del agua se evapora; o... Empieza a aumentar hasta tal extremo el número de variables y los puntos de vista de cómo se puede representar eso de 5 L/m^2 , que la conversación se convierte en complicada de seguir y algunos empiezan a desconectar y están dibujando en sus cuadernos sus propias versiones. Carmina les propone entonces que cada uno intente desarrollar en una hoja su representación de lo que significa eso de que haya llovido 5 l/m^2 . Y tras la excitación del debate, todo el mundo empieza a dibujar con concentración su propia versión.

Yo me paseo por la clase mientras se enfrascan en sus dibujos, sorprendiéndome de la forma en que han entrado en la tarea y de lo que están haciendo. Hay quienes están entretenidos dibujando, sobre un hipotético mapa del pueblo, recuadros que representarían cada uno un m^2 , para poder así calcular cuántos litros ha llovido, sumando los litros de cada m^2 . Pero la mayoría ha optado por hacer un dibujo en el que representan las diversas vicisitudes que puede vivir el agua de la lluvia una vez que llega al suelo del patio. Y me llama la atención la forma en que entran en el detalle del dibujo, como si estuvieran escenificando la historia del suelo del patio de la escuela y los posibles recorridos del agua, o bien, en un corte en sección del suelo, las diversas formas en que el agua llega y todo lo que le puede pasar una vez que toca la tierra.

Acaba la clase repartiendo Carmina unas hojas en las que se explica cómo confeccionar un pluviómetro, y con la promesa de que al siguiente día continuarían. Una vez que se han ido los niños, Carmina me confiesa que no se esperaba esto que ha pasado; que imaginaba que iban a entrar con más facilidad en la abstracción de la noción de L/m^2 , pero que observa que aún tiene mucho peso en ellos las comprensiones contextualizadas y concretas. Les ha planteado esta cuestión porque efectivamente les quiere proponer la fabricación de un pluviómetro, ya que en estos días está lloviendo bastante y, aparte de poder obtener con él un registro de lluvias, pretende ponerlo en relación con todo un trabajo que pondrán en marcha sobre la observación y estudio de una zona natural cercana a la escuela, y también con el trabajo matemático que les permitirá hacer tanto la fabricación del pluviómetro como la comprensión de la unidad de medida de la lluvia.

Puede ser que lo que ha pasado obedezca a este motivo que aduce Carmina: les cuesta aún dar el paso a ciertas abstracciones. Sin embargo, yo no puedo evitar relacionar lo que acaba de pasar con lo que han estado haciendo por la mañana.

Tras regresar del recreo de media mañana, Carmina les ha pedido que me cuenten lo que pasó la semana pasada, el día que tenían prevista una salida. Como

actividad de todo el ciclo el equipo docente había planeado una excursión, con picnic incluido que habían preparado los propios niños y niñas. Sin embargo, la noche anterior y a lo largo de toda la mañana estuvo lloviendo intensamente, de modo que hubo que suspender la salida; a cambio, las maestras y maestros del ciclo improvisaron una serie de talleres variados con los que pasar el día dentro de la escuela.

Carmina les ha pedido que me lo cuenten no sólo para informarme a mí, sino porque quiere llevar a cabo con la clase un proceso de escritura. Les recuerda que a principio de curso estuvieron leyendo los diarios de verano que habían realizado muchas de las niñas y niños de la clase; y con esos textos, se estuvieron fijando en las características que ellos observaban de lo que era para ellas y ellos un buen texto narrativo. Con esas ideas confeccionaron una ficha, porque una de las cosas que se han propuesto para este curso es ser capaces de escribir buenos relatos. Así pues, una vez que han recordado cualidades de los relatos, les propone escribir uno acerca del día de la excursión fallida; para ello, les pide que traten de recordar cosas que pasaron: cómo se sintieron cuando se levantaron y vieron que llovía, lo que pensaron, lo que ocurrió a lo largo del día, cómo se lo pasaron, y algunas anécdotas que vivieron. Como preparativos para la escritura, comparten posibles estructuras del relato, títulos, expresiones, aspectos posibles para narrar (combinando cosas que ocurrieron y sentimientos que tuvieron), etc. Y tras ello, se pasaron escribiendo el resto de la mañana, sin llegar a acabar el relato, que se les quedó como tarea para acabar en casa.

Y yo, tras el suceso de la tarde, pero manteniendo aún fresco en el recuerdo la vivencia de la mañana —en la que han estado inmersos en una historia recientemente vivida y compartida, y pensando en modos de expresarla cada uno en una narración—, me da por pensar que en definitiva, esta tarde han seguido sumergidos en esta fuerza importante para el grupo de las vivencias y de sus representaciones. La historia del agua de la lluvia está presente en ellas y en ellos con la misma viveza con la que han hablado de lo que les pasó el otro día. Y cuando cuentan todo lo que le puede pasar al agua, muestran que tienen una visión compleja de las muchas posibilidades y variables. Y quieren contarlo, y quieren dibujarlo.

Por lo que he podido ir viendo, la clase de Carmina no sólo está acostumbrada a jugar con las representaciones verbales e icónicas de lo que saben, sino también a relatar las historias que viven. Han escrito sobre sus vacaciones de verano. Semanalmente, una pareja escribe un diario, que reparten a la clase, de lo que han hecho durante la semana y que está pensado para que las familias puedan tener una idea aproximada de lo que hacen, viven y aprenden. Escriben sobre los libros que leen. Tienen en marcha distintos reportajes que confeccionan a partir de cosas que les

interesan y, más normalmente, de asuntos que están estudiando por grupos en función de curiosidades del mundo natural con las que conviven cotidianamente (desde la tortuga de clase, a las larvas de mosquito que descubrieron por casualidad en un agua estancada en un balde). Y cada vez que tienen alguna conversación colectiva en clase (ya sea dentro de algún tema que están trabajando, o bien a partir de los conflictos en sus relaciones), siempre hay alguien (normalmente algunas de las niñas) que toma nota de la conversación y se la pasa a la maestra, que aprovecha algunas de ellas para devolverlas a la clase y poder profundizar en algún aspecto de lo que allí se plasma.

Que se cuente con sus vidas y contar sus vidas, es normal para ellos. Y claro, si se tiene en cuenta a los niños y las niñas, sus mundos y sus reacciones, pasan más cosas imprevistas, y más dudas te genera en tu trabajo docente, más preguntas te plantea respecto a qué hacer ahora con lo que ha pasado; y lógicamente, como me decía Carmina un día –comentándome la queja de la directora de la escuela que no entiende cómo invierten tanto tiempo en trabajar cualquier tema–, todo es más lento y complejo. Pero también más pleno, más vivo.

Así pues, puedo entender la frustración de Carmina en relación a la dirección en que ella quería apuntar con su pregunta sobre los L/m^2 ; pero también me parece sugerente la fuerza de la vivencia en las formas de aprender de la clase, y en las formas en que muestran su comprensión del mundo. Pero especialmente me parece importante resaltar la fuerza imaginativa con la que sostenían sus comprensiones y explicaciones; eran ellas y ellos creando y recreando el mundo; en concreto, el mundo del agua de la lluvia al caer. Y me producía a mí la sensación de que esto que decían, las hipótesis que manejaban, sus formas de contrastarse o completarse unos a otros, tenía que ver no sólo con una manifestación de lo que sabían, sino que a la vez era una manifestación de las sorpresas y maravillas del agua que cae y de lo que puede pasar.

Y este sentir las cosas mientras se aprende me parece algo digno de ser apreciado. Es como *abrir el infinito aprendiendo lo concreto*. Están hablando de cosas concretas, están intentando dar cuenta de lo que significa $5 L/m^2$, pero lo están haciendo en el juego de sus representaciones y vivencias, sintiendo el mundo y sus sorprendentes formas de ser mientras aprenden sobre él. Porque aprender, como experiencia, es también maravillarse por el mundo, y no sólo transmitir conclusiones del pensamiento científico escolarizado. Y no me extrañaría que durante mucho tiempo, a la noción de L/m^2 y al pluviómetro, a estos niños y niñas les quede asociada la historia que imaginaron y dibujaron del agua de la lluvia al caer. Porque si la experiencia de la actividad ha podido incorporar lo que piensan, lo que han vivido, lo que les pasa, lo que la situación les despierta, entonces aprender es una experiencia de vida que deja lecciones.

Vivir narrativamente el aula no es sólo escribir relatos, o enseñar a partir de narraciones. Es más bien recuperar sus vivencias, pensarlas, conversarlas, plasmarlas. Es un ejercicio en el que la clase vuelve sobre ella, sobre lo que viven, saben y piensan. Y en ese volver sobre lo vivido nacen múltiples relaciones. Porque lo que admite el mundo narrativo es precisamente este despliegue de múltiples relaciones en donde caben datos, hipótesis, sensaciones, imágenes, emociones. Con todos esos ingredientes componemos nuestra comprensión del mundo. Y con todos ellos, en confluencia, abrimos el deseo de comprender el mundo, pero también de crearlo, de re-crearlo, de habitarlo. En un sugerente libro titulado *Todo lo que hay que saber a los siete años*, su autora, Donata Elschenbroich, recreando las primeras vivencias de aprendizaje en la vida de una criatura, dice lo siguiente:

Levantar la cabeza o escuchar son gestos que crean el mundo. El niño levanta la cabeza y ve cómo se abre el mundo. Al mismo tiempo, el niño crea un horizonte, la frontera entre lo conocido y lo desconocido, lo real y lo posible. Ganar terreno, ampliar el horizonte, para crecer en el mundo sin cesar: eso es aprender. (ELSCHENBROICH, 2004, p. 12).

“Crecer en el mundo sin cesar: eso es aprender.”

Aprender, ocurre en el seno y en el flujo de una historia (de preguntas, propuestas, orden-desorden, mil historias de cada uno..., dentro de la historia oficial de lo que se supone que pasa en una clase). Aprender es siempre un modo de vivir la relación de continua ida y vuelta entre eso que se convierte en pregunta, en misterio, en curiosidad, en no saber pero querer saberlo, y las conversaciones, las relaciones, las representaciones, las evoluciones de los puntos de vista, las materializaciones y realizaciones concretas, etc. Pero no hay que perder de vista que este aprender es siempre vivido desde cada uno, desde cada una: desde sus modos de reaccionar, desde sus curiosidades, desde sus impulsos o retenciones, desde las expectativas que cada uno siente o interioriza, desde sus resistencias o miedos, desde sus ánimos a lanzarse a la exploración, o sus sentimientos de torpeza, desde sus extroversión o su timidez. Se podría decir, por tanto, que se aprende narrativamente también en otro sentido: en el relato particular de la vida de cada uno. Se aprende, para cada una o cada uno, en una historia entre lo personal y lo colectivo, entre sí en el mundo y sí consigo. De cada proceso vivido en las clases solemos contar una sola historia, pero se podrían contar tantas como personas. Y yo no puedo olvidar, aunque no sea capaz de expresarlo y ni siquiera haya sido capaz de captarlo, que en la historia que aquí he contado, o tras ella, hay muchas otras historias dependiendo de qué y cómo vivió cada una, cada uno, esto que aquí he relatado.

4 SEGUNDO RELATO: COGER DE LA MANO. GESTOS CON POTENCIA SIMBÓLICA

Como parte de las investigaciones que está haciendo para su tesis doctoral sobre las relaciones educativas, le sugerí a Emma Quiles que se pusiera en contacto con Francesc Ripoll. Francesc es un maestro amigo mío, con muchos años de experiencia, del que sé de su tarea docente por las conversaciones que hemos mantenido y por algunas historias que me ha contado en alguna ocasión; si bien nunca había estado en sus clases, lo conocía lo suficiente en su talante personal como para saber que le valdría la pena a Emma hacer parte de su investigación con él.

Al cabo de algún tiempo, en una sesión de trabajo con ella sobre la marcha de su tesis, me contó que efectivamente, había cosas especiales en la manera en que Francesc estaba en clase y cuidaba las relaciones con sus niños y niñas. Y me dijo, casi como si fuera un secreto:

—¿Sabes? Cuando los niños salen a la pizarra, o ante la clase para exponer algo, él les coge la mano.

Y me siguió contando cómo al principio no se dio cuenta, no era consciente de esto, hasta que poco a poco, algunas niñas y niños le buscaban la mano a ella cuando se le acercaban a comentarle algo. Y fue así como vio que Francesc lo hacía, y también como algún niño o niña, cuando salía ante la clase para decir o hacer algo, le buscaba la mano a Francesc, casi de modo inconsciente, mientras hablaba o hacía lo que fuera en la pizarra.

Cuando me contó esto, Emma trabajaba por las tardes en un centro de apoyo externo a niños y niñas en edad escolar, en una zona marginal de las afueras de la ciudad (algo similar, al contexto en el que trabaja Francesc). Y —me contaba— empezó también a probar esto de cogerles de la mano a los niños. Y de lo que se dio cuenta es de que este simple gesto era más difícil de lo que parecía; pero lo era sobre todo por ella; que hacer que ese gesto fuera real y natural no se conseguía simplemente imitando el comportamiento; que se notaba (ella y los niños) si el gesto no era de verdad. Y que en ese cogerse de la mano “pasan cosas”.

Una noche me llamó Francesc por teléfono. Quería expresarme sus dudas acerca de que Emma fuera a sus clases, no por ella, ni por sus alumnos, que la habían acogido e integrado con naturalidad, sino por él. Me decía que se encontraba en una época en la que pensaba que tenía poco que ofrecer y que eso podría hacer que resulta-

ra insustancial la investigación que le interesaba a Emma. Yo le contesté que a Emma le interesaban y se fijaba en cosas que probablemente no eran las que él pensaba.

Por ejemplo –le dije– me ha contado que les coges de la mano cuando salen a la pizarra.

–¿Yo hago eso? –me contestó.

A los pocos días quedamos para almorzar juntos y hablamos, cómo no, de eso de dar la mano: él sabía perfectamente que lo hacía. Y me contó cómo, efectivamente, cuando les coges de la mano “pasan cosas”.

–Algunas manos –me dijo– pesan, se entregan; otras, son ligeras, nerviosas, como si no estuvieran seguras, hasta que poco a poco se relajan y empiezan a pesar. Y puedes percibir cómo están, cómo te comunicas tú, cómo los agarras bien para que sientan que los tienes, que les das seguridad, tranquilidad. Pero también, que te gusta estar así, en contacto, mientras estamos haciendo cosas en la pizarra, o hablando con el resto de la clase.

Los comentarios de Francesc, junto a los de Emma, me han hecho pensar en las especiales cualidades de este gesto que yo percibo como un *gesto con potencia simbólica*. Lo llamo así, porque es un gesto que es bien concreto y describible, pero que es difícil de reducir a la mera conducta, no es fácil reducirlo a un gesto mecánico, ya que llevarlo a cabo pone en marcha procesos subjetivos y de comunicación. Es un gesto que, al realizarlo, abre experiencias nuevas y singulares entre quienes lo comparten, un gesto que cada vez puede ser nuevo e insospechado. Un gesto que genera relación y despierta significados particulares múltiples en quienes lo realizan. Y que al oírlo e imaginarlo, para mí también, sin ni siquiera realizarlo yo (mis estudiantes tienen una edad donde ese gesto entraría en significaciones sospechosas), se me abren comprensiones sutiles y especiales de lo que hay en juego como potencial en esa comunicación que pasa por el cuerpo, que cuenta con el cuerpo. Paradójicamente, aunque se trata del gesto del tacto, sin embargo, su fuerza y su sentido son *intangibles*.

La práctica de este gesto te pregunta si estás dispuesto y en condiciones de tomar de la mano, de comunicarte a este nivel, de mantenerlo en parte como algo poco consciente, mientras se habla o se hace algo y la atención parece puesta sólo en esto otro que se hace; pero también te pide este gesto ser capaz de mantenerlo como algo que sí se siente, como algo en lo que también se está, porque como gesto educativo requiere mantenerlo en una región consciente, mientras se elabora y moviliza la relación de acogida y confianza con la niña o el niño. Pero esta consciencia tiene que elaborarse también en ti como proceso, como preparación y trabajo de sí, para poder coger la mano y que “pasen cosas”. Porque la comunicación corporal, la del tacto, el

roce de manos, es más difícil de engañar que la verbal: Sabemos o no sabemos tomar la mano y “man-tenerla” (que literalmente significa eso: tener y retener en la mano). Podemos o no hacerlo. Estamos preparados o no para ello. Aunque es difícil que el gesto de dar la mano sea falso, sin embargo, puede serlo. Que no lo sea, que retenga su potencialidad simbólica, depende de que mantengas abierta una pregunta sobre ti: ¿Quién eres tú en ese gesto; qué pasa contigo; qué tienes que plantearte en lo que está pasando mientras das la mano?

Y me parece que este gesto de coger de la mano tal y como lo entiende y vive Francesc es un buen ejemplo acerca de cómo pensar muchas prácticas en educación: aquellas prácticas con potencia simbólica: aquellas que no se dejan convertir en formas mecánicas, porque junto a su materialidad y concreción se abre el infinito de las vivencias y significaciones siempre novedosas, siempre pasadas por la particularidad y los encuentros singulares y por lo que experimentan y sienten quienes forman parte de ellas. Prácticas de apoyo y sostén para dar aquella seguridad que permite desplegarse, “crecer en el mundo sin cesar”. Prácticas en las que se produce relación y comunicación auténtica, desde donde cada uno siente y percibe si está preparado para compartir. Prácticas, como las de Carmina antes, que tienen en su interior ingredientes que no se dejan mecanizar, porque son sobre todo los ingredientes de tener en cuenta las vidas de las niñas y niños. Y por esto último, se trata de prácticas que necesariamente, como docente, te preguntan, te piden ponerte en movimiento, para prestar atención a lo que viven y sienten tus alumnos y alumnas, y te preguntan si estás preparado para ello, y qué puedes plantearte para acompañar ese proceso.

Es probable que algunas prácticas con potencia simbólica resulten más difíciles de realizar que la de “coger de la mano” (que por difícil que pueda resultar como proceso personal, depende sólo de ti y de la comunicación personal con tus alumnos). Algunas prácticas requieren un bagaje profesional y cultural para saberse desenvolver con soltura en propuestas de trabajo con el alumnado, y para saber acompañar, en las incertidumbres del desarrollo de la comprensión, con una cierta seguridad.

Pero también, algunas de estas prácticas pueden resultar difíciles cuando dominan contextos institucionales restrictivos, como también debido a las crecientes exigencias resultadistas de los sistemas educativos, obsesionados con los rendimientos medibles y ahora con los rankings y con las pruebas internacionales. Contextos que presionan contra la tranquilidad, la estabilidad y la seguridad protectora que requieren aquellas prácticas educativas que se abren a lo incierto y creativo de las vidas en crecimiento. Porque estas prácticas necesitan contar con los conflictos, y desorientaciones en el camino, con los

tiempos lentos y largos del aprender con implicación y con sentido, en conexión con las vicisitudes y necesidades de la vida, de las diferentes vidas implicadas.

Pero precisamente por eso, necesitamos relatos que nos muestren las potencialidades simbólicas de ciertas prácticas educativas; por eso necesitamos cierto tipo de relatos que nos puedan mostrar lo intangible e infinito de las mismas junto a su materialidad y concreción. Y por eso necesitamos también, como ha señalado Jean Clandinin (2005), *contrarrelatos* que contrarresten los relatos dominantes inducidos desde las presiones de los sistemas educativos, mostrando que otras prácticas con otro sentido, con otra historia que contar, son a la vez reales y posibles. Porque es esto lo que nos permite mantener viva su potencialidad y ponernos a trabajar, sabiendo qué es lo que buscamos, qué queremos rescatar, qué queremos hacer pervivir más allá de las formas y las apariencias, y cómo podemos buscarlo haciendo cosas concretas, pero abiertas al infinito.

5 TERCER RELATO: ¿CÓMO SE CAMBIA EL MUNDO?

Este curso, en mis clases de formación del profesorado ha vuelto a salir un debate que en realidad yo no provoqué deliberadamente, pero que indefectiblemente todos los años aparece. Tras algunas clases en las que hemos estado viendo situaciones escolares complicadas y algunas experiencias de algunas maestras y maestros que crean otros ambientes para transformar estas situaciones, las intervenciones de mis estudiantes empiezan a girar en torno a si realmente esos cambios son posibles o no; a si debería cambiar la sociedad para que pueda cambiar la escuela; o por el contrario, a si hay que aceptar que la sociedad es como es y que los niños deben aprender a adaptarse a ella para poder sobrevivir en este mundo competitivo, etc.

Es un debate habitual en mis clases de futuros docentes, habitual en estas edades de la primera juventud, y que yo también recuerdo haber mantenido en mi época de estudiante. Y es un debate que entiendo muy en blanco o negro: la sociedad cambiará o no cambiará; la escuela la cambiará una nueva sociedad o no; hasta que la sociedad y la escuela no cambien, no se puede hacer nada, etc. Cuando surge esta discusión, suelo poner en juego algunos argumentos y reflexiones que ya tengo acuñados de otros años. Les suelo decir que la sociedad se conjuga en plural, no en singular, y diferentes escuelas, docentes y experiencias, como por ejemplo, algunas de las que les enseñé en mis clases, muestran que existen realidades variadas en nuestra sociedad. Que los cambios sociales se producen de muchas maneras y algunos combinan acciones singulares con ciertos flujos sociales. Que por ejemplo, el auge de la agricultura

ecológica es un reflejo del crecimiento de pequeños cambios sociales, mientras que en dirección contraria siguen creciendo las agriculturas industriales devastadoras, y que todo se está produciendo a la vez. Y que la cuestión no se puede formular como una simple disyuntiva entre si el mundo es como es, o si hay que esperar a que éste cambie; que se tendrán que plantear como docentes qué relación quieren mantener con el mundo y con sus transformaciones potenciales y reales; y por tanto, qué relación con el mundo escolar y con sus transformaciones van a crear y cuidar, etc.

En esta ocasión, estaba argumentando algo por el estilo, cuando, sin una decisión premeditada, se me ocurrió contarles algo que me había referido Carmina el día anterior, cuando fui a la escuela. Me habló de una reunión que habían tenido Iñaki y ella con las familias de 6º. Unos días antes de la reunión, les habían pasado a los niños una encuesta en las que, entre otras cosas, les preguntaban acerca de qué les gustaba hacer con sus padres y madres. Y como les llamó la atención que un gran porcentaje señalaban que echaban de menos poder jugar con ellos, decidieron enfocar la reunión con las familias en esa dirección. Para ello, una vez que llegaron las familias les propusieron una situación de juego; si bien muchas de ellas se extrañaron al principio, el desarrollo y disfrute del juego disipó la incomodidad. Una vez finalizado el juego, y con el buen ambiente que se había creado, Carmina e Iñaki les hablaron a madres y padres de la importancia del juego en el desarrollo y en las relaciones familiares, y les contaron que además, en las encuestas sus hijos reclamaban poder jugar más con ellos. Al final de la sesión les pasaron una pequeña encuesta a las familias para que valoraran el tiempo que dedicaban a jugar con sus hijos, así como lo que les había hecho pensar todo esto compartido. Y como pude comprobar leyendo algunas respuestas, las familias se mostraban agradecidas al haberles hecho ver la importancia de prestar más atención a este tipo de relación con sus hijos.

Tras contarles esto a mis estudiantes, les pregunté ¿Cómo se cambia la sociedad? ¿Están cambiando esta maestra y este maestro la sociedad? Porque yo entendía que ambos estaban colaborando a cambiar la sociedad al ayudar a algunas familias a pensar en la necesidad y en la posibilidad de cambiar las relaciones con sus hijos. Y a mí me parece que cuidar más a los hijos e hijas contribuye a transformar el mundo haciéndolo mejor, más humano.

Es probable que para algunos, lo importante de esto que acabo de relatar sea la reflexión sobre la pregunta de cómo se cambia el mundo, y si esta reunión con las familias es una forma de contribuir a ese cambio, al alcance de nuestras manos como educadores. Porque muchas veces situamos este asunto del cambio social en una altura que nosotros normalmente no podemos manejar y que nos hace sentirnos

impotentes. Y desde esta perspectiva, se confía en que los cambios vengan resueltos en unos niveles que no pasan por donde tienen necesariamente que pasar: por las vidas particulares, por los cuerpos singulares, por las relaciones significativas; esto es, por todas aquellas dimensiones de la vida humana, que tienen que ver con nuestra tarea educativa, que es donde a nosotros nos corresponde, por nuestro oficio, estar sosteniendo la posibilidad de un mundo más habitable.

Puede ser también que para otras personas, lo interesante de esta historia sea lo que revela de otra forma diferente de mantener las relaciones con las familias, buscando dar pie a un encuentro reflexivo sobre cuestiones educativas, y además hacerlo poniéndolas en una situación tan poco habitual en estos encuentros, como ponerse a jugar.

Sin embargo, hay otro aspecto de este relato que yo quería aquí señalar: la conjunción de las dos partes. Cuando Carmina me contó la reunión con las familias yo no pensé en ello más allá de lo que revelaba como modo de trabajar de esta maestra. Fue el debate de mi clase el que activó en mí otra manera de mirar esta historia, de modo que ambas escenas, al conectarse, han movilizado nuevas dimensiones en ella. El debate de cómo se cambia la sociedad revitaliza el relato sobre la reunión con las familias proporcionándole preguntas para hacerse a su alrededor, conduciéndolo a un debate que no se contesta exactamente con el relato, pero que se puede pensar de un modo especial con él.

La forma de trabajar Carmina con las familias revela una potencialidad educativa ya de por sí valiosa, y que posee estas cualidades que voy señalando de los relatos de escenas escolares que combinan la materialidad concreta de una práctica con su potencial despliegue de significados. Pero al introducir un relato en el contexto de una pregunta potente (¿cómo se cambia el mundo?), permite ampliar su capacidad de pensar asuntos de gran calado, pero sin despegarse de las cualidades concretas de lo que se vive, sin convertirlo en una discusión abstracta, sino apelando a una cuestión personal acerca de nuestras maneras de estar en el mundo y de implicarnos en él. Más allá de compartir si es esta una manera de cambiar el mundo, a lo que aspira esta forma de hacer una pregunta ambiciosa junto a una historia concreta es a conseguir mantener nuestras reflexiones apegadas a la vida.

Y así y todo, queda una reflexión por hacer. A mis estudiantes les he puesto ante relatos e historias diversas, muchas de ellas asociadas a preguntas ambiciosas como ésta; y yo imagino que en ellas y en ellos quedan estas historias que les cuento, haciendo su proceso. Pero en realidad, no lo sé. Ellas, ellos, pueden verlo, vivirlo, pensarlo de otra forma que no es la mía. Pueden haberlo vivido de un modo frustrante, o absurdo, o irrelevante. No lo sé. En ocasiones, ante preguntas como esta, junto al relato con el que

la he asociado, se produce un gran silencio, que yo interpreto como reflexivo. Imagino que se quedan pensando en la hondura de la historia y de sus grandes preguntas. Pero también sé que a veces están sobrecogidos y desbordados por muchas de estas historias que aún son muy grandes para ellos. Y siguen batallando con sus convicciones, con sus preocupaciones, con sus temores, con sus ideales. Yo me digo: “En su historia vivida (en el tiempo compartido en esta clase, en las historias escuchadas, en las conversaciones mantenidas) queda todo esto, y no podemos saber lo que esto hará en ellos; ni siquiera ellos, porque nunca sabemos cuándo algo sembrado crece o se morirá, o incluso qué tipo de fruto crecerá a partir de ahí”. En realidad, no lo sé.

6 CUARTO RELATO: ¿QUÉ SE APRENDE? ¿Y CUÁNDO?

Frente a nuestra forma necesaria de conducir nuestro trabajo como enseñantes, proponiendo contenidos, y procesos con la esperanza de que, gracias a eso que hacemos, nuestro alumnado pueda aprender ciertas nociones, y frente a nuestra necesidad y más aún, frente a la creciente obsesión del sistema educativo en constatar esos resultados de aprendizaje, yo, sin embargo, estoy convencido de que el aprendizaje, sus caminos y sus resultados, son siempre un misterio. En el fondo, qué se aprende y cuándo, no lo podemos llegar a saber ni a controlar.

Este último relato es en realidad un conjunto de pequeñas historias, o anécdotas que, en su conjunto ayudan a dibujar algunos de estos misterios.

1ª anécdota:

En uno de los preciosos libros de Vivian Paley, una maestra de educación infantil, titulado *La niña del lápiz marrón*, cuenta una historia significativa al respecto. Visita la clase el padre de una de las niñas, con la intención de contarles una historia acerca de una excursión de pesca que hizo con su familia cuando era pequeño. Al inicio de la historia, al contar que había ido a la granja de su abuelo, tuvo que aclarar: “Bueno, en realidad, a la granja de mi abuela. Mi abuelo estaba en el cielo.” A partir de aquí toda la escena no es otra cosa que el denodado esfuerzo de este padre por contar la aventura del día de pesca, y las continuas interrupciones, comentarios y preguntas del grupo de niñas y niños, que como si estuvieran en una conversación en paralelo, en otro sustrato del relato que cuenta el padre, no hacen más que hablar de la muerte del abuelo. Cuando por fin este padre consigue arrastrar la historia hasta su festivo final con una gran comida familiar, “¡Ja, ja, ja!” un niño interviene:

–Señor Willens, señor Willens, lo siento mucho –dice de pronto Bruce.

–¿Por qué, hijo?

–Porque su abuelo murió. Siento mucho que se enfermó y murió.

–Muchas gracias, Bruce. Es muy amable de tu parte.

Podríamos decir de esta anécdota que, ya se sabe, son niños pequeños,... etcétera. Pero mucho me temo que la diferencia entre estos niños y mis estudiantes de universidad es que los pequeños lo dicen, y los míos, lo cuchichean entre ellos, o se lo guardan para sí. Pero lo que te atrapa, te atrapa. Y tú puedes estar apasionado exponiendo un fabuloso asunto de gran altura intelectual, o proponiéndoles una actividad excitante, y alguien puede haberse quedado enredado en lo que para tí era un detalle sin importancia, pero que ha atrapado su imaginación, o que conecta con alguna inquietud real, con sus auténticas inquietudes.

2ª anécdota:

Hace ahora un año, recibí un correo de un antiguo alumno mío:

Buenas tardes,

Soy Sergio Esteban, fui alumno tuyo en el año 2006. Recuerdo tus clases [...] Tengo que reconocer que tu forma de entender la escuela y la educación chocaban con mi visión más convencional sobre ella, y ello provocaba muchos momentos en los que tus reflexiones provocaban en mí una reacción, normalmente contraria a lo que decías. Primero se me pasaba por la cabeza “pero este tío que dice” (perdón, pero es lo que pensaba) y luego intentaba comprender y asimilar aquello que nos planteabas, aunque en esos momentos no llegué a comprender la magnitud de lo que nos decías.

Con el paso de estos años y sobre todo gracias a la suerte de haber pasado por muchas escuelas siendo sustituto, he podido ver cómo el modo convencional, el usar el libro como un todo sin poder saltarte ni una página, provocaban en mí algo que no me gusta. Por suerte he pasado por escuelas donde intentan centrarse más en el niño, escuelas donde piensan que los aprendizajes salen de los niños, que no piensan que esto toca en quinto o esto en primero, y que me han hecho ver que otra manera es posible [...]

Aunque habían pasado 6 años, creí recordar a Sergio, aquel joven serio que se lo pasaba mal en clase; tan incómodo lo notaba que lo convoqué a mi despacho para proponerle que en sus tareas no intentara devolverme mis ideas, sino profundizar en las suyas. Así que le respondí a su correo preguntándole si era quien yo pensaba. Y me contestó:

Pues no te has confundido, algunas veces fui a las tutorías con el miedo de que si no te decía lo que querías oír iba a suspender.

Cierto es que quizás no fui capaz, en la memoria final, de explicarme con la claridad que se merecía y estoy seguro que no fui capaz de plasmar en el papel aquello que pasaba por mi cabeza.

De esto ya no me acordaba, pero, por su respuesta, se puede deducir que no le puse una buena calificación.

Le comenté este episodio a un amigo y colega, y me dijo:

–Pues es ahora cuando deberías evaluarlo.

Al principio me tomé su reacción como una broma, pero me he acabado dando cuenta de que tenía más razón que un santo. ¿Por qué no se evalúa cuando se aprende?

3ª anécdota:

A última hora de la tarde, llega de visita a la clase de Carmina un grupito de chicas y un chico del curso pasado y que este año están cursando primero de secundaria en el Instituto. Se les nota en sus cuerpos en plena transformación que tienen un año más. Tras los saludos, Carmina le pregunta al chico:

–Y a ti Miquel, ¿cómo te va?

–¡Muy bien! –contesta–. He madurado.

Y las chicas lo dicen también, que Miquel ha madurado, ha cambiado y le va bien en el Instituto.

Me llamó la atención el modo en que Miquel se refirió a sí mismo. En nuestras conversaciones habituales con Carmina, tras la clase de la tarde, le pregunto por Marc y me cuenta que siempre fue un chico disperso, que iba a otro ritmo y de otra manera.

–Pero yo siempre estuve convencida de que era una cuestión de tiempo y que en algún momento él haría el cambio.

4ª anécdota:

Una de las actividades interesantes que están llevando a cabo últimamente los niños y niñas de la clase de Carmina es escribir su historia de vida. No sólo narran desde que nacieron, sino que también ponen sus vidas en el contexto de sus historias familiares (la del padre, la de la madre, y las de abuelas y abuelos), para lo cual, lógicamente, piden ayuda a sus familias. Entre los muchos recorridos que les permite esta actividad, se encuentra el de poder situar estas historias familiares en la línea de la historia a lo largo del siglo XX, conectándolo con hechos sociales y políticos relevantes.

Uno de los últimos días que estuve en la escuela, Carmina preguntó a sus alumnos si me querían enseñar lo que llevaban ya hecho. Entre los trabajos que me

dejaron, estaba el de Dani, el cual ya tenía confeccionado bastantes relatos de sus primeros años, así como toda la historia familiar por parte de la madre. Al leer esta última parte de la historia, era evidente, por la documentación y por la forma en que estaba escrita, que la mano de la madre estaba detrás. Carmina se me acercó y me dijo que esta parte la había hecho la madre:

–Me vino a ver y me dijo que para ella era una excusa ayudar a su hijo en la elaboración de la historia y que en realidad lo que estaba haciendo era escribir ella su propia historia.

Tengo que reconocer que en un principio me sorprendió que a Carmina no le importara que fuera la madre, y no Dani, quien escribiera la historia. Mi reacción más automática como maestro fue la de que las tareas las tienen que hacer los alumnos, para que aprendan.

No he tenido aún la oportunidad de comentar este asunto con Carmina, pero por lo que voy entendiendo de su forma de mirar a sus alumnos y alumnas, en relación a sus vínculos familiares, me atrevería a decir que, para ella, lo que es importante aquí es el proceso de relación madre-hijo que la tarea pone en marcha, así como la posibilidad para la madre de recuperar, ordenar y aliviar con ello ciertas cargas y dolores en su historia y la de su familia, lo cual aumentará el bienestar de la madre y por tanto el bienestar del hijo. Y además, todo este proceso le permite al niño conocer la historia de la rama de la madre y los contextos sociales en los que se produjeron (y que la madre detalla: emigración familiar en la posguerra, transición política tras el franquismo, etc.), dándose así un proceso de transmisión vivo. Como también, el relato de la madre le proporciona al hijo un modo de narrar, en el cual logra combinar en una misma historia datos personales y sociales, fechas, sucesos y sentimientos, etc.

Y me hacía esto pensar que quizás un sentido de control acerca de quién realiza la tarea estropearía su potencial manifestado. Porque si de lo que se trata es de aprender, es probable que Dani aprenda más, no sólo de historia, sino de otras dimensiones de su vida, en esta relación de escritura entre madre e hijo. Y es probable que se estén abriendo más posibilidades para aprender a lo largo de su vida por todo lo que hay en juego en este proceso y en esta relación que se ha producido. Porque es su vida, toda su vida, la que se puede estar aquí moviendo. Y de eso se trata, ¿no?

5ª anécdota:

De todos los niños y niñas de la clase, el nombre de José Antonio es el que más veces está en la boca de Carmina: “José Antonio, ahora no. José Antonio, no molestes a tu compañera. José Antonio, a dónde vas. José Antonio, espera aquí. José

Antonio...” No es fácil mantener una relación pausada con José Antonio. Ni a él le resulta fácil mantenerla con sus compañeros, menos aún con sus compañeras, ni con lo que se está haciendo en clase. Es como si tuviera algo que le dispare, y como si su cabeza estuviera en muchas ocasiones en otro lugar, o con otras preocupaciones, o con otras urgencias. Y no es fácil mantener la paciencia con él, para nadie.

Carmina está muy preocupada. Consigue tener una buena relación con él, como ella dice, a base de un “equilibrio entre límites y afectos” Y como todas las maestras y maestros a lo largo de la escolaridad de José Antonio, el curso pasado habló con sus padres y les planteó que deberían hacer algo, buscar alguna ayuda para él. Ellos se niegan a oír hablar de psicólogos, ni nada por el estilo, y lo único que consiguió fue que, sobre todo el padre, le retirara la confianza. Lo que le hizo ver que no puede plantearse las cosas así, ni por los padres, ni por ella misma. En la primera entrevista que tuvo este curso con ellos, Carmina les dijo: “De todas maneras, estoy convencida de que José Antonio saldrá adelante”. A lo que el padre, respirando, contestó: “Es la primera vez que alguien nos dice eso de José Antonio”.

...Y sin embargo, eso no soluciona los problemas, ni lo hace más fácil...

¿Qué es salir adelante? ¿Cuándo se aprende? ¿Qué se aprende? ¿Qué es necesario aprender para salir adelante? ¿Acaso sabemos si saldrán adelante los demás aunque en clase no creen conflictos, hagan todas las tareas y sepan de muchas cosas?

7 CONSIDERACIONES FINALES: PROFUNDIZAR NARRATIVAMENTE

Hasta aquí los diferentes relatos que les quería contar y mi forma de relacionarme con ellos. ¿Por qué contar historias? Bien, espero que las propias historias lleven consigo la respuesta. Si no, esto habrá sido un estrepitoso fracaso.

Pero, ¿qué tipo de historias contar? En toda mi exposición he intentado dar a entender algo de esto, en la conjunción entre un narrar, que no tiene nada de literario, aunque aspire a contar bien, y una serie de preocupaciones educativas que esperan hacerse patentes en el contenido del relato, pero también en la forma de sondear narrativamente. Y de esto último me gustaría ahora poder decir algunas cosas para cerrar mi intervención.

En primer lugar, la realidad humana se compone de cosas intangibles, tanto o más que de tangibles; y la educación, que aspira a lo que aún no es, todavía más. Y para darlas a entender las tenemos que inventar, o reinventar; las tenemos que re-crear o crear para insinuarlas, sugerirlas. Y eso hay que intentarlo acompañando a los

hechos. Los intangibles no se muestran como tal sino en la capacidad imaginativa y sugerente de lo narrativo. Las historias nunca vienen dadas, sino que las componemos y recomponemos, más allá de la primera impresión. Entre el grito de mi hijo y mi enfado que aún perdura hay un hueco, no sé si un abismo. Asomarse a él es lo que busca un relato. Asomarse a él es lo que tantea quien lo compone. Pero precisamente porque componiendo este episodio entre el grito y el enfado hay muchas cosas intangibles que no sabemos con seguridad lo que son ni lo que significan, indagar en la composición de la historia es crearle posibilidades de exploración, de comprensión y de comunicación a eso intangible. Como es ofrecer a quien la oiga o lea que pueda hacer su propia exploración, que se pregunte por ese hueco, o que se asome a ese vacío, a lo mejor un abismo. Giovanni Genovesi lo expresa con precisión:

La pedagogía [...] igual que el verdadero lenguaje narrativo, no se agota nunca en la pura referencia. Al contrario, se colorea siempre de un aura de ambigüedad, de un dejar las puertas abiertas a otras posibles soluciones que cada lector-oyente encontrará por su propia cuenta si quiere hacerlo. Es una pedagogía narrativa precisamente porque no tiene nada prescrito y, exactamente como toda ciencia, no indica verdad, sino comunica estímulos intelectuales, sacudidas conceptuales, provocaciones. Si se traduce en la práctica educativa nunca quiere decir: “se hace de esta manera”, sino sugerir puntos de conceptualización para que cada uno encuentre su camino actuando según sus características y en espíritu de diálogo y de cooperación como precisamente implica narrar. (GENOVESI, 2002, p. 255-256).

En segundo lugar, la educación, en tanto que una especial experiencia de la relación, y en tanto que asunción de una responsabilidad y compromiso ante el otro, o ante la otra, siempre tiene como necesidad la pregunta por el otro, pero podría ser que se olvidara de la pregunta por sí en relación a ese otro u otra. En cuanto que exploración de ese hueco de la relación, de ese intangible del otro, de mí, del otro en mí, de lo que pasó, de lo que me pasó, de lo que nos pasó, ... la narración es el modo pausado de preguntarse por lo vivido y de mantener la pregunta más tiempo de lo que, en las urgencias de la actuación, y en las dificultades de la relación, nos solemos consentir. Es aquella narración que se pregunta por lo vivido, por lo sucedido, interrogándose ante lo otro, ante sí en relación a eso otro. Es por tanto un relatar con calma, precisando los detalles necesarios para poder entrar en lo sucedido, entresacando algún hilo de pensamiento; aunque sea un pensamiento suspendido, que no se acaba, que no concluye. Un narrar que, más que saber más, lo que quiere es conectar más con el misterio de las cosas, de lo intangible, de lo necesario, de lo adecuado, de lo paradójico, de lo posible,

de lo irresoluble pero inevitable. Quiere ser más consciente de todo ello, quiere percibir más, quiere mantenerse más en contacto con la vida, apreciarla más. Contarnos historias es un modo de atemperar las urgencias pragmáticas de nuestro trabajo para poder ampliar la escucha, la atención, las preguntas.

Y en tercer y último lugar, creo que necesitamos aquellas historias que nos permitan captar y ampliar el sentido narrativo de la experiencia educativa, para poder vivirla de un modo más narrativo. Estoy convencido de que lo que en definitiva cuenta como aprendizaje es la posibilidad de sentido y deseo que se pueda desplegar en lo que hacen nuestros estudiantes: fruición de vivir, una imaginación sobre el mundo y sus misterios, una chispa en las relaciones entre sí y las cosas, un nutrirse lo propio de sí que se siente y se crea en la relación conectada con las situaciones, un experimentar nuevas vivencias, un sentirse en la experiencia de despliegue del pensar, del hacer, en relación a distintas facetas de la realidad y del mundo. Y esto es sobre todo muy importante para quien tiene pocas posibilidades de ello fuera de la escuela. Aprender tiene que ver con ampliar el sentido de la vida y las posibilidades de la vida, Y para ello es necesario poder ampliar las sensaciones de las cosas, la imaginación del mundo.

Pero todo eso tiene que ocurrir haciendo y aprendiendo cosas, en el fragor de los procesos que se ponen en marcha para aprender cuestiones concretas, y en la posibilidad de crear a partir de aquí conexiones internas y externas. No es indiferente, ni secundario estar aprendiendo cosas. Pero lo que se dirime va más allá, aunque ese más allá se despierta pasando por ahí.

Es como la lectura de una novela, que efectivamente *tiende puentes*: te muestra todo un mundo, te ayuda a comprender el mundo, pero no de un modo meramente informativo, sino de un modo sensible y conectado, en la relación anímica entre tú y los mundos que se te desvelan en ese mundo particular que te muestra la novela.

Muchas gracias.

Notas explicativas:

¹ Texto de la conferencia para las 23 Jornadas Internacionales de Educación, dentro de la 39ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (Buenos Aires, 23 de abril de 2013). Muchas de las historias que aquí cuento tienen su origen en la investigación “El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos” (ref: EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad para el período 2012-2014. Quiero agradecer a Carmina Bosch, Iñaki Villanueva, Francesc Ripoll y Emma Quiles que me hayan dejado a acceder a sus historias. Y también a las alumnas y alumnos de la clase de Carmina, y a los de mis clases.

REFERENCIAS

CLANDININ, J. Lives in school: The interwoven lives of children and teachers. In. Biennial Conference of the Australian Curriculum Studies Association. 2005, Queensland. **Anais...** Queensland: University of the Sunshine Coast, 2005.

ELSCHENBROICH, D. **Todo lo que hay que saber a los siete años**. Barcelona: Destino, 2004.

GENOVESI, G. La escuela como narratividad. In: ESCOLANO, B. A.; HERNÁNDEZ, J. M. (Coord.) **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanc, 2002, p. 247-263.

PALEY, V. G. **La niña del lápiz marrón**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

Referencias no citadas

Al estar escrito este texto para ser leído en público como conferencia, no hago mención a muchas fuentes que me han ayudado a pensar lo que aquí sostengo. Junto a las citadas más arriba, menciono ahora algunas referencias fundamentales para mí.

ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coord.). **El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: Clacso, 2011.

BÁRCENA, F. El aprendizaje como acontecimiento ético: Sobre las formas del aprender. **Enrahonar**. Barcelona, n. 31, p. 9-33, 2000.

BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONTRERAS, J.; LARA, N. P. (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DIÓTIMA. **El perfume de la maestra**: En los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria, 2002.

EGAN, K. **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 2002.

EGAN, K. **Fantasmía e imaginación. Su poder en la enseñanza**. Madrid: Morata, 1994.

ELLSWORTH, E. **Posiciones en la enseñanza**: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

NUSSBAUM, M. **Justicia poética**. Barcelona: Andrés Bello, 1997.

OLSON, M. Curriculum as multistoried process. **Canadian Journal of Education**. Barcelona, v. 25, n. 3, p. 169-187, 2000.

PARAÍSO, M. A. Currículum, disseny i experiència. **Quaderns d'educació contínua**, Barcelona, n. 21, p. 113-128, 2009.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: FCE, 1999.

PETIT, M. La lectura íntima y compartida. In: JORNADAS ARAGONESAS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA, 1., 2003, Ballobar; **Anais...** Ballobar: Huesca, 2003.

PIUSSI, A. M.; MAÑERU MÉNDEZ, A. (Coord.). **Educación, nombre común femenino**. Barcelona: Octaedro, 2006.

RICOEUR, P. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

RICOEUR, P. Narratividad, fenomenología y hermenéutica **Análisi**, Barcelona, n. 25, p. 189-207, 2000.

RICOEUR, P. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996.

RICOEUR, P. **Educación y política**: de la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

SKLIAR, C. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: OEA-AICD, 2005.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

WHARTON, E. **El arte de la ficción**. Palma: José J. De Olañeta, 2012.

Artigo Recebido em: 13 de outubro de 2015

Aceito em: 17 de dezembro de 2015

Endereço para correspondência: Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035-Barcelona (Espanha); jcontreras@ub.edu