



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato

Roxana Hormazábal Fajardo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Programa de Doctorado "Educación y Sociedad"

**La historia que nos nace. Indagación narrativa con  
docentes en la experiencia de enseñar Historia en  
Bachillerato.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:  
**Roxana Hormazábal Fajardo**

Director y Tutor:  
**José Contreras Domingo**

**Barcelona, febrero de 2016**





**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**

**Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Programa de Doctorado "Educación y Sociedad"**

**La historia que nos nace. Indagación narrativa con  
docentes en la experiencia de enseñar Historia en  
Bachillerato.**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:  
Roxana Hormazábal Fajardo**

**Director y Tutor:  
José Contreras Domingo**

**Barcelona, febrero de 2016**







## **Dedicatoria**

*A Teresa, mi madre y primera maestra, cuyo amor y enseñanzas  
han logrado traspasar la frontera de la muerte  
y me siguen acompañando.*

*A Norma, mi abue, que ha sido mi compañera incondicional a pesar de  
su dolor por la distancia y, que con su manera de ser,  
me ha enseñado a cuidar y a amar la vida.*

*A Claudia, mi amiga entrañable, por cruzar el Atlántico  
para abrazarme y no soltar jamás mi mano.*

*A Barry, mi compañero de vida, con quien aprendo cada día la libertad de amar.  
To Barry, my partner in life and the person who makes me learn  
everyday the freedom of love.*





### **Tiempo para agradecer.**

*De todas las relaciones aprendemos, enseñamos y cultivamos algo. Esta tesis es una manifestación de relaciones que constituyen mi vida y por eso me doy la oportunidad de agradecer y reconocer lo que esas relaciones cultivadas han hecho de mí. Es imposible que en estas páginas pueda nombrar a todas y a todos quienes me hacen ser quien soy; sin embargo, quisiera hacer un reconocimiento simbólico a quienes han estado más presentes en este viaje de investigación, sobre todo, a aquellas y a aquellos con quienes hemos creado relaciones que han nacido con esta tesis.*

*Gracias a mi director José Contreras, quien para mí es simplemente Pepe. Gracias por ser el “culpable” –afortunadamente para mí–, de traerme por estos derroteros desconocidos (y que yo no buscaba) que me posibilitan vivir la pedagogía y la educación de otro modo. Sennett dice que “un buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar”, pues, eres mi gran maestro en esta parte del camino y, como tal, te agradezco por haberme regalado lo que nunca antes recibí: la libertad de aprender.*

*A Jordi y a Jaume, quienes han sido las caras más visibles de esta historia de aprendizaje. Gracias por confiarme su tiempo, sus aulas y sus saberes; con vuestra presencia se me ha abierto un horizonte nuevo para vivir la relación con las y los jóvenes que habitan las escuelas. Me han regalado un tiempo excepcional y único que atesoro en mi ser completo y que cuidaré con especial cariño. Espero que esta tesis también sea un testimonio de su enorme trabajo en las aulas de las escuelas catalanas.*

*A Claudia Labraña por ser mi amiga entrañable y mi colega-faro que ha sabido enviarme luces desde las escuelas de mi tierra durante estos años y con cuyas conversaciones se ha alimentado buena parte del pensar de esta tesis.*

*A Susana Orozco, por abrirme las puertas de tu aula, de tu sabiduría y de tu vida. Gracias por acogerme con un amor inmenso en cualquier lugar y por incluir en nuestra amistad a tu familia, especialmente, a Roberto, tu brillante marido. Tu presencia como profesora me ha hecho renacer la ilusión y la esperanza de que el aula universitaria puede ser un lugar de encuentro verdadero con la vida.*

*A Emma Quiles, porque me has enseñado –sin proponértelo, y eso lo hace más hermoso aún– a dejar salir la palabra sensible que estaba acostumbrada y adoctrinada para guardármela. Muchos de los párrafos que hay aquí se han arriesgado a ser dichos gracias a tu presencia, amistad y compañía.*

*A Amparo Chumacero, por regalarme tu amistad en femeninA, de mujer a mujer; porque me has llevado a reír de buena gana (a pesar de que nuestros países se pelean continuamente) y con tu sabiduría me has abierto la puerta para reconciliarme con el pensar de la diferencia*

*sexual que reincorporo en mi vida. Y porque tu amistad me ha llevado a conocer a tu marido, Carles Cereceda, un amigo acogedor y sincero, con quien disfrutamos el placer de conversar.*

*A Julio Hizmeri, por ser el compañero sensible que me ha regalado su sabiduría, su escucha y su lectura atenta. Gracias por incluir en este encuentro a tus chicas, Bárbara y Amanda.*

*A Huerting: Patricia, Amparo, Emma, Julio, Gonzalo, Jenny, Daniele, Juliana, compañeras y compañeros tesistas, con quienes hemos creado un espacio de pensamiento en relación que ha escapado a la presión del reloj y me ha dado la posibilidad de reencaminar mi investigación en cada encuentro.*

*Al Grupo de Investigación ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció): José Contreras, Nieves Blanco, Remei Arnaus, Susana Orozco, Emma Quiles Dolo Molina, Julio Hizmeri, Asun López y Clara Arbiol, por haberme hecho un lugar en la experiencia de investigación que realizan. El tiempo vivido con ustedes ha sido de un aprendizaje incalculable en mi inicio como investigadora. Espero que esta tesis muestre algo de esa relación de ida y vuelta en la que me he sentido muy libre.*

*A mi tío Pedro Ruíz por ser mi segundo padre, por cuidarme y estar orgulloso de mí porque eso siempre me ha fortalecido.*

*Gracias a mi familia. A Germán –mi padre– por regalarme la vida junto a mi madre y darme lo que sabe. A mis hermanos Marco, Germán, Manuel, Freddy y Fabián porque sin ellos, parte de mi vida estaría vacía y no podría explicar quién soy. A Rocío, cuya presencia y entrega ha venido a rescatar a mi familia en un momento de crisis poniendo su fuerza y amor de mujer; a Karen y Jenny por ser parte de nuestras vidas y regalar amor a mis hermanos. A mis sobrinos y sobrinas: Alejandro, Teresita, Felipe y Trinidad porque, de algún modo, pensando en ellos y ellas me he inspirado para buscar formas de cuidar la juventud que quisiera acompañar educando.*

*To Caroline and Peter Iddon for giving me support, love and care in their family. Thanks to Stephanie, Phil, Aimee and Jake for being part of my learning in these years.*

*A las amigas que marcaron mi llegada a Barcelona, especialmente Ana María Anastacio y Dorys Sabando por compartir los buenos y los malos momentos y, sobre todo, por aprender de todo eso juntas.*

*A Ximena Cid y Daniel, mi comadre y ahijado, que han estado siempre enviándome su amor y lealtad.*

*A Susana Benítez por ser la gran amiga-profesora que es y regalarme su confianza y amor sincero.*

*A Mauricio Saraos por ser un amigo cariñoso, compañero paciente y profesor cuidadoso.*

*A Paula Ojeda y Fabián Cabaluz, amigos, compañeros y también colegas que me han enseñado el valor de ser siempre dos en el crecer, en el enseñar y en el luchar por un mundo más justo.*

*A mis exalumnos y exalumnas por haberme hecho nacer como profesora. Entre ellos, especiales gracias a Teresa Ulloa, Felipe Zapata, Raimundo Muñoz y Juny Kim porque han hecho que me deleite en las aulas y me han regalado la oportunidad de ver cómo la relación educativa a veces es solo el comienzo de una relación de vida.*

*Un recuerdo especial para Don Manuel Pedemonte, un buen hombre que ya ha partido pero que siempre ha sido parte de mi vida, porque cuidó de mi infancia y de la de mis hermanos con amor verdadero.*

*También agradezco a CONICYT por la beca otorgada dentro del Programa de Doctorado en el extranjero, Becas Chile.*

*Mi agradecimiento sincero a todas y a todos quienes, de una u otra forma, me han acompañado en este viaje y que merecen palabras de reconocimiento. Son parte de mi historia de vida y de esta historia, en particular, por eso habitan en la memoria de mi corazón. A cada una y cada uno le pertenece un trozo de esta tesis.*



# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Tiempo para agradecer.....   | 1         |
| Invitación.....  | 9         |
| <b>PRIMERA PARTE PENSAR LO EDUCATIVO.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>CAPÍTULO 1: ORÍGENES DE ESTA INVESTIGACIÓN.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>1.1 El comienzo empieza antes.....</b>  | <b>21</b> |
| <b>1.2 Un problema, varios propósitos.....</b>   | <b>25</b> |
| 1.2.1 <i>De la necesidad de tiempo para pensar lo educativo.....</i>                               | <i>25</i> |
| 1.2.2 <i>Primeras señales de movimiento: preguntas esenciales.....</i>                             | <i>28</i> |
| <b>1.3 Del sentido de esta investigación.....</b>  | <b>32</b> |
| 1.3.1 <i>De la enseñanza a la investigación.....</i>   | <i>32</i> |
| 1.3.2 <i>Idea de relación en la investigación educativa.....</i>                                   | <i>34</i> |
| 1.3.3 <i>Hacia qué tipo de investigación.....</i>  | <i>36</i> |
| <b>1.4 La búsqueda interior necesita mirar hacia el exterior.....</b>                              | <b>39</b> |
| 1.4.1 <i>Con-tacto con la realidad: Desde la idea en papel hacia vivir la idea.....</i>            | <i>39</i> |
| 1.4.2 <i>La vitalidad de las pequeñas palabras.....</i>  | <i>39</i> |
| 1.4.3 <i>Apertura, el movimiento de la pregunta.....</i>   | <i>40</i> |
| 1.4.4 <i>Exterioridad convertida en alteridad.....</i>   | <i>42</i> |
| <b>1.5 Encuentros y desencuentros.....</b>   | <b>44</b> |
| 1.5.1 <i>Momentos fallidos: “la no entrada al campo”.....</i>                                      | <i>44</i> |
| 1.5.2 <i>Acuerdo para una relación investigativa: ofrecer y pedir confianza.....</i>               | <i>47</i> |
| 1.5.3 <i>Encuentro con Jordi.....</i>  | <i>53</i> |
| 1.5.3.1 <i>Negociar con la institución.....</i>  | <i>59</i> |
| 1.5.3.2 <i>Los chicos y chicas de su clase.....</i>  | <i>61</i> |
| 1.5.4 <i>Encuentro con Jaume.....</i>  | <i>62</i> |
| 1.5.4.1 <i>Se abre la escuela y el aula.....</i>   | <i>66</i> |
| <b>CAPÍTULO 2: PENSAMIENTO, PALABRA Y EDUCACIÓN.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>2.1 Recorrido por el saber y no saber previo.....</b>   | <b>69</b> |
| <b>2.2 Mirar lo pedagógico de la Historia.....</b>   | <b>70</b> |
| 2.2.1 <i>Desde qué es la Historia a preguntarse qué Historia.....</i>                              | <i>72</i> |
| 2.2.2 <i>Un llamado de atención.....</i>   | <i>75</i> |
| 2.2.3 <i>La enseñanza de la Historia.....</i>  | <i>76</i> |
| <b>2.3 Hacia un movimiento sensible en la didáctica de la Historia: la relación educativa.....</b> | <b>83</b> |
| 2.3.1 <i>Hacer presente el cuerpo para recrear el mundo.....</i>                                   | <i>87</i> |
| 2.3.2 <i>Percibir la presencia.....</i>  | <i>89</i> |
| <b>2.4 Saber de la experiencia y pedagogía: cuestión de recorrido y relación.....</b>              | <b>94</b> |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| 2.4.1  | <i>Saber de la experiencia, una cuestión siempre personal.</i>   | 95  |
| 2.4.2  | <i>Matizando saber y experiencia.</i>  | 98  |
| 2.4.3  | <i>Atreverme a decir.</i>  | 103 |
| 2.4.4  | <i>Interrogar-se es darle posibilidad a la experiencia (a lo vivido)</i>                               | 106 |
| 2.4.5  | <i>Saber de la experiencia y oficio pedagógico: Relación, reflexión y mundo.</i>                       | 109 |
| <b>CAPÍTULO 3: SABOREAR EL MÉTODO (CAMINO) DE LA INVESTIGACIÓN</b>   |  | 117 |
| 3.1  | <b>El sentido de hacer en la vida cotidiana desplegado en la investigación</b>                         | 118 |
| 3.2  | <b>Saborear la investigación</b>   | 122 |
| 3.3  | <b>Preparar la investigación es prepararse una misma</b>   | 123 |
| 3.4  | <b>Llenar un vacío. Propósitos y preguntas de investigación.</b>                                       | 126 |
| 3.5  | <b>..... De recetas clásicas: Fenomenología hermenéutica y narratividad en investigación educativa</b> | 129 |
| 3.5.1  | <i>Fenomenología hermenéutica</i>  | 129 |
| 3.5.2  | <i>Narratividad</i>  | 134 |
| 3.5.3  | <i>Una pizca de esto y una pizca de aquello.</i>   | 140 |
| 3.6  | <b>De cuidados, sugerencias y acompañamientos. Partir de sí.</b>                                       | 141 |
| 3.6.1  | <i>Presencia a través de los textos</i>  | 143 |
| 3.6.2  | <i>Presencia real para dejarse acompañar: Huerting y ESFERA</i>  | 144 |
| 3.6.2.1  | <i>Investigadoras/es nacientes: Huerting</i>   | 144 |
| 3.6.2.2  | <i>Acompañarse de voces con autoridad: ESFERA.</i>   | 146 |
| 3.7  | <b>Recetas para desplegar la creatividad. El sentido del método.</b>                                   | 147 |
| 3.8  | <b>Ingredientes claves para esta investigación. Ejes vitales del método</b>                            | 152 |
| 3.8.1  | <i>Conversar</i>   | 153 |
| 3.8.2  | <i>Mirar</i>   | 159 |
| 3.8.3  | <i>Escribir</i>  | 163 |
| 3.9  | <b>El toque personal: De relatos e historias educativas para contar</b>                                | 168 |
| <b>SEGUNDA PARTE. LA VIDA EN LAS AULAS</b>                           |  | 175 |
| <b>CAPÍTULO 4: HISTORIAS DE LA CLASE HISTORIA</b>                    |  | 177 |
| <b>Algunas historias minúsculas para una Historia con mayúscula.</b> |  | 177 |
| 4.1  | <b>La Historia nos acontece en la clase. Preámbulo.</b>  | 182 |
|  | <i>“El ring-ring (o runrún) del tiempo”</i>  | 184 |
|  | <i>“El alumno invisible”</i>   | 187 |
|  | <i>“La clase versus el examen”</i>   | 192 |
|  | <i>“Esto es personal”</i>  | 197 |
|  | <i>“La muerte como punto de partida. Lado A”</i>   | 199 |
|  | <i>“La muerte como punto de partida. Lado B”</i>   | 204 |

|  |            |
|--|------------|
| “La Historia no sirve para nada” .....   | 209        |
| <b>4.2 Un lugar en el mundo.....</b>   | <b>213</b> |
| “Periferia y centro” .....   | 215        |
| “2+9=5” .....  | 218        |
| “Tocar con la voz y la mirada” .....   | 221        |
| “¿A qué juega la escuela pública?” .....   | 224        |
| “Encontrar al otro o salir a su encuentro” .....                                   | 229        |
| “Democracia institucional” .....   | 232        |
| “Expertos en exámenes” .....   | 234        |
| “Señales” .....  | 238        |
| <b>CAPÍTULO 5: CERRAR EL CICLO.....</b>  | <b>241</b> |
| <b>5.1 La historia que nos nace trae un saber.....</b>                             | <b>243</b> |
| 5.1.1 Saber pedagógico.....  | 244        |
| 5.1.1.1 Comunicar.....   | 247        |
| 5.1.1.2 Sensibilidad .....   | 250        |
| 5.1.1.3 Abrirse a la pregunta .....  | 252        |
| 5.1.2 Saber histórico.....   | 253        |
| 5.1.2.1 Encarnar la Historia .....   | 254        |
| 5.1.2.2 Conversar con el pasado: fertilizar la memoria .....                       | 256        |
| 5.1.3 Saber vital.....   | 257        |
| <b>5.2 Escuela – Universidad – Investigación. Una conversación necesaria .....</b> | <b>259</b> |
| 5.2.1 La voz del profesorado en la escuela .....                                   | 260        |
| 5.2.2 Formación del profesorado .....  | 262        |
| 5.2.2.1 Historia de una reconciliación con la formación del profesorado .....      | 263        |
| 5.2.2.2 Relación universidad – escuela .....                                       | 267        |
| 5.2.3 Investigación EDUCATIVA.....   | 268        |
| 5.2.4 Palabra de profesor.....   | 270        |
| En-raonar per aprendre. Jaume .....  | 271        |
| ¿Qué hago yo aquí? Jordi.....  | 274        |
| <b>5.3 Confieso que he vivido esta tesis. ....</b>                                 | <b>276</b> |
| 5.3.1 Limitaciones.....  | 277        |
| 5.3.1.1 Recelo de las instituciones y del profesorado .....                        | 277        |
| 5.3.1.2 Metodologías rígidas en investigación educativa.....                       | 278        |
| 5.3.1.3 Pudor de profesora.....  | 279        |
| <b>5.3.2 Posibilidades .....</b>   | <b>280</b> |
| 5.3.2.1 Correr el riesgo .....   | 280        |



|  |            |
|--|------------|
| 5.3.2.2 Dar lugar al lenguaje pedagógico .....             | 282        |
| 5.3.2.3 No saber .....                                     | 283        |
| 5.3.3 Mi lugar como investigadora .....                    | 283        |
| <b>5.4 Hacerse cargo de lo vivido.....</b>                 | <b>285</b> |
| 5.4.1 Volver a las aulas .....                             | 286        |
| 5.4.2 Cultivar la memoria .....                            | 287        |
| 5.4.3 Tú lectora, tú lector .....                          | 288        |
| <b>Bibliografía.....</b>                                   | <b>291</b> |
| Dedicatoria a los y las autoras que me han acompañado..... | 291        |
| Referencias bibliográficas.....                            | 293        |
| <b>Anexos (en disco compacto adjunto)</b>                  |            |

## Invitación

Que nazca algo significa que la vida se ha hecho presente. A mí me ha nacido esta tesis a partir de una historia de relaciones muy vivas que se han tejido en torno a pensar acerca de la enseñanza de la Historia a jóvenes de Bachillerato y es lo que les invito a conocer, para intentar crear un tiempo y una posibilidad para pensar, a través de la lectura que podamos hacer de estas páginas. Soy profesora de Historia de Secundaria o de Educación Media, como la llamamos en Chile; en cualquier caso, es lo mismo que decir que enseño Historia a las y los jóvenes en su última etapa escolar, antes de pasar a formar parte del mundo adulto. Desde mi lugar como profesora he iniciado esta aventura de investigación, llamada especialmente por los interrogantes que mi práctica educativa estaba generando en mi relación con ellas y ellos. Esta aventura ha provocado muchas cosas, pero, sobre todo, mi propia transformación.

*“La capacidad para desvelar un problema se inspira en saltos intuitivos, específicamente en su posibilidad de acercar dominios disimiles unos a otros y de preservar el conocimiento tácito en el salto entre ellos. El simple hecho de pasar de un dominio de actividad a otro estimula una nueva manera de pensar los problemas. El «desvelar» va íntimamente unido al «abrirse a», en el sentido de estar dispuesto a hacer las cosas de otra manera, a pasar de una esfera de hábitos a otra”. (Sennett, 2009, p.343)*

En las palabras de Sennett encuentro un modo de explicar lo que ha significado para mí hacer este camino, porque ha implicado abrirme a hacer las cosas de otra manera... a decir verdad, de una muy diferente de la que estaba acostumbrada. Quizás el ejemplo más claro es que he comenzado a ser aprendiz de investigadora con la idea de encontrar respuestas a esos interrogantes que salían de mi día a día como educadora; hoy puedo decir que prefiero las preguntas porque en ellas he descubierto la posibilidad de encontrarme con otras y otros y de encontrarme con el mundo. No es que no necesite respuestas, simplemente se trata de que las preguntas me llevan a hacer más amplio mi camino y a darle lugar a la experiencia de ser y de estar en cualquier expresión de la vida.

Un proceso como este, entregado a desvelar un problema y convertirlo en una tesis, para muchos/as es un tiempo de soledad. Afortunadamente, para mí esto no ha sucedido así. Muy por el contrario, han sido poco más de cuatro años de vigorosa compañía y de energía movilizadora para encontrar sentidos y significados nuevos en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura que me preocupa y que media en mi relación con mis estudiantes. Toda esta historia ha tenido su origen en mis dudas e incomodidades, en no saber resolver los desencuentros entre un abanico de conocimientos y los cuerpos que habitábamos en el aula. Por cierto, una práctica educativa que se ha visto peleada con

buena parte de la formación docente que recibí en la universidad, con la desavenencia entre el programa para el cual fui preparada y la realidad compleja que he vivido en las aulas en el encuentro con mis estudiantes. *¿Qué significa enseñar Historia a jóvenes de Secundaria o Bachillerato? ¿Cómo enseñamos la Historia a los jóvenes de hoy en día? ¿Cómo se construye la relación educativa cuando está mediada por la enseñanza de esta asignatura?* Son solo algunas de las preguntas iniciales de una búsqueda de sentido para la relación educativa en esta asignatura escolar y que me llevaron al propósito central de esta investigación: **Repensar la enseñanza de la Historia en Bachillerato desde la perspectiva, saber y reflexión que el profesorado tiene de la relación educativa con sus estudiantes, con el saber pedagógico y disciplinar, y con la escuela y su entorno.**

Sí, repensar la enseñanza de la Historia para comprender y profundizar **el saber docente que surge de las relaciones educativas**; para explorar las posibilidades que genera la **reflexión sobre el saber de la experiencia de las y los docentes**; y para conocer y describir los **modos de nombrar lo educativo** que los y las docentes manifiestan a partir de su experiencia profesional y vital, entre otros propósitos que me interesa abordar. Lo interesante ha sido que el estudio que invito a conocer partió desde mis inquietudes pero ha requerido de la experiencia de otros docentes para ayudarme a dilucidar algo de lo que había en la esencia de la problemática. Por ello es que, para llevar a cabo esta investigación, he trabajado con dos profesores, asistiendo a sus clases y conversando con ellos, siguiendo una indagación narrativa, que explico más adelante.

Como digo, fueron mis interrogantes los que me trajeron hasta aquí, pero no ha sido sino con la presencia de otras y otros (docentes, investigadoras/es y compañeros/as) como los he podido enfrentar –porque no podría afirmar que los he resuelto–, pero al poco andar me di cuenta de que eran problemáticas y preocupaciones compartidas con otras y otros docentes (Zamboni, 2009). Dos claves me ayudan a explicar la esencia de esta experiencia. Por una parte, la **cuestión relacional** ha sido fundamental para recolocarme en esta búsqueda de sentido respecto de mi labor educativa. La vida se hace en relación desde que venimos al mundo (Piussi, 2000; Rivera, 2012), sin embargo, mi condición de extranjera y sin conexiones previas, fue sembrando un nivel de conciencia de que tenía que ocuparme de crear relaciones que tuvieran sentido; no se ha tratado solo de buscar la relación con otros y otras, sino que la palabra creación comenzara a estar presente en mi modo de estar con esos otros y esas otras y con el mundo. Y por otra, la **aproximación narrativa** para, primero, ponerme en juego con quienes entran en esta relación de investigación, es decir, dándole un lugar privilegiado a la narración que hacemos de nosotras/os como educadoras/es. Y, segundo, para dar cuenta de lo que ha nacido de la experiencia como significados, cuidando mantener la naturaleza inapresable de la educación: contando historias de lo que pasa y nos pasa de modo que podamos continuar preguntándonos por lo educativo (Contreras, 2015).

Que la búsqueda fuera fructífera en este recorrido fue posible, principalmente, gracias a la compañía de quien es nombrado como mi director, pero a quien yo he sentido más como un “guía-compañero” porque me ha orientado por un camino –no me ha impuesto un modo de comprender ni de hacer– y con eso me ha dado la libertad de seguir mis intuiciones y mis deseos durante el tiempo de la indagación. Pero también ha sido un compañero porque ha esperado pacientemente a que la experiencia de investigar fuera germinando en mí; no ha avanzado él dejándome atrás y eso hace la diferencia para quien está siendo aprendiz: no es la velocidad del reloj sino el ritmo de la experiencia el que permite aprender verdaderamente.

Además, dos profesores de Historia han sido vitales para que esta tesis tomara cuerpo: Jordi y Jaume. Cada uno de ellos me ha abierto la puerta de su aula aun siendo una desconocida. Me han regalado hospitalidad en los espacios íntimos donde educan y me han permitido acompañarlos a lo largo de un curso escolar a cada uno. Su disposición y sus deseos de querer estar en esta indagación han posibilitado que conozca la realidad de dos contextos diferentes en Cataluña y, más importante todavía, a dos grupos de estudiantes de primero de Bachillerato que han impregnado las historias que hemos elaborado de esta experiencia. Jordi es profesor de Secundaria y Bachillerato en un instituto público en Canovelles, además de un entusiasta usuario de la tecnología donde va dejando su impronta intelectual en su blog y en su canal de Youtube. Lleva más de veinte años en las escuelas de Cataluña, aunque en una de nuestras conversaciones cayó en la cuenta de que enseña desde los catorce años, cuando junto a su hermano (también profesor de Historia) montaron en su casa “clases de repaso” para los vecinos que necesitaban mejorar en la escuela. Nuestro trabajo en sus aulas se extendió a lo largo del curso 2012-2013, comenzando con una etapa de conversaciones reflexivas fuera del instituto para dar paso a una etapa de observación y estancia en sus clases con sus alumnas y alumnos. Con Jaume nos conocimos en el curso siguiente (2013-2014), es profesor de Historia (además de Geografía, Psicología y Pedagogía) en el Bachillerato de una escuela concertada de Mataró, además de ser un apasionado cantante en un coro Góspel, entre otras cosas. Los más de veinte años trabajando en educación, los ha vivido entre las labores de enseñar en las aulas y de administración en oficinas; aunque me confesó que ha necesitado volver a las aulas para estar en relación con alumnos y alumnas y renacer como docente para recuperar el sentido de su quehacer. Ese curso lo vivimos dentro de la escuela; además de estar en sus clases, allí era donde manteníamos nuestras conversaciones acerca de lo que acontecía.

Este encuentro entre desconocidos –que ya no lo somos– ha sido revelador y fértil desde el momento en que nos hemos dado confianza mutuamente, porque eso nos ha permitido cultivar la escucha atenta (Contreras, 2013a) y dejarnos llevar por la conversación (Gadamer, 1977) de nuestras experiencias. Tal como dice Skliar (2013, p.10) “*Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la tierra, un gesto que nos*

*hace torcer lo ya sabido, una palabra ignorada*”; las voces –esto es, las experiencias– de Jaume y Jordi son nuevas para mí y han cambiado el pulso del suelo del saber que yo tenía. No soy la misma, en gran medida, por la relación, la experiencia y la historia que hemos creado. Algo de mi voz, también nueva para ellos, les ha traído una palabra distinta de reflexión a sus espacios educativos y así lo cuentan en textos que han escrito para el capítulo final.

En esta historia de encuentros también ha sido fructífero el que hemos vivido con Susana, una profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, con quien emprendimos una aventura de reflexión en torno a su práctica educativa en las aulas de Magisterio durante un trimestre del curso 2013-2014. El propósito de ese tiempo y trabajo juntas era complementar el ejercicio de pensar acerca de su labor como formadora de futuras/os maestras/os que ella venía haciendo, con la mirada que yo le pudiera aportar y, de paso, que yo tuviera la oportunidad de acercarme al ambiente de la formación universitaria que se da en el grado, pues, era algo que yo desconocía. Si bien nuestro trabajo juntas no era parte de los propósitos originales de la investigación en cuanto tal, el tiempo con Susana vino a enriquecer mi experiencia indagativa porque me permitió conocer una forma de reflexión y relación educativa diferente de la que yo había vivido en la formación inicial docente. Esa experiencia me invitó a repensar el sentido y el hacer de la formación del profesorado, pues, con su modo de estar en relación con el alumnado y el saber, me mostró que había posibilidades más fértiles de las que yo conocía para orientar a quienes llegaran a enseñar a las aulas escolares.

Tengo que señalar también que, no solo ha sido importante la presencia individual de algunos/as, sino también dos grupos de personas al interior de la universidad que han dado vida a un modo de cultivar el pensamiento y la reflexión educativa. Uno de ellos es el Grupo de Investigación consolidado ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors – Recerca i Acció) que me acogió e invitó a participar de su trabajo en el proyecto “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso”<sup>1</sup>. ESFERA se transformó en mi escuela de investigación. Este grupo de formadoras y formadores (entre quienes se encuentra Susana, la profesora que menciono previamente) que investigan en relación con la escuela, con maestras y maestros, ha sido un espacio de aprendizaje inmensurable para alguien como yo, que recién empezaba a encontrarse con un lenguaje sensible, una preocupación cuidadosa y un pensamiento apegado a la vida de la educación. Con el hacer investigativo que iba viendo de ellas y ellos, pude ir descubriendo un modo de indagar que intenta profundizar en la incertidumbre, las certezas, las tensiones, las paradojas, es decir, en el

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (EDU2011-29732-C02-01).

saber y el no saber (Piussi y Bianchi, 1996) de la práctica educativa tanto de ellas y ellos como formadoras/es, como de maestras y maestros de escuela.

El otro grupo que ha sido fundamental como espacio formador fue Huerting. Este es el nombre que le dimos a un lugar simbólico de pensamiento y relación conformado por las y los tesisistas que éramos convocados y acompañados por José Contreras en nuestro proceso de formación como “investigadoras/es nacientes”. Partió en el año 2011 como un seminario –como existen muchos en la universidad–, sin embargo, le fuimos imprimiendo un carácter singular a medida que nos reuníamos cotidianamente. Fue ante todo un lugar de encuentro para cultivar un pensar y un modo de estar y hacer en nuestras investigaciones. El nombre nació de la necesidad de encontrar una palabra que representara la esencia viva de lo que estábamos haciendo y, casi como una broma, salió de una lata de refresco que uno de nuestros compañeros estaba leyendo. Huerting simbolizaba el huerto del pensamiento que cultivábamos en cada encuentro y entre un encuentro y otro, y el ‘ing’ del inglés es el gerundio de nuestro español que da cuenta de lo que está en movimiento: leyendo, conversando, escuchando, contando, pensando, escribiendo, mirando... porque así íbamos viviendo ese tiempo compartido. Para mí fue un lugar donde pude hablar libremente de mis dudas, inseguridades y temores del no saber hacer (o creer que no sabía hacer) la investigación. Huerting, más que un seminario, fue un lugar y un tiempo de gestación que se hizo en compañía pero que respetó el proceso individual, por eso siento que nos ha regalado la oportunidad de nacer como investigadoras e investigadores y donde, al mismo tiempo, dábamos (a) luz a un saber más que a un conocimiento (Zambrano, 2011, 2012).

De este modo, la lectora o el lector, podrá ir apreciando que este recorrido de investigación ha tenido matices gracias al lugar que han tenido las personas, los grupos de pensamiento, los saberes diversos, las vidas que se han encontrado. Siento que todo esto me ha llevado, además, a vivir la universidad o la academia de otra manera (De Vita, 2012). He podido habitar en ella de un modo un poco más libre porque he querido privilegiar una forma de nombrar mi experiencia auténticamente, es decir, sin traicionar ni distorsionar mi mirada como profesora para llevarla al campo de la investigación educativa, porque entiendo que los temas que tratamos aquí son preocupaciones comunes para muchas otras y muchos otros, y he asumido mi compromiso con una tarea reflexiva. Esta búsqueda de libertad, por cierto, ha traído conflictos y resistencias desde mí hacia lo que he conocido previamente como academia tradicional, es decir, un espacio de desarrollo de investigación científicista en el que “otros” modos de comprender el mundo –más apegados a la vida y a la experiencia humana– no logran encajar con los paradigmas establecidos (Blanco, 2004, 2006; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Todo ese desencuentro también es parte de mi aprendizaje y, por supuesto, doy cuenta de él en las páginas siguientes.

Vivir un proceso de investigación con todos los sentidos puestos en él, es algo difícil de hacer cuando somos conscientes de que estamos en el comienzo, pero más difícil aún ha sido para mí transformar esto en una tesis escrita. Los motivos son varios, el primero y más básico, es que escribir no ha sido parte de mi práctica educativa como profesora; dentro de mi labor, la escritura tenía una función utilitaria (informes escolares, documentos administrativos e institucionales) alejada de cualquier expresión reflexiva de educar. Pero el motivo más delicado tiene que ver con la presencia de otras y otros en estas páginas, especialmente, de la parte de sus vidas que me han mostrado Jordi y Jaume, con quienes he hecho el trabajo más profundo. Poner palabra a la experiencia, con la naturaleza subjetiva que la constituye, ha sido un desafío desde el principio hasta el final. Un desafío por cuidar y buscar la palabra adecuada que no muestre solo “mi” percepción de lo vivido, sino que esté en sintonía con lo percibido por quienes están en estas páginas. No he tratado de buscar consenso, más bien he intentado poner luz en aquellas cuestiones que son importantes de mostrar para mí y para quienes han colaborado en la reflexión para que, de esta manera, podamos seguir pensando. En otras palabras, el esfuerzo ha sido aprender a buscar que de mí nazca una escritura viva, que abra y no que cierre el pensar y el sentir.

Cuestión aparte es cómo ha sido organizada esta escritura para ser presentada. Por supuesto, intento dar cierto orden, pero no se trata de una escritura cronológica de cómo sucedió la investigación, sino de cómo me ha sucedido este proceso en cuanto experiencia vivida (Van Manen, 2003) conectada con otras etapas de mi vida y con la vida de otras y otros que me acompañan. No es un relato lineal porque de alguna u otra forma, estoy y viniendo hacia la experiencia vivida a lo largo de este tiempo y de diferentes etapas de mi vida (Contreras, 2015). Por lo tanto, es una escritura que va y viene en función de lo que la experiencia me da a pensar o recordar; que escapa o intenta no someterse al tiempo cronológico en que sucedieron los hechos, sino que se apega a los significados de esa experiencia, y los significados no están fijados ni se manifiestan en un solo tiempo.

Cuando algo o alguien nace, su vida no se desarrolla por partes, simplemente, la vida va sucediendo. Pero, como digo antes, llevar el suceder de la vida a la escritura es una tarea demasiado complicada para mi condición de aprendiz; aunque, por otro lado, también entiendo que, como proceso de investigación, debemos darnos a entender para que toda esta experiencia tenga sentido. Por eso he organizado la presentación de mi tesis en dos partes centrales. La Primera, llamada **“Pensar lo educativo”**, está dedicada a ubicar esta indagación en las raíces del pensamiento no solo de los autores y las autoras que han desarrollado un razonamiento elaborado de los temas que componen la educación, la enseñanza de la Historia o la investigación, sino también es un recorrido por cómo desde mi experiencia personal con lo educativo, se empieza a tejer un pensar que se encuentra y desencuentra con todo este despliegue de conocimientos y saberes. Si acaso cabe resumirla, es la conversación reflexiva que intento sostener entre mi experiencia como

educadora e investigadora y el pensar de autoras y autores. Tres capítulos sostienen esta primera parte.

El Capítulo 1 **“Orígenes de esta indagación”** es una invitación a recorrer los orígenes y los inicios de esta experiencia de investigación. Este origen está enraizado en mi experiencia “con” la educación como alumna y profesora y cómo, particularmente, esta última me ha traído al campo de la investigación a partir de preguntarme por el sentido de educar y de enseñar Historia a chicos y chicas que están en su última etapa escolar. Dentro de estos orígenes relato lo que ha significado mi encuentro con un modo de investigar que no da nada por supuesto o resuelto porque está sostenido por la relación con las otras, los otros y eso otro que constituye nuestro mundo. Es un origen que conecta presente y pasado desde un proceso personal que hace un viaje hacia mi interioridad para poder ponerme en relación con la exterioridad que me preocupa. En cierto modo, intento contar cómo he tenido que recolocarme desde el lugar que acostumbraba a tener, para poder encontrarme con otras/os y eso otro y que esa relación tuviera una posibilidad de ser reflexionada. Aquí señalo los propósitos y las preguntas de investigación que intentan guiar hacia la comprensión del fenómeno de la enseñanza de Historia a jóvenes de Bachillerato. Por eso en este capítulo también relato cómo ese encuentro con la exterioridad toma cuerpo en las figuras de Jordi y Jaume que han sido los profesores que me han abierto sus aulas y sus vidas para comenzar a pensar en relación verdadera y junto con ellos sus alumnas y alumnos, sus contextos, sus lugares de trabajo. Y a través del relato de nuestro encuentro, voy dejando las claves éticas en las que se ha sostenido esta relación indagativa.

En el Capítulo 2, **“Pensamiento, palabra y educación”**, podríamos decir que se encuentra aquel diálogo que he abierto con diversas pensadoras y pensadores, especialmente, de la Historia, la enseñanza de la Historia y el saber de la experiencia. Una investigación educativa que emprende la exploración del saber de la experiencia encuentra frutos cuando escucha, mira y conversa con los/as otros/ y lo otro, es decir, cuando se abre dialécticamente a lo externo. Digo que es un diálogo porque no es una recopilación de nombres de autoras y autores y sus planteamientos, sino que pongo en la lectura que hago, mi experiencia y mis vivencias; por tanto, hay encuentros y desencuentros, iluminaciones y estancamientos, entre sus planteamientos y lo que he vivido, por una parte, como profesora de Historia que enseña a jóvenes y con una disciplina y, por la otra, como investigadora aprendiz. Ha sido un diálogo que ha pasado por entendimientos y desentendimientos, pero que, sobre todo, ha sido desestructurante porque me ha llevado descubrir mi saber y mi no saber previo. Cómo la Historia, su enseñanza en la escuela y el saber de la experiencia van conformando un caldo de cultivo que posibilita que el pensamiento y la vida se encuentren de manera coherente. La idea de este capítulo es mostrar cómo el pensamiento y las ideas elaboradas por autoras y autores diversos, no solo me ayudan a poner palabra o a nombrar lo que considero importante en el sentido de



la enseñanza de la Historia sino cómo me abren la puerta a un reconocimiento de lo que aún no sé y que se manifiesta en nuevas preguntas, además de cómo me han inspirado para nombrar lo que pienso con mi propia palabra.

La Primera Parte, termina con el capítulo 3, nombrado como **“Saborear el método (camino) de la investigación”**. En él doy cuenta de uno de los mayores desafíos para mí en todo este proceso, que ha sido la composición metodológica que ha significado indagar narrativamente la experiencia y el saber de profesores de Historia. En pocas palabras, la cuestión metodológica (propia de cada investigación) ha sido principalmente eso: una preocupación vivida permanentemente en tono de *cuestión* a lo largo de este recorrido hecho con Jordi y con Jaume. En esta parte podrán encontrar los ingredientes metodológicos que he mezclado para preparar esta indagación (fenomenología hermenéutica y narratividad), pero más importante para mí, es mostrar las reflexiones que han nacido de este modo de investigar que he podido experimentar y el modo que he encontrado para expresarlo recurriendo a una actividad de mi vida cotidiana: cocinar. Principalmente, mi proceso ha atendido la problemática de cómo pasar de una metodología y un método dado y predeterminado, a una exploración viva que se sostiene en la vida del propio proceso. Esa búsqueda no ha estado exenta de desencuentros e incomodidades y, tal vez, una de las cuestiones importantes que relato aquí tiene que ver con el modo en que una investigación esencialmente relacional no puede ser preestablecida, aunque a cambio de eso exige estar alerta, despierto, atento, y a dejarse tocar por la experiencia. No es un proceso hecho, pensado ni reflexionado en la soledad, muy por el contrario, es un preguntar y preguntarme continuamente acerca de qué hacer con lo que va emergiendo y de cómo llevarlo a una reflexión fructífera y con sentido. Esto explica los tres ejes que he puesto en marcha para dar vida a este método: mirar, conversar y escribir como los ingredientes esenciales que darán forma a las historias que narran lo vivido y lo reflexionado durante este tiempo en aquellas aulas.

La Segunda parte, **“La vida en las aulas”**, contiene dos capítulos que configuran el cuerpo que ha nacido más puramente de las preguntas, preocupaciones y propósitos que iniciaron este recorrido; un cuerpo con forma de historias de las clases de Historia que creo valen la pena ser contadas, porque en ellas han quedado impregnadas las conversaciones, las situaciones, el pensar y el sentir del tiempo que pasé en las aulas con Jaume, con Jordi y con sus alumnas y alumnos. Las historias son el fruto de mi *“relación pensante con el acontecer de las cosas”* (Mortari, 2002, p.155) en ese mundo que hemos construido con estos profesores y alumnas/os; las que he reflexionado y les he puesto palabra para ser devueltas al mundo y así volver a plantear la pregunta pedagógica que va en busca de significados, no de respuestas (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2013c).

El capítulo 4 **“Historias de la clase de Historia”** contiene lo que podría llamar la sustancia que ha nacido de la experiencia en cuanto historias que han compuesto un pensar y un

sentir acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en escenarios concretos, con cuerpos y contextos reales. Tal vez en este capítulo se concentran las manifestaciones más verdaderas de esta indagación narrativa porque aquí es donde encontraremos las historias que nacen del tiempo y la relación que hemos establecido con Jordi, con Jaume y con los alumnos y las alumnas de ambos. Las historias que cuento están divididas (no separadas) en dos hilos de sentido: *La Historia nos acontece en la clase* y *Un lugar en el mundo*, los que me permiten mostrar lo que he percibido como sustancial en la relación educativa que Jaume y Jordi crean con sus estudiantes a la vez que me ayudan a visualizar ese mundo de historias minúsculas que componen la Historia mayúscula, la de las mujeres y de los hombres en el tiempo. He querido que estas historias mantengan visible el estado más natural o menos intelectualizado de *lo que ha y nos ha* acontecido durante el tiempo de investigación en las aulas a Jaume, a Jordi, a sus estudiantes y a mí. Por eso es posible que extrañen la presencia de autoras y autores “intelectuales”; no es que estén ausentes pero quisiera echar a andar la imaginación de quien lea para que pueda hacer sus propias conexiones, interpretaciones y reflexiones sin que las historias conduzcan predeterminadamente hacia el pensar de un otro o de una otra. Entiendo que es un riesgo, pero quisiera asumirlo porque creo que la fertilidad de contar historias está en los significados que cada lectora o cada lector pueda encontrar en ellas.

Y, finalmente, el capítulo 5 **“Cerrar el ciclo”** trata acerca de cómo ir finalizando lo que ha sido este ciclo de investigación en tono de reflexión. Los temas que lo componen relatan parte de las percepciones que se han tejido en mi cuerpo, en mi mente y en mi alma, acerca de lo que ha sido esta experiencia de iniciación en la investigación y de lo que se ha encarnado en mí de ese saber que he podido descubrir y cultivar en compañía de Jordi, Jaume y sus alumnas/os; de Susana, ESFERA y Huerting. Dentro de este capítulo encontraremos un nuevo acercamiento a las historias narradas en el capítulo anterior para entrar en algunos de los significados que se me han manifestado para pensar sobre el saber pedagógico, el saber histórico y el saber vital. También dejo aquí mis reflexiones acerca de la investigación como mediación en la relación escuela y universidad, porque me parece importante replantearnos o seguir pensando cómo hacer conversar los saberes que nacen en ambos espacios educativos y, por supuesto, la investigación aún tiene tareas para ello. Los últimos temas que ofrezco son, por una parte, las reflexiones acerca de haber vivido (no producido) esta investigación con las limitaciones y las posibilidades que considero más importantes del proceso y, por otra, de cómo encarno esta experiencia para hacerme cargo de ella en el siguiente paso, que es volver a las aulas como profesora de Historia de Secundaria y reencontrarme con esa juventud que quiero acompañar en la exploración de su pasado para pensarse en presente.

Pues bien, queda abierta la invitación a la lectora y al lector para que inicie su tarea. No es mi ánimo decirle al lector o lectora cómo ha de leer las páginas siguientes, aunque sí me

gustaría pensar que es posible leerla a modo de conversación que nace de un relato. De todos modos, lo importante de esta invitación es que quien se adentre en esta historia se pueda sentir invitado/a a pensar, y a contribuir para ampliar la conversación sobre lo que planteo, tanto si está o no de acuerdo con lo que encontrará, y a seguir construyendo el relato que pretende ser. Porque esta tesis va de eso, de lo que podemos pensar en relación cuando narramos y nos narramos la vida, del saber que nos regala y provoca la propia vida que hacemos; sobre lo que nos importa en educación, de lo que ese pensar nos lleve a hacer pedagógicamente, como profesores/as de Historia... sí, pero también me gustaría pensar que podemos llevar la conversación pensante a cualquier otro terreno de lo educativo, siempre y cuando no perdamos de vista que lo importante de todo esto es que siempre se trata de *los nuevos que llegan al mundo* (Arendt, 1996), es decir, de los alumnos y las alumnas que habitan los espacios educativos, y de cómo les estamos invitando a vivir el mundo a partir de nuestro oficio.

**PRIMERA PARTE**  
**PENSAR LO EDUCATIVO**



## **CAPÍTULO 1: ORÍGENES DE ESTA INVESTIGACIÓN.**

### **1.1 El comienzo empieza antes**

¿Por dónde comienza esta historia? Lo primero que puedo pensar para responderme es mi experiencia como profesora, sin embargo, he descubierto que no está precisa ni únicamente ahí. Ser profesora me ha despertado preguntas, pero no habrían sido posibles sin un pasado más largo y profundo en el que se arraiga todo. Por eso, intentaré comenzar por el principio, y el principio de todo esto es mi relación con ese espacio educativo en el que pasamos gran parte de nuestra vida: la escuela. La escuela y lo que nos sucede en ella. Ese lugar en que nuestras infancias y adolescencias o juventudes se han visto entretejidas. Independientemente, de los nombres que se le den a lo largo de la Historia o de la etapa que acoge; más o menos todos entendemos a qué nos referimos con escuela: un lugar donde profesoras/es y alumnas/os inician la tarea de enseñar y aprender, donde comienzan las relaciones con las compañeras y compañeros y se empieza a experimentar el mundo mediante tiempos, organizaciones y estructuras determinadas.

La escuela es un lugar de inicio (Arendt, 1996; Mecenero 2003; Pennac, 2008). No siempre maravilloso, perfecto o feliz, pero podemos convenir que es una puerta reconocida como una forma de contacto con “otros mundos” en los primeros años de nuestra vida, que genera otros modos de relacionarse con otras y otros y es, precisamente, ese contacto el que da vida a nuestras primeras experiencias más allá del círculo familiar y cercano. A veces

resultan bien y otras no, pero la escuela es eso, algo que a pesar de su aparente estática, siempre se está moviendo.

No recuerdo entre mis sueños de niña haber pensado que de mayor sería profesora o que mi vida estaría dedicada a la educación; sí disfrutaba mucho de la escuela, de estar con mis profesoras y profesores, aunque no creo haber sentido el llamado a ser docente, salvo como un juego típico que compartes con tus compañeros o compañeras. Lo que recuerdo especialmente, es el gusto que me daba saber que empezaba la temporada escolar, me preocupaba de los detalles del uniforme, los cuadernos, los materiales o el bolso con semanas de anticipación. Siempre estaba ansiosa por volver a la escuela después del verano; reencontrarme con mis compañeras y compañeros y con mis profesores/as o conocer a los nuevos me generaba una sensación casi adrenalínica. Las escuelas a las que fui fueron muy humildes, muy pobres, pero siempre hubo una acogida muy cálida de quienes trabajaban en ellas. Era una época dura y rígida en un Chile sometido a la dictadura militar, sin embargo, con el tiempo me he dado cuenta de que mis maestros y maestras no nos traspasaban el temor y la dureza de aquel ambiente, en cambio nos daban mucho cariño, atención y cuidado. La escuela para mí era un lugar seguro en el que no solo disfrutaba estar, sino que me esmeraba en no faltar un solo día; en las pocas ocasiones que eso llegó a suceder, recuerdo que me inundaba la frustración. Y todo eso iba unido a que sentía que mis padres confiaban en ese lugar también. En general, fue la sensación que me acompañó hasta que terminé el periodo escolar, incluso como adolescente o joven.

Con todas las exigencias y el término de la dictadura a principios de los noventa, la escuela fue un lugar para conocer el mundo, ponerme en contacto con él, aunque no sé si para encontrar mi lugar en él. Me gustaba estudiar para aprender, sentir que sabía cosas nuevas y la lista de lo desconocido podía ir reduciéndose, pero creo que también disfrutaba hacerlo porque sentía que me conectaba con mis profesores y profesoras, que de alguna manera eso nos hacía estar más cerca y nos daba la posibilidad de conocernos. Probablemente, como dice Korthagen (2010), fueron sus cualidades esenciales<sup>2</sup> las que me abrían las puertas al aprendizaje con más facilidad que el conocimiento en sí mismo. Hoy pienso que sin saberlo –ni ellos ni yo–, en cierto modo, me estaban enseñando algo que he tomado para ser profesora o por lo menos he intentado aprender de ello. Aquí me detengo para decir que una de las cosas que mayor disfrute me causan en el aprendizaje, son esos

---

<sup>2</sup> Korthagen (2010, p.94) señala que ha tomado el concepto de *cualidades esenciales* de Ofman (2000) para referirse a características esenciales del profesorado según lo que recoge de su experiencia en la formación del profesorado: “En los congresos para profesores y formadores de profesores, a menudo realizo el siguiente experimento. Pido a los asistentes que piensen en un profesor realmente bueno del tiempo en el que ellos mismos eran alumnos o estudiantes. A continuación, les pido que nombren una característica esencial de este profesor. En términos generales, más del 90% de las respuestas son características personales, que no son específicas de la profesión docente, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, etcétera.”

instantes en que me doy cuenta que he comprendido, es decir, que había aprendido algo nuevo de lo que no era consciente y que pasaba a formar parte de mí. Una de las cosas interesantes de mi época escolar, es que no tenía gran afición por la Historia y las Ciencias Sociales; aunque la aprendía con facilidad, y guardo los mejores recuerdos de mi relación con la mayoría de mis profesores, nunca la viví como algo por lo que apasionarme.

Como digo, la Historia nunca fue la asignatura que particularmente sintiera como predilecta, y confieso que muchas veces me aburría en las clases sobre todo con temas que me parecían tan distantes y ajenos. Por eso yo creo que lo que más disfrutaba, sobre todo en los últimos años de escuela, eran las conversaciones con mis profesores mientras hacíamos las actividades de la clase o en la hora del patio. Siempre había algún momento para “salirse de los temas de clases”. Lo curioso es que sin haber sido una enamorada de la Historia, la vida se encargó de situarla en un lugar especial de la mía.

Al salir de la Secundaria con una especialización técnica en turismo, comenzó mi experiencia laboral como guía de turismo en la ciudad de Santiago y alrededores. Así empezó mi camino –literalmente–, viviendo de ella, porque cuando se es guía en estas circunstancias, lo que más necesitas saber es la historia de los lugares por los que caminas a la vez que es lo histórico lo que en buena parte determina el recorrido que se hace. Pues, este es el punto en que si debo culpar o agradecer a algo de mi llegada a la enseñanza, se lo tengo que adjudicar a mi trabajo como guía de turismo, porque esa decisión nació en un momento de mi vida en que confluyeron varios acontecimientos –la coyuntura, como se dice en historiografía–. Por un lado, después de varios años de hacer “lo mismo” en turismo, surgía la inquietud por algo nuevo sin dejar del todo lo que hacía, y por otro, lo que estaba haciendo como guía los últimos años era trabajar, principalmente, con las escuelas que tenían un programa para conocer las ciudades o acompañar estudiantes escolares en sus viajes de estudio.

Me gustaba enseñar en las calles, museos, edificios y plazas lo que los propios lugares nos decían del avance y detención del tiempo, los cambios, las permanencias, nuestra vida en común. Durante el último tiempo de ese trabajo, siempre estaba rodeada más de estudiantes que de los típicos turistas que viajan por el mundo. Por lo tanto, llegó el momento de tomar una decisión importante para mí y tal cosa fue estudiar pedagogía en la universidad. He de decir que tampoco fue una meta que de niña me hubiese propuesto lograr; la universidad era algo impensable en los proyectos de mi familia por el alto precio que significaba –y hasta el día de hoy lo es en Chile– y porque no había una “tradición” de estudios profesionales entre mis cercanos, pero sucedió. Tener un trabajo, apoyo de mi familia y, sobre todo, el amor y la ilusión que mi madre le entregó a este nuevo propósito en mi vida, fueron los ingredientes para comenzar a escribir una nueva etapa: ser profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica.



Fue así como los primeros años de formación docente se mezclaron con mis tours por Santiago, acompañando a estudiantes y docentes que salían de las escuelas para ir a conocer o explorar el lugar en que vivían. Ver el disfrute de ellas y ellos o sorprenderse de cosas que muchas veces estaban a la vista pero no eran conocidas, me hacía disfrutar a mí también. Yo creo que eso mantuvo la ilusión viva por llegar al final de la carrera, porque mi experiencia en la formación docente universitaria muchas veces la viví con frustración; tuvo bastante de dulce pero, igualmente, mucho de agraz. Lo dulce, depositado en aprendizajes nuevos, conocer personas muy distintas, de sentir que siempre podía seguir avanzando y la relación con algunas personas nuevas en mi vida. Lo agraz: la relación con los docentes era casi nula, las jerarquías absolutamente dominantes y los conflictos con el poder institucional –depositado en los cargos docentes y administrativos– eran constantes.

Creo que el modelo de universidad que me tocó vivir por ese entonces todavía estaba repitiendo un modo producción de conocimiento más enfocado en la figura del profesorado que de quienes nos formábamos. La conversación con profesoras o profesores era una situación escasa y, generalmente, usada para tratar temas vinculados a problemas más bien burocráticos, salvo algunas afortunadas excepciones<sup>3</sup> que siempre hay. Recuerdo que me vi envuelta en varios conflictos de poder con algunos profesores, sobre todo con aquellos que ostentaban cargos de más jerarquía, por decir lo que pensaba sobre algún tema en los que no concordaba con ellos; creo que se interpretaba como enfrentamiento más que como diálogo. No era inusual ver pasar de puntillas a varios compañeros y compañeras para no tener líos con varios profesores. Siento que había cierta intransigencia respecto del lugar que debíamos ocupar como alumnos y alumnas, un lugar de menos valor, a vista de una buena parte del profesorado.

Por otro lado, al interior del alumnado había bastante más comunicación y, a partir de encuentros, simposios o la organización de un Centro de Alumnos podíamos intercambiar impresiones de nuestra experiencia y percepción de la formación que recibíamos. Creo que muchos concordábamos en que nuestra formación como profesores/as de Historia y Geografía, tenía más apariencia de formación de historiadores, luego de geógrafos, para dejar en un lugar bastante desvalorizado la pedagogía. Personalmente, la percibía como una estructura desequilibrante y descentrada, porque me generaba muy pocas posibilidades de pensarme como alguien que estaría en las escuelas relacionándose con adolescentes y jóvenes para enseñar y aprender.

---

<sup>3</sup> Y esas excepciones, tuvieron nombre, cuerpo y apertura para acoger a los estudiantes, estrechando la frontera de separación que se levanta sobre el conocimiento racionalista y positivista: Eusebio Flores, profesor de Geografía; M. Angélica Illanes, profesora de Historia de Chile del siglo XX; Sergio De los Reyes y Laura Chuaky, ambos profesores de Formación Pedagógica. Como suele pasar con las personas que acunan el saber entendido como una forma de vida y no como un trampolín en la jerarquía del poder, estos cuatro docentes han tenido una larga trayectoria en educación y con reconocimientos constantes a su oficio de profesores y académicos, pero siempre desde la humildad, me abrieron las puertas de su tiempo, su sabiduría, su orientación y su apoyo.

No reniego de mi paso por aquella universidad<sup>4</sup>, muy por el contrario, sé que he obtenido conocimientos que me han sido útiles para iniciar mi vida profesional en el campo educativo, pero el cariño por ese espacio no me obnubila frente a los vacíos que generó, ni a las deudas que, a mi juicio, quedaron pendientes con lo educativo, pues si hay algo que aprendí con claridad fue que tenía que ser capaz de buscar lo que yo quería ser como profesora, sabiendo lo que no quería repetir de esa experiencia y eso también lo considero un comienzo. El problema de un vacío tal, es que luego se acrecienta y puede reverberar negativamente en otros y otras cuando se es docente. Y lo peligroso quizás es que ese vacío puede llegar a convertirse en un daño, donde los perjudicados son los/as mismos/as profesores/as por vivir de un trabajo que les genera insatisfacción y conflictos consigo mismo, pero más daño aún para el alumnado que no verá en ellos o ellas, posibilidades de iluminación, cambio o transformación.

## **1.2 Un problema, varios propósitos.**

### **1.2.1 De la necesidad de tiempo para pensar lo educativo**

Antes de continuar, quiero contar una historia:

#### ***Recuerdos de mi primer: desafío “in situ”***

*Nunca voy a olvidar mi primera clase “oficial” como profesora en una escuela; no hablo del primer día completo, sino de esa primera clase, porque el resto no lo recuerdo mucho en realidad. Eran las ocho de la mañana de un día miércoles en un liceo de Santiago. El año escolar tenía un par de meses de avanzado, pero para mí era el primer día en un aula; la primera vez que hacía ingreso a ese territorio con la responsabilidad completa de lo que allí sucediera. Salí desde la sala de profesores hacia el aula con el libro de clases, un mapamundi y el texto de Historia para Tercero Medio (algo así como primero de Bachillerato, pero en Chile es obligatorio). Me sentía ansiosa porque quería enseñar cuanto podía de Historia, pero también estaba un poco nerviosa porque me habían dicho que el grupo que me tocaría conocer era prácticamente masculino, con una indisciplina famosa en la escuela y un rendimiento que andaba por los suelos. Cuando entré en la sala noté que el ambiente era un bastante tenso pero me obligué a tener una sonrisa. Comenzaron los murmullos, comentarios y alguno que otro silbido que pretendía incomodarme, aunque, finalmente, los alumnos y yo nos saludamos con un “Buenos días”, aunque no todos articularon el saludo. Miré el escenario completo y comprobé que había solo una alumna en medio de veintitantos chicos de entre dieciséis y diecisiete años. Entonces, comencé a presentarme, les conté algunas cosas de mi vida y luego decidí hacerles preguntas sobre el grupo-clase,*

---

<sup>4</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile.

*así descubrí que estaban orgullosos de ser los “peores” alumnos del colegio y que esa característica los hacía sentir “intocables”.*

*En medio de esa conversación les pregunté su opinión de la asignatura, lo que pensaban de la Historia, la utilidad que tenía estudiar el pasado y por qué creían que debíamos estudiar Historia en la escuela. Las respuestas fueron lanzadas con una honestidad casi hostil: que no servía para nada, que siempre era aburrido escuchar historias de cosas que habían sucedido hacía mucho tiempo, que no tenía ni una gracia memorizar fechas, guerras o personajes y que había que aprobarla por obligación para poder pasar de curso. Sentí cómo mi ansiedad por enseñar comenzaba a transformarse en algo más parecido a la angustia. Mientras los escuchaba, me preguntaba interiormente, qué sentido iba a tener hablar sobre el pasado cuando el presente de aquellos jóvenes lo despreciaba sin ningún tapujo; cómo hacía entonces para hablar sobre la Roma Antigua que era el tema de la clase y, más aún, qué hacía con la clase perfecta que había planificado tan esmeradamente los días previos. Miré el reloj en la pared, eran las ocho cuarenta y cinco, quedaban otros cuarenta y cinco minutos más. Y ahí estaba yo, preguntándome lo que la Historia realmente significaba para el otro y pensando que esa mitad de clase que quedaba por delante sería eterna y demasiado breve a la vez. Eterna para poder salir de allí y vivir mi fracaso, y breve para intentar mostrar a mis estudiantes que la Historia también tenía sentido para sus vidas presentes.*

Como podrán intuir, esa primera clase me sigue acompañando, básicamente porque el desafío sigue vivo, lo que quiere decir, por una parte, que aún no lo he resuelto pero, por otra, que para mí algo ha ido cambiando de lugar respecto de la importancia que tenían en ese comienzo la programación, los contenidos y los resultados de la asignatura confrontados a la presencia de esos y esas estudiantes con quienes he ido habitando las aulas. Los siguientes cuatro años en esa escuela fueron realmente reveladores porque – como tantas otras – era una en las que las carencias sociales, culturales y económicas hacían aflorar los problemas con más frecuencia de lo que me sentía capaz de solucionar. De hecho, creo que se me acumularon más interrogantes que soluciones porque el tiempo parecía no ser suficiente para atender todas las problemáticas que emergían. Sin embargo, en esa rutina caótica (no solo vivida por mí sino por la mayoría de mis compañeros/as), “funcionaba”, es decir, que yo era funcional para el entramado que hacía mover la dinámica institucional y también podía ir dedicándome a los alumnos y las alumnas de una manera más cercana, aunque muchas preguntas fueran quedando pendientes.

Durante ese periodo comenzaron a surgir otras experiencias que complejizaban más mi labor docente porque, después de un tiempo, fui designada tutora (o profesora jefe, como decimos en Chile) de un grupo-clase. Desde entonces, ya no solo tenía que enseñar Historia y Ciencias Sociales, además debía acompañar y cuidar de manera personalizada (si es que se puede) a un grupo de casi cuarenta chicos y chicas. Creo que la suma de ambas labores

es agotadora y compleja, no obstante, la he disfrutado y me ha hecho sentir satisfecha. Lo curioso es que he llegado a pensar que mientras menos claridad he tenido de mi labor, más comprometida me he sentido y, a pesar de las tensiones e incertidumbres, la he disfrutado.

La incertidumbre de mis años de comienzo está representada en esas preguntas pendientes, suspendidas sobre la vivencia de aquel tiempo: *¿qué se hace cuando se es enviada a las aulas en ese estado?, ¿a qué se recurre cuando hay tantos vacíos, tantas teorías sin cuerpo?, ¿cómo es posible que con tanto conocimiento sobre una cosa, aún sientas que no sabes lo que estás haciendo?, ¿de qué modo nos apropiamos de un lugar en el aula?, ¿cómo solucionas esto si, además, estás sola allí frente a los alumnos y alumnas?, ¿cómo se camina por esa cuerda floja y además se demuestra que se es buena profesora porque la administración es lo que está esperando ver?, ¿qué función tienen los contenidos cuando las carencias de los y las estudiantes son más profundas que la falta de conocimientos?* Lo peor de estas preguntas es que durante un largo periodo no hubo tiempo ni siquiera para detenerse a pensar en ellas, en las posibles respuestas o intentos de encontrar una explicación.

Estos años alejada de las aulas y la enseñanza he podido ir mirando todo aquello con calma y lo que es mejor, he podido atenderlas, repensarlas e intentar encontrar un lugar que me posibilite su comprensión. Las interrogantes no han desaparecido, siguen vigentes en las conversaciones que sostengo con mis amigas y amigos docentes que enseñan Historia en Chile, particularmente, con mi entrañable amiga Claudia Labraña, que es profesora en una escuela de niñas en Santiago y quien es mi constante cable con las aulas de mi ciudad. Nos conocimos en la universidad y ella fue una de las férreas luchadoras para que ese lugar de formación fuera distinto, mejor de lo que era. Compartimos incomodidades, sinsabores y el vacío de la formación, pero ya puestas a la tarea de la enseñanza en el día a día –es decir, las clases–, no se puede seguir culpando a todo aquello. La realidad demanda actuar sobre lo que va sucediendo. Sin embargo, ¿cómo se atiende esa necesidad de solucionar algo cuando no hay tiempo suficiente para detenerse? Hoy nuestras conversaciones sobre las clases siguen siendo atravesadas por esas y otras dudas más, pero tienen un matiz diferente, un tono más calmo, menos desesperado que hace años atrás. Posiblemente, porque nos hemos ido dando el espacio para hablar de lo que nos pasa en las clases; ella con más autoridad que yo, porque ella no ha dejado jamás las aulas ni siquiera con el alma rota. ¡Cuánta necesidad de hablar sobre lo que nos pasa en esta travesía de la enseñanza! ¡Cuán poco tiempo le podemos dedicar!

Con el tiempo me fui dando cuenta de que no son preguntas o incomodidades solamente mías; que ya en la sala de profesores hay otros y otras que se pasean con miradas de dudas o preocupación; que otros con menos disimulo llegan desorientados por no poder conectar con los alumnos y las alumnas de tal grupo o porque no hay modo de que los chicos y las chicas aprendan tal cosa. En los encuentros, congresos o seminarios dirigidos al

profesorado, he visto que eso se repite. Las incomodidades, los vacíos, las ausencias siempre están.

Afortunadamente, también ha habido algún compañero o compañera en el mismo centro en que trabajaba con quien podía hablar de lo que me preocupaba. Ese/a colega que escucha y da cierta tranquilidad con sus palabras porque sabes que te entiende, simplemente, porque ya lo ha vivido antes, no una, sino varias veces. Incluso puede que esas conversaciones se den con colegas desconocidos, de otros centros, con otras/os alumnas/os, distintas asignaturas, pero los vacíos están, tal vez no son los mismos para unos/as que para otros/as, pero fluyen hacia el mismo foco de atención: los/as alumnos/as y el deseo de verlos/as crecer. Tengo que decir que no incluyo en esta idea a aquellos docentes que ya lo han solucionado aplicando la indiferencia a su trabajo, porque han decidido que lo importante es cumplir con lo administrativo y todo lo demás es tiempo perdido (incluyendo los chicos y las chicas que aguantan su trabajo). Los alumnos y alumnas por su parte, muchas veces sin saber que lo hacen, nos suben el espíritu con pequeñas cosas, por ejemplo con los destellos, como dice María Lluïsa Cunillera (2012), que podemos ver en sus miradas cuando han experimentado algo nuevo, esa señal inequívoca del aprender. Suelen ser instantes breves, pero eso nos refresca y alimenta el sentido de lo que hacemos.

### **1.2.2 Primeras señales de movimiento: preguntas esenciales**

El oficio de enseñar no es estático o no debería ser visto como tal, principalmente, porque se supone que apunta a cultivar el saber y el pensamiento; y cultivar tiene que ver con hacer nacer, crecer o moverse. Todo siempre está en constante cambio, los alumnos y las alumnas, el currículum, las técnicas o estrategias, nosotras/os mismas/os... cambiamos porque la vida se trata en buena parte de eso. Esto no implica que no hayan tiempos de quietud, de otro modo no podríamos saber el significado ni experimentar movimiento (Zambrano, 2011)<sup>5</sup>, pero esa quietud no debería estar marcada por la pasividad de los/as enseñantes. Ya profundizaré en unas páginas más adelante sobre la idea de movimiento cuando se enseña, por ahora lo dejo dicho para ir teniéndolo en cuenta y porque esto se conecta con el problema que he querido atender en este tiempo de indagación.

---

<sup>5</sup> Zambrano (2011, pp.27-28) dice sobre esto que el ser humano cuando piensa, se piensa y, de este modo, hace un camino para 'saberse': *"Y saberse es moverse realmente. Saberse viéndose: conocerse. Lo que en el simple método cartesiano no sucede, ya que el sujeto se limita a extraer de sí mismo; se reduce en realidad."*

Son precisamente esas preguntas constantes sobre la enseñanza, en este caso de la Historia, que emergen mientras se es docente, las que sostienen tanto el origen como el transcurso de mi investigación. Docente – estudiante – Historia – experiencia son los cuatro ejes que hacen andar las principales interrogantes que, en su mayoría, apuntan hacia la relación educativa que se establece entre el profesorado y sus estudiantes, entre el profesorado y el saber; entre el profesorado y su disciplina, y entre el profesorado y su contexto.

***¿Qué significa enseñar Historia a jóvenes de Bachillerato?***

***¿Cómo se expresa y se manifiesta el saber de la experiencia en la práctica educativa de estos profesores?***

***¿Cómo se construye la relación educativa cuando está mediada por la enseñanza de esta asignatura?***

***¿Cuál es el lenguaje que utilizan los y las docentes para referirse a las relaciones educativas que crean con sus alumnos y alumnas?***

***¿Cómo se manifiesta y expresa el saber de la experiencia en la práctica educativa de los profesores?***

***¿Cómo ese saber experiencial da vida o transforma la didáctica de la asignatura?***

***¿Cómo se crea una relación pedagógica entre profesor y alumno/a mediada por la enseñanza de la Historia?***

***¿Cómo experimentan esa relación y qué obtienen de ella en lo pedagógico?***

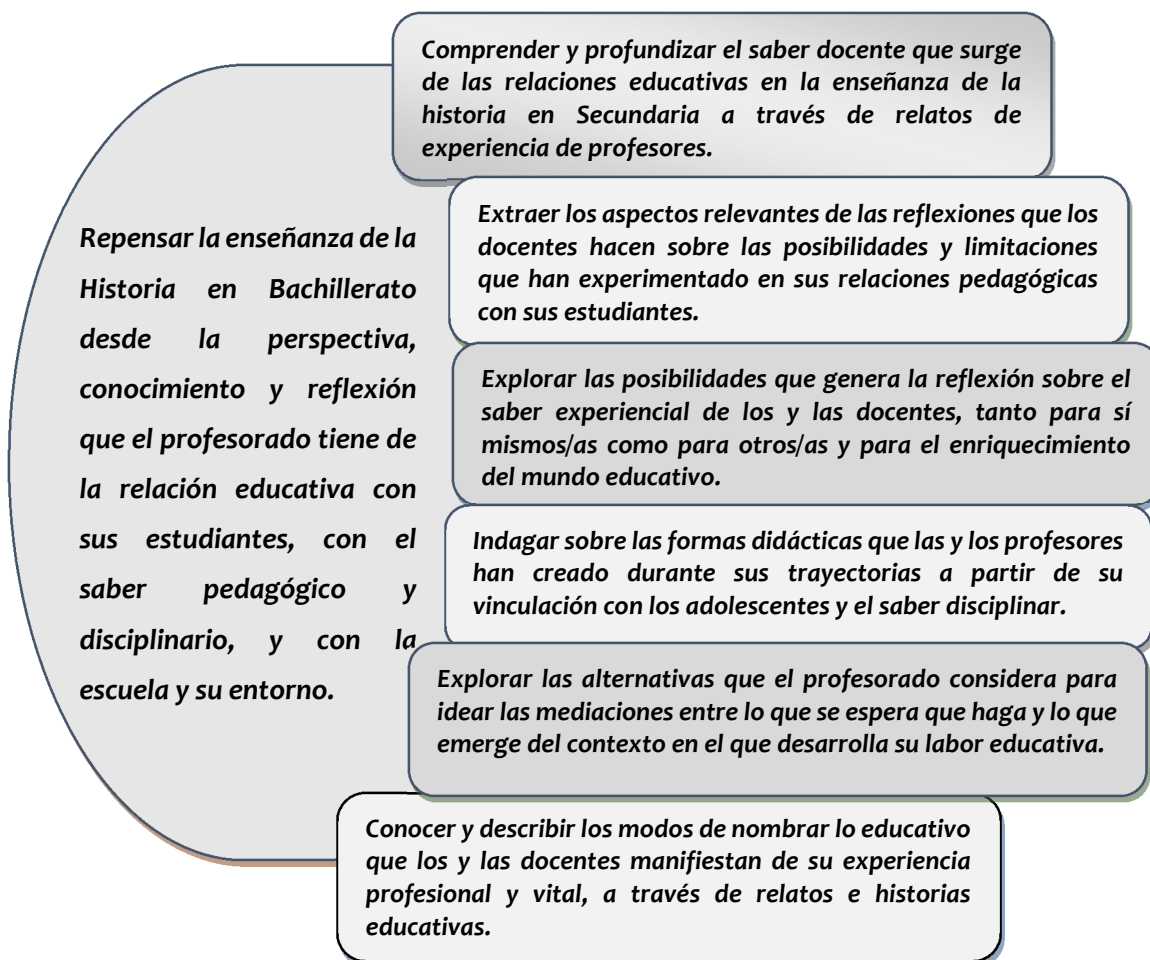
***¿Qué la hace significativa?***

***¿Qué posibilidades y limitaciones tiene?***

***¿Cómo enseñamos Historia, para qué, qué estamos consiguiendo en los alumnos y las alumnas de su comprensión sobre el mundo en el que viven?***

Es interesante ver cómo las preguntas iniciales solo representan una parte del problema en el que nos interesamos. Porque yo comencé esta investigación centrándome en ellas pero a poco andar fui entendiendo que se convirtieron en la punta del iceberg porque con ellas nacían otras preguntas que no solo se refieren al fenómeno de estudio sino, por ejemplo, las que señalan la inquietud por cómo investigar eso que llamamos fenómeno. Pero esa parte del proceso la explicaré en el Capítulo 3, principalmente, porque hay mucho

más que decir al respecto. Lo importante es que estas preguntas orientan hacia un **propósito general** que intenta abordar la problemática multidimensionalmente, de algún modo, querer responder o buscar explicaciones por separado tampoco tiene mucho sentido cuando hablamos de la experiencia de enseñar y aprender. Por eso me parece importante señalar los propósitos e intenciones con las que inicié este viaje indagativo.



La intuición, en primera instancia, me señala que justamente hay algo que buscar en lo que tienen para decir los docentes. Que es en la voz de ellos y ellas, y lo que nos pueden contar de lo que acontece en su día a día en la relación con sus estudiantes y su contexto, donde podría ir encontrando explicaciones. Esa intuición me ha llevado a la búsqueda concreta de huellas que me aproximen a elaborar un camino, y es precisamente en la lectura de experiencias de docentes sobre su tiempo en las aulas con niños y jóvenes (Cunillera, Sofías, Diotima, Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de Argentina, Mecenero, Montoya, Paley, Pennac, Porres, Sánchez-Enciso) donde aparece la pista más

clara de que aquí hay un hilo importante del cual tirar. Sin duda, es un viaje reflexivo que también se ve acompañado de lo que la literatura pedagógica y de lo que otras/os autoras/es –desde diferentes áreas del conocimiento y del saber– han elaborado sobre diversas formas de pensar la educación de nuestra sociedad. Me parece importante considerar todo ese pensamiento, precisamente, por lo que es posible dar de sí como orientación en esta búsqueda, sin embargo y sin desentenderme de todo esa literatura, me gustaría poner mi atención en lo que la experiencia docente es capaz de revelarme, sugerirme y guiarme en esta búsqueda de sentido por la enseñanza de la Historia que les brindamos a los más jóvenes porque creo que, desde mi lugar como profesora, es una necesidad a la vez que una forma de ampliar el pensamiento educativo desde lo que acontece en los espacios educativos.

El profesorado relatando, reflexionando y escribiendo sobre sus experiencias en el oficio de enseñar, nos habla de sus vivencias estando con los estudiantes, no solo está mostrando un discurso sino haciendo visible modos de estar en las aulas con los chicos y las chicas a través **de lo que vive y de cómo lo piensa y lo expresa** desde su lugar como profesora o profesor. Es decir, que está dejando ver lo que piensa, siente, experimenta y considera significativo de lo que lo/a sostiene como docente, por tanto, de lo que sostiene su quehacer o su práctica educativa y, muchas veces, también mostrando sus dificultades para sostenerse, haciendo lugar a sus dudas, desesperos y desencantos. Esto último, principalmente, me lleva a pensar en lo que hay en un saber que nace de la experiencia que a la vez va dejando a la vista ese “no saber”<sup>6</sup> (Piussi y Bianchi, 1996) al cual se enfrenta continuamente el profesorado y que, en ocasiones, es más difícil de resolver porque no se tienen los recursos o porque se hace complicado reconocer que no se sabe algo frente a la crítica exterior que desconoce el contexto en el que el o la docente hace su labor.

Si seguimos las palabras de Zambrano (2011, p.102) acerca de que “*dar cuenta de algo es dar razón*”<sup>7</sup>, el profesorado que se dedica a reflexionar sobre su práctica y a dar cuenta de ella, lo que hace, de algún modo, es explorar en su verdad siguiendo la huella de lo vivido, es decir, de ese acontecer que ha ido formando su saber y su no saber para llevarlo a un lugar

---

<sup>6</sup> Piussi y Bianchi (1996, p.11) señalan que el saber contrasta con un no saber: “*La llegada a este saber a la consciencia se deriva de una situación análoga a la empleada por el psicoanálisis, situación que podríamos definir como un no saber que se sabe: remoción de aquella verdad que habita en cada una/o de nosotras y de la cual no somos conscientes, pero que retorna y se representa bajo la forma de sufrimiento, de síntoma, de sueño*”.

<sup>7</sup> Zambrano (2011, p.102). dice: “*El saber que se busca, pues, la unidad perdida, se da en la profecía, pues que el hombre mismo es profeta y mártir, testigo de la revelación, de la que luego ha de dar, en el antes, en el pasado, en el presente, cuenta. Dar cuenta es dar razón. Pero la verdad se ha dado antes que la razón. Y de ahí nace la irreprimible esperanza de algunos de que la razón no sea un sueño, sino algo distinto a este dar cuenta del antes, del después y del ahora*”. Entiendo en sus palabras un llamado a buscar en nuestras propias palabras y reflexiones, lo que se nos revela como una verdad que nace de nuestra vida vivida y cuyo nacimiento es asistido por la razón. Pero esta verdad no ha de quedar oculta y ese saber que nos nace, ha de ser entregado a lo que constituye nuestro mundo para dar testimonio de que el “Soy” es ineludible al tiempo que nos constituye como sujetos. No es la razón la que lleva a la verdad a la luz, sino la verdad la que ha dado vida a la razón.



del pensamiento que no solo le permita encontrar caminos de respuestas a sí mismo/a sino para abrirlo pedagógicamente a otros y a otras.

Cuando pienso en esas primeras señales de movimiento en mí, estoy pensando precisamente en que esta búsqueda que inicié, ha sido llevada intuitivamente por aquellos caminos que no han sido trazados necesariamente por la literatura más tradicional del conocimiento pedagógico –que habría sido lo lógico según mi formación inicial–, sino más bien, siguiendo o escuchando las voces de maestras/os y profesoras/es que hablan de sus experiencias en primera persona y que invitan a preguntarse una y otra vez por lo que acontece en las aulas a partir de la relación educativa. A mi formación inicial –y a la de mucho/as otros/as– le faltó algo que no puede poner del todo cuando se está en la incubadora universitaria: la presencia de los alumnos y las alumnas. Digo la presencia, no la existencia, porque cada año tenía prácticas en las escuelas en las que podía estar en las aulas con algunos docentes pero no fue sino hasta la última del programa en que podía tomar contacto real con los y las estudiantes, pero creo que siempre había una responsabilidad muy limitada, es decir, más controlada por lo que decidieran los docentes que me tutorizaban. Si digo que faltó esa presencia también es porque no la encontraba en la práctica educativa que nos planteaban los y las docentes de la formación; muchas veces incluso, la ausencia de los y las estudiantes para quienes nos estábamos formando, estaba hasta en los discursos de ese profesorado preocupado por el conocimiento intelectual.

Sí recuerdo a algún profesor en la universidad que decía que la mayoría de nuestros futuros alumnos aún no nacía siquiera y que debíamos pensar en ellos. Pero ¿cómo se proyecta la enseñanza de la Historia cuando tus alumnos aún no existen? Creo que la respuesta es difícil de encontrar, sin embargo, me parece que en ese modo de mirar lo educativo se pueden hallar algunas pistas. No sabemos qué docente seremos hasta que no conozcamos a nuestros alumnos y alumnas, hasta que no seamos capaces de saber qué relación podremos crear con ellos y ellas y, en buena medida, hasta que no podamos vivir los conflictos o situaciones exigentes que emerjan de esa relación educativa. Tal vez, una pista importante esté en preparar a quienes serán educadoras y educadores a reflexionar sobre lo que significa la práctica de estar en relación para la enseñanza y el aprendizaje de algo.

### **1.3 Del sentido de esta investigación.**

#### **1.3.1 De la enseñanza a la investigación.**

Ahora es el momento de hacerle un lugarcito a la necesidad de preguntarse también por el sentido de esta investigación. ¿Para qué dedicarnos a ella y de qué modo se puede hacer? En primer lugar, quisiera decir que la posibilidad de hacer esta investigación surgió en medio de mis inicios formales como profesora, por lo tanto, está llena de dudas y preguntas

por esa corta experiencia como docente y, aunque no estaba en mis planes dedicarme a la investigación, he sentido este trabajo indagativo como una gran oportunidad personal para abrir el pensar y el sentir pedagógico de lo que hay en la enseñanza de la Historia, buscando la compañía y la experiencia de otros/as docentes y colaboradores/as para atender a la pregunta por lo educativo que nos invite a reflexionar y, de este modo, iniciar una conversación sobre lo pedagógico. Freire (1997) planteó que enseñanza e investigación no van por caminos separados.

*“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.<sup>8</sup> Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continué buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”* (Freire, 1997, p.30)

Pues, justamente, con los tiempos de información masiva e instantánea que vivimos a nivel mundial no podría imaginar una enseñanza que le dé la espalda al deseo de querer indagar; la complicación quizás surge cuando la investigación educativa se plantea como algo que está en un nivel superior respecto de la enseñanza. Así es como muchas veces se emprende una investigación acerca de lo educativo que acaba siendo más una forma de validación de sí misma que una búsqueda de problemas y/o soluciones que realmente pueda nutrir lo que acontece en los espacios y relaciones educativas. Por eso, si hubo algo claro desde el principio en esta intención de búsqueda fue que esta indagación no fuera un proceso utilitario o meramente funcional, sino que debía ser un esfuerzo por poner a dialogar escuela y academia de modo que el proceso fuese fértil y significativo desde ambas esferas.

De acuerdo con las palabras de Freire, es relevante preguntarse desde qué lugar pongo la atención. Probablemente, las primeras señales de sentido tienen que ver con lo que la investigación educativa puede ayudarme para nombrar lo que hago –y lo que no– en mi quehacer docente. Es una manera de encender una luz que pueda guiar mi propia forma de enseñarle Historia a los chicos y a las chicas que hay en mi camino pedagógico; y de saber lo que otros docentes piensan sobre lo que estamos enseñando, cómo lo hacemos y con qué fin. En la investigación educativa hay muchas opciones para explorar y adentrarnos en la comprensión de los fenómenos educativos, pero ciertamente he entendido que mi deseo de profundizar en este tema también tiene que ver con reflejar y profundizar en las cualidades de lo humano de la enseñanza y, más aún, cuando se trata de enseñar una

---

<sup>8</sup> Nota del autor: *Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.*

disciplina que busca, entre otras cosas, la comprensión de lo que hemos hecho y lo que somos como humanidad.

¿Por qué ponerle atención a la enseñanza de la Historia en Secundaria o Bachillerato? Hay un currículum, estrategias y modelos de su enseñanza que parecieran decir que está todo claro sobre cómo, qué, cuándo y para qué enseñar esta asignatura, sin embargo, para mí no solo se trata de una asignatura más, sino que es una posibilidad de acompañar a las/os jóvenes en su experiencia de comprender el mundo y de su búsqueda para tomar cierta posición en él. Creo entender que, así como cada asignatura que se enseña en la escuela tiene un propósito, Historia es aquella asignatura que no puede quedarse estática en el modo de enseñar ni de relacionarse con el mundo, porque el mundo está siempre cambiando, siempre hay algo nuevo que descubrir, algo pendiente de ser comprendido, incluso cuando se trate de una “antigua novedad”. Con eso me refiero a ese momento en que una cosa nos parece nueva, reveladora, pero lleva existiendo largo tiempo entre nosotros/as, sin haberla visto, sin haberla sabido. Nos asombramos, y lo nuevo que hay en lo antiguo nos pone por lo menos a repensar, porque, por supuesto, el pasado siempre tiene algo para señalarnos y enseñarnos.

### **1.3.2 Idea de relación en la investigación educativa**

Una de las intenciones más significativas en este proceso ha sido la posibilidad de explorar la cuestión relacional que siempre hay en el campo de lo educativo. Traer a la superficie algo que puede ser que se intuya o se desarrolla naturalmente, pero casi siempre de modo subterráneo o que tal vez no se aprecia como parte fundamental. Dentro de la realidad educativa, la investigación que me planteo de modo relacional no pretende ser una opción utilitaria solo para mi formación como investigadora, más bien es un **principio personal** (entendido como el inicio de un camino, además de una norma ética para desarrollar y sostener mi trabajo) para buscar modos de contribuir a la reflexión y a la labor pedagógica que se lleva a cabo en las escuelas, acompañando y acompañada de docentes que desean compartir su experiencia, lo que saben y lo que piensan y lo que aún les complica como educadores/as. Esta manera de entender el desarrollo de la investigación relacionalmente, también apunta hacia un modo de llevar la relación a nivel *institucional* entre la escuela y la universidad; quizás, para sentir que como profesora que investiga, es posible reducir la desconexión entre ambos espacios educativos que mucho tienen que decirse y compartir mutuamente.

Ha sido un camino difícil pero posible el de transformar la mirada y el lugar desde donde vivo hoy la investigación. Acostumbrada a la perspectiva positivista y la investigación

científica como paradigma de las certezas, confieso que –hasta antes de llegar al máster<sup>9</sup>– me centraba en la posibilidad de respuestas concretas y certeras basadas en lo que podríamos llamar conocimiento objetivo o puro (y, muchas veces, duro) de la educación. Esto quiere decir, que estaba a la espera de recibir conocimientos para aplicarlos en mi quehacer y así poder ir “perfeccionándome”<sup>10</sup>; en el fondo, se trataba de que me fueran dadas las respuestas a mis preguntas o necesidades, desconociendo que mi propia experiencia educativa ya tenía algo para orientarme en lo que se ha transformado esta búsqueda. Sentirme invitada en las clases de algunos de mis profesores/as de la universidad a dar lugar a las preguntas que nacían de mi propia incertidumbre, es decir, empezar a escuchar mis propias preguntas, inseguridades o incomodidades como profesora, comenzó a provocar que me sintiera un poco perdida en un principio, aunque fuertemente incentivada a buscar otro camino, otro lenguaje y otro significado a mi propia tarea educativa poniendo énfasis a que esa búsqueda no tenía por qué ser en solitario. Surgieron preguntas: *¿cuánta certidumbre hay en los procesos y prácticas educativas?, ¿cuánta certeza y objetividad hay en cualquier perspectiva de la Historia?, por ejemplo o ¿qué lugar ocupaba el sujeto en esos procesos y mi propia percepción para observarlos y enseñarlos?* Se ha tratado de un viaje que se inició en la búsqueda de sentidos y significados más apegada a lo que iba dándome el camino como docente y, sobre todo, lo que me iba señalando mi relación con los y las estudiantes, con el contexto en que me desarrollaba, con otros docentes y con la misma asignatura que he enseñado.

Siguiendo esos modelos de verdad ‘definitiva’ que son planteados en la formación inicial, varias cosas se me quedaban afuera. Muchas piezas que creo que son importantes para comprender la realidad que se estudia, debía ponerlas fuera del foco, y de ellas, particularmente el modo de aproximación y el lenguaje para dar cuenta de lo vivido, me parecía que iban perdiendo los matices y expresividad propia de lo que significa experimentar la investigación educativa. El resultado, por tanto, acaba siendo la lejanía con el sentido original de la búsqueda porque, principalmente, la escritura –es decir, la comunicación– de lo vivido, no contempla en su rigurosidad la incertidumbre, la flexibilidad y el cambio de estrategias en medio del camino. Hasta hace unos años, tal vez me habría

---

<sup>9</sup> Me refiero al Máster “Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa” que cursé en el periodo 2010-2011, en la que por entonces era la Facultad de Pedagogía, hoy Facultad de Educación, de la Universidad de Barcelona.

<sup>10</sup> Esta expresión ha resultado ser muy curiosa para mí. Aunque nunca me ha llenado como persona ni ha representado algo que crea posible como ser humano en cualquier ámbito de la vida, la he usado mucho como parte del vocabulario o la jerga docente. En Chile, al menos, es una expresión cotidiana tanto en el lenguaje oficial del currículum como en el de la conversación informal entre docentes; “perfeccionarse” es parte de lo que hacen y buscan muchos/as docentes para mejorar lo que hacen como enseñantes. La uso aquí entre comillas justamente para ejemplificar el uso que se le da al conocimiento y a la formación desde la perspectiva positivista. Hoy pienso que, tal vez, haber continuado por ese camino de “perfeccionamiento” (bajo esa concepción) me habría llevado a creer que podía ser una profesora perfecta o no me habría posibilitado ver ni trabajar en base a mis propias debilidades.

sido difícil tomar la decisión de transformar la mirada indagativa porque, incluso, creo que yo misma estaba convencida de que investigar obedecía a ‘un’ modo validado académicamente. Con el tiempo, puedo entender que eso tiene que ver con las posibilidades con que cada una/o se encuentre para emprender la aventura de explorar, y lo que el contexto académico le ilumine y le permita escoger y, por qué no decirlo, le permita y le motive a nombrar. “*La Academia se dedica a cuidar los jardines de la verdad, señalando qué flores, y cómo, deben crecer*”<sup>11</sup>, citaba Bolívar (2002b, p.568) para referirse a lo que sucede con muchas investigaciones y cómo la tendencia por la objetividad en Ciencias Sociales puede generar cierto reduccionismo frente a la intención de elaborar el informe. Muchos de estos paradigmas científicos se transforman en un camino explicativo en el que una pretensión de conocimiento es una demanda de obediencia (Maturana, 1992), más que un testimonio de experiencia de investigación, tanto para quien la ha llevado como para quienes han participado o se relacionan con ella.

### 1.3.3 *Hacia qué tipo de investigación.*

Retomo a una pregunta anterior: *¿Dónde estaba el sujeto, ya sea como investigador o como parte de lo explorado, en esos modos de investigar que me habían sido dados durante la formación? ¿Qué lugar ocupaba ese sujeto investigador en su relación con lo cognoscible en el campo educativo?* Para mí, esas preguntas representan la inquietud por buscar un camino indagativo que implicara la reubicación, en primer lugar, de mí como sujeto que se relaciona con una realidad nueva; y en segundo lugar, de aquel sujeto que entrará a participar en esta exploración de su contexto, de su experiencia. Creo que la primera parte fue un ejercicio hecho sin haberme dado cuenta inicialmente, pero que fue madurando con el tiempo, es que yo no estaba emprendiendo ‘una’ investigación cualquiera, sino que esta es **una investigación educativa** en la que cada palabra que remarco tiene un sentido por sí misma pero que me lleva a una cuestión superior y es que los “quienes” de la educación son los que priman, porque es en ellos y en ellas en los que tiene vida el aprendizaje. Y las/os “quienes” no podemos ser encasilladas/os, categorizadas/os o clasificadas/os (o podría decir que debemos empezar a dejar serlo) según las metodologías, las evaluaciones, los informes de personalidad, la carrera que queremos estudiar, los conceptos médicos y un sinnúmero de cuestiones que sirven para reducir a las personas a una expresión teórica de su diferencia. Los “quienes” de la educación somos personas, mujeres y hombres, que creamos relaciones entre sí a partir de un contexto, de una historia vivida, de un saber que traemos pero que también buscamos cultivar para profundizarlo, ampliarlo o descubrirlo. Los “quienes” de la educación cuando nos vamos relacionando vamos descubriendo una

---

<sup>11</sup> Kushner & Norris (1980) Interpretation, Negotiation, and Validity in Naturalistic Research. *Interchange*, 11 (4), pp.26-36. “In short, it is the academy who tend the gardens of truth, distinguishing the flowers which should flourish” (p.30)

manera propia de nombrar el mundo, pero ¿dónde se van quedando esos modos de expresarlo cuando los matices solo se intelectualizan?

Para mí se ha vuelto relevante que la investigación dé lugar al lenguaje propio de los sujetos que vivimos la experiencia investigativa y educativa de las vidas que se cruzan y se acompañan durante un proceso como este. Siendo profesora de Secundaria, me resulta ineludible una relación con el contexto en el que hago mis clases, pero eso también me parece que tiene un peso relevante en el modo de acercarse a investigar lo educativo porque permite ser conscientes de las historias que van configurando la experiencia investigativa tanto para mí como para los propios profesores que participan en ella y para quienes la lean. Se trata, entonces, de una investigación orientada a recoger lo que la vida en las aulas da de sí producto de la confluencia de todas las vidas que circulan ahí. Es cierto que es una investigación que, sin ignorar a las alumnas y a los alumnos, se centra en la experiencia de dos profesores que enseñan Historia en diferentes contextos, pero que tienen trayectorias vitales y profesionales que abren a un pensamiento que puede contribuir a repensar lo que estamos haciendo como educadores y educadoras de la juventud que habita las escuelas. Esta investigación educativa, busca en las historias que estos profesores narran y las que yo soy capaz de narrar para intentar buscar caminos de pensamiento pedagógico. Connelly y Clandinin (2009, p.16) consideran “*las narrativas de los profesores como metáforas para las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Entendiéndonos a nosotros mismos y a nuestros alumnos desde un punto de vista educativo, necesitamos entender a las personas con una narrativa de las experiencias de vida*”, y yo creo que, esas narraciones que somos capaces de crear a partir de compartir nuestras experiencias de vida, son las que hoy nos ayudan a profundizar en una reflexión que siempre es necesaria en educación.

De alguna manera, he ido entendiendo que es importante que pongamos atención a ese lenguaje que permite narrar lo vivido para mantenernos lo más cerca posible de cómo han sucedido los fenómenos educativos en que nos hemos detenido a profundizar. En que investigar **con** profesores es estar atenta al saber que estos profesores de Historia han ido descubriendo y cultivando durante el desarrollo de su oficio de enseñar a chicas y chicos que están, muchos de ellas/os, prontos a dejar la vida escolar. Es decir, que es una investigación que intenta cuidar un modo que refleje lo que ellos hacen naturalmente: contar la Historia, explicar narrando y narrar para explicar, para unir y dividir el tiempo, para imaginar los lugares lejanos y vivir el que se habita. Se trata de hacer comprensible *pensamiento y experiencia*<sup>12</sup> pedagógica en comunión, es decir, no por separado. McEwan & Egan (2012) plantean al respecto que:

---

<sup>12</sup> Con esta expresión me refiero a lo que, tradicionalmente, se señala como teoría y práctica. En conversaciones con mi director de tesis, este tema siempre ha salido y, últimamente, con cierta incomodidad, porque pensándolo

*“Los sentidos no se imponen desde afuera sino que surgen dentro de la actividad, de modo que no es sensata la idea de salir de la práctica, no existen un punto de vista objetivo ni un lenguaje neutral en el cual hablar de nuestras acciones. Esto no significa que teorizar sea imposible; solo significa que es imposible toda teorización que trate de abordar prácticas desde un punto de vista neutral y externo.” (McEwan & Egan 2012, p.253)*

Como podrán advertir, elegir el camino de la narrativa para contar y dar cuenta de lo que ha sido este proceso es una cuestión que no fue pensada como tal desde el principio. Comprender que la incertidumbre también es fértil compañera del pensar (Bachelard, 2000) ha sido un camino pedregoso y, sobre todo, lento. Pero he descubierto que esa lentitud ha hecho favorable, al menos en mi caso, la posibilidad de que emerja el sentir, la sensibilidad por el quehacer pedagógico. Para mí, tomar el curso de lo narrativo como modo de investigar está significando darle un lugar visible a la cualidad natural que tenemos como seres humanos y sociales de contar lo que pasa y nos pasa, no solo como medio para compartirlo sino para ir más allá y dar paso a la reflexión y hacer surgir la creatividad y la pregunta en el hacer. Somos seres sociales e históricos y, como tales, narramos nuestros mundos.

Esta búsqueda de significados en la enseñanza de la Historia, acerca de la esencia en cómo viven estos docentes ese oficio de enseñar en un mundo cruzado por la institucionalidad, el día a día con jóvenes, la particular época de crisis política, económica y social en España, las propias afectaciones que ha tenido el sistema educativo, y por ende, sus trabajos, lo que se ha ido dejando sentir en su vida familiar, y un largo etcétera, no podrían ser encasillados en una categorización de sus prácticas educativas o en un análisis documental. Para que todo aquello –que no es sino experiencia en esencia– pueda cobrar cuerpo, y no se quede como una parcela aislada dentro de un mar de estudios concretos, para posibilitar el cruce de la frontera de lo singular y llegar a apreciarlo como parte de lo que sucede en lo educativo, requiere de un modo de investigación que deje ver a quien investiga, a quien participa y a quien se interese por ella. Es decir, que permita extender los márgenes a todo aquello que muchas veces se invisibiliza, *“que haga posible hablar de lo que no se suele hablar”* (Contreras y Pérez de Lara, 2010 p.17) en un diálogo pensante que sume, no que reste, sin invalidarlo como parte de lo educativo. Una conversación en la que las dimensiones de lo humano puedan ser desplegadas de manera libre... pensamiento, experiencia, emoción, el ser completo. Es decir, que promueva y permita la implicación de todos los sentidos y, particularmente, nos ayude a nombrar nuestras experiencias con el

---

con detenimiento, teoría y práctica pareciera que no logran abarcar la riqueza de lo que sucede educativamente. Nombrar la teoría como pensamiento y la práctica como experiencia, creo que nos ayuda a ampliar y profundizar en el sentido que juegan ambas sustancias en educación, porque traen justamente la vida del sujeto al centro de la cuestión.

lenguaje que nos nace desde el interior como historias que nos acontecen y como historias que constituyen un saber pedagógico que está ligado a la vez a un saber de la vida.

#### **1.4 La búsqueda interior necesita mirar hacia el exterior**

##### **1.4.1 Con-tacto con la realidad: Desde la idea en papel hacia vivir la idea.**

Larrosa (2010, p.88) dice que para profundizar en la experiencia en educación “*hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo pre-visto*”. Estas líneas describen, mejor que lo que yo puedo expresar, la idea de pasar desde un plan de investigación a una experiencia de investigación. Con el tiempo, pensar en lo que fue la búsqueda de experiencias de docentes (o docentes con experiencia) y escuelas en las que *poder estar*, me ha llevado a creer que ha sido el punto del recorrido en que el proyecto pensado o imaginado originalmente comenzó a dejar de ser tal para transformarse en algo real, concreto, verdadero y, a menudo, distinto de lo que pensé.

Ciertamente, los textos sobre investigación educativa son una buena fuente de apoyo para hacerse una idea de los pasos que podemos dar a la hora de tomar contacto real con nuestro propio proyecto; nos dan pistas sobre cómo abordar el acceso al escenario, seleccionar a los/as participantes y establecer las formalidades de nuestra estadía en el campo. Sin embargo, fue un tiempo que no estuvo exento de contradicciones y sorpresas, por lo tanto esas referencias no me han sido suficientes y, en algunos casos, se han quedado cortas para acercarme a la realidad que investigo.

Salirme del proyecto de papel para intentar encontrar escenarios de trabajo ha sido como cruzar una frontera entre un espacio de buenas intenciones y otro de incertidumbres y desaciertos. Creo que me faltó encontrar en esos libros algo que me advirtiera sobre la conciencia de la transformación propia de quien investiga a medida que emprende la inmersión. Tenemos la vista puesta en lo que se ve desde la ventana, pero no estoy segura de que nos adviertan mucho sobre lo que puede ir sucediéndonos y que eso también es parte de lo que deberíamos dedicarnos a pensar y, por tanto, considerar como parte de la propia investigación. Por esto es que pienso que cuando empezamos la búsqueda estamos cruzando el umbral entre el proyecto de papel y una realidad –o realidades– concreta; es el punto en que lo pensado o imaginado comienza a tomar forma verdadera, en que lo escrito como proyección comienza a ser confirmado o refutado por la experiencia que se está viviendo. Es el momento de la reescritura de lo que habíamos tejido en nuestra mente.

##### **1.4.2 La vitalidad de las pequeñas palabras**

Una tesis que narra lo vivido en un periodo de investigación y, más aun, que ha llevado a pensar y reflexionar sobre lo educativo, no puede explicarse solamente desde un “yo”.



Porque narrar implica saberse en el mundo y, por lo tanto, de la relación que hay entre quien cuenta algo y ese algo que cuenta (Contreras, 2015). Es un “yo” que no se explica sin los demás, sin la conciencia de que todo surge de esa conjunción entre lo singular y lo plural. Por eso he decir que, si bien esta tesis partió desde el “yo”, siempre tuvo la intención de llegar a ser un “nosotros”. Se inició desde mis preguntas pero cuya búsqueda de respuestas o explicaciones no significaría nada sin la colaboración y la presencia de otros/as, y la reflexión de esa colaboración en forma de permiso, de autorización, de compartir y de acompañamiento que luego se traducirían en una historia que contar sobre lo que pasa, nos pasa y les pasa (Larrosa, 2006) a estos profesores que enseñan Historia.

De este modo, por mucho que una problemática como la que planteo sea pensada o explorada por un interés personal, llegado el momento, creo que ha de ser llevada al mundo. No basta con cuestionarse una misma y para sí misma, porque una pregunta refleja una búsqueda de sentido que exige ser atendida; tal vez no será resuelta del todo pero sí busca ver la luz exterior. Una luz que proviene, a la vez que se nutre, de un “afuera”. La(s) pregunta(s) la(s) entiendo como una ventana que me pone en relación con ese afuera, y la búsqueda de sentido, en este caso, depende en buena medida de lo que eso otro me puede iluminar a través de la experiencia y cómo todo eso entra a formar parte de mí.

En ese ir y venir **desde el yo al nosotros**, apertura y exterioridad han sido las claves que han simbolizado el paso de una historia propia (o mía) a una historia compartida, común con otros y con el mundo (Arnaus y Chumacero, 2014) que creamos a partir de la vivencia investigativa y pedagógica que, en este caso, es mediada por la enseñanza de la Historia. La apertura está dinamizada por la pregunta por lo pedagógico. La exterioridad por la conciencia de que, sobre todo en educación, no existe un yo sin la existencia de un otro y de lo otro, y que se da a partir de la relación con aquello, aun cuando no se vea del todo clara.

#### **1.4.3 Apertura, el movimiento de la pregunta**

La apertura ha comenzado a ser perceptible a partir de las propias preguntas y de ponerlas en cierto contexto. “Preguntar quiere decir abrir”, decía Gadamer (1977, p.440) desde su perspectiva hermenéutica, y “la apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta”. Precisamente, esa apertura proviene desde una misma para ponerse frente a lo que no se sabe y, en esa confluencia del deseo de saber y la conciencia de que no se sabe ese algo, hay que disponerse a un proceso que requiere de tiempo, de cambios y de incertidumbres, para buscarle lugar en una misma a lo nuevo/ajeno de la experiencia de otro. Para mí, fue un proceso en el cual aprender a vivir la pregunta, tal como lo señala Van Manen (2003), ha sido fundamental para no perder de vista el sentido de mi búsqueda. Aprender que preguntar es preguntarse una/o misma/o primero, para empezar a develar de nuevo una parte del mundo; ya no es preguntarse para conseguir una respuesta que muchas veces forzamos, sino un modo de empezar a relacionarnos con el mundo.

De ese modo, preguntas que parecieron simples, hoy me doy cuenta de que han sido preguntas transformadoras. No sólo porque pueden ser guías en un proceso de búsqueda en el que no se está segura/o del hallazgo, sino también porque son preguntas que afinan la mirada en un sentido especial de la exploración porque nos llevan a pensar y repensar el problema que representan y porque nos desafían a encontrar formas de responder o explicar lo que aparece ante nuestra experiencia investigativa. Es decir, por una parte, nos llevan a mirar la realidad y el mundo de una manera particular; y, por otra, nos devuelven un modo recreado de vivir el mundo. No nos deja igual que cuando la pensamos y sembró una curiosidad tal que nos empujó a querer saber de manera profunda, y en este caso, de otra manera diferente a la aprendida en el pasado. La pregunta no es una mera cuestión instrumental de la investigación sino la que le da vida al proceso.

Aquellas preguntas iniciales que, en este caso, nacieron del mundo educativo, y permanecen despiertas son, a la vez, transformación y transformadoras:

**En la forma de entenderla en sí misma:** lo que emergía en el pasado como inquietud o curiosidad, al intentar encontrar el fondo o el motivo que realmente nos ha llevado a comenzar la búsqueda de ese *algo*, va encontrando matices que nos hacen ir viéndola de manera tal que cambia. Puede ser porque en un momento no nos parezca totalmente clara o porque despertó algo nuevo o revivió algo olvidado, o todo ello junto, pero comenzamos a ampliar la interrogación.

**En el modo de percibir la realidad:** cuando la búsqueda nos activa, es la misma pregunta la que nos pone a observar la realidad o el contexto que nos interesa contemplar. Hoy observamos a través de la pregunta de un modo que nos permite darnos cuenta que hay una parte que se nos escapa; mañana intentamos observar y vivir desde ese rincón o lugar que se escapaba, entonces ampliamos la mirada y los sentidos se agudizan, la intuición se complementa con la habilidad de empezar a reconocer lo que estamos buscando y lo que nos conduce hacia otro hallazgo.

**En el nuevo significado que adquiere en la realidad:** llevar la pregunta al lugar que forma parte de nuestro deseo de saber, nos permite interpretarla o acogerla de manera concreta en un contexto singular y único. Pienso que cuando llevamos nuestra pregunta a ese lugar que hemos elegido –o al que nos ha tocado llegar–, deja de ser abstracta y se llena de formas concretas, se vuelve más tangible porque hay rostros, nombres y escenarios. Toma un sentido singular.

**En la manera en que nos pone de otra forma en la realidad:** a medida que nos nutre de posibles explicaciones y encarnamos lo que nos haya tocado con sentido, nos devuelve de una manera diferente a la realidad, nuestra manera de pensar y estar en el mundo que construimos –individual y colectivamente– cambia. Cuando la pregunta es vivencia, ya

hemos cambiado. Seguiremos cambiando, aun sabiendo que la esencia de esa pregunta inicial sigue estando ahí.

La importancia de la pregunta por lo pedagógico en una investigación, ¿se halla en la respuesta que se consigue o en cómo se produce cierta transformación? Intuyo que su importancia radica en que la transformación implica movimiento hacia otros saberes y hacia nuevas preguntas, y que sea constante, tal vez, es lo segundo importante ya no solo para quien plantea la investigación sino para quienes se interesen en ella, tal como nos plantean Contreras y Pérez de Lara (2010):

*“La razón última de ser de la investigación educativa no es proporcionar el significado de una situación, sino aportar la pregunta que despierta, para que quienes reciban esta aportación puedan sostener su propia pregunta (...) Precisamente porque el saber pedagógico es siempre un saber de lo incierto, de lo que tiene que ser siempre vivido como por primera vez (Pérez de Lara, 2008), la investigación pedagógica tiene que reconocer este valor, precisamente para hacer posible que quienes la reciban (quienes lean) puedan tener por sí mismos su propia experiencia educativa: aquella aportación que ayuda a vivir la relación entre las situaciones y las preguntas pedagógicas por hacerse”. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.44)*

#### **1.4.4 Exterioridad convertida en alteridad**

La exterioridad asume cuerpo a raíz de la pregunta porque, aunque siempre ha estado ahí, no siempre es visible, no siempre la vemos del todo. Navarro (2005, p.236) en su estudio sobre el pensamiento de Michel De Montaigne, señalaba que:

*“La interioridad del sujeto está constituida desde su origen por la exterioridad y la apertura. La separación entre el interior y el exterior es tan fluctuante y difusa como la frontera entre lo propio y lo ajeno: entre esas barreras hay un flujo constante, de manera que el yo va configurándose a partir del otro, lo propio a partir de lo ajeno, lo interno a partir de lo externo.”*

¿Cómo se comienza a resolver esta frontera?, ¿cómo es que interioridad y exterioridad dejan de ser opuestos para ser complementarios?, ¿cómo se da vida al nosotros? Personalmente, creo que yendo, moviéndose, hacia lo que se ve desde la ventana. Zambrano (2011, p.108) decía que *“siempre hay que salir en busca del otro. La maravilla es salir con el otro”*. Del otro, con el otro... las preposiciones, pequeñas palabras, empiezan a evidenciar su fuerza, pues, si se trata de salir en busca del otro no es para quedarse en él, para que todo sea depositado en lo externo o que lo interno quede marginado. Se busca para encontrar y cuando eso sucede, el con comienza a adquirir presencia y sentido porque el encuentro ha hecho que se reúnan sujetos y sujetos, sujetos y cosas, sujetos y saberes que antes estaban separados. El con nos pone lado a lado, ni debajo ni por encima de lo

que piensa y siente el otro. Nos posibilita la escucha sin inclinarse ni empujarse, por lo tanto, nos la facilita, y también nos permite la mirada horizontal para ver al otro y eso otro que está ante cada una/o. En definitiva, el con nos posibilita un modo de estar, incluir todo: yo, tú, eso (que viene dado como situación, acontecimiento, experiencia, mundo, etc.).

Todo esta parte del proceso ha implicado aprender a salir. Salir, ir hacia afuera de lo propio; salir de lo conocido, de lo dado por cierto, de las ideas propias, de la experiencia personal... salir de la interioridad de manera simbólica, pues, ¿se puede escapar de sí misma? Salir –no para olvidar-se– para descubrir otras ideas, otras percepciones, otras experiencias, otros modos de relación y otros saberes que nutran la comprensión para ir más allá, para abrirse hacia el no saber que vive en la pregunta inicial<sup>13</sup> (Gadamer, 1977). De algún modo, ha significado salir para encontrar y encontrarme, poniendo énfasis en el cómo se sale y en el cómo se quiere buscar. Yo he decidido provocar el contacto y hacerlo con tacto, es decir, con los sentidos abiertos, ya no solo como acto puramente pensado, sino también con sensibilidad, con el deseo de tocar y dejarme tocar por la experiencia del encuentro con el otro y lo otro (Van Manen, 1998, 2003). Por tanto, es reconocer al otro como persona y cuidar el acercamiento hacia él o ella y cuidar lo que puede surgir como relación investigativa, que de algún modo ha sido poner en marcha lo que he ido aprendiendo de cuidar como profesora de mis alumnos y alumnas en mi relación con ellos y ellas.

Creo que, es entonces, cuando la interioridad y exterioridad han dejado de ser meros conceptos, nombramiento categorizado de dos modos humanos de estar para transformarse en lo humano encarnado: identidad y alteridad. Son dos mundos, formas de percibir la vida con su propia historicidad que se entrecruzan y no para configurarse siempre armoniosamente, muchas veces este cruce ha significado perplejidad. Zambrano (2012) plantea que la perplejidad:

*“es falta de visión. Anda perplejo no el que no piensa sino el que no ve. El pensamiento no cura; antes por su misma riqueza puede producir la perplejidad. La visión, la visión de la propia vida en unidad con lo demás, es la que cura la perplejidad”.* (Zambrano, 2012, p.93)

Mis momentos de perplejidad me ayudaron a aceptar y comprender que el camino que había iniciado requería de una mirada flexible que me permitiera ver –casi como el zoom de una cámara– cómo se van moviendo las piezas que componen la investigación (es decir, las personas, los contextos, el pensamiento, los acontecimientos) a medida que mi exploración se va encarnando en mí.

Los encuentros con los profesores pusieron ritmos y tiempos diferentes a cómo había ido viviendo previamente el trabajo de investigación y simbolizaron un nuevo comienzo desde

---

<sup>13</sup> “Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe”, dice Gadamer (1977, p.440).

el pensar haciendo y hacer para seguir pensando. El otro no está esperando por nosotros, no está necesariamente pidiendo ser encontrado. La perplejidad también nos hace torpes, yo no he salido impoluta en mi búsqueda. Y si a la hora de dar cuenta de cuál ha sido el resultado de la búsqueda, me salto los errores y los intentos fallidos que ha habido en mi recorrido, no estaría siendo del todo fiel a lo vivido en esta etapa y, creo, que bien merece la pena fijarse en el curso que fue dando forma al camino hecho, porque ahí también hay mucho que enriquece el sentido que debería tener esta parte del proceso. Con el tiempo pude sacar en limpio que eso de pensar haciendo y hacer para seguir pensando tiene que ver más con los errores que con los aciertos. Ponerse en contacto con el otro o la otra, ya no es solo mirar por la ventana de la que habla Larrosa, ahora es tocar a su puerta.

## **1.5 Encuentros y desencuentros**

### **1.5.1 Momentos fallidos: “la no entrada al campo”**

No deja de ser interesante pensar en los detalles de este comienzo, pues intentar convencer a personas desconocidas de que participaran en la concreción de una idea que es de otra desconocida, no tiene por qué ser concebida como fácil y, de alguna manera como he dicho antes, en la elaboración del proyecto había dado por hecho de que podría ser más simple. Pues, resultó que no lo fue tanto. Pero aquí entran varios factores que, a la luz de los tiempos que corren, no solo pasan por los inconvenientes naturales de desconocerse mutuamente, sino que se suman los problemas de la contingencia social y política del momento que vivía y siguen viviendo España y Cataluña.

Era en el curso 2012-2013 cuando hacía los primeros intentos para contactar a profesores. Por un lado, se vivía más álgida y ásperamente la crisis política-económica-social que aún se palpa en España; eso había empezado a afectar directamente el ámbito de la educación y, por ende, a las escuelas. Los y las docentes vieron aumentadas sus horas de trabajo, disminuidos sus sueldos (en la mayoría de los casos), teniendo más carga de trabajo al aumentar la ratio de alumnos por aula y, por si fuese poco, la amenaza del despido estaba más latente que antes. Todas estas acciones justificaban “los recortes presupuestarios que se requieren para solucionar la crisis”, como explicaban varios hombres y mujeres de la política nacional.

Entonces, no era de sorprender que no hubiese mucho ánimo o buen humor para aceptar más trabajo del que ya tenía el profesorado, por querer colaborar en la tesis doctoral de alguien a quien no se conoce. Para ser honesta, esta situación tampoco me parecía desconocida y, muy a mi pesar, la compartía porque es muy parecida a la que se vive en mi país, con la diferencia de que el gremio chileno de profesores viene protestando desde hace décadas (aunque a estas alturas tengo la sensación de que ha sido una práctica que nunca se ha abandonado, porque ha sido bastante maltratado en el tiempo). El otro tema

a considerar como posible problema era el hecho de que quien decidiera entrar en este trabajo tenía que hacerlo por el gusto de estar, no solo para ser observado en sus espacios educativos –que eso ya es mucho pedir–, sino que la invitación a reflexionar sobre la cuestión pedagógica y pensar en la relación educativa que creaban con sus alumnos/as y los contextos en los que habitan, también podría provocar la sensación de demasiada exposición porque, de algún modo, les estaba pidiendo entrar en sus espacios de intimidad.

Todo eso ha significado cuidar lo que se dice, cómo se dice y cuándo se dice. Al ir haciendo he tenido que ir pensando en el modo, las palabras, el tono, cuidar los detalles; sin embargo, casi todo sin saber quiénes serían o quiénes estarían al otro lado del email o del teléfono. Pensar en el otro o en la otra, aun cuando no tenía más que las referencias de sus perfiles y cualidades profesionales informados por terceras personas, se transformaba en una tarea tan delicada como importante. Ser consciente de que los tiempos y los ritmos son diferentes para cada persona, y que la sintonía entre dos no necesariamente se da a la velocidad de un relámpago, mucho menos cuando se trata de sentarse a reflexionar y/o repensar sobre lo que cada una/o hace y es. ¿Y por qué es importante para mí no perder de vista estos detalles? Después de repensarlo y leer ciertas notas de mi diario puedo darme cuenta de que, no sólo estos detalles sino otros más, son valiosos porque forman parte fundamental del punto en el que se comienza a entretener la relación (Orozco, 2009) entre ellos y yo, es decir, entre quienes permiten que su realidad sea mirada-dialogada-repensada y quien anhela escudriñar en ella para dar nacimiento a un pensar. Son detalles que han permitido abrir una puerta.

De los primeros intentos de ese curso, hubo uno que no llegó a ser. Por medio de mi buen amigo Carles Cereceda –quien es director de una escuela concertada– me puse en contacto con un profesor de su escuela que era reconocido entre sus alumnos y sus colegas por su dedicación y entrega a la hora de enseñar. Nos contactamos por correo electrónico y luego concertamos un primer encuentro en un café de su pueblo para hablar de la investigación, de los tiempos, los propósitos y, por supuesto, para conocernos personalmente. Decidió participar y, al poco tiempo, tuvimos la primera sesión de trabajo en el instituto en que trabajaba. Hablamos de su trayectoria, de su pasión por enseñar, de su larga relación con la institución y su pueblo de toda la vida. Había mostrado interés pero, de pronto, ya no tuve respuestas a los correos electrónicos o las llamadas telefónicas y su participación fue decayendo hasta que no tuvimos más comunicación. Yo me quedé sin tener mayor claridad de lo que había pasado.

Por supuesto, que me surgieron muchas dudas sobre lo que yo pudiera estar haciendo mal. La principal pregunta que me quedó rondando fue si yo no supe encontrar el modo de mantener su interés. Eso me provocó mucha inseguridad frente a cómo estaba llevando el trabajo con otro profesor que había comenzado en paralelo y de quien ya les hablaré con más detalle un poco más adelante. Esas preguntas e inseguridades, a pesar de no ser

resueltas del todo, dieron fruto a un nuevo estado de alerta, se transformaron en un llamado de atención a otros detalles más pequeños y, sobre todo, fueron responsables de ir cuidando aún más la relación investigativa que se fue dando con los otros docentes. Por lo que hoy, a pesar de que es una historia que no podrá ser contada porque no hubo historia para contar (al menos como estaba propuesta), debo agradecer igualmente a la experiencia del intento fallido porque algo me ha dejado para aprender.

En el curso siguiente (2013-2014), mi amiga Amparo Chumacero –pedagoga y compañera del doctorado– me puso en contacto con una profesora que ella conocía bastante bien que trabajaba en un instituto privado de Barcelona. Se tomó unos días para responder la propuesta y, a pesar de que ella estaba interesada, el problema para no poder llevar a cabo el trabajo radicó en que el centro no era partidario de realizar este tipo de estudios o investigaciones en sus aulas, por lo tanto, aparecía otro frente del que preocuparse. ¿Por qué algunos espacios educativos no ven con buenos ojos la presencia de alguien que investiga sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo la situación de institución privada, pública o concertada se deja sentir en este tipo de tareas que vienen desde la esfera académica?, ¿cómo podríamos favorecer la participación de docentes que tienen el deseo de compartir su experiencia profesional pero no cuentan con el apoyo de la institución?

Estos intentos fallidos de la llamada “entrada al campo” no puedo verlos como algo sin importancia. De algún modo, representan lo que no pudo ser pero también son parte del proceso porque han dado pie a preguntas que antes no estaban consideradas, pero más importante aún, han provocado revisar mi modo de entablar el contacto inicial con estos docentes y de estar alerta a lo que surgiera, no pensando en que todo se puede controlar sino en que el fracaso también forma parte de lo que puede suceder. Es como cuando al caminar, nos damos tropiezos. Los tropiezos por cierto que nos ayudan a mejorar el paso en nuestro andar. Si me tropiezo, me desestabilizo, pierdo el equilibrio y sé que puedo caer, por eso es que si quiero evitar un nuevo tropiezo debo poner más atención, pongo cuidado en la firmeza y el ritmo de mis pasos pero también empiezo a mirar el camino y sus detalles con mucha más detención. Pensemos en lo que la mayoría hacemos cuando nos tropezamos: miramos hacia el suelo, y por un segundo fijamos la mirada en aquel lugar para buscar el detalle, la falla, lo que no habíamos visto y que nos ha cambiado el paso. Los tropiezos ayudan a darse cuenta de que no se trata solo de dar pasos, sino que la forma del camino también importa. Hay cosas que no podemos modelar de él, porque el sendero es el que es, y debemos adaptarnos a él para no dejar de avanzar. El tropiezo nos hace ser más conscientes de nuestro caminar y del camino. Los “no” –dichos o no dichos– también contribuyen en la creación del camino investigativo o a darle forma.

### 1.5.2 Acuerdo para una relación investigativa: ofrecer y pedir confianza

Para comenzar a hablar de relación investigativa, me parece necesario referirme a algunas cosas que están dando vueltas alrededor y que me permiten mirar más allá del encuentro. Un encuentro puede ser tan efímero como perdurable, y eso es dado por varios elementos que es necesario considerar, por eso me permito acentuar aquellos que creo que han sido fundamentales en la realización del recorrido hecho.

Por ejemplo, “negociación de entrada al campo” nunca me ha gustado como expresión. Detenerse a pensar en las palabras, lo que significan y cómo las significamos no es una cuestión menor en este andar. Negociar hoy tiene una connotación bastante comercial o bursátil a mi parecer; por lo tanto, no me imagino proponiendo este trabajo con ese espíritu a quienes se sientan interesados en colaborar. Porque no se trata de establecer cláusulas, como sí acuerdos. Acordar viene del latín *ad*(hacia) *cor*(corazón) –hacia el corazón<sup>14</sup>–, y afortunadamente hay lenguas que lo preservan, tal es caso del catalán que ha mantenido *cor* para hablar del corazón.

*“La palabra acordar procede de cor por dos vías distintas según significado. En sus acepciones de «poner de acuerdo» (el mismo sentido que concordar) y de «decidir» o «resolver» viene del verbo accordare, y en la de «recuperar el juicio» viene de cordatus. Concordia es «conformidad, acuerdo o unión» (actualmente también significa «sortija»). Cuando hay buen acuerdo entre dos personas parece que sus corazones latan al unísono, mientras que, si no lo hay, parece como si latieran descompasados. Esto último es lo que sugieren discordia («desacuerdo»), discordar («discrepar») y sus derivados.” (Botella, 2004, p.328)*

El médico intensivista Javier Botella bien podría hablarnos del corazón desde sus cualidades biológicas, sin embargo, en su recorrido por la etimología del corazón, nos revela algunas de las representaciones simbólicas que ha adquirido este órgano para referirse a nuestra condición humana ya sea en sus expresiones positivas como negativas. Tener presente la dualidad en el simbolismo también es importante, porque así como, por un lado, representa el amor, por el otro, al odio... no solo nos podemos fiar de aquellas expresiones que emergen de lo positivo, sobre todo, considerando lo que se puede dar en una investigación educativa que se centra en las personas y sus experiencias. Esa dualidad simbólica del corazón nos sirve para resaltar lo importante que es ir buscando el acuerdo para que el proceso sea algo fértil, aun cuando quienes nos relacionemos en ella, partamos de lugares diferentes o de opiniones distintas.

De *cor* también derivan palabras como recordar, coraje, cordura y cordial. El corazón, sin duda, es uno de las piezas claves de nuestro cuerpo porque en él se sostiene la vida pero

---

<sup>14</sup> Corominas (1987) “Breve diccionario etimológico de la lengua castellana”.



también representa simbólicamente diferentes formas de expresar la vida y diversas cualidades humanas. “Hablar de corazón”, “me ha tocado el corazón”, “tener el corazón destrozado”, “que se nos salga el corazón”, “guardarse el recuerdo en el corazón” son solo una pequeña muestra de una vasta expresión de frases que constituyen un modo de nombrar aquello que se encuentra en lo íntimo, honesto o significativo de nuestro ser; la larga lista además da muestra de lo habitual que es recurrir a esta metáfora para señalar algo que a veces no logramos decir de otro modo pero cuyo sentido sabemos que es captado por el otro (Zambrano, 2002). Por ejemplo, hablar con o desde el corazón apela a darle un sentido más profundo u honesto a una conversación; es como llevar la conversación a un espacio dentro de las personas “que se abre para dar acogida a ciertas realidades”<sup>15</sup>. Apelamos a encontrar y recibir al otro de verdad por el deseo de una relación que busca cuidado y sinceridad, ligereza y confianza, para abrir capas personales y poder expresar con honestidad y respeto lo que esa relación de aceptación da como historia o fruto. De este modo y en esa dirección, ha sido importante para mí hablar de un acuerdo con los docentes más que de una negociación porque esto acentúa el tono relacional del “estar” entre dos, con lo que se posibilita un comienzo desde lo que realmente somos, no de lo que debemos parecer.

Por lo tanto, volviendo al *ad-cor*, el sentido que tiene este acuerdo se sostiene en que se trata de conseguir un pacto que me pone en juego en lo personal, no en el “rol de investigadora”, es decir, que parte de ciertas cualidades personales más allá de un perfil predefinido del investigador que señala lo que se debe ser o lo que se tiene o no que hacer. Es un pacto singular que, a mi modo de entender, parte desde la confianza entre desconocidos, pues, los docentes contactados han sido recomendados por intermediarios o en quienes hemos confiado los criterios de búsqueda (Goetz y LeCompte, 1988). Pero ¿de qué confianza estamos hablando? Primero, de aquella que no da todo por hecho, sino de que todo está por hacerse en una investigación, por lo tanto, se trata de una tarea que tiene que implicar a quien emprende la indagación, incluso más que a quien será finalmente el colaborador o la colaboradora. Segundo, de la confianza que es genuina: la que se basa en creer, tener fe en lo que se es y en lo que se hace, por lo tanto, es de ser creíble y de comunicar credibilidad en lo que tenemos para ofrecer y proponer a nuestros posibles colaboradores. Tercero, de una confianza que provoque libertad y compromiso en el otro.

---

<sup>15</sup> Zambrano. (2002, p.66) señala: “El corazón es víscera más noble porque lleva consigo la imagen de un espacio, de un *dentro* oscuro, secreto y misterioso que, en ocasiones, se abre.

Este abrirse es su mayor nobleza, la acción más heroica e inesperada de una entraña que parece al pronto no ser otra cosa que vibración, sentir puramente pasivo. Signo de generosidad porque indica que aquello que primariamente es sólo pasividad –acusación– se transforma en activo. Y que es tan pasivo que no deja de serlo al actuar, es el ofrecimiento de aquello que no tiene otra cosa que integridad. Suprema acción de algo que sin dejar de ser interioridad la ofrece en un gesto que podría anularla, pero que sólo la eleva. Se ofrece por ser interioridad y para seguirlo siendo. Y esto: interioridad que se ofrece para seguir siendo interioridad, sin anularla, es la definición de la intimidad.”

Y cuarto, de una confianza que se trabaja, como quien dice, en terreno movedizo, porque se tiene que adaptar a lo que hay y a lo que va aconteciendo.

Entonces, hablo de un pacto planteado a partir de **ofrecer y pedir confianza** sin decirlo, necesariamente, de forma explícita y cuya apertura desde el acuerdo impulsa también una continuidad de aperturas a lo largo de lo que experimentaremos como camino investigativo, porque un paso no está disociado del siguiente y así sucesivamente. Aquí es donde vemos otra vez la comunión y complementariedad entre interioridad y exterioridad. Es un momento crucial para lo que vendrá en el futuro, pues es el cimiento de la relación investigativa, entendida como relación de colaboración más que como un trabajo entre investigadora e investigado/a (Connelly y Clandinin, 1995). Ofrecer y pedir confianza y que haya un «sí», es decir, que se produzca la implicación de los docentes, también señala la cuestión ética que cualquier proceso de investigación necesita para cuidar tanto a las personas que se involucren como a los datos que se produzcan en el camino y lo que haremos con lo que descubramos. *“La confianza es un bien, y un bien con el que, de hecho, contamos a cada paso, no solo en las prácticas sino también en las teorías. Más todavía, la confianza es uno de los mayores bienes y sin él no podría sobrevivir esa rara especie: los animales humanos”* señala Pereda (2009, p.13), para recordar lo relevante de la ética de la confianza y lo esencial que es en nuestra existencia a lo largo del tiempo. Pasar de persona desconocida a persona confiable, por supuesto es una cuestión que lleva tiempo, es procesual. No olvidemos que *“confiar no se reduce a creer en buenas razones o a esperar que algo suceda; aunque confiar incluya creencias y expectativas.”* (Ibíd., p.21).

A veces pienso en que la confianza –el acto de confiar– está subvalorada y no le ponemos la atención que debiera tener. Los grandes problemas sociales de hoy no se deben más que a la pérdida de la confianza en quienes dirigen la sociedad por parte del ciudadano de a pie. Confiar es una necesidad humana en diferentes niveles, Pereda también dice que además de la confianza singular entre personas, existe una «confianza general» que tiene una forma básica y prereflexiva y *“que consiste en confiar sin más, en confiar... en el mundo.”* (Ibíd., p. 14). Pues eso es lo que habría que trabajar con más esmero, según pienso. Pero un trabajo hecho a conciencia, ya que la confianza es la primera mediadora entre nosotros y otras personas, pero también entre personas y saberes; confiar en lo que se sabe no es fácil y entre el profesorado es algo que cuesta reconocer en muchos casos (Mortari, 2002).

Desde la confianza se puede comenzar a construir con cierta tranquilidad la relación investigativa, esa que Clandinin y Connelly (1995, p.19) identifican como relación de colaboración en la que el reconocimiento del uno hacia el otro construye *“una comunidad de atención mutua”*. Curiosamente, mucho de este reconocimiento pasa por el contarnos historias de nuestras vidas, narrarnos. Para iniciar un encuentro, no solo es necesario dar a conocer el proyecto de investigación, tal vez ni siquiera es lo más relevante, porque en una investigación que quiere dar cuenta de la experiencia y el saber que brota, lo realmente

importante aparece cuando nos dejamos ir en nuestros relatos para darnos a conocer al otro.

Participar desde la confianza en una relación investigativa es diferenciarla de una cuestión impuesta y obligada. Pereda (2009), nos dice, además que:

*“este concepto de participar que se propone al costado de las relaciones contractuales presupone, pues, que bajo el concepto de participar solo se subsumen acciones que no son deberes ni institucionales ni legales. Así,*

- 1. Participar es actuar por ciertas razones (morales, políticas, religiosas...) [yo agregaría, profesionales, intelectuales],*
- 2. en un hacer que se considera de valor,*
- 3. sin tener obligaciones respaldadas por la ley.” (Pereda, 2009, p.249)*

Por tanto, hablamos de un modo de estar de los colaboradores que pasa también por el deseo y la voluntad de querer hacerlo. Al establecer la relación investigativa sobre estos cimientos, su devenir ha gestado una forma de estar entre los docentes y yo, que ha dado paso a una libertad singular: la libertad relacional, que denomina Rivera (2012). Ella plantea que se trata de una

*“libertad distinta de la libertad individual de la que tratan tanto los libros de texto. La libertad relacional es genuinamente educativa y civilizadora, porque abre al dejarse dar por las otras y por los otros, tanto si son de la propia familia o del propio entorno, como si vienen de una cultura lejana y distinta.” (Rivera, 2012, p.24)*

Precisamente, de esa libertad relacional, los profesores que han dado vida a esta investigación me han dado la confianza para sentir la libertad de decidir, así como yo se la he concedido a ellos también. Pero, quizás, más importante aún, es que este tipo de libertad que hemos cultivado, ha posibilitado que yo pueda dejarme dar por ellos, es decir, que sus experiencias y saberes realmente han aportado a mi modo de pensar mi ser profesora e investigadora –y con eso se ha transformado algo de mí–; además, porque me han dado algo que me abre a la posibilidad de generar un diálogo reflexivo con otros y otras acerca del sentido de la Historia en nuestras vidas, de cómo estamos dando vida o no a la relación educativa. De alguna manera, hoy puedo decir que esa libertad vivida en relación con estos docentes, me ha hecho más permeable a lo que fui encontrando no solo como contextos diversos, sino como formas de vivir la vida de esas otras y esos otros que han sido parte del proceso, y que algo de eso ha ido pasando a ser parte de mí.

La libertad que se da en esta relación de confianza, creo, ha servido todavía más cuando han surgido los destiempos; momentos que creo que serán visibles a medida que vaya relatando lo que hemos compartido en esta experiencia para no adelantarme a ciertos acontecimientos que merecen otro tiempo y atención. Por ahora, creo que lo que más vale

señalar es que cuando se han generado momentos, en que incluso surge la necesidad de distancia con el otro, éstos se han dado con la tranquilidad de que no se está rompiendo nada, sino que al contrario, podemos darle cabida a las necesidades individuales, lo que simplemente reforzará la idea de que la relación investigativa no puede ser mecanizada y debe estar siendo repensada continuamente.

Creo que es el momento indicado para recordar que al ser un camino nuevo el que comencé en compañía de otros docentes, casi toda esta experiencia que cosecho como investigadora en estado embrionario ha sido de estar aprendiendo todo el tiempo. Particularmente, he aprendido de ellos no porque me hayan indicado cómo hacerlo, sino dejándome y dejándose estar en un espacio común. Por muy insistente que parezca volver a decirlo, siento que se hace necesario construir una relación investigativa sobre la confianza y la libertad que ésta crea. Ellos me han enseñado abriendo la puerta de su aula, mediando con sus alumnas/os para que ellas/os también sean parte del acuerdo, dejando ver lo que hacen como docentes pero también abriéndome otros espacios de sus vidas más allá de la profesión. Yo he puesto lo mismo de mí, al menos eso he intentado, porque ¿se puede explicar el ser profesor sin hablar de la vida que se ha tenido? Lo mismo que ¿se puede investigar la experiencia del profesorado sin hablar de la propia? Ya puedo adelantar que ellos no solo enseñan Ciencias Sociales, en este periodo que hemos compartido también me han enseñado a investigar, estando y siendo parte de mi idea; desde el sentido más comprometido con lo que significa enseñar, y lo han hecho sin tener que decirme lo que esperaban del proceso necesariamente, desde esa libertad relacional que solo se da cuando se conoce la Ley de la hospitalidad<sup>16</sup> (Skliar, 2011). Ellos han puesto sus «yo», yo he puesto el mío... **ha surgido el nosotros en la relación investigativa.** Yo he comenzado ofreciendo y pidiendo confianza, ellos me han respondido con hospitalidad, no solo la de sus aulas sino con la de sus tiempos, paciencia e historias.

Esta hospitalidad y confianza o el encuentro con ellos desde este modo de estar, han provocado el primer recolocamiento de mi propio lugar como investigadora, pues de comenzar imaginando el encuentro con docentes en que yo me veía como *profesora preguntando a profesores*, hoy tengo la seguridad de que, sin perder de vista que el origen de todo esto está en mi amor por la pedagogía, la pregunta y el deseo de indagar me han llevado a transformar mi presencia en el proceso como investigadora. Por esta razón es que me importa dar cuenta del lugar en que comienzo a situar la relación con ellos, pues desde ahí es que he tenido que preparar mi relación con el entorno que he estado viviendo y, desde ahí también, ha comenzado a gestarse una forma de comunicar y escribir lo que fue naciendo como una historia singular de investigación.

---

<sup>16</sup> “Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación”. (Skliar, 2011, p.7).

Esta toma de conciencia de interioridad y exterioridad encarnando la intimidad y la alteridad y de cómo ha calado en mí, me ha hecho comenzar a cambiar la forma de nombrar tanto a quienes son parte de la investigación como a lo que va aconteciendo en ella y lo que surge como saber, conocimiento y vivencia; el lenguaje lo evidencia. Desde que los encuentros se han producido y hemos comenzado a cultivar las relaciones de investigación, es que he podido dejar de hablar en abstracto o en neutro de *los* docentes, de *las* escuelas, cuestión que, por cierto, me ha ayudado también a liberar mis pensamientos, a darle soltura al pensar y al sentir al mismo tiempo. Por eso desde esta página en adelante les hablaré de Jordi, Jaume y lo que hemos logrado hacer en este tiempo. Esos son sus nombres reales, porque han decidido libremente no querer ser nombrados de otra manera y ambos, diría yo, no habrían soportado verse en estas páginas con otros nombres que no fueran los suyos. También podré hablarles de sus alumnas y alumnos con sus nombres verdaderos, porque han insistido que así sea, salvo en alguna que otra historia que los he reemplazado por una cuestión de especial cuidado hacia los chicos y las chicas, a pesar de haber contado con su autorización para hacerlo. Y, probablemente, verán que en la mayoría de los relatos la luz está puesta con más énfasis en Jaume y Jordi porque el sentido de la investigación ha sido profundizar en la experiencia de enseñar, aunque eso implica necesariamente aprender por parte de los/as alumnos/as y algo de aquello se dejará ver.

Precisamente, es el momento en que me gustaría que comenzaran a conocer a quienes se han hecho parte fundamental de toda esta investigación. A Jordi y a Jaume los presentaré por separado para que puedan hacerse una idea inicial de quiénes son estos profesores, cómo se han dado nuestros encuentros y cómo es que he llegado a sus aulas. Los encuentros con ambos, se dieron en dos cursos diferentes, siendo Jordi al primero que conocí en el curso 2012-2013; y en el curso siguiente tuve la oportunidad de conocer a Jaume. Cada caso, o más bien cada profesor, implicó una dedicación exclusiva para estar presente en sus clases y tener conversaciones que nos ayudaran a ir vislumbrando lo importante que ambos consideran del proceso educativo. Tal como cuento en páginas anteriores, para que ellos y yo pudiésemos conocernos, siempre hubo una red de intermediarios que hicieron posible que ventanas y puertas pudieran abrirse, por eso creo que es importante hacer notar la importancia de las redes en este tipo de investigaciones (Goetz y LeCompte, 1988). Una última cuestión que quiero contarles antes de hablarles de ellos, es que previo a tomar nombre, cuerpo y voz, los o las docentes que yo buscaba como colaboradoras/es se resumían en los siguientes atributos esenciales:

- » **Docentes que contaran con una trayectoria docente de 20 años o más, principalmente, porque se trata de personas que se encuentran en una etapa de madurez vital y laboral que permitiría comprender el devenir que han experimentado en cuanto a las relaciones pedagógicas que establecen con los y las estudiantes desde su etapa de noveles.**
- » **Que impartan la asignatura de Historia en la Enseñanza Secundaria o Bachillerato en Centros Educativos de Cataluña.**

- » Que se reconocen a sí mismos como profesoras/es preocupadas/os por sus alumnas/os y por lo que hacen en su labor pedagógica.
- » Que sean personas reconocidas por otros miembros de la comunidad educativa como docentes comprometidas/os. Y,
- » Que estén dispuestos e interesadas/os en contar y compartir su tiempo, experiencia y saber docente por, al menos, un curso académico.

Ha pasado largo tiempo y hoy esos criterios de búsqueda me parecen abismantemente lejanos, no porque Jordi y Jaume no cuenten con esos atributos, sino porque me resultan muy abstractos en relación a quienes han acabado atreviéndose a participar en este viaje indagativo. Lo relevante, claro está, es que abstractos o no, este tipo de procedimientos me ha traído la posibilidad de encontrarme con dos profesores singulares que le han puesto vida y matices a este trabajo.

### 1.5.3 Encuentro con Jordi

El curso 2012-2013 ya estaba en marcha. Por un lado, hacía los contactos con aquel profesor del que hablaba hace unas páginas atrás<sup>17</sup> y, por otro, se abría la posibilidad de conocer a otro docente a quien ya le habían planteado esta propuesta y había autorizado a que le contactara por correo electrónico. Revisando mi diario de investigación<sup>18</sup>, releo lo que apuntaba aquella vez sobre la escritura de ese mensaje, estaba un poco preocupada y algo nerviosa porque no se producía ningún encuentro concreto. A partir de las palabras de Skliar (2013), sobre “Hablar con desconocidos”, aparece una pista sobre esa sensación:

*“Hablar con desconocidos significa no saber el mundo de antemano, no conocerlo jamás, sentirse trozos de una pieza irremediabilmente descompuesta, mirar la inmensidad como si nunca dejásemos de ser niños en estado de niñez. Un desconocido trae una voz nueva, una irrupción que puede cambiar el pulso de la*

---

<sup>17</sup> Ver Punto 1.5.1 p.44

<sup>18</sup> 6 de noviembre de 2012. “52 minutos... eso tardé en escribir el tercer email en busca de un profesor o profesora para iniciar el trabajo de campo de mi investigación. Tardé más de lo que me tomaron los dos anteriores (uno para un profesor que aún no me contesta y otro para una profesora que, finalmente, no tiene tiempo por ahora). La verdad es que este mensaje lo pensé mucho y me tomé el tiempo para elegir muy bien las palabras, cada vez que escribía una frase, releía, borraba y volvía a escribir si algo no me parecía buena idea. Es que escribirle a alguien que no conoces –y que no te conoce, tampoco– no lo veo como tarea fácil. Yo creo que fue una leve sensación de temor la que me hizo moverme así, sino no me explico por qué estuve preparándome mentalmente casi como cuando hago meditación (...) Creo que es un temor que se alimentaba de la incertidumbre de preguntarle a un desconocido ¿te parecería interesante participar de la investigación de una desconocida? en la que las posibilidades de imaginar un ¡No! se aparecen más por la mente que un sí. Pero también se alimentó de la poco afortunada travesía anterior, es decir, de que por medio del silencio o de un “por ahora, no puedo”, conseguir que alguien se interesara en acompañarme en esta aventura estaba siendo un poco difícil. Por otro lado, siendo honesta, también era un temor alimentado por escuchar un ¡Sí! porque después de eso comienza un camino que puede estar imaginado pero es desconocido realmente... ¿qué pasa si no le termina gustando o sintiéndose incómodo con todo esto? ¿qué pasa si no logro mantener su interés? y cosas de aquel tipo (...)”

*tierra, un gesto que nos hace torcer lo ya sabido, una palabra ignorada". Skliar (2013, p.10.)*

Hoy me doy cuenta que esos nervios son reflejo de una sensación parecida al vértigo que muchas veces produce hablar con desconocidos, no solo porque se trate de personas a quienes no hemos visto antes, sino por lo que representan: esa parte del mundo que no conocemos, la evidencia de lo amplio e incierto que hay más allá de nuestra nariz que se mezcla con el deseo de explorarlo. Se hace presente otra vez el "no saber" del que nuestra sociedad rehúye y que muchas veces quiere hacer parecer que no existe o que eso vuelve débil a quien lo reconoce.

Estuve largo rato leyendo y releendo las frases que le escribía antes de enviar el mensaje, y fue su propia dirección electrónica la que me hizo distender. Por cuestiones obvias no lo diré, pero tiene relación con la saga de películas de "La Guerra de las Galaxias" de George Lucas. De algún modo, veía aquella dirección como una graciosa invitación a su mundo, porque es con lo que muchas veces nos presentamos frente a otros. La verdad es que me parecía llamativo que un profesor tuviera una dirección electrónica tan divertida y eso, hasta el día de hoy, me hace preguntarme cuántas veces es nuestra propia imaginación la que nos separa de los otros, de esa exterioridad. Pero también, ¿qué representa la imaginación cuando sabemos que proviene desde nuestro ser más íntimo? Claramente, mis inseguridades de ese momento no eran provocadas por él, pero estaban ahí y fueron parte de los pasos dados. Así fue cómo comenzó nuestro encuentro virtual:

Martes 6 de noviembre de 2012

*Hola Jordi.*

*Mi nombre es Roxana, no me conoces pero María Lluïsa Cunillera me ha dado tu email a propósito de una investigación sobre enseñanza que estoy haciendo.*

*Primero que todo, recibe mis saludos y a la vez mis disculpas por interrumpirte sin que me conozcas. Lo segundo es contarte que María Lluïsa ha hablado muy bien de ti y ha pensado que tal vez sería interesante plantearte lo siguiente.*

*Soy profesora de Historia en Secundaria en Chile y estoy desde hace dos años en Barcelona, hice un máster en investigación educativa en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ahora he continuado con el doctorado "Educación y Sociedad" y me encuentro desarrollando la investigación para mi tesis doctoral guiada por el Dr. José Contreras. El tema que estoy profundizando es la relación educativa en la enseñanza de la Historia en la ESO, es un estudio que pretende explorar la didáctica de las ciencias sociales a través de las formas de enseñar que algunos docentes desarrollan, sobre todo considerando la experiencia docente y el saber que ésta genera en el ámbito pedagógico. Pues bien, se trata de estudios de caso en los que cada docente de la disciplina pueda expresar lo que piensa, lo que sabe y lo que siente respecto de lo que significa enseñar historia a adolescentes. La idea, entre otras, es poder extraer ese saber "no formal" que estos profesores y profesoras singulares poseen y poder convertirse en un aporte para la formación de nuevos docentes y/o de quienes aún*

*se encuentran en ejercicio, que apunte hacia el conocimiento pedagógico pero también hacia la sensibilidad y la singularidad de lo que significa una relación educativa.*

*En realidad, es un poco más que esto pero para no agobiarte más con tanta palabra es que te lo explico a grosso modo, pero también para que te hagas una idea de por qué te estoy escribiendo. La verdad es que, según lo dicho por Maria Lluïsa, me he visto muy interesada en contactarme contigo y preguntarte si es posible que habláramos o nos comunicáramos por esta vía (como te vaya mejor) para poder contarte un poco más sobre esta posibilidad de investigación, si estuvieras interesado en un tema como este, claro está.*

*Sé que pido bastante para ser una desconocida, pero me gustaría transmitirme mi real interés en conocerte y conocer tu historia.*

*Espero no haberte quitado mucho de tu tiempo. Ya me dirás lo que piensas y si no pudieras, no pasa nada, lo entendería perfectamente.*

*Agradezco enormemente tu tiempo. Quedo a la espera de lo que puedas decirme.*

*Un saludo.*

*Roxana*

Miércoles 7 de noviembre de 2012

*Hola Roxana, encantado de conocerte y dispuesto a servirte de conejillo de indias (mi sentido del humor y mi ironía son intrínsecas y espero que no te moleste). La amistad con Maria Lluïsa seguramente distorsione su visión sobre mi actividad educativa pero me siento halagado de poderte ser de ayuda. Me atrajo tu propuesta, llevo 20 años de docencia y creo que hay millones de variables que escapan a la rigidez de las programaciones y los anquilosados curriculums. Yo suelo manejarme como un free lance y el sistema todavía no ha reparado en mí, es normal, sigue creyendo que si el resultado final es óptimo (alumnos acríticos, adoctrinados, poco autónomos...) se debe a que los engranajes intermedios ejercen perfectamente su función. En fin, ya ves que me accionas la provocación y me lanzo, así soy yo. En tus manos encomiendo mi espíritu, fija la metodología y yo me adapto.*

*Un saludo y espero tus noticias.*

*Jordi*

La respuesta de Jordi me inyectó bastante optimismo porque dejaba ver ciertas características que también reconozco en mí –como la ironía, por ejemplo– pero también fue debido a su interés en participar que se hizo todo muy fácil para que en unos pocos días nos reuniéramos para hablarle de mi propuesta. Me envió su número telefónico para que lo llamase y concertar una fecha y hablar personalmente. A pesar del tiempo que ha pasado, siempre me detengo a pensar en la sensación previa que tuve antes de llamarle. Extrañeza tal vez es la palabra que más se acerca a describirla y es que se trata de disponerse a llamar a alguien que no conoces y para quien también eres una desconocida. Por supuesto después de su email sentía confianza en llamarlo pero no ha dejado de



parecerme extraño el entablar una conversación que se trata básicamente de pedirle algo importante a alguien que no te conoce. De todos modos, así como fue de receptivo por la vía del correo electrónico, lo fue por teléfono. La extrañeza se vio aumentada en positivo porque ambos hablamos esos minutos entre risas y sonrisas. Eso se nota en la voz y, por cierto, genera la distensión de la conversa. Jordi vive en un pueblo fuera de Barcelona, pero se ofreció a ir a la ciudad para que conversáramos acompañados de un café, así es que al cabo de unos días, nos veríamos las caras, aunque para evitar cualquier traspié, él me dijo que mirara un blog suyo donde aparecía una foto de él y yo le envié una foto mía por email.

El día en que nos conocimos, Jordi se mostraba muy interesado en saber los aspectos de la investigación, había mucha curiosidad en sus preguntas acerca de lo que trataba el proyecto. Él había venido dispuesto a ser “el conejillo de indias”, como se autodenominó, por lo que la conversación en ese sentido estaba más enfocada hacia saber detalles de los pasos a seguir, yo intentaba darle la mayor cantidad de información, pero intuía que él tal vez requería de aquellos datos precisos de los que estamos acostumbrados en gran parte cuando se trata de investigación científica, porque aunque yo quisiera presentarme ante él como una profesora investigando un tema determinado, para Jordi yo representaba parte de la universidad, de aquello académico que también evalúa y muchas veces juzga lo que observa o estudia. De algún modo, a esa idea de que la investigación toma cierto rumbo y cobra sentido a medida que acontecen las cosas, es difícil de hacerle espacio cuando se está acostumbrado a otra manera de indagar. Dudas razonables, después de todo.

Por eso era importante dejar claro que el tiempo que compartiéramos reflexionando sobre su experiencia como enseñante no era para evaluar ni hacer juicios sobre ello. Creo que de todos modos, la incertidumbre quedó flotando, sobre todo con respecto a los pasos metodológicos. Casi como si la incertidumbre fuera un desafío, continuó decidido a entrar en la investigación y querer saber más. A partir de ahí, la conversación se abrió y empezó a dar pistas de lo que podría haber en el recorrido que emprendíamos desde ese momento y su entusiasmo y curiosidad se detuvieron en conocer algo de mi historia como profesora en Chile. Ya no se trataba de que él me hablara de sí mismo, sino que él también quería saber sobre mí; primero, sobre lo que hacemos en común, que es enseñar Historia, y sobre lo que le pudiera contar de la situación de los docentes en Chile. Comenzamos a descubrir varios temas que hacían parecer que podíamos entendernos; impresiones y sensaciones sobre lo que significa enseñarle Historia a las chicas y chicos de ESO y Bachillerato en estos tiempos.

En una de las cosas que ambos concordamos era lo difícil que resulta dar con el “chip” que motiva a los alumnos y a las alumnas, sobre todo cuando hay que ajustarse a un currículum que, muchas veces, escapa a lo que realmente les importa a ellos y ellas y a lo que el docente considera como importante de compartir con los y las estudiantes que tiene en el aula, que son los que son y no hechos a la medida para un programa de estudios

determinado. Desde el principio Jordi se mostró muy crítico tanto con el funcionamiento, sentido y organización del sistema educativo como con la actitud pasiva, prácticamente indiferente, que ha observado en los y las jóvenes de estos últimos años. Estaba muy interesado en lo que fuera reflexionar sobre lo que estamos haciendo como docentes, sobre todo, porque su visión crítica le generaba no solo incomodidad, sino que inconformidad con lo que vive como profesor y como ciudadano. Me he dado cuenta que esa misma inconformidad, que en un principio puede entenderse como una razón para hacer el trabajo por obligación, Jordi la transforma en movimiento. Ser un inconformista lo hace moverse, tomar –a su modo– cartas en el asunto, aunque eso muchas veces le genera conflictos, principalmente, con quienes representan el poder o hacen de la jerarquía una excusa para decidir sobre el otro.

Por lo mismo, y con la franqueza que dejó ver desde el comienzo en nuestra conversación, me manifestó su inquietud por mi presencia en el centro en el que trabaja, no porque a él le incomodara que yo estuviese en sus clases sino porque decía que su relación con el equipo directivo no se daba en muy buenos términos y que eso podría provocar complicaciones a la hora de gestionar la disposición del centro para aceptar a una investigadora en su aula. Él aceptaba encantado ser parte del trabajo pero aparecía un elemento del cual tenía que empezar a hacerme cargo: los y las docentes no son células independientes con poder de decisión en todos los ámbitos educativos y, en este caso, él no tenía la facultad para abrirme la puerta de su aula sin lograr antes el permiso de la institución de la que formaba parte. Además, tal como lo dejaba ver, sería un tema del cual ocuparse porque no parecía que fuese tan simple de resolver. Tomando nota mental de aquello y acogiendo su legítima preocupación, mi invitación fue a que comenzáramos reuniéndonos para conversar sobre su recorrido como docente, centrándonos en su trayectoria, en lo que pensaba y lo que le sucedía en la relación con sus alumnos y alumnas; y que esto iría con la calma necesaria y respetando los tiempos y ritmos de cada cual, ya no solo en función de lo que a él le sucedía sino con lo que la institución y, por supuesto, los y las estudiantes también permitían. Sellamos el pacto fijando una fecha para un próximo encuentro en los próximos días e iniciar el trabajo que, por entonces, se sostendría en la conversación sobre su práctica educativa más que en la observación de clases, hasta esperar el momento adecuado.

Nuestras primeras conversaciones fueron llevadas a cabo tomando las sugerencias que Van Manen (2003) plantea en su propuesta metodológica como entrevistas conversacionales<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Algunos de los referentes que tomo de este planteamiento de Van Manen (2003) son los siguientes: *“En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se pueden utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como un vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia.”* (p.84)

aunque con ciertas licencias que me tomé para adaptarla a lo que estaba sucediendo. Los lugares no dejan de ser importantes, cada espacio que recorremos, habitamos u ocupamos nos van construyendo como personas, como ciudadano, no solo hablo del espacio físico como algo obvio en el que vivimos sino también del simbolismo que encierran ciertos lugares en nuestras vidas... ¿qué haríamos de nuestra vida sin lugares especiales que nos sitúen? No hay historia que se sostenga sin un lugar en el que acontecer, por eso creo que es relevante saber dónde estamos situados, porque eso podrá facilitarnos la respuesta sobre cómo estamos. Los espacios físicos nos orientan, nos señalan el mundo, cosas; los lugares nuevos yo los recibo como un regalo, por eso mi propuesta para tener nuestras conversaciones con Jordi fue que él decidiera dónde nos encontraríamos, porque también se trataba de que él “nos” ubicara en un lugar que le generara la comodidad para hablar con confianza.

Fue una señal que decía mucho de la seriedad y compromiso con que Jordi entraba y se situaba en la investigación, que apenas terminara nuestro primer encuentro, él me dijera que sería su responsabilidad la preparación del camino para que la administración del centro autorizara mi presencia en sus clases, según sus palabras, él sabía cómo tratar con ellos, pero eso también me hacía advertir que el clima en la escuela podría ser tenso. Mientras él llevaba a cabo esa tarea, comenzamos a reunirnos para conversar sobre su historia docente en un lugar muy particular que escogió, era un bar llamado “l’Amistat” en Premià de Mar, el pueblo en el que él vivía por ese entonces. Era un bar cuya historia me iba siendo contada por Jordi a medida que caminábamos hacia allí y que me parece interesante de compartirla. Hoy es una asociación cultural pero con origen en un aparente lejano siglo XIX a manos de un pequeño grupo de personas que formaron una sociedad recreativa y de ayuda mutua que llamaron “El Centre l’Amistat Obrera”. El edificio alberga el paso del tiempo en sus muros, que están muy bien cuidados, pero que dan cuenta de un pasado tanto arquitectónico como de espacio de relación pura. ¿Cuántas historias albergarán esos muros? ¿Cuántas personas habrán compartido su tiempo, sus principios, sus luchas, sus diferencias...? ¿Cuántas otras historias estarán por acontecer ahí? Al menos por hoy, nos quedamos con una. La de dos profesores de Historia que comenzaron a reflexionar conjuntamente sobre lo que pasa en el mundo de las aulas de ESO y Bachillerato.

Allí fuimos cultivando un diálogo que daba cuenta de su recorrido como docente, de lo que va pasando en sus clases, pero también de otros aspectos de su vida. En cada conversación se dejaba ver el sentido que para él significaba estar enseñando Historia y, más aún, del

---

*“En ambos usos de la entrevista conversacional es importante darse cuenta de que el proceso de entrevista debe seguir la disciplina de la pregunta fundamental que originó la necesidad de la entrevista.” (p.84)*

*“Mientras entrevistamos a otras personas sobre su experiencia acerca de un determinado fenómeno, es imperativo mantenerse cercano a la experiencia tal como fue vivida.” (p.85)*

sin sentido que parece estar presente más frecuentemente de lo que pensamos; respecto de cómo se intenta hacer la vida en la escuela, con discursos institucionales que chocan con el hacer docente o con normativas legales que se estrellan con las ilusiones y formas de ser de niños y jóvenes (Contreras y Pérez de Lara, 2010). De algún modo, en esas conversaciones emprendíamos un viaje por su historia, por la mía y la que comenzábamos a construir juntos. En esas idas y vueltas a su trayectoria y al día a día que va viviendo como docente, la conversación se veía acompañada, atravesada por el mundo: sus alumnos y alumnas, sus colegas, su familia y también los míos, y a medida que hablábamos de su experiencia como profesor, se iba acrecentando en ambos la necesidad de ponerle rostro a los nombres que circulaban en las historias de la semana que me iba contando sobre sus alumnos; de situarnos en el escenario donde todos aquellos relatos nacían a la vida. Con el tiempo me he dado cuenta de que se nos hizo evidente algo que plantea Gadamer (2012, p.144), sobre que el lenguaje tiene límites, que no todo logra ser dicho y hay cosas que las palabras no alcanzan a expresar, por lo que necesitan ser vividas de otra manera. Entre conversación y conversación, fue naciendo el real deseo de compartir su espacio educativo conmigo, no sólo por su implicación en la investigación sino también como una forma de complementar lo que narraba de su experiencia en el aula. Así, después de un tiempo y unos cafés en “l’Amistat”, comenzamos a preparar la llegada al instituto donde gran parte de sus relatos como docente cobran vida.

#### **1.5.3.1 Negociar con la institución.**

Si el acuerdo de confianza que establecí con Jordi se basaba en creer el uno en el otro, la entrada en el instituto marcó una diferencia respecto de este tipo de encuentros porque estuvo sostenida en un sistema burocrático que requería la institución representada en su equipo directivo. Se trataba de un instituto público, ubicado en la zona de Granollers-Canovelles, en el que Jordi llevaba pocos años trabajando y que contaba con una directora que llevaba también poco tiempo en el cargo, por lo que podía entender que los requerimientos fueran tantos. Después de algunas gestiones de Jordi con el equipo directivo, comenzó la elaboración de documentos que pedía el centro educativo para analizar mi propuesta y generar los permisos en conjunto con el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Creo que este modo de hacer el proceso tuvo más que ver con aquel espíritu de «negociación» de la que he hablado antes, que se da con distancia, que se trata más de transigir que de dialogar porque todo se ha hecho mediante papeleo, sin tener a las personas frente a frente, incluso sin ser yo misma quien solicitara los permisos directamente porque la administración del centro pedía que fuese mi director de tesis quien hiciera la solicitud. No es una cuestión de juicios, tampoco de que sea nuevo para mí porque es algo que me ha tocado experimentar incluso siendo parte de una escuela en mis años como profesora, pero creo que el exceso de papeles burocráticos—que, sin duda ha

pasado a formar parte del espíritu de la institucionalidad de la escuela universalmente—pone de manifiesto no solo la intencionalidad de regularizar situaciones, que es comprensible, sino que deja ver que hay cierta desconfianza, sobre todo cuando se trata de alguien externo a la institución. Importante o no, toda esta situación significó lentificar el trabajo y, si en algún momento la percibí como un contratiempo, he entendido que es parte de lo que sucede en un amplio número de instituciones y que también debemos hacernos cargo de ello y a pensar sobre el fin primero y último de todo que es cuánto de estas funciones tienen verdaderamente como eje a los y las alumnas que habitan un centro educativo.

Cuando todos los permisos fueron dados y fui autorizada a comenzar la observación de las clases de Jordi, el mismo día en que comenzaban mis tareas fui citada por el equipo directivo para hablar sobre mi estancia en el centro. A la reunión también fue citado Jordi, por supuesto. He intentado repensar en el tiempo lo que fue dicho en esa reunión de media hora, pero siempre me resuenan casi las mismas frases... qué es lo que realmente quiero observar, qué tipo de evaluación desarrollaría sobre lo que vería, que la confidencialidad y anonimato sobre la identidad del centro y los alumnos debía ser respetada al máximo, si tenía pensado hablar con otros profesores o personal del centro. Son preguntas necesarias, claro que sí, pero por un lado, todo lo que fue puesto por escrito en los documentos solicitados parecía no haber sido dicho, a pesar de lo explícito de la solicitud, objetivos y protocolo ético que la administración tenía en su poder, por lo que buena parte del procedimiento burocrático parecía perder sentido; y, por otro, el tono de la entrevista dejaba ver cierta desconfianza hacia mi presencia en el centro, sobre todo por lo que yo podría representar que es la no falsa idea de que “la universidad va a la escuela a evaluarla”.

Las comillas se hacen necesarias porque, por supuesto, ni yo soy la universidad ni tampoco ha estado dentro de mis intenciones la evaluación del centro, ni de los jóvenes ni del profesor, pero también porque es cierto que muchas veces hay temor por parte de los centros educativos a la función investigadora de la universidad. Además, la desconfianza pasaba por la relación de conflicto que hay entre Jordi y el equipo directivo, por lo que entendía las complicaciones que me manifestaba en el principio.

Finalmente, después de insistir en que no habría evaluación de mi parte y mi compromiso de que no daría el nombre de la institución es que vino una declaración del Jefe de Estudios que daba cuenta de que en otras 2 o 3 investigaciones anteriores les habían dicho que harían una cosa e hicieron otra y que el centro quedó muy mal ante la opinión de otras personas; que se utilizaba la situación personal de los chicos y chicas que son de familias sin muchos recursos para tergiversar la información. Creo que todo eso me hizo acomodar las piezas que daban vuelta sin parecer encajar en la conversación. Por otro lado, Jordi hacía ver en tono firme, casi cansado de dar vueltas sobre las mismas preguntas sobre la posición o imagen del centro, que esta tesis tenía que ver con él, con sus prácticas

educativas y que el centro no tenía de qué preocuparse porque, fuera en este o en otro, la cuestión estaba centrada en su modo de enseñar Historia. A partir de ahí, sentí que el tono de la conversación se distendió un poco. Terminamos de acotar el tiempo y los horarios de mis visitas al instituto y luego salimos de la oficina, directamente a la oficina de las secretarías de recepción, para que apuntaran que los días martes de cada semana, en horario de 9:00 a 10:00 de la mañana yo estaría en la clase de Jordi.

### **1.5.3.2 Los chicos y chicas de su clase.**

Unos minutos después de esa reunión, sonaba el timbre de las 9:00, lo que significaba nuestra ida al aula donde conocería a la clase de primero de Bachillerato con el que Jordi había decidido que trabajáramos y con quienes lo había hablado durante el tiempo que él y yo íbamos teniendo nuestras conversaciones reflexivas en “l’Amistat”. Para contar cómo fue que conocí a las chicas y chicos, traeré lo que apuntaba en el diario de campo porque me parece que hay detalles interesantes de cómo sucedió:

*En el pasillo nos esperaba la secretaria de estudios para ir con nosotros a la sala de clases y hacer la respectiva presentación. Mientras bajábamos la escalera, me preguntó datos míos para poder decirle algo a los chicos: mi nombre, universidad, facultad... me estaba preguntando sobre el tema de la tesis, cuando llegamos a la puerta del aula donde se aglomeraban los estudiantes del grupo de bachillerato, por lo tanto no hubo tiempo para la respuesta y me dijo: “no importa”. Entramos a la sala y me sorprendió que el grupo fuera tan pequeño, quizás porque en mi experiencia como profesora no he estado nunca con menos de 25 aunque lo habitual es que sean 35 – 40 (salvo cuando llueve que, por alguna razón, se reduce la cantidad de alumnos en la sala). Pensé “¡Son como 10!” y vi que la sala se hacía inmensa; ellos se veían un poco pasivos también... pero bueno, sólo estábamos entrando. La secretaria de estudios comenzó a presentarme, olvidó mi nombre, por lo que acabé completando su primera frase; luego dijo la información que le di en la escalera y en cosa de dos minutos ella se estaba yendo del aula.”<sup>20</sup>*

En la distancia del tiempo, me he preguntado a qué respondió su presencia en esos dos minutos, tal vez era parte de la formalidad o del propio protocolo del centro para este tipo de situaciones, aunque por el modo y la rapidez de todo, sentí que de alguna manera era la voz de la institución la que se hacía presente entre los/as alumnos/as y yo. Luego vino la presentación que Jordi hizo de mí, que fue breve porque ya se lo venía diciendo desde hace tiempo, incluso había alguno un poco expectante de que yo visitara la clase porque supo que soy chilena y eso le llamaba la atención. Todos se mostraban muy tranquilos, casi pasivos. Luego Jordi comenzó a presentármelos uno a una, diciendo sus nombres y alguna característica ya sea positiva o negativa o haciendo referencia a algún evento del que fueron protagonistas, todos sonreían y algunos asentían con la cabeza lo que Jordi decía. Después vino mi propia presentación, les dije algunas cosas sobre mí y de lo que pretendía

---

<sup>20</sup> Diario de campo, 16 abril de 2013.

hacer durante el tiempo que pasara en sus clases, también les di el tiempo para preguntar o comentar sobre cualquier cosa pero no hubo nada que decir por ahora por parte de ellos y ellas. Así, Jordi comenzaba a poner el tema de su clase, yo tomaba asiento detrás de los alumnos y me disponía a estar atenta y alerta a lo que acontecía. Todo iba sobre la Segunda Guerra Mundial.

#### 1.5.4 Encuentro con Jaume

No existen dos procesos exactamente iguales, menos aun cuando éstos se sostienen en personas. Conocí a Jaume a comienzos del curso 2013-2014 por medio de unos amigos en común, Amparo y Carles, aunque fue la intuición de Amparo, su conocimiento sobre mi investigación y la información que ella tenía sobre Jaume lo que generó más propiciamente nuestro encuentro. Creo que es importante referirme en este punto a lo que significa contar con estos votos de confianza que vienen desde afuera para ir dando pasos en una investigación de este tipo. No es menor que en ese “hablar con desconocidos” que he comentado unas páginas antes, esté la voz o la referencia de terceras personas que, en realidad, son primeras y que hacen de puentes que ayudan a conectar a quien busca con quien es depositario de un saber interesante de explorar (Sisto, 2008).

Nuestra historia con Jaume también comenzó por email.

Martes 17 de septiembre de 2013

*Hola Jaume. ¿Qué tal?*

*Soy Roxana, la amiga de Amparo y Carles que hace el doctorado en la UB.*

*Te agradezco que me permitieras escribirte, espero no agobiarte y que acabes arrepintiéndote.*

*Estoy haciendo mi investigación de tesis doctoral en torno a docentes de historia que trabajen en secundaria. La intención de mi tesis es profundizar en la reflexión sobre la enseñanza de la asignatura desde cómo se vive en las aulas más que como planificación técnica de una disciplina. En el fondo se trata de poner la atención en lo educativo que surge como práctica desde la experiencia docente más que desde el análisis teórico que la rodea. Por lo tanto, estoy en la búsqueda de profesoras y profesores que tengan el deseo de hablar y pensar sobre su práctica educativa, y que me permitan acompañarlos durante algún tiempo de este curso en sus aulas. En ese tiempo la idea es observar clases pero también tener conversaciones que se conviertan en espacios de reflexión sobre la experiencia del propio docente en su manera de construir la didáctica y de la relación que establece con los y las adolescentes.*

*Amparo y Carles me han hablado muy bien de ti y me han dicho que, por tu forma de ser, podría interesarte participar -y ayudarme- en este intento de darle más luz a la vida verdadera de la enseñanza en las aulas. Por otro lado, me atrevo a proponértelo porque me han dado muy buenas referencias de ti como profesor y como persona.*

*Sé que es mucho pedir para una desconocida, en este caso, por lo que también entiendo que podría no interesarte, así es que esto es más que nada una invitación a la que, claramente, tienes la libertad de decir sí o no, sin compromisos de por medio.*

*Igualmente, entiendo que en un mensaje como este no alcanzan a entrar todas las explicaciones ni los matices que me gustaría contarte, así es que si te interesa, podemos quedar para conocernos y conversar con un poco más de calma sobre la propuesta para que puedas decidir con más información.*

*Ya me dirás qué te parece.*

*Un saludo.*

Jueves 19 de septiembre de 2013

*Hola Roxana,*

*Disculpa el retard en contestar-te però les "esclavituds" de l'inici de curs m'ho ha posat molt difícil.*

*Encantat de poder-te ajudar si puc fer-ho! Sí que m'agradaria que poguessim quedar un dia, em poguessis explicar amb més detall el projecte i el més important... que ens poguem conèixer.*

*Jo en aquests moments, de la meva jornada només dedico 4 hores a la setmana a treballar amb els alumnes la matèria de Història del Món Contemporani de 1r de Batxillerat. La resta de la meva jornada la passo al batxillerat fent Geografia, Pedagogia i Psicologia. No se si et pot interessar una persona que hi dedica tan poca jornada a la Història i només a Batxillerat. Ja em diràs.*

*Si et puc ajudar.. encantat de fer-ho. Només cal que quedem algun dia (joestic a Mataró) i en parlem. Si t'anès bé, jo preferiria quedar algun dia al matí, en algun forat que tingués lliure en els meus horaris. Si no t'és possible, m'ho dius i ja trobarem una estona a la tarda.*

*Ja em diràs, Roxana. Una abraçada!*

Con la alegría y tranquilidad que me brindó su respuesta, vinieron unos cuantos emails más para concertar una fecha en la que reunirnos prontamente y así conocernos y hablar con más detalle sobre el trabajo que emprenderíamos. El lugar elegido por Jaume para vernos fue la escuela; prefería ocupar los tiempos en que estaba libre –o con menos trabajo– para poder hablar. Fue así como a finales de septiembre de 2013 me fui hasta la escuela que se encuentra en Mataró (que es también la ciudad en que vive) para conocerlo a él y su lugar de trabajo. El viaje desde Barcelona se hizo bastante liviano, volver al tren para ir a un nuevo instituto, para conocer a un nuevo profesor me hacía recuperar la energía del inicio, porque conocer a Jaume implicaba volver a recuperar los planteamientos que estaban en el origen de la investigación.

Esto me parecía casi como renovador porque creo que uno de los riesgos que corremos cuando estamos dedicados por largo tiempo a un trabajo como el de investigar, es que lo nuevo que va emergiendo en el camino nos puede hacer, si bien no olvidar, parecer confuso lo que nos trajo hasta aquí o lo que tenemos ante nosotros. Saberme nuevamente en la



situación de conocer a un profesor nuevo, en este caso Jaume, iniciando un proceso de acompañamiento, no recuerdo haberlo sentido como algo que ya estuviera dominado, que todo estuviera bajo control por haberlo hecho en el curso anterior. La sensación de vértigo y algo de inseguridad seguían estando, la diferencia tal vez, era que las inseguridades tenían más cara de ansiedad por volver a comenzar. Todo lo que rodeó a ese primer encuentro con Jaume se parecía mucho a la sensación que describía en las páginas del inicio de este capítulo, acerca de cada vez que, como alumna, volvía a la escuela para un nuevo curso, y también la que vivía como profesora, la ansiedad de conocer a mis nuevos/as alumnos/as y compañeros/as de trabajo.

Al llegar a la escuela, esperé unos minutos afuera para ver cómo era el barrio, qué lugares, ambientes rodeaban el instituto. Cuando se acercó la hora, entré a preguntar por Jaume a la oficina de recepción; aún no terminaba su clase y lo esperé unos minutos. Mientras lo hacía, algunos alumnos y alumnas caminaban por los pasillos, me parecían más mayores de lo que había visto hasta ahora en los institutos, tenían más apariencia de estudiantes universitarios que de chicos y chicas de Bachillerato o de ESO. Había bastante silencio en el lugar aunque de pronto se comenzó a oír más ruido... se acercaba la hora del recreo. Sin tener pistas previas sobre la apariencia de Jaume, de cómo era físicamente, esperaba sentada atenta a algún rostro que tuviera expresión de búsqueda. Ese sería Jaume.

De pronto, apareció un hombre de gafas con una mochila al hombro, quien me miró y dijo mi nombre en tono de pregunta. Por fin, nos conocíamos. Me saludó muy cálidamente, con una sonrisa grande y una mirada amigable. Cruzamos unas palabras mientras me invitaba a caminar por un pasillo para ir hasta una de las salas de reunión que hay en la planta baja; ahí nos sentaríamos a conversar. *“Su voz es muy imponente”*, pensé... esa fue mi primera impresión. Tono alto, firme y cálido a la vez. Me hablaba a veces en catalán y otras en castellano; yo no hablo catalán pero con el tiempo lo he ido entendiendo muy bien, al punto que cuando sostengo alguna conversación con un catalán-parlante no siento desconexión o incomodidad, no me veo en la necesidad de pedirle que hable en castellano para mí, por ejemplo. Nuestras lenguas maternas son distintas pero no de una diferencia abismal, por lo que nunca la he asumido como barrera en el entendimiento. De todos modos, creo que las conversaciones con Jaume me hicieron ser más consciente de que estábamos construyendo nuestra relación a partir de lo que ambos sentíamos como propio, la identidad de la lengua de cada uno. De hecho, creo que mientras más en confianza se sentía Jaume, más me hablaba en catalán. De eso he podido darme cuenta en el tiempo, cuando he vuelto a escuchar las grabaciones de audio de nuestras conversaciones.

Ya sea que fuese para entrar en confianza o porque era más fácil comenzar por ahí, nuestra conversación empezó hablando un poco sobre quienes nos hicieron de puente, luego un poco sobre cada uno y pasamos a la investigación. Jaume se veía muy interesado en el tema reflexivo, pensar en lo educativo como algo que sucede más allá de lo teórico, aunque con

la vista puesta en lo que ciertos referentes teóricos pueden ayudar a repensar porque, como me contaría, estaba entrando en una nueva fase de su modo de ser profesor a partir de un grupo que había creado con otros cuatro compañeros al que habían denominado “Grup de millora” en el que buscaban plantear nuevos modos de formación para el profesorado del instituto. También quería saber sobre la metodología de la investigación, cómo sería el trabajo que tendríamos y las tareas que tendría que cumplir. Después de escuchar algunos de mis planteamientos, me dijo que él colaboraría encantado no sin antes reparar en algo que le preocupaba, él pensaba que el tiempo que le dedicaba a enseñar historia podría ser un problema porque eran pocas horas. Al explicarle que eso no era un problema porque la investigación no pasaba por la cantidad de tiempo que dedicara a enseñar historia durante la semana sino que lo hiciera, la preocupación se disipó y dio paso a un mayor entusiasmo por ser parte de la investigación.

En aquella primera conversación de alrededor de una hora pude darme cuenta de que él se encontraba muy a gusto en el instituto, que era un lugar querido para él y donde se pasaba gran parte de la semana. Su comodidad en la institución –a la que ha estado ligado desde casi toda su vida–, no significa que no sea crítico con ella, que hay ciertas dinámicas que no le gustan pero que, como él dice, “mientras no interfieran en lo que hago con los chicos, no es un problema”. Por cierto que esa actitud crítica lo ha llevado a moverse continuamente en la institución. Se trata de una Escola Pia en la que Jaume ha trabajado en diferentes cargos, incluso en la administración central pero con la mayoría del tiempo dedicado al instituto. Una de las cosas que me llama la atención es que después de pasar varios años en cargos administrativos decidió que ese tipo de trabajo ya era suficiente y que para continuar, necesitaba volver a hacer clases, volver a estar en relación con alumnos y alumnas. Su trabajo lo realiza solo en Bachillerato dando las asignaturas de Historia, Geografía y Pedagogía, ésta última fue una sorpresa para mí. Me explicó que se trata de una asignatura que fue creada por él hace ya más de cinco años para darla a alumnos y alumnas de primero de Bachillerato que se sienten interesados en el área de educación.

A medida que me contaba de su trayectoria Jaume me parecía un hombre inquieto, alguien que siempre está buscando nuevas formas de estar en los espacios educativos en los que habita. Le importa mucho lo que está relacionado con la formación del profesorado, de hecho estuvo cursando un programa de doctorado hace algunos años, que no vio finalizado simplemente porque no vio la necesidad de continuar con ello y prefirió volcar sus energías en su labor docente. Esa misma búsqueda es la que lo ha movido junto a sus compañeros a enfrentar un desafío de pensar en una formación del profesorado de Bachillerato del instituto. También es profesor tutor de un grupo de segundo de Bachillerato con el que se siente muy conectado e implicado en lo que es el fin de ciclo de estos chicos y chicas, de sus decisiones por la carrera o los planes de futuro que estaban planteándose. Por otro lado, es de los docentes que siempre acompaña a los y las

estudiantes en sus viajes de fin de curso, por lo que también se implica en la preparación del viaje y sobre todo en el cuidado de sus estudiantes que eso exige.

Jaume es un profesor que disfruta de asistir a congresos, seminarios o charlas que se dan en torno a los temas educativos. Su presencia en este tipo de instancias es continua porque lo ve como una forma de estar actualizándose sobre las discusiones pedagógicas, de conocer otros escenarios educativos y buscar modos de innovación para su propia práctica educativa; además, es la oportunidad para escuchar otras voces sobre cuestiones educativas. Creo que es este mismo espíritu el que lo hace decidirse por colaborar con decisión en mi investigación, de estar abierto a contar y mostrarme lo que hace con sus estudiantes, pero también para escuchar mis opiniones, mis historias. Jaume desde el principio se nota interesado conocer mi historia, mis experiencias como profesora y la situación escolar y docente en Chile.

Ese primer encuentro se dio en una conversación bastante calma, sin prisas dentro del instituto, aun cuando era un día normal de actividades. Cuando acabamos de definir las tareas que tendríamos y los modos de trabajar, me invitó a conocer el centro con más detalle. Hicimos un recorrido por algunos laboratorios, biblioteca y mediateca, luego fuimos a la segunda planta donde se encuentra Bachillerato y me enseñó la oficina de los profesores y la zona de las aulas. Era interesante ver cómo Jaume me enseñaba el lugar porque lo veía muy cómodo; caminar con él por las dependencias del lugar y escuchar la historia del edificio y de algunas anécdotas me hizo entender que realmente era un lugar en el que disfrutaba estar. Era un comienzo que daría cuenta de un tiempo y una relación muy ligada a su espacio educativo; los meses venideros, cada miércoles de la semana, estaría acompañándolo en sus clases de Historia, luego en las de Pedagogía y finalizaríamos la mañana con una conversación de una hora más o menos en la que podríamos hablar de lo que va sucediendo en las clases, de su relación con sus estudiantes y de las preguntas que van asomando en este camino de pensamiento sobre lo educativo.

Al despedirnos ese día, Jaume me propuso que él le plantearía al equipo directivo del centro la situación y que luego me diría los pasos a seguir, pero me adelantó que no habría inconvenientes. Al cabo de unos días, me confirmaba la aprobación por parte del centro para comenzar el trabajo en el instituto, solo se requerían un documento de la universidad o mi director para acreditar mi estadía en el centro como parte del trabajo de tesis y para delimitar el ámbito de mis observaciones con el fin de no involucrar a otros agentes como las familias, por ejemplo.

#### **1.5.4.1 Se abre la escuela y el aula**

A principios de octubre de ese año, comencé a visitar las clases de Jaume. El primer día, antes de la clase, conocería al director y además le entregaría la documentación requerida. Jaume me esperaba para presentarnos; en su bienvenida me dijo que el documento era

una mera formalidad para respaldar la presencia de alguien de fuera de la escuela ya sea en las clases como en otras dependencias y que para ellos era interesante que hubiese alguien de la universidad haciendo este tipo de cosas en la escuela. Había también otros profesores en la sala a quienes Jaime me fue presentando y quienes me fueron dando la bienvenida. Ahora llegaba el momento de conocer al grupo de Primero de Bachillerato al que Jaime le daba la clase de Historia.

Mientras caminábamos por el pasillo hasta el aula, sonó el timbre de las ocho. Al llegar, saludamos y vimos que la mayoría de las chicas y de los chicos ya estaban ubicándose en sus lugares, mientras iban llegando otros alumnos, Jaime preparaba sus cosas para la clase: el ordenador para poner el power point, registrar la asistencia y tener a mano los videos que iba a utilizar en esa hora. Cuando ya estaban todos (son 17 en total, 13 chicas y 4 chicos), se dejó sentir un silencio y Jaime los saludó a todos y comenzó a explicar mi presencia en la clase. Ya les había hablado de mí, del trabajo que haríamos y les había consultado su opinión en los días previos por lo que la mayoría ya estaba al tanto. Jaime me hizo algunos comentarios del grupo; en general, que eran chicos y chicas muy responsables, estudiosos y participativos. Luego dijo algunas cosas de mí, me invitó a presentarme yo misma y, aprovechando mi condición de investigadora, que les hablara un poco del tipo de investigación porque justamente todos ellos debían comenzar a diseñar su proyecto de investigación y tal vez les iría bien escuchar algo de boca de alguien que se está dedicando a eso. Mi presentación entonces, estuvo más enfocada a la propia investigación aunque también les hablé un poco de mí y de lo que hacía como profesora en Chile. Les ofrecí la oportunidad de preguntar sobre lo que quisieran pero en ese momento no hubo nada que decir por parte de ellos. Jaime comenzaba con el contenido de la clase: la Revolución Industrial. Yo tomaba asiento en las primeras filas, mirando hacia la clase, desde ahí los podía ver a todos. Al finalizar la clase, Berta, una de las alumnas se acercó hasta mí para decirme que estaba muy interesada en mi investigación y que le gustaría poder leer la tesis cuando estuviera acabada. Yo le dije que encantada la compartiría con ella pero que le pedía que tuviera paciencia porque en aquel entonces todo esto estaba casi comenzando.



## **CAPÍTULO 2: PENSAMIENTO, PALABRA Y EDUCACIÓN.**

### **2.1 Recorrido por el saber y no saber previo.**

¿Por dónde comenzar esta búsqueda sino es por las huellas que ya han ido dejando otras y otros? Las huellas del pensamiento de autoras y autores que van depositando a través de sus escritos, me han ayudado a encontrar mi propia senda, por lo que me parece justo y necesario contar cuáles de esas señales han orientado mis pasos, además porque me han orientado a descubrir el saber y el no saber que había en mí previo a este viaje. Por lo mismo, las siguientes páginas de este capítulo serán usadas para poder explicar los hilos que forman el entramado en el que he tejido una idea sobre la enseñanza de la Historia a jóvenes de Bachillerato. Se trata no solo de hacer un registro de autoras y autores que ya han elaborado un pensar sobre aquellos elementos que orientan esta investigación, sino que aportar con lo que ellas y ellos me han dado a reflexionar en esta búsqueda de nuevos significados, nuevas formas de comprender el mundo de la enseñanza y del aprendizaje con jóvenes a través de la asignatura de Historia. Por lo tanto, más que dejar plasmado un listado de perspectivas teóricas sobre diferentes temas o conceptos y los nombres de quienes los han planteado y sostenido, intentaré bosquejar el diálogo que fue surgiendo a partir de la profundización de dichas concepciones y de lo que mi propia experiencia de investigación con Jordi y Jaume ha dado de sí. De esta manera, doy cuenta del tejido que se fue tramando entre el conocimiento y desconocimiento previo de los ejes conceptuales en los que se ha movido (y sostenido) esta elaboración de investigación: algunas nociones de Historia; otras sobre la enseñanza y didáctica de la Historia centrada en la relación

educativa; y por último, el saber de la experiencia en la labor pedagógica. La riqueza y la intención de este capítulo, a mi parecer, radica en que se trata justamente de entender la teoría como parte de la vida, no como un “consumo” de ideas elaboradas por otros y otras, sino que pueda ser vista como lo que he podido experimentar: un pensamiento vivo, que se nutre, se cultiva, crece, conmueve y cambia a medida que ese pensar se encarna en el cuerpo y explica la vida.

Los pasajes que logro hilar, son un resumen de lo que ha significado para mí, como profesora y como una buscadora de nuevos sentidos, repensar lo que la didáctica de la historia me ha tenido sufriendo... no lo digo en tono victimizado, sino en el más puro sentido de sobrellevar algo por ‘debajo’ que no lograba hacerme encontrar ni siquiera conmigo misma. En el camino de lecturas, escuchas y conversaciones he podido darme cuenta de que hay mucho por seguir pensando pero, a veces, no hay que ir tan lejos para encontrar señales que indiquen un sendero interesante. Por eso comienzo pensando que es necesario volver la mirada hacia lo que la propia Historia nos ha enseñado (o de lo que todavía no hemos aprendido) sobre la cuestión educativa; la Historia del mundo y la propia porque seguramente en esos recovecos que va dejando el tiempo y nuestra mala memoria, hay algo que, escarbando, encuentra la luz, es decir, cosas, cuestiones, ideas, palabras que nos iluminen para inspirarnos y descubramos que aún hay algo por ver. Si la Historia es una cuestión de relación humana, no nos empeñemos en cosificarla, todavía menos cuando es una mediación con las nuevas generaciones; sintámosla, vivámosla y no olvidemos que la escribimos cada día en la relación que sostenemos con el mundo y con las otras y los otros. Es necesario que trabajemos por alcanzar la conciencia plena de que somos cuerpos que, desde que nacemos, habitamos en presente con origen en un pasado y que cualquier forma que deseemos del porvenir pasa, casi obligatoriamente, por el pensar y pensarnos cotidianamente, de otra manera me pregunto si acaso no estaríamos recreando el mundo en base a un falso y eterno espejismo de la vida.

## **2.2 Mirar lo pedagógico de la Historia.**

Comienzo este recorrido por lo que encierra la palabra Historia como disciplina, ciencia o área de estudio. Es cierto que aquí el camino me lleva a mi formación docente como profesora de Historia y Ciencias Sociales, pero antes que eso, me lleva a mi experiencia como alumna en la escuela. ¿Qué relación he tenido con esta disciplina desde que mi formación escolar me ha puesto la Historia como parte de lo que “debo” aprender”? Si recurro a mi experiencia de niña y adolescente, no tengo muchos recuerdos ni datos de la Historia que me quisieron enseñar; tal vez podría recitar lo que a muchas/os también les han hecho repetir una y otra vez: “la Historia es la ciencia que estudia el pasado y sirve para que no cometamos los mismos errores en la sociedad”. Hasta el día de hoy escucho esa

frase en los y las más jóvenes, pero, sinceramente, cada vez más me parece una frase carente de sustancia, sabor o sentido. No porque no tenga algo de razón el contenido sino porque ya se ha transformado en una frase hecha que es dicha sin convencimiento o la más mínima fe en ella por quien la dice.

Esa frase y otras que se dicen de la Historia como conocimiento o como asignatura (“aprender el pasado para comprender el presente”, “la Historia es el conjunto de los acontecimientos del hombre”, “sirve para conocer la evolución del hombre en el tiempo”, etc.), creo que tienen su cuna en la versión de ella que ha salido de los espacios universitarios. Ya sea en la formación del profesorado o en la formación de historiadores/as, hay una especialización técnica para profundizar en su conocimiento y, a veces, esas frases se transforman en resúmenes triviales que no acaban significando nada. Lo más fresco que tengo es lo que me fue dado en mi formación como profesora de Historia en la universidad –o como he dicho antes<sup>21</sup>, más bien mi formación como historiadora que enseñará Historia–, pero, en este sentido, no intento definir qué es la Historia en esta tesis; no podría siquiera acercarme a alguna definición universal pero creo que tampoco quiero hacerlo. Me valen las palabras de Febvre (1982) para esto:

*“toda definición es una cárcel (...) ¿Definir la Historia? Pero ¿cuál? Quiero decir ¿de qué fecha y en qué cuadro de civilización? ¿No varía la Historia perpetuamente en su inquieta búsqueda de técnicas nuevas, puntos de vista inéditos, problemas que hay que plantear mejor? Definir, definir; sin embargo, las más exactas definiciones, las más cuidadosamente meditadas, las más meticulosamente redactadas ¿no tienen el riesgo de dejar al margen, en cada instante, lo mejor de la Historia?”* (Febvre, 1982, pp.227-228)

De todas maneras, creo que es importante que hablemos acerca de cómo las diversas perspectivas historiográficas provocan (o no) una relación con el saber para quien ha de enseñarla como asignatura en la escuela y, especialmente, para quien tiene que aprenderla. Supongo que lo trascendental para un/a docente de escuela no es adscribirse a una determinada corriente historiográfica, sino más bien, qué es lo que puede extraer de ellas para ayudar a que los nuevos<sup>22</sup> puedan encontrar una conexión con esa lectura del mundo social. Quizás lo que nos interesa en este contexto es señalar qué cuestiones son esenciales dentro de la Historia entendida como una ciencia social. Sujeto, tiempo, acontecimiento y realidad son las que la sostienen como campo de estudio, aunque no haya un consenso acerca de cuál es la cuestión protagónica. La discusión epistemológica que se dio a fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX entre diversos historiadores y filósofos de la Historia,

---

<sup>21</sup> Ver Capítulo 1, punto 1.1. p.21

<sup>22</sup> Los nuevos, tal como señala Hannah Arendt (1996), era el modo para designar a quienes dejaban la infancia para entrar a formar parte del mundo adulto en la Antigua Grecia.



sobre todo en Europa, vino a abrir el campo de pensamiento para estudiarla, construirla y escribirla. Del enfoque predominantemente objetivo hubo un despliegue hacia lo subjetivo y a lo intersubjetivo que amplió las formas de investigar, comprender e interpretar la Historia (Sánchez Prieto, 1995).

A partir del trabajo hecho por la historiografía y de sus principales corrientes desarrolladas en Occidente –el Positivismo, de Augusto Comte; el Materialismo Histórico, de Karl Marx; el Historicismo, de Benedetto Croce; la Escuela de los Annales, de Marc Bloch y Lucien Febvre; y la Historia Cultural, de Carlo Ginzburg–, hoy se ofrece un abanico amplio de posibilidades para abordar la comprensión de la Historia (sobre todo, a partir de los métodos de investigación y los diversos objetos de estudio que cada perspectiva plantea), que nos permiten, como sociedad, una visión plural y diversa para comprender nuestra evolución en el tiempo. Sin adscribirme a ninguna en particular, sí puedo decir lo que voy tomando de algunas de ellas para elaborar mi percepción del mundo en el sentido histórico. De la Escuela de los Annales, tomo la idea de problematizar la Historia, de plantear preguntas y buscar la interpretación (no la determinación) de los hechos en el tiempo. De la Historia Cultural resalto el cambio que han hecho en cuanto al objeto-sujeto de su estudio, rescatando la Historia de aquellos que no han sido considerados como parte de la explicación histórica dominante en el pasado (niños, mujeres, la música, la vestimenta, los juegos, etc.). Del Materialismo Histórico, la visión de ciclo orgánico de la vida y la dialéctica con el acontecer. Del Historicismo, destaco el giro subjetivo que propuso al estudio de la Historia.

Supongo que cada docente a medida que se relaciona con el conocimiento histórico, va recogiendo aquellos elementos que le permiten construir sus propios significados de la Historia como ciencia o área de conocimiento, para elaborar el tejido de sentido con el que comunicará su asignatura a la generación que tiene en sus aulas. De todos modos, aclaro que para mí es una transformación constante la de buscar entre los surcos que dejan las diversas perspectivas historiográficas, porque asumo que en mi tarea lo relevante es lo que puedo poner en juego estando con los y las estudiantes. Por eso insisto en que intento mirar en lo pedagógico que ha dejado el devenir de la Historia como conocimiento social.

### 2.2.1 Desde qué es la Historia a preguntarse qué Historia.

El recorrido ha sido un conflicto para mí y hoy más que tratar de pensar en qué es la Historia, me interesa preguntarme acerca de **qué Historia estamos enseñando**. El trabajo de Plá (2005)<sup>23</sup> en este sentido, viene a dar una mirada resumida pero muy clara de las corrientes

---

<sup>23</sup> Plá (2005, p.28) señala las corrientes de la enseñanza de la Historia diciendo: *“A grandes rasgos, la historia de la enseñanza de la historia arroja tres corrientes, que dominaron y en algunos casos aun dominan en las aulas, y una cuarta que está buscando un espacio en la investigación y en la enseñanza de la historia: a) las propuestas herederas de la “revolución cognitiva” que centran su preocupación en ubicar las habilidades de pensamiento dentro de los estadios de desarrollo y que toman como base el aprendizaje por descubrimiento y que ha*

que han dominado en la enseñanza de la Historia: la identitaria, la constructivista, la academicista y la sociocultural. En ellas, lo que prima es principalmente el conocimiento histórico como algo que ya está pensado y es dado a los y las estudiantes, tal vez en la última un poco menos. A mi modo de ver, no es que sean buenas o malas, efectivas o no; lo que creo es que algo falta en cualquiera de ellas, y es la relación entre la historia personal y ese conocimiento elaborado o, más específicamente, entre la experiencia de vida de un sujeto y la experiencia de ser sociedad.

Si hay algo que hemos aprendido de la Historia es que no es nunca una sola cosa. Constituye una forma de nombrar la realidad, así como un conocimiento extraído de ella; el estudio de los hechos humanos, así como la narración de esos hechos (Blanco, 1992). Bloch<sup>24</sup> (1982) decía que la Historia es una ciencia en marcha y, que como ciencia, se encuentra en la infancia como todas aquellas que tienen por objeto el espíritu humano. Es cierto que lo decía a mediados del siglo pasado, sin embargo, creo que aquella percepción sigue viva todavía porque, por un lado, no hay nada resuelto y porque la esencia de la Historia está en la vida que desarrollamos los seres humanos en su conjunto. Para mí ha sido una de las primeras pistas que he tenido para acercarme a la Historia como algo de lo cual soy parte, pero que a la vez no me obliga a pensarla de una sola manera. Él decía también: “Sin duda desde que apareció [la palabra historia], hace más de dos milenios, en los labios de los hombres, ha cambiado mucho de contenido. Ése es el destino, en el lenguaje, de todos los términos verdaderamente vivos” (Ibíd. p. 21).

---

*desembocado en el constructivismo; b) la academicista que intenta bajar de manera unilateral los parámetros de la historiografía profesional a las aulas preuniversitarias y que ven la enseñanza de la historia como el enseñar a historiar y al aprendizaje como la vinculación entre contenidos decorativos y los problemas epistemológicos propios la disciplina de la historia; c) la tercera corriente es la más añeja: la enseñanza de la historia como elemento constitutivo de los proyectos de identidad de los Estados contemporáneos y como elemento central de la enseñanza valoral. Actualmente, aunque en proceso de consolidación, se está tratando de formar una cuarta corriente que proviene de la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la historia: la sociocultural, que ve el aprendizaje y la enseñanza de la historia como un conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado.”*

<sup>24</sup> Siento la necesidad de contar que Marc Bloch fue un notable historiador francés medievalista de la primera mitad del siglo XX y uno de los fundadores de la Escuela de los Annales francesa, que vio truncada su vida al ser tomado como prisionero de guerra y fusilado en 1944 durante la Segunda Guerra Mundial. Su obra que cito en estas páginas –*Introducción a la Historia*– fue su despedida inconclusa del mundo, pues, aun estando en condiciones muy precarias durante su encarcelamiento, se dedicó a reflexionar y a escribir sobre el oficio de historiador y el sentido de la Historia en el desarrollo de la vida con énfasis en lo humano. Desafortunadamente, su muerte –decidida por otros– no le permitió acabarla. Fue uno de los primeros historiadores que debí leer en la universidad y, aunque me fue difícil comprenderlo del todo en aquella época, sí recuerdo que la conexión entre sus reflexiones y el trabajo apasionado por una Historia más humana y social que se dejaba ver en su manuscrito, me empujó a no renunciar para intentar comprender y vivir la Historia más allá de lo funcional. Cuando pienso en que los seres humanos podemos ser capaces de ver la belleza de la vida a pesar de la perversidad de otro humano sobre nosotros, me sorprende, me resitúa y me comprometo. Eso es lo que puedo decir hoy, sin haber sido consciente, de que así como la historia de Bloch, otras tantas me han traído a un compromiso con la Historia, con su enseñanza y una ocupación por el cultivo de lo humano que agradezco.

A pesar de que esos fueron parte de los primeros planteamientos que he recibido en la formación inicial y que me hicieron sentido, no dejé de ver ciertas desconexiones o incongruencias con lo que podríamos llamar el modo en que esa ‘Historia viva’ me era invitada a ser vivida. Supongo que la principal valla para que eso sucediera era la tarea o intención que yo veía del profesorado para trabajar en pos de la objetividad de la Historia, sobre todo en la universidad. Precisamente, es un tema que hemos hablado en varias ocasiones con Jordi y con Jaume –además de otros/as profesores/as–, acerca de que a menudo se ve la adscripción del profesorado formador a una corriente determinada que no inspira o mueve al alumnado hacia la reflexión de lo que es este conocimiento.

Durante el tiempo de mi investigación, he podido ir conociendo el trabajo que están realizando otras/os investigadoras/es o colectivos docentes para repensar, precisamente, acerca de qué Historia estamos enseñando. Ha sido un descubrimiento para mí el trabajo que realiza la *Comunità di Storia Vivente*, en Italia; el grupo de investigación educativa *Una Historia Verdadera* o algunos trabajos que se hacen en el *Centro de investigación de Mujeres de la UB – DUODA*, ambas en España<sup>25</sup>. Estos grupos de pensamiento tienen su origen en la búsqueda de una manera de comprender la Historia que va más allá de las perspectivas que han predominado en el mundo occidental. Orientan su trabajo, hacia una recolocación de mujeres y hombres en la configuración de un pensamiento histórico que pone atención a lo que la Historia tradicional ha dejado al margen, especialmente, a las mujeres. No deja de ser relevante ni es una coincidencia que estos colectivos se sostengan en el pensamiento de la diferencia sexual; hay una relación entre ellos porque hay una necesidad de repensar quiénes somos las mujeres y hombres en la Historia y, muy especialmente, del lugar que tiene la mujer. Pero, por otra parte, también hay una necesidad por dar lugar a “otros modos” de contar la Historia y a quienes la cuentan.

He ido viendo en el trabajo de estas mujeres y algunos hombres (Montoya, 2008; Minguzzi, 2011; Rivera, 2012; Cantonero, en prensa) una idea de la Historia que, por supuesto como mujer y profesora de Historia, me hace sentido, que es la búsqueda de un lugar dentro de lo que es la apreciación y la reconstrucción de la Historia, y de cómo se convierte en motivo de reflexión para comprender la relación que tenemos con el mundo como seres humanos desde nuestra diferencia, con el modo en que percibimos y vivimos el tiempo y, muy particularmente, con los significados que tienen los hechos, los cambios y los procesos históricos en nuestra vida cotidiana. Supongo que el lugar de la mujer al ser invisibilizado en su mayoría por la tradición historiográfica, ha provocado que estos movimientos de pensamiento reinterpreten y reflexionen acerca de todas las “otras” partes, los “otros

---

<sup>25</sup> Para saber más de estas tres comunidades de pensamiento:

Comunità di Storia Vivente: [http://www.libreriadelledonne.it/category/approfondimenti/storia\\_vivente/](http://www.libreriadelledonne.it/category/approfondimenti/storia_vivente/)

Una Historia Verdadera: <http://fundacionentredos.org/?portfolio=una-historia-verdadera>

DUODA: <http://www.ub.edu/duoda/web/es/home>

quienes” de la Historia que no han sido considerados como contribuciones relevantes al desarrollo de las sociedades, es decir, que no son considerados como sujetos y elementos históricos (pobres, niñas y niños, trabajadores/as, homosexuales, migrantes, el mundo rural, la cultura, etc.).

Por eso, al encontrarme con estas percepciones, o más bien a esta resignificación, de la Historia, vuelvo a la pregunta ¿Qué Historia estamos enseñando? Que no es más que la puerta de entrada a otras preguntas que apuntan a comprender finalmente ¿qué significa enseñar y aprender Historia en la escuela? Cuando digo que miremos lo pedagógico de la Historia, quiero decir que intentemos tomar lo que podemos aprender o nos sugiere la discusión de la historiografía para llevarla al campo de la enseñanza en la Secundaria y el Bachillerato en el sentido de que ha habido un proceso de transformación acerca de qué es, cómo se investiga o para qué sirve la Historia en la vida de los seres humanos y, que por cierto, no está concluida.

### **2.2.2 Un llamado de atención.**

Cristian, es el nombre de un exalumno que tuve en la escuela en mis comienzos como profesora. Pero podría decir que es también el nombre de mi punto de inflexión o de ruptura con lo que había concebido como “lo que se debe enseñar en Historia y el modo en que debemos hacerlo”. Cristian era un chico que por ese entonces tenía catorce años; era ese tipo de alumno que es nombrado como “chico-problema”. Todos los profesores nos quejábamos de su mala conducta y sus pésimos resultados en casi todas las asignaturas; era expulsado de las clases constantemente, se lo pasaba más cumpliendo castigos que escuchando las materias. De pronto, su actitud empezó a empeorar, siendo ofensivo y más violento con sus compañeros y compañeras. Iba de pelea en pelea. En una oportunidad en que le llamé la atención, fue muy grosero y lo saqué de la sala. Me fui a quejar con su tutora porque esta vez se había pasado de la raya; generalmente, cuando le llamaba la atención lograba que se tranquilizara, pero esa vez no se disculpó, sino que fue muy desafiante.

Luego de que su tutora conversara con él, ella llegó a mi lado y me dijo que Cristian hablaría conmigo y que lo escuchara porque tenía algo muy importante que contar. La historia era absolutamente fuerte. A los siete años fue testigo de cómo su padrastro asesinó a puñaladas a su madre, mientras su hermanito de meses se quedaba tirado en el suelo. Su padrastro había sido condenado y estaba en la cárcel. Desde entonces, Cristian y su hermano vivían con la hermana de su madre, pero ella solo tenía la custodia legal del más pequeño. En esos días se había enterado que su padrastro saldría muy pronto en libertad; eso lo llenaba de ira, por un lado, porque por el otro estaba aterrorizado al pensar que lo buscaría y se lo llevaría con él. Como su tía no tenía su custodia legal, era eso o irse a un hogar de menores... nunca recibió atención psicológica ni de ningún tipo y ahí estaba, pidiendo a gritos que alguien lo escuchara.

Cuando me enteré de todo eso, no pude ser “tan profesional” como me habían dicho que tenía que ser. Lloré. Esas fueron mis primeras lágrimas como educadora. No pude quedarme indiferente; Cristian llevaba la mitad de su vida sufriendo ese horrible dolor y pensé que, en cierto modo, esa historia explicaba su modo de actuar durante esos meses. En ese momento, no pude reprocharle nada. ¿Qué era un problema de comportamiento al lado de lo que estaba siendo su vida en ese momento? Curiosamente, Cristian no faltaba jamás a clases, ni un solo día; de alguna manera, el solo hecho de estar en la escuela lo hacía sentir menos en peligro. No se lo dije abiertamente, pero pensé interiormente “*si este chico un día llegara a la sala y me insultara, yo guardaré silencio y luego le diré que está en su derecho a desquitarse con todos, incluso más, le daría las gracias por seguir viniendo al colegio*”. Puede parecer exagerado ese pensamiento, pero soy honesta, lo pensé y lo sentí de esa manera. Afortunadamente, nunca tuve que decírselo porque las cosas comenzaron a cambiar desde ese momento entre nosotros.

Escuchar y saber su historia me hacía darme cuenta cuán lejos estaba de importarle aprender la Historia del mundo a este alumno, a la vez que me preguntaba ¿y yo qué voy a enseñarle a Cristian diciendo que la asignatura sirve para comprender el presente si el suyo no tenía nada de esperanzador? ¿Es que a la ciencia que estudia el pasado de los hombres, le importaba el pasado de Cristian? Es cierto que la vida de Cristian, y esta historia en particular son extremas, pero son historias que están en las escuelas, en las vidas de chicas y de chicos con los que habitamos ese espacio y, lo hubiese querido o no, es la historia que a mí me tocó conocer, tal vez para abrir los ojos, los oídos y el alma como profesora. ¿Qué sentido estaba teniendo lo que yo hacía si me daba cuenta de que yo no sabía quiénes eran mis alumnas y alumnos?

### **2.2.3 La enseñanza de la Historia**

En la formación me habían sido dadas pautas para enseñar Historia, pero ¿para aprender de mis alumnos/as y sus historias? Hasta ahí no me había dado cuenta de que era algo que yo estaba obviando. Por eso creo que fue desestructurante esa experiencia. Me había desencontrado con mi propia manera de enseñar y con una serie de cuestiones que componen la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica de la Historia fue un tema que siempre me interesó en la universidad, sin embargo, eso que había adquirido como disciplina chocaba con una realidad que no se dejaba traspasar. Para ser más práctica, lo expongo así: ¿cómo hacía yo que la historia de Cristian (y la de tantos “otros Cristian”) conectara con ideas sobre la didáctica como la siguiente?

*“Disciplina científica de carácter tecnológico; su objeto de estudio es la geografía, la historia y la sociedad. Tiene como objetivo hacer comprensibles, a horizontes, destinatarios amplios, conocimientos sobre historia, geografía y sociedad, así como los saberes que al respecto del objeto de estudio aportan la geografía, la historia y las ciencias sociales en general. Su campo de aplicación comprende los sistemas de*

*enseñanza-aprendizaje institucionalizados, la divulgación y la comunicación en general.” (Hernández, 2005, p.175)<sup>26</sup>*

Algo despertó en mí la idea de que lo que el currículum y el programa de estudio me indicaba enseñar y el modo que estaba teniendo hasta entonces para hacerlo, no tenían mucho que ver con la historia de vida de mis alumnos/as e incluso de la mía propia. Y en este tiempo que fui compartiendo con Jaume y Jordi, me di cuenta de que esa desconexión sigue vigente, con otros nombres, con otro tipo de historias; pero siguen estando ahí los desencuentros entre conocimiento histórico e historias de nosotros. Hoy me pregunto si acaso en la escuela no estamos colaborando más a dar vida a chicas y chicos ahistóricas/os que históricas/os.

Buscando señales que me abrieran camino hacia otros modos de entender la enseñanza de la Historia, me encontré con las consideraciones de Plá (2012) para darle una mirada que sea dialogante entre su origen (que está ligado a la producción científica de un conocimiento disciplinar) y su lugar en los espacios escolares:

*“lo que propongo es ver la enseñanza de la historia como un uso público de la historia en el presente, con sus abusos, sus exclusiones y sus posibilidades democratizadoras. Esto significa que debemos indagar sobre las diferentes interrelaciones de pasados que se dan dentro de la escuela, para poder así comprender lo que sucede en nuestras aulas y posteriormente modificar las prácticas a partir de los diferentes contextos escolares y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza de la historia ha sido tradicionalmente un metarrelato, pero este se enfrenta en el aula, con tradiciones pedagógicas de los maestros, la historiografía profesional, historias comunitarias de los alumnos, formas culturales e históricas de ser adolescentes, finalidades educativas, desarrollos cognitivos y procesos de escolarización. En cada aula, en cada comunidad escolar, la posición jerárquica que ocupan cada uno de estos elementos en relación con los otros varía y por lo tanto la construcción de significados sobre el pasado puede ser distinta.” (Plá, 2012, pp.171-172)*

En diversos estudios, en distintas épocas, se ha abordado la enseñanza de la Historia a los jóvenes de Secundaria y Bachillerato (Blanco, 1992; González, 1993; Sánchez Prieto, 1995; Benejam y Pagès, 1997; Svarzman, 2000; Torres, 2001; Plá, 2005; Montoya, 2008; Sobejano y Torres, 2009), en cada uno de ellos se abren posibilidades, ya sea para profundizar o para abrir nuevas alternativas en la comprensión de lo que va aconteciendo en las aulas. Haciendo un recorrido por ellos he podido encontrar luces para ir pensando en otro modo

---

<sup>26</sup> Pongo como ejemplo esta definición de Didáctica de las Ciencias Sociales de Hernández (2005) considerando que es la que el autor ha elaborado en base a una revisión y un recorrido por los planteamientos de otros especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Este es solo un ejemplo que bien podría ser la definición de otro autor, pero lo que quisiera señalar es el tono del planteamiento.

de asumir la enseñanza de esta asignatura, pero también me doy cuenta que sigo echando en falta algo y es que no encuentro un modo de relacionarme bien con lo que se plantea. Eso tiene que ver, por una parte, con el modo de entrar en diálogo con las lecturas que, muy a menudo tienden a darse en una jerga que no es la que, como docente, me anima o motiva a leer. Pero más profundamente porque creo que sigue faltando un poco de sustancia en relación a lo que pasa y nos va pasando en la cotidianidad de las clases. Lo que voy encontrando en los estudios que hablan sobre enseñanza de la Historia, profundizan más en el área del currículum, el contenido y los objetivos de lo que se plantea como asignatura. Supongo que también eso apela a mi falta de camino como profesora y que en ese poco tiempo, mi relación con la investigación y, particularmente, con el modo en que esta lo divulga no lo sentía en conexión con lo que me pasaba cuando estaba enseñando. En el fondo, lo que echo en falta es encontrarme con estudios, investigaciones o trabajos que hablen de qué nos pasa (a profesoras/es y alumnas/os) mientras se da esa enseñanza (Mañeru, 2008)<sup>27</sup>.

Encontrarme con lo que plantea Contreras (2010) acerca de la enseñanza, vino a seguir ampliando esa necesidad de buscar en otras formas de comprender y reflexionar mi tarea como educadora de la Historia:

*“la enseñanza supone situarse ante una realidad para la que hay que estar preparado para acoger lo que pase, captando y vivificando el sentido que aquello pueda tener, más allá de los procedimientos metodológicos que podamos plantearnos, y abiertos siempre a la pregunta acerca de qué es lo adecuado en esta situación (una pregunta que necesariamente hay que resolver personalmente desde lo que para cada uno tiene sentido y está en condiciones de hacer)”*. (Contreras, 2010a, p.245)

Si llevo esta reflexión a las situaciones que acontecen en el aula, hay algo que me parece clave que es «acoger lo que pase». Por lo demás, el planteamiento de Contreras me sugiere que la enseñanza comienza de un modo más verdadero cuando me dejo permeable por el contexto y las relaciones que voy encontrando en el tiempo de educar, aunque me parece que eso implica una dificultad no menor, que es la de «estar preparado». «Estar preparado», por cierto, no es lo mismo que «anticiparse a», que es lo que interpreto de lo que se plantea como modo de atender lo que pase, sobre todo, si pensamos en las planificaciones que se hacen para desarrollar la asignatura (o cualquier otra); la evaluación, en este sentido, también tiene una orientación hacia la anticipación. En cambio estar preparado/a, para mí

---

<sup>27</sup> En su reflexión, Ana Mañeru (2008, p.44) señala lo importante de salir de la abstracción tanto del conocimiento como de lo que sucede en las clases: *“lo que pasa en los cursos de formación del profesorado, por ejemplo, o en las clases es que se dan fórmulas, es decir, se reproducen exactamente teorías, independientemente del contexto, de lo vivo, de la relación. Yo pienso que lo que valen son las recetas, no solo en la clase, sino en la vida: decir tú cómo lo haces, hablar en primera persona, partir de la experiencia de alguien. Eso es muy distinto de la fórmula abstracta que no está viva, que repite, y no deja lugar a la creatividad de cada cual.”*

implica tener cierta apertura a lo inesperado y saber actuar de modo adecuado, en el momento adecuado, pero eso exige a su vez, un grado de conciencia que no estoy segura de que sea trabajado durante la formación o la práctica educativa de las aulas. Volviendo a la historia que he vivido con Cristian, puedo entender que el problema que sucede ahí es que yo no estaba preparada –así como no lo he estado en otras situaciones– y eso me provoca un desequilibrio, interrogantes... una desestructuración de lo que estaba haciendo, pero también pensando en lo que puede no estar teniendo sentido para los y las estudiantes.

De ahí que voy pensando en que en esto de la enseñanza, una tarea importante la cumple el cómo percibimos y pensamos el cómo enseñamos. Dicho de otro modo, ya no es solo relevante el modo en que desplegamos una serie de recursos para enseñar –que vendría a poner en el tapete la didáctica de la Historia, en este caso–, sino que más significativo es cómo estamos pensando poner en juego esos recursos, desde qué lugar nuestro como docentes para darles qué lugar a los alumnos y las alumnas.

En algunas páginas atrás daba como ejemplo una definición de didáctica de las Ciencias Sociales (en la que, por supuesto, entra la Historia) que se recoge en buena parte de los textos que abordan cómo enseñar la disciplina. Es cierto que necesitamos de orientaciones, sin embargo cada día estoy más convencida –sobre todo por el diálogo constante con otras y otros docentes escolares–, de que tendríamos que recibir orientaciones para dudar acerca de lo que es la didáctica de nuestra asignatura. Sí, no estar seguros/as porque eso creo que frecuentemente nos juega en contra, al pensar que la didáctica ya está elaborada y que solo es cuestión de aplicarla. Contreras (Ibíd.) comparte una reflexión, que nace del trabajo como formador de maestras y maestros en sus aulas universitarias, y que me parece interesante como invitación a replantearnos de qué se trata esta disciplina:

*“¿Cómo es esa Didáctica que quisiera comunicarles? Una didáctica que no queda resuelta con la recopilación de planes de acción, de metodologías, entendidas como paquetes de decisiones para organizar la actividad docente; pero que tampoco quiere instalarse en la abstracción, colocando la cuestión de la práctica en ideales, principios y argumentos que, si bien permiten mantener el debate y cuestionar las soluciones técnicas, le siguen dejando a uno desasistido ante un grupo de criaturas en una clase.”*  
(Contreras, Ibíd., p.245)

La cuestión que asoma aquí, es que algo se desencuentra cuando ponemos el «qué» enseñar frente al «cómo» hacerlo y al «quiénes» se lo estamos ofreciendo. Alguien podrá decir, que cada docente tiene cierta libertad para decidir ese «cómo», pero sin duda, otro problema surge aquí si pensamos en que nuestros sistemas educativos se miden constantemente a partir de la nota, de la evaluación numérica, que ha llegado a institucionalizar exámenes o pruebas a nivel mundial para “saber quién lleva la delantera”



(esto es, quién es mejor y peor) o representar “el nivel” que cada país tiene educacionalmente, una situación de la que, personalmente, pienso que es tan solo la búsqueda de confirmación de un sistema que sigue poniendo la estadística y ciertos resultados por encima de lo realmente significativo: ¿de verdad están aprendiendo nuestros jóvenes? y, por cierto, ¿lo que se mide en los exámenes y tests representa un conocimiento significativo de las diferentes disciplinas? Y en lo que respecta al profesorado ¿realmente estamos aprendiendo con y de nuestros/as alumnos/as en estos procesos y, más aún, de los resultados que arrojan?, ¿es mejor docente o enseña mejor quien ha llevado a sus alumnas/os a tener el mejor puntaje en este tipo mediciones?

Me parece esencialmente importante que señalemos que las Ciencias Sociales y, en especial la Historia, que es el tema que tratamos aquí, deben mantener la mirada vivaz, activa y pensante sobre los acontecimientos del pasado y, por sobre todo, del presente. Pero ¿basta con mantenerse al día y comprender lo que está sucediendo en nuestro entorno cercano y lejano?, ¿es suficiente que sepamos manejar las metodologías de investigación histórica, la noción de tiempo histórico o las diferentes perspectivas historiográficas?, por nombrar algunos ejemplos. Personalmente, creo que surge un inconveniente cuando la formación del profesorado se impregna demasiado de los códigos del historiador y se va olvidando de su foco: enseñar Historia a los más jóvenes. En definitiva, quienes enseñan Historia en la escuela no son historiadores, son profesores. El profesorado de Historia debe aprender de ella todo cuanto sea necesario para comprenderla y comunicarla, pero también ha de ser consciente que no se trata de trasladar un determinado conocimiento histórico hacia los estudiantes como si éstos fueran cuencos vacíos que hay que rellenar para después corroborar que tienen contenido (Hernández y Sancho, 1998; Van Manen, 1998). Tal vez una de las cosas importantes es que el o la docente de Historia tenga clara la pregunta o la intención pedagógica que promueve su enseñanza.

¿Qué implicaría enseñar esta asignatura como contenido? Supongo que esta pregunta nos remite nuevamente a las preguntas con las que comenzábamos el capítulo: qué es la Historia y qué Historia enseñamos. Tal vez, un ejercicio interesante que puede ser de utilidad se desprende de lo que plantea Hizmeri (2014), sobre tener la posibilidad de traer la pregunta *por qué educamos* a nuestras reflexiones pedagógicas pero intentando responderla sin recurrir al *para* (la paz, la integridad, la libertad, etc.) porque probablemente esa pregunta abre el camino para comenzar a hallar el sentido de lo que hacemos cuando educamos y, seguramente, del cómo educamos.

A mi entender –pensando en conversaciones con quienes han sido mis estudiantes y con los profesores con que he trabajado en esta investigación–, quien la enseñe tiene que estar dispuesto/a a entregar la mayor cantidad de posibilidades para que los y las jóvenes puedan decidir qué rescatar o elegir de la Historia. De este modo, quien enseña tendría que ser

capaz de renunciar a imponer un modo de conocerla e interpretarla. Cuando escribo esto, estoy recordando, particularmente, a un alumno que sentía mucha admiración por Hitler y lo que había logrado instaurando el Tercer Reich. En lo personal, me chocaba mucho que así fuera, pero ¿podía yo negarle esa opción u obligarlo a pensar diferente? Tengo en mi mente varias clases en que se generaron debates intensos entre él y sus compañeros, porque la mayoría no aceptaba que expresara abiertamente su acuerdo con lo hecho por la Alemania nazi. Yo no estaba de acuerdo con su postura, sin embargo, lo único que me veía capaz de hacer era permitirle que diera su opinión y, desde ahí, abrir el diálogo, pero internamente sentía una frustración bastante incómoda.

Por otra parte, creo que la enseñanza de la Historia en la época escolar tendría que ocuparse de establecer relaciones explícitas con otras disciplinas que componen la comprensión de cada sociedad; frecuentemente, percibo que hay un aislamiento importante frente a otras disciplinas o asignaturas con las cuales hay una conexión directa: lengua, filosofía, religión, economía, artes, etc., y con las que podríamos mejorar el aprendizaje y la comprensión de cómo funciona y evoluciona el mundo. La enseñanza de la Historia también implica una especial conexión y alerta a los hechos de la actualidad, a estar al tanto de lo que sucede en el escenario social, político, ciudadano, cultural, económico del mundo que vivimos. Para muchos/as quizás suene como algo obvio, pero no es difícil encontrar historias que dan cuenta de la ausencia de esa “realidad del presente” en el tiempo de la asignatura.

Ciertamente, el conocimiento como dato no es suficiente, por lo cual deberíamos sumar a la enseñanza de la Historia la invitación o el cultivo por el pensar, a comprender que cada una de esas expresiones humanas tiene que ver con la relación que hay entre el ser humano y el mundo que habita y que, además, está creando socialmente de forma continua; relación que no se escapa a los errores, malas decisiones y conflictos ya sea de grupos o sociedades enteras. El conocimiento general no es más que la superficie de lo que acontece en el día a día de los seres humanos que vivimos en relación con otros, porque a ello se suma la relación con lo material y espiritual<sup>28</sup>.

Pienso que quien enseña Historia tendría que hallar el modo de llevar el devenir de los hombres y mujeres al aula, para despertar una forma de comprenderlo, de manera tal, que quienes están aprendiendo puedan encontrar su lugar en ese relato mundo y lo asuman como propio. Y también encontrar un modo de contar la Historia para que quien la aprende pueda hacer algo con ella (Hermosilla, 2011). En este caso, para focalizar aún más, estamos llevando la problemática y la conversación hacia un terreno particular, el de enseñar a

---

<sup>28</sup> Con material me refiero a la naturaleza, las cosas tangibles, lo que construimos físicamente, el espacio que ocupamos, incluso como cuerpo humano, y con lo espiritual a todo aquello que nace desde nosotros que puede ser experimentado mas no visibilizado o tocado, tal vez sentido... el saber, las emociones, las creencias, las relaciones, lo simbólico.

jóvenes que viven un tiempo vital de decisiones importantes, ya sea porque el mundo se los exige o porque comienzan los primeros deseos de hacer el camino propio, es una etapa de sus vidas en que, tanto personal y socialmente, se les pide que comiencen a tomar decisiones para la etapa siguiente en la que muchos tendrán que hacerse cargo de sí mismos, en una época que cada vez es más exigente. Van Manen (1998) explica que:

*“Al contrario de lo que solía ocurrir en las épocas en las que uno sabía lo que le iba a deparar la vida, con qué podía contar y qué podía hacer si nacía en una determinada clase social, los niños de hoy en día deben vivir con la incertidumbre. Deben efectuar enérgicas elecciones en su vida por temor a no llegar a ser nada o nadie. Los niños modernos tienen que darse cuenta de que han nacido con una serie de posibilidades. Llegar a ser persona, madurar y ser educado es transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad: cada cual debe elegir una vida. Él o ella es el conjunto de posibilidades. Esto significa que la vocación de la pedagogía de involucrarse en la educación de los niños consiste en darles la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida.”* (Van Manen, 1998, p.19)

Casi treinta años después de lo que planteaba Van Manen, esa presión se ha acentuado y el mundo se ha tornado más exigente, ya sea por la competitividad<sup>29</sup> instalada en las sociedades occidentales o por el aumento en el acceso a la educación (que no estamos hablando de la calidad, sino cantidad) que también tiene un efecto en las expectativas que se van despertando a medida que los chicos y chicas crecen, sobre todo en aquella parte del mundo que se encuentra más conectada por medio de la tecnología. Muchas veces, escuchando a mis alumnos, sus familias u otros profesores he podido darme cuenta de la preocupación agobiante por el futuro, por “llegar a ser alguien” y mientras eso se logra ¿qué alguien se está siendo?

Acompañar comprometidamente ese momento en que se comienza a dejar la escuela para continuar el camino por las diferentes sendas y alternativas que los jóvenes escojan, debería ser ocupado desde la asignatura de Historia como la oportunidad para dejar instalados con cierta firmeza algunos pilares, no para que todos ellos conciban el mundo de una manera, tal vez ni siquiera para que decidan en ese momento lo que harán en el mundo, pero sí para posibilitar el camino a través del cual puedan encontrarse de manera vívida en él, fortaleciendo ese factor esencial de que somos seres sociales, que como individuos necesitamos y nos necesitan otros y otras. La mayoría de los docentes sabe que probablemente el fruto de todo eso no será visto durante el mismo periodo de la ESO o el Bachillerato y que, así como de los procesos históricos no se pueden apreciar los cambios

---

<sup>29</sup> En este sentido, competitividad no solo en los sistemas educativos en los cuales nos hemos empeñado en las últimas décadas en estar comparándonos con el del lado, sino también en lo que implica competir por tener un trabajo, por una vivienda, por una posición social.

ni las consecuencias en la inmediatez, tampoco podemos tener la certeza de que lo que estamos enseñando lo veremos encarnar en nuestros alumnos por completo, pero al menos debería quedarnos la tranquilidad moral y profesional de que esa ha sido nuestra intención y nuestras prácticas hacia allí han apuntado (Van Manen, 1998). El tiempo en ambos procesos es una cuestión fundamental.

### **2.3 Hacia un movimiento sensible en la didáctica de la Historia: la relación educativa.**

Pues, centrándome en lo que me interesa profundizar sobre la didáctica, quiero detenerme en un punto que creo fundamental dentro de la enseñanza de la Historia que es la relación educativa que se genera (o vive) en las aulas o en el encuentro entre docentes y estudiantes. En párrafos anteriores he dicho que la Historia es una cuestión relacional que, como ciencia, trata de la relación de los hombres y mujeres (aun cuando las mujeres hemos quedado al margen de la Historia predominante a lo largo del tiempo) con la memoria del devenir del mundo constituido como sociedad; una relación que va del individuo a lo colectivo, del sujeto a la intersubjetividad y del sujeto con la producción material y cultural; y, también trata de la relación con la forma de comprender o concebir el tiempo histórico. De este modo, la enseñanza de ella no puede apartarse de esa esencia relacional, sobre todo cuando estamos hablando de poner a los jóvenes –a los nuevos– en conocimiento de lo que la Historia es capaz de provocar: ser conscientes de que el mundo les pertenece y ellos/as pertenecen al mundo.

En este sentido, hay algunas autoras y, tal vez menos, autores que plantean formas de entender esta relación educativa con los matices que me parecen necesarios de volver a traer a la superficie (es decir, a lo cotidiano como un terreno al que cualquiera puede acceder). Con esto me refiero a que hablar y pensar sobre las relaciones entre seres humanos no es un descubrimiento nuevo, siempre han existido porque se dan naturalmente dentro de nuestra condición humana, pero quizás –y esto es más una intuición personal que nada–, de tanto percibirla como algo natural hemos dejado de pensar en ella y, sobre todo, de nombrarla y de profundizar en lo que significa en la construcción de nuestras vidas; o porque en el pensamiento predominante, se ha despreciado o mirado como relación de poder. En educación no estamos al margen de este desencuentro entre vivir la relación y reflexionar sobre ella considerando que muchas veces lo cognitivo se vuelve el centro del propósito educativo desplazando lo relacional a un lugar no nombrado, por tanto, no hecho parte del acto educativo, aun cuando uno y otro son complementarios. M<sup>a</sup> Milagros Rivera (2012) señala sobre esto que

*“La relación no entra en juego, por ejemplo, en la teoría educativa: las educadoras y educadores sabemos que educar es algo que se hace necesariamente en relación, pero,*

*en la teoría, esto se da por supuesto. De manera que hoy sentimos la necesidad de hablar de educar para la relación. Algo ha pasado, por tanto, en nuestro tiempo, que nos ha llevado a olvidar el sentido de lo que las educadoras y educadores estamos haciendo a fondo. Hasta el punto de que no resulta banal el decir que educar para la relación es hacer que el educar sea una experiencia en relación.” (Rivera, 2012. p.32).*

Además agrega,

*“Educar es algo que se hace en relación y es fruto, también, de la relación. Hace falta decirlo, a pesar de que todo lo que se enseña –todo lo que se comunica- es hecho, inevitablemente, en relación. En relación siempre con una misma, con uno mismo, y en relación, simultáneamente, con quienes una sueña que querrán tal vez acoger la comunicación o el balbuceo de una comunicación que sale, a veces, del atreverse a correr el riesgo de tomar la palabra.”(Ibíd., p.36)*

Precisamente, es a partir del riesgo y de ser conscientes de que todo cuanto hacemos como profesores está puesto en juego con el otro o la otra, es que considero como algo importante de la didáctica en relación, la perspectiva de Webb y Blond (1995) que señala que el saber del profesor o la profesora es tan dinámico e interactivo como el saber del estudiante con quien el o la docente está en relación y que, en esa dinámica, lo que pasa a ser relevante es el “espacio en el medio” entre docente y estudiante porque lo que sucede en ese espacio tiene consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, cómo hace un/a docente para compartir un saber con sus estudiantes para que ese saber les mueva a hacer por sí mismos y, en definitiva, les permita a los alumnos experimentar ese saber además en relación con el mundo.

Entre este planteamiento y el de Rivera (2012), me llevan a pensar que finalmente todos aquellos elementos que caracterizan esta forma particular de comunicar en un aula, significan que enseñar es buscar el modo para que un saber se vuelva algo común entre quien ofrece y quien recibe aquello, algo así como un puente que conecta. Común en el sentido de que deja de ser algo por completo desconocido para unas/os y otras/os, generando movimiento al estar “junto a” o “cerca de”, que es lo que quiere decir común en su raíz etimológica. Lo común, desde este punto de vista, significa que es algo que nos hace entendernos, ponernos en juego o encontrar un lugar compartido desde el cual, quienes formamos parte del acto educativo, podemos comenzar a sentirnos involucrados. Probablemente, cada vez que se enseña o se comunica pedagógicamente surge la posibilidad de salir al encuentro con el otro, de estar “cerca de”. Quien enseña, es quien lleva el desafío de iniciar el encuentro, de poner aquello que ha tejido como saber para que el otro (el o la alumna) tenga la opción de transformación, de cambio de sí mismo no para abandonar lo que es sino para que sepa que siempre puede cambiar, es decir, ofrecer un saber que genere posibilidades para desarrollar el ser de los más jóvenes.

Por lo tanto, estamos hablando de una relación educativa como un encuentro especial entre un/a docente y un joven que va más allá de las prácticas habituales que ponen a unos y otros en relación (una conversación o el trabajo, por ejemplo), ya que en ella, señala Van Manen (1998, p.89), *“el pedagogo moviliza de forma reflexiva su deseo consciente y su voluntad de dar forma y dirección a esa influencia. Pero la relación pedagógica sólo existe cuando estas intenciones encuentran una receptividad por parte del joven o del niño”*. De este modo, iniciar el encuentro con el otro, es también abrirse a todo lo otro que el joven trae consigo (su propia historia, su familia, su percepción de la vida, experiencias, vacíos, miedos, intuiciones, preguntas que dan forma a su modo de ser), con el propósito de dar comienzo a una historia común basada en la relación, pero en la que no hay que pensar que el comienzo es solo uno, pues, cada día la otredad de ese otro (del alumno o alumna) genera movimientos que obligan a ser atendidos, incluso más en aquellos que padecen su mundo. Tal vez por eso hay quienes piensan que enseñar en relación es siempre buscar un punto de partida, un inicio constante. En este sentido, Pennac (2008) dice:

*“Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo.*

*Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida. Está claro que no habremos sido los únicos en excavar aquellas galerías o en no haber sabido colmarlas, pero esas mujeres y esos hombres habrán pasado uno o más años de su juventud aquí sentados ante nosotros. Y todo un año de escolaridad fastidiado no es cualquier cosa: es la eternidad en un jarro de cristal.”* (Pennac, 2008, p.60)

En estos párrafos es posible apreciar que hay mucho del sentido de relación educativa que va en la dirección de lo que podríamos llamar una didáctica sensible. Porque lo que comparte Pennac, desde su experiencia como docente, es una reflexión a partir de una

escena que probablemente se repite constantemente en las salas de clase, y en la cual podemos entender que pone el sentir como sustancia de ese comienzo diario y, tal vez, lo hace desde aquel que es considerado “el mal alumno”, pero qué mejor ejemplo para ponernos a reflexionar sobre lo especial de la relación educativa, además porque, con la tendencia habitual de clasificar a los alumnos que ha impuesto un sistema educativo despreocupado de las personas que forma, alguno de esos “malos alumnos o alumnas” está cerca de nosotros (¿recuerdan a Cristian?) o, más aun, está en nuestras aulas y, secretamente en nuestro interior, ya lo/a vemos como tal.

La didáctica sensible, por tanto, es aquella que sostiene su hacer en la medida de la presencia del otro o la otra; un hacer con todos los sentidos puestos en ello, es decir, no se trata de enseñar o planificar la enseñanza escuchando o viendo o pensando o sintiendo, sino que es la suma de todo aquello que inspira<sup>30</sup> un modo de estar pedagógicamente para acompañar el crecer de estos jóvenes. Ser sensible, entonces, implica darle lugar a la vida en el aula, en los pasillos, en el patio, en la excursión o en la calle porque la vida no está en un solo lugar ni solo se prolonga (o se detiene) por los sesenta minutos que dura la clase; está en todos los espacios que habitamos y cuando salimos del aula seguimos viviendo. La vida es ser para estar y la didáctica sensible también implica ser desplegada desde la sensatez, es decir, de traer al acto educativo el sentido común, el buen juicio del educador o la educadora que generalmente florece cuando éste/a se abre al contexto del presente, leyendo las expresiones corporales, los rostros, incluso los silencios de quienes tiene frente a él en su aula y está de cuerpo y mente presente en ese espacio que se ha hecho común a partir de conformar todos un todo único y singular (Contreras, 2013a). ¿Difícil? Pues claro que sí, pero ¿es que hay algo del todo fácil cuando intentamos aprender algo nuevo? “*Para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, una estética no tan pulcra, una ética más delineada, dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse*”, nos alumbra con esta reflexión Skliar (2002, p.15), que me parece una posibilidad de apertura que no requiere de estrategias tan rebuscadas para que el profesorado preocupado de su quehacer y que se siente deseoso de reconectar de un modo distinto con sus estudiantes pueda empezar a repensarse .

Así entonces, **enseñar es estar con los jóvenes**, hacer parte de la vida con ellos, teniendo en cuenta su presente y el propio. Y probablemente, una de las cosas importantes cuando se enseña Historia no es cuánto se puede conocer del pasado, sino la conexión que este tiene con el presente o de cómo el pasado se transforma en una ventana para pensar-se en presente. ¿Cuál presente? El *nuestro*, no *el* presente como algo ajeno, inerte, sino como

---

<sup>30</sup> Me parece interesante relacionar la inspiración con lo que plantea Salinas (2014) sobre la perspectiva pedagógica de la educación estética, que se sitúa en la idea socrática de exhortar educativamente al otro para que éste pueda encarnar el saber a través de la percepción de su presencia.

algo a lo que nosotros le damos vida y sin lo que nuestra vida perdería sentido. Los jóvenes, los adolescentes, son parte de una vida nueva (Arendt, 1996) pero en un mundo que ya no les es del todo extraño como durante la infancia. Tal vez ese es uno de los matices que merecen la atención dentro de nuestro modo de relacionarnos con ellos en la escuela, poniendo énfasis en que, de algún modo u otro, ellos y ellas están experimentando el mundo a partir de lo que sus propias historias van dibujando en su vida. Ya no podemos imponer una manera de comprender el mundo porque parte de sus historias ya se han escrito y han creado un modo en el que ellos sostienen o dan pistas de cómo viven el mundo a través de un lenguaje, de un simbolismo que les es propio y que incluso se apoya en recursos diferentes como la tecnología y la informática de la que muchos adultos no llegamos ni a sospechar sobre sus posibilidades y la importancia que para ellos implican. Por eso, señala Montoya (2008),

*“Apreciar lo nuevo que traen cada alumna y alumno requiere un cambio de mirada que nos descentre del objeto de estudio –la lección, el libro de texto, el programa– tantas veces rutinario y repetitivo, para contemplar, de tú a tú, las caras de quienes con su llegada han hecho del aula un espacio vivo, un hervidero de deseos que solicitan escucha sosegada algún gesto de bienvenida, una sonrisa, la capacidad magistral de descubrir belleza en medio del caos (real o aparente) y la felicidad de comprobar que ya han llegado en busca de ayuda para aprender. Desde ese momento, nuestra mera presencia, como profesora o profesor, conlleva el compromiso de asumir la autoridad que solicitan para que seamos guía en el camino del saber.”* (Montoya, 2008, p.20)

### **2.3.1 Hacer presente el cuerpo para recrear el mundo.**

De las palabras de Montoya podemos pensar en aquello que muchas veces se omite en educación: el cuerpo. El cuerpo es el contenedor de nuestra historia, las alumnas y alumnos hablan con sus cuerpos, los docentes también, pero ¿cuán a menudo, por ejemplo, planificamos una clase pensando que queremos que el saber, el contenido o una actividad sean encarnados por el alumnado? Me atrevo a decir que en realidad proyectamos clases, la mayoría de las veces, apuntando únicamente hacia la mente de nuestros estudiantes. Ya he dicho antes –pero insisto– en que no se trata de lanzar lo cognitivo o el cultivo de la mente fuera de las aulas, mas sí de ampliar lo que a través de nuestro oficio somos capaces de provocar. Van Manen (2003) dice que

*“Para ver realmente de este modo [percibir al alumno] se necesita algo más que los ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto”.* (Van Manen, 2003, p.39)



El cuerpo nos ahorra palabras cuando se trata de estar en relación. Esta no-necesidad de palabra encierra un secreto que solo puede ser leído o interpretado por otro cuerpo que está en sintonía y, de este modo, muchas veces se nos facilita entender al otro (Zambrano, 2012). El cuerpo no es solo una puerta de entrada, es el depositario de todo nuestro ser – es decir, la vida– y eso en una sala de clases, aun cuando es evidente, lo obviamos; ya sea porque culturalmente no le damos lugar, porque nos hemos formado ignorándolo o por lo riesgoso que puede aparentar para algunos. En el cultivo de estudios de quienes se dedican a profundizar la diferencia sexual (para mí, principalmente del trabajo que hacen DUODA, Sofías o la Comunidad filosófica femenina Diotima, con autoras como Arnaus, Blanco, Cunillera, Mecenero, Montoya, Pérez de Lara, Piusi, Rivera, Zamboni, entre muchas otras) es en donde he podido encontrar más voces que plantean el lugar que ocupa el cuerpo en educación, en la relación con el otro/a.

Por ejemplo, cuando Pérez de Lara (2009) se pregunta *¿quién es el Otro de la Pedagogía?*, parte desde la problemática que ha significado la neutralidad con la que la pedagogía se ha ido haciendo por largo tiempo, es decir, de la manera en que la enseñanza se ha hecho en función del conocimiento fragmentado en disciplinas y asexuado. En definitiva se ha cosificado, pero ella insiste, desde su experiencia como docente, en que esto no es suficiente ni es fructífero, pues, en pedagogía lo fundamental es que el «alguien» tiene prioridad por sobre el «qué»; de ahí que se entienda la importancia de realizar un giro en la mirada hacia las personas, de modo tal que podamos comenzar a conocernos y reconocernos en nuestros cuerpos a partir, por ejemplo, de la diferencia sexual (que es la primera de muchas diferencias que orientan hacia la singularidad) de las mujeres y hombres que habitan las aulas. “*Vivimos porque somos cuerpo, nos relacionamos porque nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo*” señala también Pérez de Lara (2010, p.130), haciendo de la mirada un acto pedagógico clave –que es además, actitud pedagógica– para ver al otro y a la otra.

Hace poco, en un seminario organizado por ESFERA<sup>31</sup> en el que se reflexionaba sobre el saber en las escuelas, una periodista y madre contaba lo que su hijo preadolescente le había le había comentado sobre una amiga de ella, que es maestra y que los visitaba de vez en cuando: “*me gusta ella, porque ella me ve*”. Esa breve anécdota me hizo pensar, por una parte, en la necesidad de los y las jóvenes de ser visibles a los ojos de sus profesores y

---

<sup>31</sup> Seminario Internacional “Experiencia y saber en las escuelas: Relatos de experiencia para la formación del profesorado” celebrado en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. 28 y 29 de mayo de 2015. Actividad de difusión del proyecto de investigación “El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de casos” (EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

profesoras y, por la otra, de que esa es una actitud que también procede del compromiso que educadoras y educadores asumimos para llevar a cabo el oficio pero que tal vez es menos habitual de lo que quisiéramos. De este modo, “ver o mirar” a la otra, al otro, no es solo una cuestión de contacto visual, es reafirmar la relación educativa dando un lugar fundamental al cuerpo. Si somos capaces de ver, de percibir a un otro, también somos percibidos, es decir, sacados de la mismidad, para tocar y ser tocados, a veces de modo sutil, a veces de modo intenso, en ocasiones físicamente, en otras con la presencia, tal como señala Van Manen:

*“Aunque el tacto etimológicamente implica un contacto físico, el hecho digno de mención es que tiene el ambiguo sentido de una influencia o efecto no físico de un ser humano con respecto a otro. El tacto no es intrusivo ni agresivo. A menudo, el tacto implica contenerse, pasar algo por alto, y aun así se experimenta como la influencia de una persona a quien va destinada la acción. Sin embargo, el tacto tiene de hecho una cualidad corpórea: la solicitud se encarna en la acción realizada con tacto.”* (Van Manen, 1998, pp.153-154)

Aquí se nos habla de un modo de estar que requiere de trabajo, que nos exige ser permeables y de ser capaces de tocar sin palpar. Sin duda, eso cuesta, aún más cuando no hemos sido preparado/as para lograrlo, porque es fácil caer en la asociación de que al decir cuerpo pensemos en el campo físico, pero aquí estamos entrando en una de las complejidades de la relación educativa que muchas veces no puede ser explicada con palabras porque solo puede ser experimentada.

### **2.3.2 Percibir la presencia**

Para profundizar aún más en este sentido, recojo las palabras de Rivera (2012) sobre las relaciones que atraviesan la educación que me parecen esclarecedoras dentro del sentido de lo que expongo; ella dice que:

*“las [relaciones] orientadas por la gracia son (...) relaciones estéticas, en el sentido genuino de esta palabra, que procede del griego aisthanesthai, que quiere decir “percibir”: siendo por tanto, la estética, el arte de la percepción, de la percepción singular y viva, la percepción de lo otro que abre mi yo a la relación.”* (Rivera, 2012, p.35)

Vemos entonces, que la presencia asume un carácter esencial. Si pensamos que las relaciones entre adultos y jóvenes son asimétricas, la que se da en educación, pues, también lo es; partimos (docentes y estudiantes) desde puntos distintos, con expectativas y experiencias diferentes y eso implica, principalmente para el docente, buscar el o los modos de iniciar y mantener viva la relación con los y las alumnas, esto es, abrirse a verlos

y verlas en sus diferencias y singularidades... percibirlos/as<sup>32</sup> en su multidimensionalidad o, en otras palabras, echar a andar el cuerpo para hacer de la relación una presencia que es presente, que está sujeta al tiempo.

Como docente, creo que estar en una relación educativa viva es agotador y vertiginoso ¡Qué duda cabe! Porque es abrirse y, como ya he señalado, ser permeable, tanto a lo positivo como a lo negativo de la experiencia que nace, eso conlleva dudas, riesgos e incertidumbre que no necesariamente desaparecen a medida que se cumplen años de oficio. Se hace agotadora porque se dan muchos «palos de ciego» antes de aprender a descubrir y encontrarse con el otro como señala Sánchez-Enciso (2010) refiriéndose a su recorrido de treinta y seis años enseñando en Secundaria:

*“Proceso progresivo. Asunción del riesgo, otras veces miedo. Percepción de que lo que enseñas lo enseñas, culpabilidad porque no enseñas lo que se supone que tienes que enseñar. Y de una manera contradictoria (...) ir identificando al otro no como objeto de una enseñanza prefabricada, sino sujeto del aprendizaje que yo no monopolizaba, sino facilitaba. No ya el material organizado, la clase bien preparada, las actividades coherentes con los contenidos, sino los ojos, los ojos que demuestran que el otro o la otra te siguen, están contigo, están contentos, se sienten importantes, te interrogan, te acompañan. En los ojos se ve cómo una persona recibe lo nuevo, se mosquea, se rebela, reconstruye; casi oyes el ruido secreto de sus ideas reajustándose”. (Sánchez-Enciso, 2010, pp.222-223)*

El agotamiento también obedece, en parte, a la herencia de esta enseñanza “reglada” que reprime y limita, que ya he criticado antes, y también al esfuerzo constante que significa vivir la relación educativa en presente con todos los sentidos puestos en juego. No es difícil escuchar o encontrar declaraciones que hablan de la educación como una cuestión de futuro (que, indiscutiblemente, la educación se conecta con ese tiempo que aún no llega), aunque si nos atenemos a lo que sucede en las aulas, en realidad, se trata fundamentalmente de una cuestión de presente... presente en movimiento; si le sumamos la enseñanza y aprendizaje de la Historia como mediadora de la relación educativa, con mayor razón tiene que producirse un movimiento interior. La invitación es a viajar en el

---

<sup>32</sup> Me parece oportuno darle lugar a las palabras que Merleau-Ponty (2008, p.9) tiene para hablar del mundo de la percepción, puesto que me ha ayudado a entender la subvaloración en que dejamos caer constantemente la percepción como esfera o forma natural de reconocer el mundo y nuestra relación con él; el autor plantea: “El mundo de la percepción, es decir, aquel que nos revelan nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece el que mejor conocemos, ya que no se necesitan instrumentos ni cálculos para acceder a él, y, en apariencia, nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo. Sin embargo, esto no es más que una falsa apariencia. (...) en gran medida es ignorado por nosotros, mientras permanecemos en la actitud práctica o utilitaria; que hizo falta mucho tiempo, esfuerzo y cultura para ponerlo al desnudo, y que uno de los méritos del arte y del pensamiento moderno (...) es hacernos redescubrir este mundo donde vivimos pero que siempre estamos tentados a olvidar.”

tiempo –al pasado, al futuro– imaginariamente a través de las huellas y señales que nos dan los acontecimientos, pero lo que importa es que siempre es desde el presente, que es desde la presencia de nuestros cuerpos en un tiempo que se define por el ahora en conexión con lo que pasa y lo que nos pasa compartiendo un tiempo y un espacio común. Hacer esto en sesenta minutos en compañía de jóvenes que están en una época de decisiones que los tensionan y con la conciencia de que su forma de apreciar el mundo es mucho más rápida, más amplia, más interconectada y también más desechable a partir de las tecnologías, de la inmediatez de la información, de la facilidad para “estar virtualmente” en diferentes lugares y con diversas personas y de que lo que era importante ayer, hoy ya no lo es, pues, significa un desafío constante que nos da a pensar cómo llevar a cabo esta tarea de enseñar en presente. Pennac (2008) tiene una propuesta interesante:

*“Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente encarnado, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna.*

*Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo y el menor soplo me disemina.*

*Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo.”* (Pennac, 2008, p.61)

En este presente encarnado, entonces, percibir a las y los alumnos es la puerta de entrada para descubrir y reconocer la presencia (o no) de cada una y uno de ellos en el entramado que se elabora en cada clase a partir del enseñar y del aprender. La presencia, dice Zamboni (2009)<sup>33</sup>, va más allá de la percepción, trasciende el sentir, el escuchar, el ver o el tocar; aun

---

<sup>33</sup> Al no existir la traducción al castellano de su libro *Pensare in presenza* (2009), me doy la licencia de registrar aquí algunos de los párrafos en italiano que me han orientado para dar la idea de presencia que resumo muy sintéticamente en mi escrito:

“Françoise Dolto e Judith Butler ci danno un aiuto per capire che cosa sia presenza. Noi siamo intessuti agli altri per il lato inconscio del rapporto tra i corpi. Si tratta di legami non scelti, che hanno una storia, e che ci modificano, e per i quali noi siamo fuori di noi. Comunque, dato che si tratta di un tessuto corporeo, il primo accesso a tali legami è offerto dalla percezione. È nel percepire ed essere percepiti che è presente la dimensione inconscia di tale tessuto.

A me sembra che “presenza” sia il nome abituale che diamo a questa dimensione del rapporto tra noi, quando intendiamo qualcosa che trascende la nostra percezione sensibile degli altri, e che allo stesso tempo ha e che fare con tale percezione sensibile, rimanendone il lato invisibile. È il punto di trascendenza del con-essere corporeo. È il punto focale che rimane indicibile nel percepire ed essere percepiti, ma che ne è una dimensione essenziale. Merleau-Ponty in *Il visibile e l’invisibile* adoperava il termine *carne* per intendere qualcosa di molto vicino. Si riferiva a quel che chiamava la cerniera dei corpi tra loro. Ne aveva fatto un elemento metafisico.(...)

Quel que voglio sottolineare è che si accede alla presenza percependo ed essendo percepiti, e che però essa non è ridicibile alla percezione sensibile. E non lo è perché ha che fare con il lato inconscio, invisibile, dei corpi tra loro.

È proprio per questo che la presenza non è ridicibile neppure al linguaggio. Si potrebbe pensare a prima vista – e sbagliando – que la presenza sia la caratteristica, l’attributo, di tutto ciò che viviamo con immediatezza. Se così fosse, allora sarebbe sufficiente poi trovare la mediazioni linguistiche per esprimerla. Invece si tratta di qualcosa

cuando se despierta en la percepción corpórea –según su planteamiento–, la presencia tiene que ver con el lado inconsciente del cuerpo. Ese lado inconsciente del cuerpo teje vínculos invisibles entre nosotros y los demás a partir de la presencia y la ausencia de los cuerpos de otros y otras que van dejando huellas en nosotros (por ejemplo, cuando sentimos el vínculo con ese maestro o maestra de nuestra infancia que nos acogió en un momento determinado, o el vínculo que advierte el cuerpo cuando alguien querido muere y, a pesar de eso, nos sentimos unidos a ese ser); por lo tanto, a esa invisibilidad que emana del vínculo corpóreo, la noción y consciencia del tiempo se vuelve de vital importancia, tanto en la concepción de presente-pasado-futuro, como en la extensión del tiempo compartido y las diferentes formas de vivir el tiempo de quienes habitan un espacio común.

Por eso cultivar la presencia como ejercicio de relación con los y las otras no es sencillo, sobre todo en los encuentros de generaciones distintas. En una sala de clases de Bachillerato o Secundaria, el tiempo es una cuestión que genera contradicciones; pensemos que ser joven y estudiante no lleva a vivir el tiempo del mismo modo que un adulto que debe enseñar y, que por otro lado, la Secundaria rompe con el modo y la forma de estar que los niños y niñas conocen de la Primaria. El tiempo se vive de otra manera, cada clase son cincuenta o cincuenta y cinco minutos<sup>34</sup>, y la sintonía y sincronía no fluyen mágicamente, todo siempre es un trabajo. Montoya (2008, p.40) nos habla de los desencuentros entre quienes nos dedicamos a enseñar y quienes acuden a aprender y que, debido a ello, poder vernos unos a otros y vivir en presente en el aula es complejo y complicado, “*aunque nos duela, tendremos que admitir que nuestras clases están muy lejos de ser espacios y tiempos donde «saber es un placer»*”, dice, pero lo rescatable –porque nuestro espíritu pedagógico siempre tiene que saber mirar hacia lo que nos rescate o nos haga respirar–, es que no es una realidad absoluta, universal y permanente; hay cosas que están cambiando y una de esas es que la relación educativa está siendo pensada, reflexionada y sensibilizada cada vez más por profesoras y profesores que, como también lo señala la autora, se atreven a **estar en la educación en primera persona**. Así lo podemos

---

di radicalmente irriducibile al linguaggio, e questo perché è legata al lato inconscio della percezione. Per lo stesso motivo (...), non è la comunicazione non verbale rimane sul piano della percezione dei segni visibili, tattili, olfattivi del corpo. La presenza trascende, perché è arrichita del tessuto corporeo inconscio tra noi e gli altri.” (pp.103-104)

<sup>34</sup> Comparto un dato: en Chile la jornada escolar se conforma de horas pedagógicas que duran 45 minutos cada una. Habitualmente cada asignatura se toma dos de esas horas, formando clases de 90 minutos, pero las hay que solo tienen 45 –con grupos que bordean los 40 alumnos por clase (aunque un estudio de la OCDE del año 2014, señala que son 31 en promedio en Educación Secundaria... estadísticas que aún no logro confirmar porque los casos que conozco de profesores anhelan que eso fuera cierto)-. El punto al que quiero llegar es que, si lo pensamos fríamente, ya sea en clases de 45, 55 o 90 minutos (en Chile o en Cataluña), el tiempo siempre se presenta como algo exigente en la relación educativa porque cada clase constituye un universo diferente y, sin embargo, hay muchos docentes que logran saltar ese escollo y hacer sentir que ese tiempo no es tan poco ni tan eterno y que hay encuentros... ¿Tendrá que ver en eso la presencia como vínculo corpóreo invisible e inconsciente de la que habla Chiara Zamboni que permite ir más allá de la rutina automatizada?

vislumbrar en las palabras de Pennac (2008) cuando se pregunta cómo puede implicarse él para conseguir la presencia plena de los alumnos y que vivan la clase con él:

*“La presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase”.* (Pennac, 2008, p.109)

Todas estas claves, pistas, planteamientos o perspectivas de la relación educativa, convocan a pensar en movimiento, transformación o intercambio en lo educativo. La educación que no moviliza el pensar o no incita a la transformación o el cambio, a mi parecer, carece de su espíritu original que es nuestro crecimiento como seres humanos, por lo tanto deja de ser tal. Todo lo que recojo y expongo aquí no está escrito para definir qué movimiento o qué transformación, sino para reflexionar sobre el sentido del cambio y, tal vez como mucho, a repensar en el lugar y la responsabilidad que, como docentes o educadores, tenemos dentro de los movimientos que se dan (o se están dando) en la relación con las alumnas y los alumnos, y la postura que nos generen las preguntas pedagógicas que cada uno/a hemos acunado en nuestros caminos educativos.

Retomo las palabras de Zamboni, «pensar en presencia», para recalcar que esto siempre obedece a un llamado personal, a una búsqueda de cada una/o que enseña, a un deseo de *querer ser y estar* que no se explica sin la contemplación del otro (alumnas y alumnos) que es en definitiva quien inspira y le da sentido a nuestro propio movimiento sostenido en el pensar. Es como un bucle, si movemos a nuestros alumnos, ellos nos mueven a nosotros y continúa otra vez, de tal modo que, como señala Hermosilla (2011, p.308), *“una relación, que contextualizada en el tiempo y con todas sus limitaciones, permite que circule lo que unos y otros piensan, poniendo en marcha en nosotros, algo que hacemos siempre en el movimiento de nuestra vida, «darnos forma»”*, de ahí que el llamado personal nos dará la señal para saber desde dónde y en qué dirección haremos mover el proceso educativo. He aquí palabras de algunos y algunas docentes que nos dan señales de sus búsquedas:

*“Solo Letizia [su profesora en la universidad] consiguió captar en mí este nudo y apasionarme por un estudio que usa la inteligencia movida por la energía del corazón. Esto es precisamente lo que me guía en la enseñanza.*

*Para ello, me ha sido necesario suspender en mí todo juicio sobre alumnos y alumnas, porque lo necesario «no es que aprendan algo sino que algo suceda en ellos» como dice Esquilo.”* (Migliavaca, 2002, p.61)

*“Deseo aprender y enseñar la historia de otra manera, una historia que sea redentora, que toque los sentimientos, las entrañas, para que la verdad, la vida y la historia hallen maridaje. Aspiro, pues, no sólo a entender lo que ha sucedido sino a comprender lo me*

*pasa a mí con lo que ha acontecido. Y es eso lo que pretendo hacer en el aula, que mis alumnas y alumnos, a través de la historia y de sus miradas hacia ella, sean capaces de entender el mundo y entenderse, comprenderlo y comprenderse.”* (Juan Cantonero, En prensa, p.8)

*“Al centrarme en la relación con mis alumnas y alumnos me atreví a buscar otra manera de aproximarnos al conocimiento del pasado, porque había comprobado que las conquistas, las guerras, las hazañas heroicas, la lucha de clases, los cambios políticos y sociales no les gustaban, les aburrían y entonces decidí cambiar el contenido y el método de trabajo.”* (Montoya, 2008, p.36)

#### **2.4 Saber de la experiencia y pedagogía: cuestión de recorrido y relación.**

Hace cinco años me sentaba en un aula de la universidad, ya era profesora de Secundaria pero volvía a ser alumna, esta vez de un máster. Pensando que sabía más que antes y que estaba preparada para que me enseñaran algunas cosas que me faltaban para ser mejor profesora de Historia, me dispuse a escuchar lo que iban enseñando las profesoras y profesores... había cuestiones con las que ya estaba familiarizada, hasta que de pronto algo empezó a descolocarme. ¿Alguna vez han sentido que pueden mirarse desde afuera y “ver” lo que les pasa? Pues, al poco tiempo de andar las clases me sentí así; casi podía verme la cara de sorpresa con gesto de que me estuviesen hablando en chino mandarín y preguntándome con extrañeza: “¿Que hay un saber que proviene de la experiencia? ¿Que la experiencia es una fuente de saber? ¿Qué hay posibilidad de obtener un conocimiento a partir de la experiencia? ¿Qué experiencia no es solo lo que te pasa? ¿Y esto es considerado parte del conocimiento académico? ¿Es científico esto? ¿Qué esto vale para enseñar?!” Sí, había incredulidad en mí acerca de que ese tipo de saber de la vida fuera válido como un saber profesional, no porque lo ignorara en la vida en general sino que fuera algo que fuera reconocido como un saber docente.

Ese tipo de preguntas provocaron que me encaminara por esta forma de explorar el quehacer educativo siguiendo una perspectiva cualitativa particular que no me fue ofrecida antes –o que yo pasé por alto– y a la que bien podría llamar ‘perspectiva de la vida en reflexión’. Ha sido un cambio en el camino que yo no buscaba. Las preguntas aparecieron en un tiempo en que la comodidad de hacer “cuadrar” el estudio, los conocimientos y los resultados era algo ya automatizado para mí. Cuando saber y conocimiento eran sinónimos y no apreciaba los matices que los unen y los diferencian; cuando experiencia era un cúmulo de acontecimientos personales que está asociado al tiempo; cuando conocimiento científico era la única posibilidad de verdad inapelable y, por cierto, cuando mi quehacer como profesora no me daba el tiempo para detenerme a pensar profundamente en lo que estaba haciendo.

Reconozco que al partir de tantas cosas ignoradas –no sabidas– tal vez este sea uno de los apartados que más dificultad me ha significado a lo largo de la investigación, por lo tanto, han de imaginar cómo esa dificultad aumenta cuando intento encontrar la escritura adecuada que refleje este proceso. Porque ha implicado un cambio de lugar sin salirme de mí, ni desconociendo quién soy en mi formación profesional y en mi *transformación vital*, de la que estoy siendo consciente. En otras palabras, significa haber partido de un lugar previo en el que la vida se fragmenta en partes, se estudia y se somete a juicio para llegar a uno que pone la esencia de la vida como prisma para comprenderla como un todo poniendo atención a las cualidades y las contrariedades que contiene. Aunque muchas cosas quedan por ser descubiertas para mí, por lo pronto puedo decir que el nuevo lugar al que llego me permite ser consciente de que estoy recomponiendo en mí una forma de mirar, de aprender y de reflexionar precisamente desde ese prisma que ve la vida como la aglutinadora de un ‘todo’, para llevarla al terreno de la pedagogía y saber cómo estos nuevos significados me orientan hacia un modo de estar en esa relación de lo educativo con el mundo.

#### **2.4.1 Saber de la experiencia, una cuestión siempre personal.**

Por más incomprensible y confuso que me pareció todo esto ‘nuevo’ sobre el saber de la experiencia desde que llegué al máster de Investigación, Didáctica y Evaluación Educativa y lo escuché en las clases del profesor José Contreras, misteriosamente, algo me hacía sentido... y mucho. No sabría explicar claramente por qué, pero eso que me parecía tan desconocido y alejado de mí, me provocaba querer descubrirlo a tal punto que en mi afán por adentrarme en una posibilidad de profundizar sobre el quehacer educativo desde otro “colocación”, acabé haciendo este viaje acompañada por el mismo profesor que me había encendido la curiosidad.

Repasando apuntes, he encontrado entre mis papeles algo que hoy puedo identificar como el “primer acercamiento” que viví en aquel máster, con aquello que era nombrado como *saber de la experiencia* pero entretejido con la pregunta por lo educativo. Los siguientes párrafos provienen de lo que fue la experiencia del trabajo tutelado de investigación<sup>35</sup> en los que relato parte de este ‘cruce de vivencias mías’ que me enfrentaban con este saber y

---

<sup>35</sup> En esta etapa de primer acercamiento o primeros tanteos, Juanjo Compairé fue un hombre que pasó a formar parte fundamental del proceso. Él es un profesor que se había prejubilado recientemente por aquella época y que aceptó abrirme las puertas de su vida y de su experiencia como profesor de Historia para compartir lo que se había transformado en su sabiduría como hombre dedicado a la enseñanza. Fueron unas cuantas sesiones de conversación que compartimos, pero fueron las suficientes para darme cuenta de que debía continuar por esta travesía, sobre todo porque tenía mucho que aprender y porque noté que había crecimiento mutuo cuando nos poníamos en relación. Sé que tuve suerte porque Juanjo resultó ser un hombre hospitalario, acogedor y muy honesto conmigo –una aprendiz de aprendiz– y que hizo de esa experiencia una invitación a querer saber más y porque de haber vivido algo diferente, probablemente, no habría cambiado el rumbo que llevaba y de seguro me habría perdido todo lo maravilloso de este reencuentro conmigo misma y con los nuevos y las nuevas de mi vida.



me parece apropiado contarle porque tal vez me ayude a explicar algo de la idea que he ido concibiendo como saber de la experiencia entendiéndolo como algo que se manifiesta, no que se planifica.

*“Me interesé en la didáctica, en cómo enseñar, cómo hacerlo bien y mejor. Pensé que encontraría las claves en las asignaturas vinculadas al área didáctica y no es que no las haya encontrado, pero no es lo que yo traía en mente desde Chile. Me parecía que encontraría respuestas a mis necesidades como profesora conociendo nuevas formas de enseñar, en particular, para enseñar Historia y Ciencias Sociales. Traía un concepto muy conservador y tradicional de la didáctica, lo que además se fue convirtiendo en una limitante para poder comprender otras opciones. Por lo mismo, cuando me fue planteada la didáctica desde el punto de vista de la experiencia propia (profesional y personal) que vivían algunos profesores y profesoras, no solo por ser ellos y ellas casos destacables, sino por considerar la experiencia como un medio conducente a la creación de aquellas formas de entregar el conocimiento, de comunicar lo que se sabe, algo hizo cambiar mi manera de mirar esa disciplina llamada Didáctica.*

*Había en esos casos, mucho de lo personal de cada una y uno puesto en la labor. Creo que lo más importante del efecto que provocó en mí fue comenzar a mirar de verdad mi trayectoria como docente, a preguntarme el porqué de mis decisiones en el ámbito educativo, de dónde salía mi intención de ser profesora y, más profundamente, el tipo de profesora que creía y quería ser. Recuerdo que en su asignatura, el profesor Contreras nos encargó escribir sobre alguna experiencia educativa que fuera significativa para nosotros. Lo asumí como un momento significativo en que yo hubiese aprendido algo en mi época de estudiante. Y sin dudarlo mucho, me provocó escribir sobre tres momentos diferentes en que mis padres me habían enseñado algo; mi relato fue titulado “La calle, la botella y el clavo”<sup>36</sup> y se trataba de momentos diferentes en que mis padres me transmitieron algo que ellos sabían y que los conservo vivamente en mi mente por la carga afectiva que siento que involucró cada situación. Lo mismo me pasa en el aula cuando doy mis clases. Todas las clases son diferentes, en eso no hay mucho espacio para la duda, pero siento algunas clases distintas y más gratificantes para mí misma cuando dejo salir lo que considero la parte más auténtica de mi forma de ser. Es decir, cuando dejo a un lado la actitud rígida que me han enseñado que se debe usar en la sala para demostrar poder frente a los alumnos y así controlar lo que allí suceda y, en cambio dejo que surjan las emociones, actitudes y formas de actuar que son verdaderamente mías, entonces se establece una conexión que siento real entre quienes estamos compartiendo ese espacio, una conexión multidimensional, que incluye entre otras cosas el afecto, el amor por lo que se hace y por quienes se tiene al frente.*

---

<sup>36</sup> Ver Anexos.

*Con el tiempo me he dado cuenta de que esa experiencia rescatada desde mi infancia con una mirada más crítica, más reflexiva y llevada a la escritura, probablemente, ha sido mi primera experiencia consciente vinculada al tema que este último tiempo ocupa mi interés y mi atención: el saber que proviene de lo vivido, de lo experimentado en una relación pedagógica. Independientemente de que mis padres no hayan sido maestros –y de que la mayoría no lo son en cuanto a poseer un título profesional que lo avale– hubo «algo» en la comunicación de lo que ellos sabían y que me enseñaron a hacer de una forma que no olvidara en el resto de mi vida, y todo de manera natural y espontánea, casi sin proponérselo. Entonces, surge la pregunta sobre ¿cuál es la esencia de esa comunicación? No tengo muy clara una respuesta, pero intuitivamente me contesto pensando en que tiene mucho que ver la relación que se establece tanto entre las personas, como también entre una/o misma/o y lo que una/o sabe.*

*Para entrar en esta senda fue necesario entender lo amplio de la cuestión y las limitaciones que para mí significaba, paradójicamente, mi experiencia anterior en cuanto a mi formación como profesora. Todo esto me removía una serie de ideas heredadas sobre lo que era la pedagogía en los discursos tradicionales dentro de la universidad y porque me hizo abrir la mente a nuevas interrogantes, o debería decir incógnitas de la pedagogía para mí, porque era eso: mirar en lo oculto de mi quehacer profesional, era tratar de comenzar a descifrar lo que significa para mí la pedagogía y los saberes que se despliegan, con lo que he recorrido, con lo que he podido observar y con lo que he podido escuchar de la labor.”<sup>37</sup>*

Han pasado cuatro años desde aquel entonces y más agua de la esperada ha pasado bajo el puente. He ido descubriendo autoras y autores que vienen trabajando en este modo de entender el saber a partir de vivir la vida en tono de pregunta y en torno a preguntarse continuamente; muchos de ellas y ellos comenzaron su trabajo en tiempos que ya parecen lejanos, lo que me da a pensar en lo perenne de la curiosidad por desvelar lo humano en las diferentes expresiones del ser y de cómo esa actitud va calando en mí a medida que me abro a esta forma de comprensión. Con su labor, estas pensadoras y pensadores, han creado un camino con muchas sendas, de las cuales he podido transitar algunas. De antemano digo que no las he transitado con el fin de declararme seguidora de alguna, sino más bien para mirar y mirarme en el recorrido con la idea de averiguar hacia dónde me hace ir el pensar de sus palabras y el sentido que se me va desvelando. Por lo mismo, es que puedo ir adelantando que he comprendido que una de las cualidades del saber de la experiencia radica, precisamente, en lo que esto quiere decir para cada quien, más que en la construcción de una definición que termine por acabar de pensarlo como concepto o encasillarlo en una corriente de pensamiento determinada.

---

<sup>37</sup> Extracto del Trabajo Tutelado de Investigación. Master de Investigación, didáctica y evaluación educativa – Universitat de Barcelona. 30 de junio de 2011.

Esta forma de abrirme al pensamiento de lo educativo habita en mí con la sensación de novedad y, como sucede cuando “descubrimos” algo nuevo que además tiene sentido, quiero hacerlo parte de esta idea de pedagogía relacional y de la enseñanza sensible de la que he hablado en las páginas anteriores, desde la honestidad de no tener certezas absolutas acerca de todo y de que, posiblemente, no logro explicar todo en detalle.

#### **2.4.2 Matizando saber y experiencia.**

Una de las primeras cuestiones que me guiaron en esta ‘novedad’ fue ver los matices que diferencian al saber del conocimiento. Son palabras que habitualmente usamos como sinónimos, pero, siguiendo la huella escrita de María Zambrano, veo que ambos términos no son lo mismo; darme cuenta de aquello ha sido un llamado de atención a no dar todo por entendido, además de reafirmar mi inquietud por el lenguaje desde esa curiosidad que me causan de los modos que tenemos de nombrar el mundo y, que gran parte del tiempo, no atendemos con la dedicación que quizás debiéramos. Zambrano (2011) nos explica que saber y conocimiento son diferentes, primero, desde el origen que tienen uno y otro y, segundo, porque también es distinta la manera en que accedemos a cada uno de ellos y no se registran de igual forma en nuestra vida. Por un lado, nos dice que:

*“El saber es un resultado, un fruto no siempre adquirido. (...) Se puede ir sabiendo sin esfuerzo y sin conciencia por tanto, según se avanza en el camino de la vida, de un modo orgánico y viviente, espontáneo, que sugiere imágenes de la vida física y aun del crecimiento y transformación de la materia. (...)*

*El saber se tiene o bien sin esfuerzo o bien por un esfuerzo insensible: se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega así mismo día tras día”.* (Zambrano, 2011, pp.146-147)

Podemos entender de esto, por ejemplo, que el saber no es exclusivo de algunos, que es una cualidad inherente a la vida misma del ser humano y que, de alguna u otra forma, todos y todas somos una fuente de saber. Sobre el conocimiento, por otra parte, la misma autora dice que *“tiene un carácter más puramente intelectual, y por ello, adquirido. Y se da sobre unos supuestos anímicos diferentes”* (Ibíd., p.147), vale decir, que es alcanzable para quien está dispuesto a obtenerlo por medio de habilidades, pues, el conocimiento como tal proviene desde el exterior del sujeto.

La cuestión de la diferencia en este caso, no es dilucidar si una cosa es mejor que la otra, sino que podamos matizar en lo que significan saber y conocimiento desde la esfera del pensamiento sensible. Por lo tanto, se trata de lo que el sentido que depositamos en uno y en otro, puede transformarse en un comienzo para repensar lo significativo de cada cual y cómo desde esos sentidos se va nutriendo un crecimiento personal<sup>38</sup>. Del conocimiento,

---

<sup>38</sup> Después de encontrarme con esta diferenciación que Zambrano explica tan bien para señalar lo que es saber y conocimiento, hubo un tiempo en que evitaba la palabra “conocimiento” cuando hablaba sobre el tema de mi

hay una trayectoria intelectual de mucha visibilidad, por lo que creo que lo interesante está en continuar descifrando lo que ese *saber orgánico y viviente* del que nos habla la autora, posibilita un pensar complejo para ampliar nuestros horizontes de comprensión.

Otra cuestión clave que Zambrano (Ibíd., p.147) agrega sobre el saber es que éste “es *experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida*”, esto es, que hay una cualidad del saber que nace en la vivencia del ser humano, por lo tanto, habita en el interior de cada hombre y mujer y es propio de cada vida vivida, a la vez que va formando una base en la cual se sustenta nuestro modo de ser. Desde este punto de vista, vemos que al referirnos al saber como fruto de la experiencia vital, estamos reconociendo que cada saber es singular, único e irrepetible. Con tal complejidad en su esencia, el saber es algo tan enraizado en el ser propio de cada persona que eso representa un sinfín de posibilidades pero también de limitaciones. Una de estas últimas, es la inefabilidad que puede asomar cuando intentamos conceptualizarlo, y así nos lo explican Contreras y Pérez de Lara (2010) cuando nos dicen que:

*“«Saber» apela a un sentido interior, íntimo, no siempre expresable verbalmente; el reflejo de una captación de lo que no se capta ni se comprende exactamente por la vía del lenguaje explícito ni de las operaciones de la lógica formal: sabemos y no siempre sabemos cómo hemos sabido; sabemos cosas que no siempre sabemos decir; a menudo solemos percibir la distancia entre lo que sabemos y lo que conseguimos expresar.”* (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.52)

A partir de sus palabras, pienso que una de las limitaciones importantes se nos presenta cuando intentamos expresar o nombrar lo que sabemos y no encontramos el modo de hacerlo tal como lo sentimos o lo experimentamos, es decir, se nos produce un “quiebre” cuando queremos sacar ese saber desde nuestro interior y llevarlo al exterior. Creo que merece la pena referirnos a esta dificultad, aunque sea brevemente, porque no podemos obviar que como seres humanos ponemos grandes esfuerzos en querer nombrar todo cuanto podamos. Muchas veces me he visto en esta situación de quiebre<sup>39</sup>; de hecho, en

---

investigación; esa evasión era casi una manera de desterrar el sentido que yo misma tenía del concepto conocimiento. Pero, como suele ser habitual en estos casos de reflexión, con el tiempo me di cuenta de que el tema no pasa por dejar de nombrar una palabra simplemente, sino más bien por estar consciente de qué queremos expresar cuando usamos ciertos términos porque ya no se trata de la palabra conocimiento, sino de la expresión de conocimiento científico. De todos modos, reconozco que he tenido que transitar por el terreno del conocimiento científico para reencontrarme con el saber que me he ‘legado a mí misma día tras día’, como dice Zambrano.

<sup>39</sup> Situaciones que probablemente se expliquen considerando que para mí el conocimiento adquirido es el que mayormente ha tenido cabida y validez en mi vida ya no solo hablando de lo profesional, sino que en cualquier ámbito. Me he preguntado en varias ocasiones ¿por qué yo le he dado esa cabida, de dónde proviene la validez que le he adjudicado? En eso he estado pensando durante algún tiempo y, a pesar de no responderla definitivamente, muchas veces para hacerlo me veo transitando por las que han sido fuentes de conocimiento para mí: la escuela, la universidad, es decir, aquellos lugares institucionalizados, normados por ese mismo

diversos pasajes de esta tesis puedo sentir esa dificultad para mostrar lo que reconozco como un saber en mí y en mi intento por hacerlo, soy consciente del esfuerzo –muchas veces infructuoso– que me exige llevarlo hacia afuera (problema que se multiplica todavía más cuando quiero hablar acerca del saber de otros y otras). Cuando pienso en esto, me imagino la dificultad de expresar nuestros saberes asimilándola a desenraizar con las manos una planta que lleva tiempo creciendo entre la tierra; por muy pequeña que sea la planta, siempre podemos percibir un esfuerzo para arrancarla y sentir cómo el suelo y las raíces no se pueden separar con soltura. Y a pesar de poder sacar la planta de la tierra, las raíces siempre dejan su huella; la tierra se llena de surcos, de formas que señalan que ahí ha crecido algo o que algo ha tenido lugar allí.

El saber entendido de este modo me señala algo interesante sobre la conciencia que implica desvelarlo: es un trabajo y una práctica **en primera persona**, esto es, partiendo de sí, pero que no se queda ahí porque donde, mayormente, se deja ver el fruto de ese trabajo es en el intercambio con otras y otros (Piussi y Bianchi, 1996). El espíritu del saber es que al nacer de la relación sujeto-realidad, genera un movimiento hacia el interior que lo hará volver al mundo en el tiempo en que encuentre la manera de estar preparado para hacerlo. Esto significa entonces, que el saber o los saberes necesitan de un tiempo propio para volver al mundo o para encontrarse con los saberes de otros/as, esto lo vuelve un proceso no exento de tensiones y contradicciones, pues hay en su esencia un deseo de verdad que no siempre es asequible fácilmente ni mucho menos de forma rápida (Zambrano, 2012). De ahí que entendamos el saber como algo diferente del conocimiento porque el primero es sustancial, dice Contreras (2011, p.25), *“por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica (esto es, del alma) en la relación con el mundo”*.

Vemos así que, si hablamos del saber que nace con la vida, hablamos del saber de la experiencia. Sin embargo, ¿todo lo que vivimos nos lleva a un saber? Uno de los planteamientos sugerentes para enfrentar esta interrogante es el que encontramos en el análisis que Gadamer (1977) hace a partir del pensamiento de Dilthey:

*“Dilthey parte de la vida: la vida misma está referida a la reflexión (...). Su fundamento es que la vida misma contiene saber. Ya en la mera «interiorización» que caracteriza a la vivencia contiene una especie de vuelta de la vida sobre sí misma. «El saber está ahí, unido a la vivencia sin saberlo». Esta misma reflexividad inmanente de la vida*

---

conocimiento y que me han hecho poner más atención, luz o visibilidad a un modo de pensar y concebir mi explicación del mundo que estaba *casi* siempre depositada en lo que el exterior me podía ofrecer. Si escribo en cursiva el casi es porque creo que siempre algo de nosotros, una voz interior, una duda o algo que proviene desde adentro se manifiesta frente a ese conocimiento. Es como quien dice una intuición de que afuera no están siempre todas las posibilidades ni todas las respuestas.

*determina también el modo como según Dilthey el significado se explica por el nexo vital. El significado sólo se conoce cuando se sale de la «caza de los objetivos». Lo que hace posible esta reflexión es el distanciamiento, una cierta lejanía respecto al nexo de nuestro propio hacer. Dilthey destaca, y sin duda con razón, que antes de toda objetivación científica lo que se forma es una concepción natural de la vida sobre sí misma. Esta se objetiviza en la sabiduría de refranes y leyendas, pero sobre todo en las grandes obras de arte, en las que «algo espiritual se desprende de su creador». Por eso el arte es un órgano especial de la comprensión de la vida, porque en sus «confines entre el saber y la acción» la vida se abre con una profundidad que no es asequible ni a la observación, ni a la meditación, ni a la teoría.» (Gadamer, 1977, pp.296-297)*

Aquí podemos comenzar a ver la relación compleja entre vida-saber-significados, en el que el autor nos señala que el saber está unido a la vivencia y, por tanto, precede al conocimiento. Éste último se constituye cuando aparece la intención de objetivar la comprensión, en cambio, los significados que busca el saber surgen de la vida y se sostienen en la vida por sí misma. Por eso exigen al sujeto ser creador de su propia comprensión del mundo no para separarse de él sino para estar en él; una cuestión que tal vez acostumbramos a ver más en el campo del arte que en otros ámbitos. Gadamer, en este caso, nos orienta hacia un saber que necesita de la reflexión, del pensamiento, para llegar a esa creación.<sup>40</sup>

Siguiendo esta huella, y para matizar aún más, nos encontramos con uno de los planteamientos que considero relevantes en este sentido:

---

<sup>40</sup> Esto me hace pensar en cómo conocimiento y saber se han ido separando en el tiempo cuando, en realidad, debajo de lo superficial hay algo que los une que es el deseo de comprensión del ser humano, sin embargo, se ha ido gestando un desequilibrio de iluminación de uno por sobre el otro que ha acallado la presencia de un saber ancestral que sostiene al mundo. Se me ocurre como muestra, lo que ha sucedido con culturas milenarias, etnias o grupos indígenas que aún sobreviven en diferentes rincones del planeta y que sostienen sus vidas a partir precisamente de no fragmentar entre lo que nosotros denominamos conocimiento intelectual y saber tradicional y en el que éste último tiene un lugar fortalecido y más cuidado que el primero. A veces no es necesario siquiera recurrir a ejemplos que puedan considerarse lejanos, la vida rural también da más espacio al saber ancestral que la vida urbana; incluso dentro las áreas científicas experimentales encontramos algún ejemplo como es el caso del último premio nobel de medicina que fue entregado, entre otros, a la doctora china Tu Youyou por haber encontrado una cura para la malaria a través de la medicina tradicional milenaria de su propia cultura. Sin embargo, constantemente el conocimiento se ve como algo superior que el saber y en los espacios educativos se replican esas actitudes. Una de las situaciones que como profesora me ha tocado ver –no en escasas ocasiones– es la distancia con la que los alumnos y las alumnas observan lo que llamamos “saber popular” cuando aparece en las clases de Historia. Hablar de las tradiciones ancestrales o la cosmovisión de las civilizaciones indígenas prehispánicas, por ejemplo, muchas veces es considerado por ellos y ellas como demostración de ignorancia indígena. Miran con cierto menosprecio, por seguir con los ejemplos, los ritos funerarios de los incas o su culto a la madre tierra –la Pachamama– y no es sino hasta que escuchan que desarrollaron un sistema matemático complejo, una arquitectura sofisticada o un sistema de administración que los llevó a dominar buena parte de lo que hoy es Sudamérica, no la valoran como una sociedad “inteligente”. ¿No será que nos hemos (mal)acostumbrado a otorgarle validez a aquello conmensurable en detrimento de lo simbólico u oral, considerando estos últimos como algo descartable o prescindible?

*“Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.”* (Mortari, 2002, p.155)

Para Mortari, entonces, hay otro matiz entre lo que se vive y lo que puede llamarse experiencia. Según la autora hay una sustancia clave que lleva a lo vivido a convertirse en experiencia: el pensamiento. Pero sus palabras también me dan a entender que no cualquier forma de pensamiento se transforma en saber, pues se trata de un pensar que se sostiene en la relación con el acontecer de la propia vida y cuyo sentido es hacernos constructoras/es de saberes, con lo cual es posible abandonar el tradicional rol de usuarios que habitualmente asumimos respecto de los significados producidos y dados por otras y otras (Ibíd., p.156).

La palabra experiencia aparece entonces como algo importante a lo cual referirnos. Sin el ánimo de establecer un listado de características que describan la experiencia, sí me parece oportuno poder traer aquí ciertas cosas que nos hablen de lo que la experiencia implica en el sentido que abordo en la investigación. En su artículo *“Sobre la experiencia”*, Larrosa (2006, p.88) nos entrega un interesante recorrido por diferentes aspectos a considerar. En primer lugar, dice que *“la experiencia es ‘eso que me pasa’. No lo que pasa”* en función de los acontecimientos de nuestra vida; asumiendo el *me* como una cuestión fundamental ya que esta palabra nos señala que la experiencia es algo personal.

Desde esta postura, plantea un paseo por lo que llama los «principios de la experiencia», los que podríamos entender como las cualidades que orientan el sentido de esta investigación: *“Exterioridad, alteridad, y alienación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida”* (Ibíd., p.87). Se trata de cualidades de la experiencia que se corresponden entre sí, formando algo así como sub-relaciones según la lectura que el autor hace de cada cual. Así es como vemos que *exterioridad, alteridad y alienación* representan el origen de la relación entre el «yo» y «eso» que me pasa desde lo que supone al acontecimiento como algo que proviene desde lo externo y que, por tanto, no es algo que el «yo» pueda controlar pero del cual no puede abstraerse por completo. *Subjetividad, reflexividad y transformación*, nos hablan de un segundo sentido del acontecimiento como algo que «me» pasa, o sea, que señala el lugar en el que se da la experiencia: el sujeto; es el encuentro entre el acontecimiento y el ser a través del cual la experiencia *me* forma y *me* transforma. *Singularidad, irrepetibilidad y pluralidad* señalan la heterogeneidad de significados que tiene cada experiencia para cada sujeto, lo que convierte a cualquier acontecimiento en algo único que no se puede transferir pero que, sin embargo, puede tener un lugar simbólico para las otras y los otros. *Pasaje y pasión* nos refieren a ese

movimiento de ida y vuelta entre el acontecimiento que viene desde el exterior y el yo; movimiento que visibiliza, por un lado, el recorrido o el viaje entre «eso» y «yo» (con los riesgos que eso supone) y, por otro, el rastro o la huella que «eso» deja en mí. *Incertidumbre y libertad* nos centran en el carácter de la experiencia como algo que no puede ser anticipado ni predecible tanto en su origen como en el resultado que tendrá en el «yo»; de algún modo, nos habla de lo posible de la experiencia pero también de lo imposible. Para acabar, *finitud, cuerpo y vida* hacen alusión al tiempo y al espacio en que la experiencia se da y al modo en que se hace perceptible a través de nuestra capacidad corporal (esto es, los sentidos), lo cual nos reafirma que está asentada en la vida pero que además nos recuerda que eso conlleva límites: el límite de nuestro saber y no saber, de nuestro lenguaje o el de la vida misma.

### 2.4.3 Atreverme<sup>41</sup> a decir.

Estos «principios de la experiencia» creo que orientan hacia la complejidad que se aloja en la experiencia como tal cuando la estamos ligando a un saber. Como he dicho antes, no se trata de buscar o construir una definición universal de saber de la experiencia, pero sí creo que es importante que quienes tratamos de profundizar en este tema podamos dar cuenta de qué es lo que significa para nosotras/os. Revisando mis apuntes y algunos audios de las tutorías, en las que mi director de tesis me esperaba en el café Salambó del barrio de Gracia para hablar sobre el trabajo de campo, he encontrado aquellas primeras ideas que me atreví a decir en voz alta acerca de lo que estaba significando esa expresión “saber de la experiencia” para mí. Fueron los primeros intentos por expresar –en parte y no de manera acabada–, lo que me ha ido resonando tanto de lo que leo como de lo que he pensado a partir de lo que vivo desde la experiencia de investigación y los diálogos con otros investigadores y otras investigadoras. Esta es parte de una de nuestras conversaciones:

–JC: *¿Cómo estás elaborando lo del saber de la experiencia?*

–Yo: *He ido tomando un poco la intuición, qué me pasa a mí... Cuando escuché por primera vez eso del saber de la experiencia, yo me imaginaba a mi abuelita, la gente mayor... esto de los jubilados [Pepe y yo diciendo esto último al unísono. Risas<sup>42</sup>].*

---

<sup>41</sup> Según el Diccionario Etimológico de Corominas, proviene del latín *tribuere* y significa “sentirse con la capacidad de hacer algo que puede parecer arriesgado”. Sé que puede parecer un tanto incomprensible que explique lo que la mayoría ya sabe, pero lo señalo porque me ayuda a visibilizar que no fue fácil (ni lo sigue siendo) el dar ese paso a intentar nombrar con mis palabras lo que yo estaba entendiendo como saber de la experiencia.

<sup>42</sup> Aprovecho este momento tanto para explicar estas risas como para hacerme un recordatorio de algo que sigue pendiente para mí como compromiso con mi deseo de investigar. Esas risas de alguna manera nos remitieron a mis inicios en este proceso de investigación hace algunos años atrás. Cuando comencé a interesarme por este tema del saber de la experiencia en educación, quise llevarlo hacia los profesores o profesoras jubiladas y creo que fui insistente por un tiempo (por eso las risas... por eso o por la simplicidad e ingenuidad con que yo asociaba saber de la experiencia principalmente con la gente mayor), hasta que me fui encontrando con perspectivas que me hicieron cambiar de opinión. Pero igualmente eso sigue ahí como tarea pendiente y las risas me recuerdan



*Madurándolo más, y a partir de las lecturas –porque no podría decir que mi aproximación me la he inventado yo, a partir solamente de lo que yo he pensado. Es desde las lecturas y desde ahí pensarme yo– siento que es un modo en que se da lugar a lo vivido. Pero tengo un conflicto con definir experiencia. Para mí, experiencia es algo que “te” pasa, no “lo” que pasa y el que “te” pase algo significa que es algo que has vivido; cuando aparece esto de que lo que se vive no es la experiencia –que es lo que he leído en algunos autores– sino que es lo que te da a pensar aquello que has vivido, ahí es donde me aparece algún conflicto, o algo que no sé resolver, porque la experiencia yo la asocio a algo que has vivido primero y no sé si todo el mundo logra pensar lo que le toca vivir o cómo vive eso. El dar lugar a lo que tú has vivido, como expresión mía, te genera un «registro» en que va a surgir una especie de sabiduría cuando ese registro lo asocias a algo que vuelves a vivir, a lo mejor de otra manera. Por ejemplo, el tema de la muerte. Yo he visto morir a mi madre y eso que yo he pasado, ese trance, esa etapa la tengo muy registrada y, obviamente, yo no tengo otra madre y no se me va repetir eso, pero lo que yo viví sí ha quedado registrado de tal manera, que cuando se le muere la madre a una amiga, yo la logro entender, la trato de acompañar y ahí comprendo que eso de haber ‘vivido’ la muerte de mi madre ha dejado un registro tan potente, que a mí ‘ahora’ me hace pensar... me hace darme cuenta de que ese registro se convirtió en algo concreto respecto de la emoción, de entender la muerte, de no entenderla y de todo lo que se produce allí. Por lo tanto, ese saber de la experiencia, si lo llevo al plano educativo, tendría que ver con ciertos pasajes de la vida que te llevan a registrar ciertas emociones y pensamientos, ante los que tú puedes que no seas consciente en ese momento, esa época, pero que te logran situar cuando aparece algo que los revive, es decir, que te hace reconectar con eso vivido. De alguna manera, ese registro es un **registro fértil** porque te mantiene alerta, sin que te des cuenta<sup>43</sup>.*

Al decir un registro fértil, me refiero con lo primero a algo (una vivencia, un acontecimiento vivido) que se nos queda especialmente grabado o fijado en nuestro ser; y, con lo segundo, a la continuación de la vida como una cualidad de aquello que ha quedado fijado. La fertilidad representa lo que genera fuerza, energía o movimiento para ir más allá de lo que

---

que es una idea que no ha muerto. Primero, porque siempre me he sentido fascinada por la sabiduría de las personas cuando llegan a esa edad en que han hecho de su vida un camino largo ya recorrido y en el que la mayoría puede mirar hacia atrás con una panorámica impresionante de lo que ha hecho y de lo que ha sido; y, segundo, porque creo que cuando llega el tiempo de la jubilación para el profesorado, hay tiempo (ese que se hace esquivo durante la vida laboral activa) para pensar en lo que se ha vivido y, en cierto modo, las profesoras y profesores siguen estando en sus aulas de clases, reviviendo su tiempo con los y las estudiantes. Para mí, hay mucho que escuchar de ellas y ellos y, por lo tanto, para aprender de esa vida hecha en educación. Tal vez, sea una tontería, pero me doy esta nota al pie de página para compartirlo con ustedes, lectoras y lectores, porque simplemente no quiero olvidar dónde comenzó esta historia ni quiero que las jubiladas y los jubilados se me queden fuera de estas páginas.

<sup>43</sup> Tutoría de tesis 5 de marzo de 2014.

se ha fijado. De alguna manera, es imaginar la experiencia como una onda sonora que emitimos desde nuestro interior; habrá ciertos sonidos (vivencias) que generan un registro mayor y su punto más concreto o reconocible es el momento en que se produce ese sonido, sin embargo, no deja de existir por completo, ha emitido una onda que se mantiene y expande. El sonido no puede propagarse en la nada, por lo tanto, si esas ondas no encuentran algo en qué proyectarse, no podemos sentirlas; pero, cuando esa onda se encuentra con un cuerpo, emite vibraciones, un movimiento, y mientras más sólido sea ese cuerpo, más fácilmente podremos percibir las y más claramente podemos sentir las. Por otro lado, el sonido tiene su tiempo propio y depende de las condiciones en que se desplace para que podamos sentir las más pronto o más tarde. Un ejemplo claro lo tenemos en cada tormenta, cuando el choque de una masa de aire frío con otra de aire caliente provoca una descarga eléctrica de la cual podemos observar el relámpago rápidamente, aunque por un instante; y escuchamos el trueno segundos más tarde y aun así lo escuchamos por más tiempo y nos puede llegar a estremecer fuertemente según la potencia que haya emitido aquel choque inicial. El trueno ha nacido junto con el relámpago, sin embargo, solo podemos llegar a sentirlo después que ha encontrado por dónde desplazarse.

Posiblemente, no toda vivencia en nuestra vida alcanzará una reverberación por sí misma pero aun así podemos decir que todas ellas en su conjunto van ocupando un lugar en nuestro interior, y aquellas más significativas van registrando esa onda que en algún momento comienza a tomar fuerza (ya sea por la conexión con otra vivencia propia o prestando atención a la vivencia de otros/as) a tal punto que demanda ser acompañada de pensamiento, entonces, se hace fértil porque transforma la vida a partir del propio acontecer: se hace saber nacido de la experiencia.

En aquella conversación que les contaba, José Contreras me comentó su preocupación por el excesivo empeño que se muestra en ciertos casos por definir la expresión saber de la experiencia, pues, se transforma en un ejercicio que, según cómo se dé, puede llegar a cerrarla como noción y ya nos entorpece el hablar de ella. Por lo que lo importante de la noción de saber de la experiencia, según él, es lo que esta sugiere, no lo que la torna una definición. Me planteó que para él *“es importante defender el saber de la experiencia como una **actitud ante lo que se vive**, no solamente como algo que uno ya tiene”*. Fue algo que me dejó pensando aunque, como suele suceder en las conversaciones, no lo vi tan claro sino con el pasar del tiempo. Eso de la *“actitud ante lo que se vive”* resonó en mí y fue tomando sentido ya no solo para posibilitarme un modo de expresarla, sino como algo que puedo percibir en muchas personas que me rodean y que están implicadas en mi investigación; Jaume y Jordi, los primeros. Actitud significa postura y, en este caso, me sugiere que se trata de poner-nos de un modo consciente, preocupado, con tacto y cuidadoso en lo que nos acontece y con lo que nos pasa en ese acontecer para provocar un crecimiento

personal pero que, al contrario de lo que se podría pensar con esto último, busca siempre ir hacia la relación con el otro y el mundo.

Cuando llevamos lo que nos pasa al plano del pensamiento, algo se abre. Se despliega sensorialmente nuestro recorrido vital y los significados que le damos a uno u otro acontecimiento de nuestra vida dejan de ser ‘meros’ hechos, cuando aquello vivido encuentra su continuidad o su conexión con otras vivencias y le dan sentido. Es decir, que algo ha quedado resonando y se oye con más claridad cuando se encuentra con esas vivencias que tienen algún sentido en común y se puede contemplar hasta el movimiento de lo que ha sido nuestra existencia. Pensar en eso que nos pasa, reflexionar con esa orientación, nos lleva a desvelar nuestra historia como sujetos; asimismo, la interrelación con otras historias. En otras palabras, encarnar lo vivido a través del pensamiento nos hace sabernos.

#### **2.4.4 Interrogar-se es darle posibilidad a la experiencia (a lo vivido)**

Tal vez una de las cuestiones que más interesantes de lo anterior para profundizar en el saber de la experiencia es la que nos lleva a la reflexión. Ricoeur (2000, p.200) se refiere a la reflexión diciendo que *“es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto”*. ¿Cómo se hace este retorno a una/o misma/o? Creo que la respuesta no es una sola, porque imagino que depende en buena medida de lo que personalmente está demandando ese retorno; sin embargo, intuyo que una de las claves está en darle lugar y tiempo a la pregunta continua acerca de lo que se necesita como ser humano para provocar el encuentro consigo mismo, *“el preguntar constante por su sentido”*, en palabras de Arnaus (2010, p.153).

Lo dicho por Ricoeur lo asumo como un llamado de atención que merece ser detenido a pensar, pues, nos hablan de un retorno para reconstituir nuestra conciencia como sujeto que se va difuminando en medio de tantas cosas que nos suceden pero en las que, además, vamos siendo muchas cosas a la vez y a través de las cuales nos perdemos de nosotros mismos. Me resuena como un llamado hacia nosotros mismos para pensarnos en tiempo presente y en primera persona. Es cierto que la reflexión es una necesidad humana desde tiempos lejanos, sin embargo, hoy por hoy puede tener un significado distinto –y una urgencia diferente– si pensamos que la vida cotidiana de nuestras sociedades está marcada por cuánto somos capaces de hacer más que por lo que logramos ser como seres humanos completos. En definitiva, estamos más centrados en hacer de un modo que muchas veces se separa de nuestro verdadero modo de ser; a pesar de que son dos cuestiones que están unidas intrínsecamente y que deberíamos mantener en equilibrio, nos perdemos como sujetos: surge la sensación de sinsentido, que bien podríamos entender como un mensaje de alerta para comenzar el *retorno hacia sí misma/o*.

Ese viaje hacia sí requiere de preguntarnos acerca de lo que nos *pasa*, de lo que estamos haciendo y siendo en determinado momento; de ahí que la pregunta no sea cualquier tipo de pregunta sino aquella que se mantiene viva en un diálogo continuo consigo mismo/a. No existe una conversación interior sin interrogantes, por eso hablamos aquí de una reflexión que nos encamina, no que hace acabar nuestro camino, porque la incertidumbre es la que en buena parte nos moviliza. Aquello que esa conversación interior mueve es lo que se transforma en pensamiento; un pensamiento que a su vez se vuelve posibilidad, es decir, que algo puede llegar a ser o algo nuevo puede acontecer. Sobre esto, Huxley decía:

*“The poet is, etymologically, the maker. Like all makers, he requires a stock of raw materials—in his case, experience. Now experience is not a matter of having actually swum the Hellespont, or danced with the dervishes, or slept in a doss-house. It is a matter of sensibility and intuition, of seeing and hearing the significant things, of paying attention at the right moments, of understanding and co-ordinating. Experience is not what happens to a man; it is what a man does with what happens to him. It is a gift for dealing with the accidents of existence, not the accidents themselves. By a happy dispensation of nature, the poet generally possesses the gift of experience in conjunction with that of expression. What he says so well is therefore intrinsically of value.”*<sup>44</sup> (Huxley, 1935, p.5)

Lo interesante es que el autor habla de la experiencia en relación a la tarea del poeta, sin embargo, también podríamos decir que lo que plantea se refiere a lo poético que hay en el devenir de la vida en general. Que la experiencia no se trata solo de lo que nos sucede sino más bien de lo que somos capaces de hacer con aquello que nos pasa, ha resonado en mí de una manera especial porque me señala un camino para comprender que el pensamiento no es solo una cuestión inmaterial que somos capaces de producir sino también algo que se vuelve cuerpo nos lleva a hacer algo con nosotros mismos pero también para estar con otras y otros. Según esto, habría en la experiencia (entendida como vivencia, reflexión y pensamiento) la cualidad de re-crearnos, de hacer nacer lo nuevo o de cultivar lo que ya tenemos a medida que exploramos las posibilidades de eso que hemos pensado sobre lo vivido.

---

<sup>44</sup> Hago una traducción propia de este párrafo que la comparto con el fin de facilitar la lectura: *“El poeta es, etimológicamente, el creador. Al igual que todos los creadores, requiere de un surtido de materias primas, en su caso, la experiencia. Ahora, la experiencia no es cuestión de haber nadado el Helesponto, o bailado con los derviches, o dormido en una pensión de mala muerte. Es una cuestión de sensibilidad e intuición, de ver y oír las cosas importantes, de poner atención en los momentos adecuados, de comprensión y de coordinación. La experiencia no es lo que le sucede al hombre [o a la mujer]; sino lo que el hombre [o la mujer] hace con lo que le sucede. Es un regalo para hacer frente a los accidentes de la existencia, no a los accidentes en sí mismos. Por una feliz dispensa de la naturaleza, el poeta en general posee el don de la experiencia en conjunto con la de expresión. Lo que dice tan bien es por lo tanto, intrínsecamente de valor.”*

“*Qué hacemos con lo que nos pasa*” me sugiere la búsqueda de sentido que como seres humanos siempre hemos intentado alcanzar; la Filosofía y la Historia, entre otros campos, dan cuenta de esa búsqueda ancestral que hacemos como humanidad desde una perspectiva más global a lo largo del tiempo. Sin embargo, lo que nos interesa abordar aquí tiene que ver con lo que podemos hallar desde nuestra singularidad –aunque, claro está, no con el fin de desentenderse de esa relación con los y las demás– y el mismo autor nos da pistas de esta búsqueda de sentido a partir de la sensibilidad.

Como seres humanos somos cuerpo, en él se encuentran las claves para saber cómo recibimos y nos relacionamos con el mundo. La capacidad sensorial comienza en nuestros sentidos más básicos (oír, ver, tocar, gustar y oler) para dar vida a nuestros sentimientos y actitudes en las que mostramos esa sensibilidad sin separarla del ejercicio del pensar. Pérez de Lara (2010) dice que tal vez prestarle esta atención especial al cuerpo sea considerada una cuestión sin interés para una parte del conocimiento científico, sin embargo, la misma autora nos recuerda que: “*olvidar que somos cuerpo nos hace olvidar nuestros límites y a la vez nuestras únicas y reales potencialidades: vivimos porque somos cuerpo, nos relacionamos porque nuestros cuerpos hablan, porque nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo*” (Pérez de Lara, 2010, p.130).

Por eso se recalca la importancia de volver a nosotros/as y aprender a reconocernos desde lo sensible de nuestra condición humana, pues esto nos posibilita percibir el mundo de una manera singular por medio de la cual damos significado a lo que hacemos y a lo que somos. ¿Se trata de un saber que lo resuelve todo? Al parecer no, tal vez el punto es que no sea un saber que busca certezas ni acabar resolviendo todo porque es un saber que le hace lugar a la incertidumbre, a lo incompleto, a la tensión, a lo invisible y a lo paradójico, es decir, a todo aquello que es parte de nuestra vida pero que tendemos a querer mantener bajo control.

Ese saber aflora desde el cuerpo tomando un lenguaje singular con el cual nos relacionamos con la otra, el otro y el mundo (Muraro, 2007). El saber de la experiencia tendría así un lenguaje propio basado en la oralidad, la escritura y los gestos de quien profundiza en sí mismo/a para relacionarse con el mundo, porque el lenguaje que cada uno/a hace nacer, plantea Gadamer (1977, p.531), “*solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo*”, es decir, que da cuenta “*del estar-en-el-mundo del hombre*”. Este lenguaje singular se encuentra cuando el ser humano se va encontrando a sí mismo, por lo tanto, es un lenguaje que muta, se transforma, y a la vez que se abre, se limita, porque está conectado con lo más intrínseco de la condición humana. Es un lenguaje –sobre todo el escrito– que pretende ampliar la memoria corporal<sup>45</sup> (Montaigne, 2010)

---

<sup>45</sup> Montaigne (2010, p.1037) dice: “*A falta de memoria natural, hágame una de papel, y si algún nuevo síntoma viene a añadirse a mi mal, escribolo. Por lo que ocurre que, en este momento, habiendo pasado casi por toda*

porque es en nuestro cuerpo en el que se va depositando la experiencia pero este es finito y limitado, por eso lo que hace válido a este lenguaje es que busca nombrar la existencia de cada quien, nombrar la verdad que ha nacido en este camino de la reflexión de la experiencia, es decir, la verdad que habita en lo vivido.

#### **2.4.5 Saber de la experiencia y oficio pedagógico: Relación, reflexión y mundo.**

Me gustaría acentuar la atención en la pregunta acerca del lugar que tiene el saber de la experiencia dentro del devenir docente. De alguna manera, es lo que hemos venido haciendo a lo largo de estos dos capítulos, pero quisiera cerrar esta parte, planteando lo que precisamente algunos y algunas docentes han ido elaborando con el correr del tiempo acerca de lo que su oficio diario ha ido siendo a través de lo que llamamos experiencia. Experiencia que no solo tiene que ver con el desarrollo profesional en términos exclusivos, pues, el punto interesante es que han tomado lo que han vivido como un todo de la vida y desde ahí se piensan y piensan acerca de lo que realmente ha sido adecuado para estar y hacer en las aulas y acerca de lo que muchas veces no han sabido resolver. Se trata más de descubrir qué y cómo nombran, desde la tarea docente, ese saber originado en lo vivido a lo largo de sus trayectorias y en cómo los y las ha orientado en un modo de ser docente que vale la pena poner atención. La aclaración necesaria, quizás, es que no se trata de transformarlos en ejemplos a seguir en el sentido de tomar sus experiencias y repetirlas en nuestras aulas; más bien se trata de acercarnos a las experiencias que dan cuenta de sus modos de estar con quienes han resultado ser sus estudiantes y de que esa relación ha dejado algo para pensar y decir que les ha llevado a saberse como profesora o profesor y que bien puede aportar a nuestras formas de ser y estar en nuestras aulas.

Muchas veces durante estos años de doctorado me he preguntado cómo es que algo que como docentes se va haciendo tan patente y valioso no sea parte de la formación en la mayoría de los casos; cómo es que esto, en muchos casos, no es siquiera compartido o enunciado como parte constitutiva de un saber docente. Me he sorprendido de no haber visto este saber como parte de lo que me y nos constituye como docentes. Tengo la sensación de que es un saber que reconocemos como maestros y maestras, profesoras y profesores, cuando estamos a solas con otros docentes; que lo ponemos en marcha sin ser muy conscientes de ello, aunque muy cotidianamente argumentamos nuestro hacer pedagógico desde el camino que hemos recorrido en la enseñanza. En ocasiones siento que es un saber que nosotras/os mismas/os lo nombramos en tono más bajo, casi como ocultándolo cuando tenemos que justificar nuestro hacer frente a esos otros y esas otras

---

*suerte de ejemplos, si corro peligro de venirme abajo, hojeando esos pequeños resúmenes deshilvanados como hojas sibilinas, no dejo de hallar algo con lo que consolarme por un pronóstico favorable de mi pasada experiencia."*

que no son enseñantes y, muchas veces, lo cambiamos por un discurso tecnicista sobre enseñanza para que no se desconfíe de que somos verdaderos y completos profesionales.

Cuando me refiero a saberes docentes hablo de aquello que –siguiendo la diferenciación anterior entre saber y conocimiento– es considerado como el conjunto de conocimientos y saberes que caracteriza la práctica profesional de quien enseña. En este sentido, creo que el trabajo de Tardif (2004)<sup>46</sup> viene a ser un buen apoyo para orientar sobre lo que hablamos cuando los nombra como saberes: profesional, disciplinario, curricular y experiencial. Según lo que plantea el autor, los tres primeros son saberes que tienen más esencia de conocimiento de acuerdo a lo que veíamos anteriormente<sup>47</sup> porque se trata de algo que le es dado –y a veces impuesto– desde el exterior y es, principalmente, fruto de la relación del docente con lo institucional y lo normativo. De este modo, el saber experiencial sería el único que nace desde el o la docente y el que, probablemente, aporta más cualidad y cuerpo al enseñante porque se origina en su relación con las otras y los otros de su quehacer pero también da cuenta de que eso otro, entendido como conocimiento dado, va teniendo o no sentido en su tarea de enseñanza. De alguna forma, creo entender que ese saber de la experiencia va transformando eso que carece de sentido en el conocimiento normalizado, en un cuerpo de saberes contextualizado y singular, más aún, cuando ponemos la reflexión como parte del trabajo cotidiano.

La práctica reflexiva arroja pistas diferentes para cada persona. Esto lo he visto en el tiempo con Jordi y luego con Jaume; la práctica reflexiva tiene que ver con la forma y los espacios que hemos ido encontrando en el camino porque no siempre se nos dan los mismos recursos, tiempos ni posibilidades, y también es decisivo el modo en que nuestra forma de ser nos pide y nos permite hacerlo. Así, en el caso de Jordi, ha surgido la necesidad de ir escribiendo sobre lo que sucede en la escuela y en sus clases de un modo muy conectado con la actualidad social en que se vive; es una escritura propia que se hace pública por medio de un blog en internet y, recientemente, en un canal de Youtube, con lo que se muestra esa necesidad porque esa voz crítica sea escuchada, a la vez que se está a la espera de lo que esa opinión, ese relato produce en sus lectores y lectoras y oyentes. El otro ejemplo, el de Jaume, es que su reflexividad pasa por estar en contacto con otros docentes de instituto y académicos a través de su asistencia continua a congresos y

---

<sup>46</sup> Tardif (2004) identifica cuatro tipos de saberes que coexisten en un docente, los que resumo de manera muy sintética solo para tener una idea de lo que señala el autor con cada uno de ellos: 1) *profesional*, que recibe de una institución formadora como Facultades de Educación y se compone de las Ciencias de la Educación o conocimiento teórico y saber ideológico. 2) *disciplinario*, referido al saber que también es entregado por una institución formadora pero que se vincula a un campo de conocimiento específico de la sociedad, llámese matemáticas, literatura, arte, historia, etc. 3) *curricular*, que corresponde al obtenido en los discursos, métodos, objetivos y contenidos del centro educativo en el que se desempeña; y 4) el *experiencial*, que desarrolla el propio docente a través de su práctica, trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio, es decir, el saber hacer y el saber ser a nivel individual y a nivel social y relacional.

<sup>47</sup> Ver Capítulo 2, Punto 2.4.2, p.98.

seminarios, pero también de socializar esa reflexión en lo que ha sido una tarea que surgió hace un par de cursos atrás con la creación de un *Grupo de Mejora* al interior del claustro de profesores de Bachillerato; en ese espacio han ido haciendo propuestas de autoformación entre los mismos docentes del instituto en el que han puesto a dialogar a todo el claustro y, de alguna manera, han intercambiado el saber que han ido adquiriendo a través de sus trayectorias en relación a los alumnas y alumnos que comparten dentro del instituto.

Esa reflexividad, sin duda, va originando un saber pedagógico pero que solo puede emerger cuando se está haciendo el recorrido. Visto desde el ámbito de la formación inicial docente, este saber está a la espera de que nazca la experiencia cuando comiencen las relaciones educativas entre profesorado y alumnado. Por lo mismo, no es posible trabajar sobre el saber de la experiencia docente como tal durante esa formación, sin embargo, es posible comenzar a cultivarlo para aprender a acogerlo cuando se manifieste y podamos pensar en cómo se puede profundizar en él. Me parece que es primordial que le demos un lugar para comenzar a descubrirlo, a hacerlo visible y que pueda comenzar a ser reflexionado para cuando se inicie el camino de la enseñanza. No se tendrá una experiencia como docente en ese entonces –porque en general, sí tenemos una experiencia escolar como alumnas o alumnos–, pero bien podríamos comenzar a conectar con la experiencia que otras y otros docentes han ido elaborando fundamentalmente a través de la escritura, acerca de su relación con los y las estudiantes, con sus asignaturas, consigo mismos y con el mundo que viven. Es cierto que en algunas facultades esto ya está sucediendo; algunos y algunas docentes se han atrevido a ponerlo en marcha pero no es menos cierto que es un camino que tendríamos que fortalecer. Por otro lado, no es solo una cuestión de formación inicial, aquí también hace falta ampliar y fortalecer la profundización del saber de la experiencia durante nuestra etapa como docentes, no solo por una cuestión de mayor visibilidad o para generar recursos que acompañen al comienzo de los nuevos docentes, sino para que nuestra propia labor no se estanque y provoque inmovilidad.

Pero, ¿cómo nos orientamos hacia esa profundización de la experiencia en educación?, ¿hacia qué aspecto de la vida educativa nos lleva el saber de la experiencia?, ¿qué lo haría algo relevante dentro de lo que sabe un docente?, ¿cómo se habla del saber de la experiencia? Entiendo –porque lo he vivido– que no es fácil hablar del saber de la experiencia como una cuestión clarificada y comprendida de antemano, aunque percibo que una clave importante tiene que ver con el lenguaje en que eso se comunica porque es un lenguaje que intenta tejer, mediar o conectar entre aquello que es conocimiento y saber; entre lo interior y lo exterior; entre lo superficial y lo profundo que nace cuando nos ponemos en relación, y en su intento, ese lenguaje también reconoce sus limitaciones en el sentido de abarcar todo cuanto hay en la experiencia. Es un lenguaje relacional, reflexivo, sensible y narrativo. Bárcena dice que:



*“Lo que necesitamos es aprender a captar el valor de los «términos sensibles»”, o dicho de otro modo: quizá tenemos que pensar que la educación es susceptible de una descripción sensible. Para comprender lógicamente algo, en términos de conexiones cuasi causales y programadas, no necesitamos sentir nada, ni dejarnos impactar por lo otro. Para describir sensiblemente la educación, como experiencia y acontecimiento, sí resulta necesaria la vida sentimental del hombre.”* (Bárcena, 2005, p.67)

Pues, creo que ese saber nos permite hablar desde lo que sentimos como docentes, desde lo sensible que no escapa a lo positivo ni a lo negativo de lo que implica estar en relación, por eso parece importante que lo entendamos como una posibilidad de pensamiento sensible y con sentido. En la labor de enseñar, quizás más que en otras, el saber de la experiencia cobra un sentido y una utilidad especial porque no se trata solo de aprender más y más de la especialidad que se tenga sino de lo que la relación con las otras, los otros y lo otro nos va dando a pensar y hacernos cambiar con el tiempo. Cuando se vive gran parte de la vida en las aulas escolares, tal vez lo que se va haciendo más cotidiano es aprender de lo que nos pasa en la relación con las y los estudiantes, con los y las colegas, con las familias y la institución, más que profundizar en los conocimientos de la especialidad que tenemos como enseñantes de cierta asignatura, porque lo que la realidad de las aulas va demandando es lo que todo ese conjunto busca de nosotras/os y de lo que deseamos para ellos y ellas. Se trata entonces sobre cómo esa asignatura que enseñamos se vuelve algo fértil porque vamos haciendo que la asignatura involucre la presencia de los alumnos y viceversa, es decir, que la asignatura se vuelva una experiencia y no solo que los alumnos posean un conocimiento determinado de esa área (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En este tipo de saber contamos con ‘recursos’ que de otra manera es más difícil situarlos, por ejemplo, el de la intuición:

*“mis prácticas se guiaban por intuiciones a las que luego he ido poniendo nombre, teoría desde la práctica como inevitablemente nos sucede a los prácticos. Antes de tener ni idea de eso del constructivismo, sentía cómo se acercaban mis adolescentes de ojos de luz a mis palabras cuando éstas hablaban de sus experiencias, conocimientos y emociones y como se oscurecían –les veía fundirse en el aula tan neutros, tan ajenos– cuando lo que les contaba no hurtaba en nada conocido, en nada reconocible que pudiera descomponerse para luego recomponerse. He tenido mucha suerte; mis jóvenes me han acompañado toda la vida, han sido mis cómplices en esa manía de identificar, descomponer y recomponer.”* (Sánchez-Enciso, 2010, p.222)

Según lo que plantea Sánchez-Enciso, no es una intuición desconectada de lo que se hace; muy por el contrario, contribuye y orienta a descubrir una forma de estar y de hacer para enseñar. Así como también este lenguaje del saber de la experiencia nos permite desatar nudos que se han creado en el tiempo sobre lo que mueve al acto de educar: el amor. Hoy es cotidiano hablar de educar para producir, desarrollar, evolucionar o lo que sea necesario

para que los y las estudiantes pasen a formar parte del motor económico y laboral de las sociedades, pero creo que el acto de educar tiene nacimiento en el cuidado por el otro/a porque eso también tiene que ver con el cuidado por uno/a mismo/a y eso brota del amor por lo que somos como seres humanos y por el mundo que habitamos (Arendt, 1996; Arnaus, 2013).

Para quien enseña y hace su vida de aula en aula, entre pasillos llenos de chicos y chicas es fácil usar la palabra amor para nombrar el cuidado, la preocupación y el gusto de estar con sus estudiantes; reconocer su trabajo como una expresión de amor no es algo extraño, sin embargo, algo pasa con eso cuando tiene que salir más allá de los muros de la escuela... parece peligroso para un profesor –incluso más que para una profesora– hablar de amar lo que se hace, amar a los alumnos y alumnas, amar lo que se enseña. Pennac (2008, p.249) cuando narra su experiencia como profesor, señala que *“es verdad, entre nosotros está mal visto hablar de amor en materia de enseñanza. Intentadlo y veréis, es como mencionar la soga en casa del ahorcado”* y yo agregaría que ese abandono a hablar de amor se acrecienta a medida que avanzamos de nivel de enseñanza; es solo cuestión de comparar lo que sucede en educación Infantil –donde no solo se habla de amor abiertamente, sino que se promueve– con lo que sucede en Primaria y qué decir en Secundaria o Bachillerato, donde no nos sale tan fluidamente hablar de ese amor en lo educativo. No puedo dejar de preguntarme ¿Qué ha provocado esta silenciamiento del amor cuando hablamos de pedagogía? ¿Qué nos hace dejar de pronunciarlo con libertad o sin bajar el tono de la voz?

De todas formas, la mirada amorosa está ahí y cuando es reconocida y nombrada provoca cambios:

*“He aprendido y comprobado que la realidad cambia cuando cambio mi relación con ella. Si «leo deseos donde otros ven carencias», mi clase será realmente un bullir de sueños, un laboratorio vivo para aprender a ser, un espacio de amor y libertad para ensayar, investigar, descubrir el don que traen al mundo y crear a partir de su propia singularidad.”* (Montoya, 2008, pp.20-21)

Este saber de la experiencia de los y las docentes implica, además, la posibilidad de darle lugar al no saber todo:

*“Los talleres literarios fueron claves en mi vida profesional (...). Cambiaron completamente el guión que incluía mi mismo papel en el aula. Dejé de ser el único centro que iluminaban los focos y me dediqué a ir encendiendo lucecitas en cada mesa, al lado de cada persona. «Profe, que yo intento simultanear un observador y un monólogo interior, pero no me sale». «¿Sí? Déjame ver... La verdad es que ahora mismo no puedo orientarte mucho, déjame que me lo piense». Así, asumiendo que a veces no lo sabes, que no eres el sabio sin fisuras y con truco en el que te conviertes cuando*

*“explicas”, de espaldas a la pizarra. Todos y todas mirándote, lejos de los problemas, de las capacidades de cada cual.” (Sánchez-Enciso, 2010, p.224)*

De que es un saber incompleto pero que siempre está empujado por el deseo de ir comprendiendo:

*“Así ocurre casi siempre. Los problemas no están destinados a ser resueltos. Los tenemos para practicar con ellos, para considerar posibilidades, para que nos ayuden a estudiar la relación de causa y efecto. Los problemas importantes no pueden ser resueltos con un plan grandioso ni en el transcurso de un año escolar. Algunos nos acompañan toda la vida, vuelven bajo distintas apariencias y requieren nuevas maneras de comprender.” (Paley, 2006, p.114)*

Que no siempre e inequívocamente funciona: *“El otro es siempre el otro, terca, obstinadamente el otro, y a veces no se deja camelar”* dice Sánchez-Enciso (2010, p.225) cuando reflexiona acerca de los límites de esa relación con el otro, y tan limitante como aquello –señala el mismo autor–, es la relación consigo mismo/a en la tarea de docente:

*“uno tarda mucho en asumirse como es, en aceptarse como extraterrestre que no deja de tener también sus derechos; en vislumbrar que hay peculiaridades que llevan a una cierta dosis de soledad. No sólo las peculiaridades, por supuesto, también todos los errores en la relación con los demás, no acabar de aceptar los tiempos y los ritmos de la gente que te rodea. Adoctrinar y ser un poco pesado. Pero de eso me he dado cuenta tarde. Los compañeros y compañeras de mi último instituto elogian mi capacidad de comprensión, mi tranquilidad, mi falta de dogmatismos.” (Sánchez-Enciso, 2010, p.223)*

Que amplifica la mirada hacia lo distinto, cruzando el umbral de lo homogéneo, neutral y abstracto:

*“Así, para seguir ese rastro y enseñar las entrañas de la historia necesito tener presente la sexuación humana en el análisis de cualquier periodo histórico. Porque si no reparo en ello, el tratamiento que hago de cada etapa histórica resulta androcéntrico, y conlleva una evidente pérdida. Se invisibiliza el universo femenino y además se quiere hacer creer que ese neutro escrito en masculino, falsamente universal, incluye también a las mujeres y que estudiando, exclusivamente, las vivencias históricas de los hombres se obtiene una total representatividad de la experiencia humana. Asimismo, los hombres son encerrados en un modelo estereotipado de un ser omnipresente que pretende suplantar a la humanidad entera sin que parezca haber tampoco una interpretación libre de sí mismo, por lo que se me hace necesario encontrar una historia que relate el caminar libre de ambos sexos y de sus relaciones.” (Cantonero, en prensa)*

Un saber que además es consciente de que lo que se cultiva en clase no es solo para la clase ni ese año escolar, sino para la vida: *“El viscut a classe transcendeix l’espai de l’aula quan passa a través del cos; es fa viu perquè procedeix de la vida i és real perquè neix de l’experiència”* (Cunillera, 2012, p.140). Y así mismo es capaz de mostrar las incongruencias del sistema con las que se está lidiando todo el tiempo y repetidamente:

*“A las cuatro tenemos la evaluación final de cuarto de ESO. Como todos los años, los alumnos que aprueben tendrán las puertas abiertas para poder continuar los estudios. Pero, quien no apruebe, quien haya perdido todas las oportunidades, quedará fuera del sistema educativo. En la calle. No hay recuperaciones y, por eso, en cuarto, a los profesores nos cuesta más que nunca negar el aprobado. A menudo no aprobamos a un alumno; evitamos suspenderlo.”* (Sala, 2002, p.169)

Lo que traigo aquí de las reflexiones de estas profesoras y profesores son solamente una muestra de lo que es posible encontrar a través de sus experiencias. No quiero usarlas como ejemplos a seguir, sino más bien como un modo de encaminarnos hacia la expresión del saber pedagógico que hay en la experiencia; por lo tanto, lo importante para mí en este momento es la apertura hacia esa exploración posible de un saber que nace en lo vivido y que se deja fluir por lo sensible. Y cuando digo que el saber de la experiencia es un saber pedagógico lo hago pensando en que es un saber desde el cual se aprende a aprender y se aprende a enseñar con todos los desequilibrios y encuentros que ese proceso lleva; es pedagógico porque se forja en la esencia de cada profesora, cada profesor y le orienta a ser quien es.



### **CAPÍTULO 3: SABOREAR EL MÉTODO (CAMINO) DE LA INVESTIGACIÓN.**

Este capítulo no es el que era originalmente, no de la forma en que fue escrito ni pensado en un principio; el tema es el mismo, pero ciertas cosas han cambiado. Nada nuevo en una tesis, “nadie acaba haciendo la tesis exactamente como la pensó inicialmente” fue algo que escuché varias veces durante estos años. Pero a lo que me refiero con mi primera frase es que lo había escrito durante largo tiempo de un modo en que no me sentía a gusto con el lenguaje y la estructura que usaba. Tal vez a eso se deba que me costó más tiempo del que pensaba, porque escribir sobre la metodología me exigía un esfuerzo por buscar esos modos con los que intentaba mediar entre mi forma de hacer la investigación y las formas que predominan dentro de la tradición académica para dar cuenta del proceso completo. Aún sigue aquí una parte de esa escritura anterior, pero el sentido es un tanto diferente.

La escritura original estaba muy apegada a una justificación del conocimiento científico más tradicional, no tanto porque quisiera hacerlo así, sino porque descubrí que era el modo al que estaba acostumbrada a desarrollar y porque consideraba que era lo que “debía hacer”; sin embargo, mi cuerpo y mi disfrute no estaban en ella. La sensación de estar haciendo algo a disgusto, en el sentido de no encontrar la conexión entre lo que he disfrutado el tiempo que experimenté en las escuelas trabajando con Jaume y Jordi y el cómo “informar” lo relacionado con la cuestión metodológica, ha permitido darme cuenta de que no puede ser que eso que me sabía tan bien, se transformara justamente en una escritura carente de sabor. Aquí hablaré de lo que ha sido la forma de indagar durante estos últimos cuatro años, pero me permitiré hacerlo –y confío en que pueda ayudarles en la

lectura– de modo que grafique lo que considero valioso y válido como un saber hacer que se ha dado en el camino y que no se abstrae de la vida cotidiana.

### **3.1 El sentido de hacer en la vida cotidiana desplegado en la investigación**

Entre mis notas de diario de reflexión he encontrado una que particularmente quisiera compartir porque me ayuda a explicar desde y con qué mirada daré cuenta de este hacer metodológico, de tal manera que confluyan la tradición del conocimiento –esto es, perspectivas metodológicas, fundamentos epistemológicos– y mi experiencia vivida – lenguaje, sentido, propósitos–.

*“Hoy me desperté con la idea fija de que me dedicaría a trabajar en la tesis, particularmente, a escribir sobre lo que ha sido el trabajo de campo. Después de mis actividades de la mañana, volví a casa para llevarla a cabo. ¿Qué he hecho durante el tiempo vivido con Jordi y Jaume? ¿cómo lo he ido haciendo? Eran dos preguntas que quería responder. Reuní mis libretas y cuadernos de notas del trabajo de campo. Leía, buscaba en las frases que he subrayado, pero no encontraba por dónde empezar. Es agosto y hace frío. Lluve mucho y eso me hacía desconcentrar. Mientras revisaba las notas, pensaba que si estuviese en Barcelona, estaría disfrutando del calor, pero estoy en Longton, un pueblo al norte de Inglaterra en el que paso una temporada con Barry y su familia y aquí el verano parece más otoño.*

*Sabía que el trabajo de campo ya ‘había acabado’; había dejado de ver a Jaume recientemente, y a Jordi hacía mucho tiempo más. Me obligaba a leer los apuntes pero no conseguía empezar la tarea que me propuse: escribir sobre lo que había hecho estando con ellos. Toda esa fase de ‘recogida de información’ ya está terminada, ahora es tiempo de dedicarse a escribir... pero, no hay caso con mi concentración. De pronto, empecé a levantarme del escritorio para comenzar unas idas y venidas a la cocina. Esto no era nuevo, ya me ha pasado; aunque en realidad, debería decir que lo he hecho un montón de veces antes. Entre paseo y paseo, empecé a pensar en qué podría cocinar para cenar; lo singular de la idea es que recién era mediodía y la cena no sería hasta varias horas más y que tampoco era necesario que yo cocinara. Pero cocinar empezó a ocupar mi mente, mi tiempo y a llamarme a estar toda presente en esa labor. Los apuntes siguieron esperándome en la mesa a que yo encontrara por dónde empezar, pero, claro, sería después de la ‘misión cocinar’ que me había surgido. La verdad es que empecé a preparar una receta nueva, de esas que hay en los tantos libros de cocina que Barry ha ido acumulando en el último tiempo. Parecía que cuanto más difícil de hacer fuera una receta, mejor idea me parecía, y si había que usar algún ingrediente que me ‘obligara’ a ir al supermercado a buscarlo, tanto mejor... ¡Por supuesto! es que eso me mantendría más tiempo ocupada en la cocina, lejos de los apuntes y de la idea con la que me había propuesto empezar el día.*

No he logrado entrar en la escritura que me había propuesto, en cambio he preparado un delicioso salmón a la mantequilla acompañado de un pastel de verduras. Ahora que ya es de noche, se acaba la jornada y aparecen mis propios autollamados de atención por no cumplir

*con lo que debo hacer; además siento la necesidad de apuntar esto tal vez para no olvidar, tal vez para pensar en lo que me pasa en estos momentos. ‘Sí, sí –me digo– muy bien comer algo rico pero, en realidad, no era necesario ocupar la tarde en eso, ni siquiera es que no hubiese otra alternativa para cenar’. Me preocupa que ese escape siga apareciendo porque tengo claro que se debe a una dificultad mía para escribir, sobre todo cuando se trata de escribir investigacionalmente.”<sup>48</sup>*

¿Qué tiene que ver hablar de cocinar cuando ‘toca’ referirse a metodología de investigación? Si alguien ya se hace esta pregunta no me parece extraño, pues, yo misma me la hice varias veces. Para mí, evidentemente, la historia sobre cómo he ‘huido’ de la escritura a través de la cocina es una explicación sobre la dificultad de escribir. Pero releendo y repensando, creo que se me abren otras cuestiones que hoy puedo vincular, particularmente, con esta parte del dar cuenta acerca de la metodología. Resulta que cocinar o preparar comida es algo que trae consigo muchos significados para mí porque es un acto que ha ido cambiando junto conmigo a lo largo de mi vida y, especialmente estos años de doctorado, he podido dedicarme a hacerlo con más tiempo, ya sea para probar recetas nuevas como para intentar hacer las mismas que preparaba en Chile. Tanto en un caso como en otro, el acto de cocinar no siempre es el mismo y, por supuesto, el resultado tampoco; sin embargo, hay algo que siempre está presente: la actitud de cuidado que se manifiesta constantemente frente a la situación de preparar un alimento y, puntualmente en esa actitud, aquello que la sostiene como algo que se hace con ganas, con buena intención y con mucho cariño.

Eso de ponerme a trabajar en la tesis y terminar cocinando fue una historia que se repitió muchas veces y que yo habitualmente he contado a mis amigas o compañeros de doctorado como una anécdota. Ahora creo que cada vez que sucedía, se estaba tejiendo algo en qué pensar aun cuando me costaba verlo como una posibilidad de que fuera parte de la propia tesis o algo posible de ser incluido en la escritura, y mucho menos veía claro que pudiera ayudarme a explicar algo fundamental, complejo y dificultoso para mí como lo estaba siendo la metodología de mi investigación.

Primero, contaré que cocinar viene de la mano de mi madre por lo que tiene un especial significado para mí. Ella se pasó buena parte de su vida preparando los alimentos para nuestra familia (que no está de más decir que éramos ocho en total), pero también se dedicó a aprender y enseñar a cocinar. Nunca lo dijo explícitamente pero preparar algo del gusto de quien iba a comer era su forma de cuidar y mostrar preocupación por las otras y los otros. Cada vez que había alguna visita en casa, la comida que ofrecía era su forma de dar la bienvenida, de ser hospitalaria y acoger. Las clases que daba no eran para mí, salvo algunas que me dio cuando era niña, el resto lo aprendí mirando al pasar por la cocina,

---

<sup>48</sup> Extracto del Diario Reflexivo. 5 de agosto de 2014.



sabiendo dónde compraba los productos o pasando en limpio sus recetas en mi máquina de escribir cuando ella las necesitaba para sus talleres de cocina.

La verdad es que cocinar cuando ella estaba en casa era para mí un desafío mayúsculo, porque además de saber que no llegaría ni a la mitad de la calidad y el sabor con que ella lo hacía, yo prefería disfrutar de su mano porque todo le quedaba muy bien, aunque ella siempre le encontrara algún ‘pero’ a sus propias preparaciones. Después de su muerte, tuve que hacerlo para mi padre y mis hermanos durante un tiempo, aunque la verdad sea dicha, no lo disfrutaba mucho; por un lado, eso estaba ligado a su ausencia y, por otro, era un trabajo enorme. Preparar comida para tantos se me hacía cuesta arriba, y claramente, a mis hermanos (y a mí misma) no nos sabía igual. Hoy me puedo reír pero secretamente era frustrante cocinar en esa época. Después dejé de cocinar, primero porque dejé de vivir con mis hermanos y segundo porque mi trabajo en la escuela no me exigía hacerlo, pues había una mujer –“la tía Yoli” como era llamada– encargada de nuestras comidas en el colegio. Fue una suerte porque, además de ser ella una mujer muy preocupada por nuestros gustos y requerimientos (por ejemplo, de que yo no como carne), no hubiera tenido el tiempo para cocinar después de las jornadas de trabajo de las que terminaba rendida.

No fue sino hasta llegar a Barcelona hace ya cinco años en que comencé a reconectar con el acto de cocinar. Tenía tiempo, ganas y curiosidad por las recetas y productos de aquí que me parecían tan novedosos. Empecé a experimentar con recetas que iba tomando de internet o de programas de cocina de la televisión para conocer algunos platos mediterráneos (y de paso aprender los nombres que tienen los productos aquí), además de preparar los que estaba acostumbrada a comer en Chile. Curiosamente, cuando me preguntan qué cosas extraño al estar lejos, siempre respondo entre las primeras la comida, porque los sabores y aromas me ligan a personas, lugares y momentos. Entre ese experimentar con las recetas locales y los intentos por hacer los platos chilenos, me fui dando cuenta de varias cosas, pero lo más interesante en un principio era que los sabores me parecían muy extraños, a pesar de que los productos podían ser similares, el resultado no era el que yo esperaba o que estaba acostumbrada a sentir. No era ni mejor ni peor, sino que la diferencia se hacía irrefutable.

A veces me he esforzado por encontrar ese “sabor de Chile” pero no creo que haya sido un trabajo fructífero, pues, ahora pienso que lo importante no era conseguir eso –además, lo distinto es una cuestión casi obvia si estás en otra tierra–, sino la posibilidad de hacer algo de diferente manera. Por otra parte, significó reencantarme con el hecho de cocinar para mí, ya no para tantas personas. En eso también ha habido aprendizaje. El haber cocinado para tantos, hizo que, cuando comencé a hacerlo para mí, no encontrara la medida, me costaba; por lo que terminaba comiendo días y días lo mismo y sin nadie con quien compartirlo. Necesité aprender a encontrar la medida y buscar a otras y otros con quienes compartir esa preparación. Cocinar ha sido para mí sinónimo de relación con las

nuevas personas que he conocido aquí, intercambiar recetas, sugerencias y datos de productos ha entrado a formar parte de un modo de conocer más a la gente. Saber lo que al otro o la otra le gusta, es una forma de deleitar y deleitarse.

Estar más tiempo en la cocina durante el periodo de trabajo de esta indagación ha ido tomando cierto significado vinculado a la propia tesis. Supongo que todo empezó como un intento de fuga, pero en esa fuga había algo más. Tal vez ahí se iba acunando la recuperación de un modo de hacer las cosas que tiene sentido para mí, que se conecta con lo más íntimo de mi forma de ser y que me ha reencaminado en la escritura como un modo de contar lo que ha sido el camino metodológico como algo que no se desconecta de la vida cotidiana. De alguna manera, la investigación se fue transformando en una tarea de mi cotidianidad; y con el valor que tiene la vida diaria, pues, fui hallando cuestiones comunes entre la labor de cocinar y la de investigar; sin desconocer que esta última (me) exige más detalles específicos vinculados a aquello que representa un modo de explorar la realidad dentro de un contexto normado y académico.

En cierto modo, hacer investigación vinculado al acto de cocinar me sirve para ejemplificar aquello que digo tantas veces como convicción personal a lo largo de mi tesis: mostrar lo que sucede en el aula es mostrar aquello que se me revela como significativo de una realidad y que, muchas veces, puede dejarse afuera alguna cosa. Así he vivido la investigación, por lo que creo congruente unir ambas cosas para poder explicar el camino metodológico que se ha dado en este tiempo. No tendría sentido (y no lo estaba teniendo con mi forma de escritura anterior) quitarle ese cuerpo, esa riqueza que implican los ritos de la vida cotidiana a lo que ha sido el engranaje que ha hecho moverse a esta investigación. Por supuesto, la riqueza que me aporta la investigación es que ha sido una preparación en la que no he estado sola; ha habido personas que me han ayudado con sugerencias e ideas y también otras que han sido parte fundamental para que esto tomara cuerpo y se transformara en un deleite.

Entre la idea de cocinar como un modo de hacer en la vida cotidiana que va generando un saber personal y la de metodología como un hacer específico dentro de la labor de la investigación educativa que apunta hacia un saber más intelectual, se entrecruzan otras ideas que han sido vitales para darle un significado a mi modo de percibir y vivir la investigación. Todo me ayudan a construir no solo un discurso pensado en una forma académica de dar cuenta, sino que se ha transformado en un recorrido que va desde la tradición hasta mi recreación personal; desde las perspectivas metodológicas, como algo preconcebido, a lo que la realidad investigada las ha llevado a ser cuerpo. En definitiva, desde lo que estaba dicho respecto de cómo investigar a lo que ha acabado dejándose ver viviendo una realidad singular. Así entonces, entre preparación y elaboración, también aparecen las ideas de camino y horizonte para señalar la ruta que fui trazando con el fin de

ir en búsqueda de aquello nuevo por descubrir en el saber pedagógico que Jaume y Jordi podían ayudarme a desvelar.

### **3.2 Saborear la investigación.**

Ha sido curioso cómo al cruzar los conceptos de investigación y cocina, me he ido encontrando con ideas de otras y otros en este sentido. El ejemplo más claro tal vez ha venido de las palabras de Blanco (2006): “*Saborear para conocer*” dice esta autora a propósito de su reflexión sobre el saber que necesitamos cultivar en las escuelas para dar posibilidades reales a nuestros y nuestras jóvenes de vivir en plenitud su relación con ellos y ellas mismas y el mundo. Específicamente, a partir de lo que recoge de otras autoras, Blanco nos señala:

*“Dice María Moliner que la primera acepción de la voz «saber» se refiere a saborear, a tener sabor; y de ahí sugiere Nuria Solsona (2003: 11) que para conocer las cosas, primero hay que saborearlas, deleitarse con ellas; algo que requiere «la participación radical en primera persona que hace que el pensamiento se convierta en inmediata traducción de las experiencias vividas, pero al mismo tiempo se presenta acompañado de una distancia reflexiva».”* (Blanco, 2006, p.179)

De estas palabras extraigo la importancia que tiene el disfrute o el goce en nuestra experiencia de comprender el mundo a lo largo de nuestra vida, lo que por cierto me hace pensar en las tantas veces que estamos sometidos a formas de aprender el mundo que se caracterizan por estar carentes de ese ‘buen sabor’ que nos acerca a desear saber más. Pienso en la infancia y puedo ver que ahí se da ese saboreo de lo nuevo de forma espontánea y natural, pero algo pasa a medida que vamos creciendo porque los modos de conocer el mundo van perdiendo ese matiz. “Comerse el mundo” es una frase que decimos como invitación para apropiarse de lo que el mundo tiene para dar y siempre representa un desafío. Sin embargo, ahora me resuena como una invitación a recuperar ese buen sabor que dejan las experiencias que nos ponen en relación con lo nuevo que vamos descubriendo en el mundo. Es ir en búsqueda de aquello que sabe mejor en nuestra tarea de saber el mundo.

Por eso creo que es importante detenernos a explicar que el modo de investigar debería servir no solo para dar fe de que el trabajo realizado se ha hecho bajo los estándares científico-académicos prefijados, sino también para mostrar cómo ese camino adquiere características propias además de mostrar lo que ha habido de disfrute en ese encuentro con lo que da gusto investigar, porque creo que genera un equilibrio en los matices que acaban constituyendo la investigación en sí misma.

Me parece importante señalar que lo que aquí intento hacer es mostrar más que demostrar (Molina, 2010; Hermosilla, 2011) un proceso creativo que ha supuesto un modo de vivir la investigación, que considera la complejidad de hacerla en relación tanto como propósito como modo de estar en una realidad, en oposición al tipo de investigación que sostiene que es una actividad que se hace para demostrar algo separando a la investigadora de lo investigado. Mostrar la metodología, por tanto, implica no esconder las tensiones, oposiciones y replanteamientos o resistencias que han surgido en el ir haciendo y, sobre todo, visibilizar aquellas riquezas y potencialidades que han fructificado en la búsqueda de sentidos por lo educativo desde la mirada de la experiencia de enseñar Historia a jóvenes de Bachillerato que he recogido en el devenir de la investigación. Mostrar también que la elección ha sido una decisión personal por mi deseo de una investigación relacional pero que se ha ido reconstruyendo y repensando en la medida en que eso relacional (con Jordi, Jaume, el/los saberes, las situaciones, los contextos) ha hecho fluir lo que cada uno/a tiene para poner en los encuentros. Mostrar que reconstruir, repensar, incluso cambiar algunas cosas que pensaba en un principio, no significa no tener claridad en lo que se desea ni en cuál es el camino que se ha elegido, sino de ser consciente de que como investigadora en cuestiones de la experiencia es imposible tener control sobre lo que acontece y que el camino hecho no ha dependido del todo de mis decisiones ni solo de lo que yo pienso o de lo que me “gustaría que sucediera”; y porque empeñarme en que “funcione” aquello pensado inicialmente habría sido abstraerme de lo que la realidad que observaba–vivía me estaba diciendo, lo que también trae como consecuencia negarle la posibilidad al ser de los otros y otras que están en mi tesis. Ya he ido señalando cómo hay sujetos, voces, cuerpos que nos relacionamos en este camino y sin los cuales no podría entenderse gran parte de los significados y frutos que ha dado esta indagación; mostrarlos –mostrarnos– es una manera de mantener fidelidad a lo vivido.

### **3.3 Preparar la investigación es prepararse una misma**

Prepararme para la investigación significó hacer un reconocimiento de mí misma, primero desde la perspectiva de quién soy en esta investigación y, luego, qué es lo quisiera hacer. Antes de entrar en la cocina y preparar algo, tengo que prepararme yo, saber para qué entraré ahí, reconocer quién soy en ese lugar, si estoy dispuesta a hacerme cargo de lo que encontraré. En la génesis de mi investigación, antes de reconocerme como investigadora, me fui encontrando con ciertas cuestiones que me hacían sentir que algo de lo que veía en gran parte de las investigaciones estaba lejos de mí. Me sentía como una extraña en un territorio que todavía no percibía como propio ni en el que yo tuviera autoridad. Algo me parecía distante y eso hacía parecer que el comienzo de mi proceso se entorpecía un poco. Pero es importante ponerle atención a esas distancias e incomodidades pues son parte de un camino para conocerse más. Con el tiempo fui identificando dos barreras principales

entre aquello que se presentaba como modos de investigación y mi idea de investigar en educación –una cuestión conversada constantemente con mi director de tesis y mis compañeros tesistas–.

La primera de ellas es el lenguaje que se ha construido a través del tiempo para enunciar las formas de expresar la actividad investigativa tanto en sus concepciones globales como en la definición de sus fases. Un lenguaje que aún conserva la rigidez de la tradición positivista como si esta fuera la única forma de asegurar que se hace una investigación rigurosa, seria o veraz y, que tal como señala Arévalo (2006, p.40), es un lenguaje que *“en gran medida no lograba expresar la riqueza, los matices ni la profundidad”* de una investigación de la experiencia, por lo que se torna –continúa– *“en un lenguaje vacío, carente de sentido”*. Se trata de un lenguaje que no da mucha cabida a la poética de la experiencia que trae consigo la misma investigación como un modo de estar en el mundo que refleja la intensa relación sujeto–realidad–saber y que da nacimiento a nuevas cosas; es un lenguaje que limita el modo de nombrar la experiencia, lo que conlleva a que ésta no pueda ser expresada libre y abiertamente con los matices de su singularidad. En otras palabras, me refiero a la traba que representa un lenguaje que busca cerrarse como final de un saber más que como comienzo (Van Manen, 2003).

La segunda inquietud está vinculada a la anterior y se refiere a esa contradicción profunda entre los discursos y lo que realmente se hace con la investigación, sobre todo en una instancia como la de doctorado en que la experiencia del o la investigadora generalmente queda fuera de la investigación como tal. Es decir, metodológicamente se pide compromiso a los investigadores en la exploración de lo cognoscible, sin embargo, se produce una dicotomía entre lo investigado y lo vivido como investigación, con lo cual no solo se vuelve a caer en esa idea de que el saber o el conocimiento es algo que se puede cosificar (Contreras y Pérez de Lara, 2010) sino que, más perjudicial aún, se invisibiliza gran parte del pensamiento propio, ese saber que nace de quien investiga, o sea, que parte desde sí en relación con el mundo que experimenta. Por tanto se trata también de reivindicar una concepción del conocimiento como algo propio que, como decía antes, pone más esfuerzos en mostrar que demostrar, porque mostrando es posible también mostrarse el investigador o la investigadora desde su calidad de sujeto con un cuerpo no neutro y que es parte del mundo que investiga. Cuestión que ha sido abordada por Muraro (2007) a partir de su demanda de sentido sobre la interpretación de la experiencia desde la mirada de la diferencia sexual, en contextos de cultivo del pensamiento y que bien refleja esta situación:

*“vuelvo a la reclamación de un conocimiento inexpugnable, hecha en nombre de la experiencia. Es válida y fundada a pesar de que no haya conocimiento de valor absoluto. La reclamación tiene valor absoluto, se lo da experiencia que pide ser significada no por una máquina simbólica ya dispuesta, sino por un ser vivo que*

*siente y habla. La experiencia no da pruebas, su evidencia no es una prueba. Ella simplemente llama al sujeto, digamos incluso que le hace nacer, le invita a tomar la palabra y le sostiene en su pretensión de decir algo verdadero. Y no es un sujeto neutro ni neutral, es un ser viviente que, gracias al lenguaje, junto a otras / otros, da cuenta de lo que a él, a ella, se le manifiesta.”* (Muraro, 2007, p.46)

Esa misma dicotomía, entendiéndola desde las palabras de Muraro, también me hace pensar en que aquellas prácticas de investigación o modos de investigar que diluyen la experiencia de quien investiga como parte del conocimiento, nos llevan a perder esa sustancia que cada investigación educativa tiene como expresión política de quienes somos como personas dedicadas y preocupadas por cuidar la infancia y la juventud de los nuevos que llegan al mundo (Arendt, 2003). En este sentido, y siguiendo con lo dicho por Muraro, me parece oportuno decir que a mí lo me ha llamado es mi conciencia como profesora de Secundaria pero, por sobre todo, mi autorreconocimiento como una mujer que se dedica y ama enseñar y aprender en la escuela y, como tal, eso ha implicado, por una parte, buscar un modo de investigar que no utilice al profesorado, al alumnado ni a la escuela como parte de un experimento tecnicista, sino que apunte a lo subjetivo de la experiencia educativa como acontecimiento humano. Por otra, buscar un modo de estar que no me mantenga distante de la esencia que cada espacio educativo guarda, es decir, hacerme permeable como investigadora a los lugares y tiempos que he cohabitado con quienes se han implicado en el estudio y, como consecuencia de eso, asegurarme que los frutos de este pensar que ellos han hecho nacer vuelvan a los profesores, para darle apertura y ensanchamiento a ese camino que se forja repensando y volviendo a mirar la experiencia educativa.

En resumen, todo esto ha significado volver a la escuela para estar en ella de otra manera, y eso merece la pena ser contado precisamente desde ese nuevo modo de estar, porque también es un modo de trabajar por la reivindicación de la tarea educativa del docente escolar, como un agente que aporta con sus potencialidades, fortalezas y disposición a decir lo que piensa y sabe. De aquí se desprende la relevancia que tiene para mí encontrar un modo de investigar que permita o se abra al lenguaje de la experiencia de las y los profesores escolares, es decir, que dé lugar a la *desocultación* de la verdad que emerge en cada experiencia docente (Gadamer, 1977), que es como decir que se preocupe de hacer nacer las verdades educativas. Ahí radica la insistencia que me importa señalar acerca de que esto no se trata solo de dar cuenta sobre lo que ha sido mi recorrido, sino también de plantearlo como un espacio para abrir la reflexión que sigue latente tanto en mí o que se despierte en otras y otros sobre lo que he ido encontrando como camino metodológico.

### 3.4 Llenar un vacío. Propósitos y preguntas de investigación.

A lo largo de nuestra vida vamos siendo capaces de identificar los diversos vacíos que se manifiestan según la etapa que estemos viviendo, habrá algunos que podemos no atender, sin embargo, otros se hacen indispensables de llenar porque es la única manera de poder sentir que avanzamos, que crecemos como personas. Uno de esos vacíos en mi vida se ha convertido en esta tesis y ha sido el motor de una serie de hallazgos que la nutren pero también quisiera pensar que nutren las vidas de otras personas.

En el primer capítulo les contaba que el problema que me ha traído hasta aquí y que ha movilizó toda esta indagación nace de mi necesidad, como profesora de Historia en Secundaria, por repensar la didáctica de la asignatura teniendo en cuenta la relación educativa que establecemos con las y los jóvenes para que ellas y ellos encuentren su manera de relacionarse con el mundo como ciudadanos y personas conscientes de un legado social. Necesidad que afloró a partir de ver que lo que iba sucediendo en mis clases no lo sentía muy conectado con la formación que recibí para enseñar, que sucedían cosas para las que no estaba preparada, pero sobre todo, que esa disciplina historiográfica magnificada de la universidad se desconectaba de esa asignatura de Historia (e historias) que realmente tienen sentido para los chicos y chicas.

Dudas y contradicciones que fui compartiendo con otras y otros docentes de mi entorno pero que también se han dejado sentir en los docentes que he conocido aquí. Aún hay una deuda pendiente por hacer de la asignatura una experiencia que vaya siendo repensada para ir generando un conocimiento y un saber que les ayude a los y a las jóvenes a hacerse parte del saber histórico que como sociedad construimos; y otro tema pendiente también lo es hacerle lugar al saber que cada docente va poniendo en juego a partir de su trayectoria, de lo que ha aprendido en su vida profesional y personal estando en relación con las generaciones de jóvenes con las que convive, con el conocimiento de la asignatura, con la institución escolar y con el mundo. Probablemente, no saldré esa deuda, sin embargo, me gustaría plantear una forma por dónde partir que señale un replanteamiento de la problemática desde un sentido más reflexivo que taxativo.

Creo que es necesario en este momento, recordar los propósitos de esta investigación que ya planteaba en el capítulo <sup>149</sup>, con el fin de refrescar la memoria y explicar mejor esta parte del proceso. El propósito principal ha sido: **Repensar la enseñanza de la Historia en Bachillerato desde la perspectiva, conocimiento y reflexión que el profesorado tiene de la relación educativa con sus estudiantes, con el saber pedagógico y disciplinario, y con la escuela y su entorno.** Una tarea que se complementa con otros propósitos más específicos:

---

<sup>49</sup> Ver Capítulo 1, punto 1.2.2, p.30.

***Comprender y profundizar el saber docente que surge de las relaciones educativas en la enseñanza de la historia en Secundaria a través de relatos de experiencia de profesores.***

***Extraer los aspectos relevantes de las reflexiones que los docentes hacen sobre las posibilidades y limitaciones que han experimentado en sus relaciones pedagógicas con sus estudiantes.***

***Explorar las posibilidades que genera la reflexión sobre el saber experiencial de los y las docentes, tanto para sí mismos/as como para otros/as y para el enriquecimiento del mundo educativo.***

***Indagar sobre las formas didácticas que las y los profesores han creado durante sus trayectorias a partir de su vinculación con los adolescentes y el saber disciplinar.***

***Explorar las alternativas que el profesorado considera para idear las mediaciones entre lo que se espera que haga y lo que emerge del contexto en el que desarrolla su labor educativa.***

***Conocer y describir los modos de nombrar lo educativo que los y las docentes manifiestan de su experiencia profesional y vital, a través de relatos e historias educativas.***

Para que esos propósitos pudieran ser abordados, la pregunta aparece como clave vital del proceso de indagación. Tal como lo he señalado antes<sup>50</sup>, la pregunta no puede entenderse solo en su figura filosófica, también adquiere formas específicas y más concretas que son las que en definitiva van orientando el camino, sobre todo porque he visto cómo se fueron impregnando de los contextos en que me he visto inmersa y adquirieron cuerpo a medida que iba conociendo a las personas a quienes estaban orientadas.

Considero las preguntas de investigación como algo que mueve a la vez que necesita de movimiento para profundizar en aquello que nos interesa comprender; tienen un efecto similar a mirar una pintura impresionista, es decir, que la distancia o acercamiento con la obra que deseamos observar genera diferencias en la apreciación y nos hace percibirla distinta. Podemos verla como un todo si nos alejamos, y al acercarnos también tenemos la posibilidad de ver los detalles matices, partes y colores de la composición.

Asimismo, la pregunta nos permite no solo percibir distinto aquello que observamos a medida que nos adentramos en los espacios y situaciones del trabajo de campo o que vamos conociendo a quienes se hacen parte de la investigación, también transforman a quien observa porque se trata de vivir la pregunta, no solo de pensarla e intentar llegar a

---

<sup>50</sup> Ver Capítulo 1, punto 1.4.3, p.40



una respuesta definitiva (Gadamer, 1977). En este caso, algunas de las preguntas que han acompañado este recorrido desde el principio, además de otras que fueron emergiendo a medida que iba profundizando en los encuentros con Jaume y Jordi, son:

*¿Qué significa enseñar Historia a jóvenes de Bachillerato?*

*¿Cómo se expresa y se manifiesta el saber de la experiencia en la práctica educativa de estos profesores?*

*¿Cómo se construye la relación educativa cuando está mediada por la enseñanza de esta asignatura?*

*¿Cuál es el lenguaje que utilizan los y las docentes para referirse a las relaciones educativas que crean con sus alumnos y alumnas?*

*¿Cómo se manifiesta y expresa el saber de la experiencia en la práctica educativa de los profesores?*

*¿Cómo ese saber experiencial da vida o transforma la didáctica de la asignatura?*

*¿Cómo se crea una relación pedagógica entre profesor y alumno/a mediada por la enseñanza de la Historia?*

*¿Cómo experimentan esa relación y qué obtienen de ella en lo pedagógico?*

*¿Qué la hace significativa?*

*¿Qué posibilidades y limitaciones tiene?*

*¿Cómo enseñamos Historia, para qué, qué estamos consiguiendo en los alumnos y las alumnas de su comprensión sobre el mundo en el que viven?*

De estas preguntas, podemos ir viendo que la investigación gira en torno a la búsqueda de sentidos que surgen de la enseñanza de la Historia en tanto que experiencia vivida, es decir, que pone el acento en el fenómeno de la enseñanza como una configuración de las relaciones por medio del conocimiento y el saber, que adquiere significados singulares cuando nos centramos en el acto de enseñar como una expresión relacional entre sujetos, entre sujetos y saberes, y entre sujetos y su contexto. La experiencia vivida por Jaume y Jordi como profesores de Bachillerato, en este caso, son parte de ese horizonte hacia el cual se orientan las interrogantes tomando cuerpo y singularidad en base a su presencia en mi recorrido, las que a su vez se han visto fundadas en mi propia experiencia como docente. Es decir, que **estas preguntas son guías para abrir un saber pedagógico** que intento responder de modo más reflexivo que taxativo; son preguntas que se responden en la tensión de lo educativo: no en la constatación empírica, sino en lo que ésta abre como imaginación, deseo, posibilidad. Por lo tanto, es importante señalar la plasticidad y apertura de la pregunta en cuanto que hace confluir experiencias vividas a la vez que hacer nacer una experiencia nueva.

### **3.5 De recetas clásicas: Fenomenología hermenéutica y narratividad en investigación educativa.**

Querer emprender esta aventura de indagación cuando se es aprendiz, habitualmente requiere tener una base sobre la que comenzar. Así como cuando inicié el aprendizaje de cocinar o cada vez que ha surgido el interés por la preparación de un nuevo plato, ha sido necesario partir de algún lugar conocido, la labor de investigar también ha requerido de buscar aquellas bases que me orienten en el hacer para alcanzar los propósitos que me he propuesto. Elegir esas bases dependía en buena medida de ciertos principios con los que iniciaba mi intención investigativa: responder a un compromiso personal con el espíritu social de la educación, ser consecuente con el sentido relacional de lo pedagógico o cuidar el lenguaje que emerge de lo educativo con sensibilidad; por lo tanto, buscar entre las opciones metodológicas que me permitieran alcanzar mis intenciones y propósitos ha sido una tarea que he asumido como recoger lo que consideraba más adecuado de cada una de las opciones que se presentaban como coherentes con todo aquello.

Como plantean Arévalo (2006) y Caramés (2008) sobre la decisión metodológica, no se trata de adscribirse sino más bien de *inspirarse* en modos de hacer que nos orienten porque eso significa que somos conscientes de que, sobre todo en lo que se refiere a la experiencia educativa, hay mucho por repensar y porque se requiere una implicación sensible desde quienes investigamos que no se centre solo en lo visible o evidente de lo educativo. También porque creo que inspirarse es un acto que significa que tomamos algo desde el exterior y lo hacemos pasar por nuestro cuerpo (que es donde se deposita nuestra experiencia); ser conscientes de lo que nos queda y nos provoca eso externo que ha pasado a ser parte nuestra y ver de qué modo aquello nos afecta y cómo lo volvemos a hacer salir al exterior.

Pues para mí la inspiración ha venido primeramente desde la fenomenología–hermenéutica, la que he visto complementada en el camino con la narrativa, no solo porque hay cruces entre ambas en cuanto al sentido que comparten explicando la vida como un todo sino también porque ahí donde no me he visto capaz de llegar con una, la otra me ha ayudado a hacerlo y porque además, por mi impericia o por intuición, en ciertos momentos de la investigación una la sentí más apropiada que la otra (o se fue dando más que la otra), de tal modo que ambas han sido necesarias y complementarias. Cómo se fue fraguando esta complementariedad y qué es lo que concibo como ingredientes más importantes de cada una es lo que veremos a continuación.

#### **3.5.1 Fenomenología hermenéutica**

Si bien la tradición filosófica de la fenomenología hermenéutica ha tenido un desarrollo preponderante en Europa a lo largo del siglo XX, es en las últimas décadas en las que ha entrado con más presencia al área de la investigación educativa. Personalmente, me ha interesado el enfoque fenomenológico hermenéutico que Van Manen (2003) ha planteado

para la investigación educativa, principalmente, porque lo hace como una posibilidad de aproximación para comprender la experiencia educativa desde el significado que le dan tanto quienes lo protagonizan como quienes desean investigarlo. El autor dice que en esta perspectiva no hay un método concreto como sí una correspondencia con la sensibilidad que exige la naturaleza de la pedagogía cuando hablamos de que se trata de *“las realidades y el mundo de la vida de los niños y los menores”* (Ibíd., p.20).

A partir del trabajo de otros autores como Husserl, Schultz y Luckmann, Van Manen señala que *“La fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él”* (Ibíd., p.27), lo que me parece una posibilidad metodológica coherente con lo que me ha interesado comprender de la enseñanza de la Historia como experiencia entre profesores y jóvenes. Creo que otro aspecto relevante de esta perspectiva radica en su orientación a la relación entre investigación y mundo que se inicia en donde algo acontece y da origen a la pregunta por lo vivido; por lo tanto, es intentar una mirada de comprensión ‘desde adentro’, es decir, desde la experiencia, lo que luego podrá llevarnos a un despertar singular de la conciencia porque no solo se trata de vivir la investigación sino de dar lugar al desarrollo del pensamiento en relación sobre lo educativo.

De alguna manera, esto me conecta con lo dicho por mi director de tesis y que contaba en el capítulo anterior<sup>51</sup>, que lo relevante es la «actitud ante lo que se vive» como investigación de la experiencia, es decir, poner especial énfasis en hallar un modo de estar que no tienda a clasificar o categorizar lo que experimentamos ni lo que experimentan quienes participan en la investigación. En el fondo, creo que se trata de buscar una ‘actitud’ fenomenológica que también responde a una búsqueda personal más que a una serie de requisitos o habilidades que se deban tener de antemano, pues en gran medida dependerá de los significados o esencias que la investigadora o el investigador está intentando comprender. Hay en este modo de estar un trabajo de la percepción que me parece importante como comienzo para conectarse con el mundo y con la experiencia vivida.

Como vemos, la fenomenología como prisma se centra en el estudio de las esencias, los significados, y *“es una filosofía para la cual el mundo «siempre está ahí»”,* dice Merleau-Ponty (1994, p.7), lo que me da a pensar que estudiar la esencia de algo es posible porque el mundo es un suceder constante provocado por los significados que como seres humanos estamos poniendo en movimiento. Debido a eso, la fenomenología tendríamos que entenderla, según este mismo autor, como *“una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su «facticidad»”* (Ibíd., p.7), algo que representa para mí un pensar que nos llama a estar de

---

<sup>51</sup> Ver Capítulo 2, punto 2.4.3, p.106

modo consciente en el acontecer humano en tanto sujeto que se relaciona con los y las otras y con el mundo.

Por cierto, es una perspectiva que también se trabaja en la investigación de la ciencia histórica; sin embargo, creo que una de las diferencias más notables con la investigación educativa respecto de la comprensión del acontecer del hombre en el mundo, es que en la primera hay una fuerte tendencia a ‘objetivar’ la subjetividad de tal cuestión y a querer validarse lo más parecidamente a las ciencias experimentales, pues, acaba poniendo atención mayoritariamente a los hechos más que al hombre. En educación (que también ha querido forzar la generalización de sus conclusiones), a través de esta vía podemos poner el foco sobre lo único, complejo, subjetivo e intersubjetivo de la experiencia educativa para desplegar las posibilidades hacia una comprensión que siempre es inacabada, pero que, por lo mismo, no se agota en la propia experiencia. Y más aún, ampliamos ese foco a la esencia de esa experiencia, a partir de cómo es experimentada. Es decir, otra vez una tensión entre lo único de una experiencia y lo universal (la esencia) que nos preguntamos con ella.

¿Es posible comprender la esencia o el significado de la experiencia de enseñanza de Jaume y Jordi? Por intuición y por lo dicho en estas páginas, creo que es posible intentar la comprensión de esto a partir de “*estar ahí*” con ellos, de estar conscientemente presente en lo que hacen y de hablar con ellos sobre lo que hacen, piensan y sienten sobre la enseñanza de la Historia, creando momentos–espacios de confianza en los que ellos puedan ver que realmente como investigadora “estoy ahí” para abrirnos a reflexionar sobre ello y pueda ser posible la apertura de los canales de una comprensión apegada al origen de la experiencia. Vale decir, que una manera fructífera de hacer el estudio fenomenológico, según lo entiendo, es viviéndolo, dejándose decir por lo que acontece, reflexionando y volviendo a “*estar ahí*”. Por otra parte, exige estar alerta de manera especial ante la experiencia del otro y de la propia para comenzar a reconocer, por ejemplo, los puntos en los que ambas se comienzan a tocar para interrelacionarse, pues eso también forma parte de la reflexión retrospectiva que nos conduce hacia el saber.

Juega un papel importante en este particular modo de estar en la investigación, el ejercicio de la percepción como posibilidad de aproximación a la experiencia del otro que siempre será eso, una aproximación. La experiencia que no es propia es imposible capturarla, poseerla, así como traspasar la propia a otro. No se trata de una transfusión, sino de dejarse tocar y ser tocada por el acontecer del otro y de lo que el otro pueda decir de ella. La percepción como despliegue de los sentidos nos orienta en la comprensión de los significados. Un ejemplo interesante es la “percepción de lo similar” de la que habla Benjamin (2001, p.87): *“la percepción de lo similar está siempre ligada a un reconocimiento centelleante. Se esfuma para ser quizá luego recuperada, pero no se deja fijar como sucede con otras percepciones. Pareciera ser que la percepción de la semejanza está amarrada a un*

*momento del tiempo*”. Me parece que aquí se manifiestan dos cuestiones importantes para pensar y que posibilitan el trabajo de investigación cuando se está aprendiendo. Una es la que se refiere a la semejanza que reconocemos entre la experiencia del otro y la de quien investiga en la que podemos encontrar una puerta de entrada para iniciarnos en el camino de la comprensión de significados por la que estamos trabajando; de algún modo, lo similar nos ayuda a acercarnos a la experiencia vivida por el otro, de ahí que hablemos de aproximación.

Lo interesante de la similitud en este caso no está en el grado de coincidencia que eso refleja sino lo que hace emerger como distinto, lo diferente, en donde probablemente las preguntas de nuestra investigación se reactivan o se transforman porque comenzamos a “ver” aquello nuevo que se nos revela. Y la otra es la que se refiere al tiempo cuando estamos indagando en la experiencia (como suma entre la de un otro y de la propia); pasar largas jornadas o periodos observando y acompañando la actividad del otro no es sinónimo de hallar todo el tiempo algo que nos dé a pensar, mas, cuando sucede, lo hace en forma de un instante, es decir, un tiempo que se presenta como destellos dentro de todo el tiempo que se pasa en el campo de trabajo, ahí ha quedado fijado un punto, como una marca que señala algo que para nosotros es importante. Es un instante que sigue su propio curso pero que a la vez tiene la cualidad de hacernos volver a él.

Ahora bien, en cuanto a la hermenéutica, Ricoeur (Changeaux & Ricoeur, 1998, p.12) nos dice que *“es la lectura de la experiencia humana”*, es decir, la interpretación de lo que vemos que constituye la experiencia en tanto signos, símbolos y textos que busca las posibilidades de esos significados a la vez que no desconoce las limitaciones que hay en esta intención. Ese modo de *“estar ahí”* en el mundo a la que la investigación nos convoca para comprender algo es lo que va generando un movimiento, y la interpretación de lo que vivimos, ya sea como experiencia propia o interrelacionada –subjetiva o intersubjetiva–, es una de las primeras manifestaciones naturales del pensamiento. Así lo vemos también en palabras de Gadamer (1977, p.325) cuando plantea que comprender *“es la forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo. Antes de toda la diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuanto que es poder ser y «posibilidad»”*.

Es este mismo autor el que señala que la condición suprema de la hermenéutica está dada cuando nos sentimos interpelados por algo del acontecer, porque ese es el momento en que la comprensión comienza su proceso. Con esto vemos que confluyen otras dos cuestiones importantes en este modo de comprensión; una, es que ese algo que nos interpela se da a partir de la relación entre la consciencia del yo con la exterioridad y eso trae consigo una exigencia que es la suspensión de los prejuicios y juicios respecto de aquello que se quiere comprender; y la otra, es que esta relación es siempre en tono de pregunta, la que es generadora de un movimiento hacia la comprensión y, al mismo

tiempo, orientadora en la disipación de esos juicios y prejuicios porque la esencia de la pregunta es abrir y mantener abiertas posibilidades.

Según Ricoeur (2000), en hermenéutica no hay una comprensión que no esté mediatizada por signos (lenguaje propio de la experiencia), símbolos (sentido de la experiencia) y textos (escritura y lectura). En el caso de esta investigación, es una mediación entre la experiencia del otro y yo como forma de poner palabra a ese pensamiento que nace, sin la intención (o la falsa ilusión) de que será una mediación total porque eso equivaldría a intelectualizar la experiencia o de encapsular la experiencia del otro en lo que “yo digo”, sino que se trata de convertirla en puerta de entrada a otro nivel de reflexión que es el de pensar en relación, es decir, reflexionar en y por la presencia del otro. A partir de las palabras de Scott (1991 citada en Muraro, 2007, p.45) “*La experiencia es siempre, al mismo tiempo, ya una interpretación y algo que necesita ser interpretado*”<sup>52</sup>, Muraro reflexiona sobre el carácter inagotable de la interpretación que se anida en el pensamiento de la experiencia pero que llama a una tarea superior de la interpretación que es la demanda de sentido que hay en el acto de interpretar.

Es precisamente en la “demanda de sentido” donde quisiera detenerme un momento para destacar el papel que juega la hermenéutica como posibilidad cuando buscamos aproximarnos a los significados que la experiencia va dejando en los sujetos. Es darle la posibilidad al sentido de la experiencia, pero quizás convendría hablar de sentidos en su forma plural, pues, creo que una de las ventajas de desarrollar pensamiento desde estas perspectivas es justamente no anclar la experiencia en una categorización o encerrarla en una significación determinada por quien investiga. La comprensión no es una sola ni se acaba en ella; se puede dar de diferentes formas y conducir a distintos niveles de profundidad del pensamiento, porque la hermenéutica no es un método para alcanzar la verdad absoluta y eso radica en que siempre proviene de la experiencia. Esta forma de comprensión que comienza con la interpretación de los significados de la experiencia vivida por el otro apela a las posibilidades que pueden surgir de ella, así Gadamer (1998b, p.77) señala que “*comprender se refiere más a un uso capaz de ponerse en el lugar del otro y expresar lo que ha comprendido y qué es lo que tiene que decir sobre ello*”, cuestión a la que yo agregaría que lo hacemos con el fin de llevarlo al mundo nuevamente y que pueda seguir siendo pensado.

Ahora bien, la fenomenología hermenéutica en investigación educativa de la experiencia propuesta por Van Manen (2003), apunta en principio a mirar la experiencia educativa como punto de partida del acontecer en la relación entre educadores y niños o jóvenes, es decir, como una forma de aproximación a la naturaleza del acto pedagógico de la

---

<sup>52</sup> Texto original citado por Muraro (2007): “*Experience is at once always already an interpretation and something that needs to be interpreted*”.

cotidianidad para, posteriormente, llevarlo a un plano de reflexión más elaborada que posibilita la construcción de significados que constituyen un saber educativo. Una mirada que ha de ser sensible –así como el acto educativo– en la observación, el diálogo y la construcción lingüística que recompone la experiencia. ¿Por qué el acento en la sensibilidad? Principalmente, porque *“la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas”* (Ibíd., p.26), en oposición a otras formas de investigación que ven en esta vida cotidiana el peligro de no ser lo suficientemente significativa como para producir un saber o conocimiento teórico en las ciencias de la educación. Pero además de prestar atención a las partes y al todo de la experiencia educativa o activar un grado de conciencia singular en quien se preocupa por lo educativo, este modo de investigar no desconoce la incertidumbre o las tensiones que habitan en la vida educativa, incluso las hace parte de su esfuerzo de comprensión porque también constituyen un modo en que lo pedagógico es experimentado.

Investigar fenomenológica y hermenéuticamente la vida pedagógica es poner a los niños o los jóvenes en el principio y final de nuestra preocupación. Si buscamos comprender los significados que le son otorgados a la enseñanza–aprendizaje, no es porque la enseñanza–aprendizaje *per se* sea lo trascendental, sino porque aquello va directamente a tener un lugar en las nuevas generaciones, en las relaciones educativas que creamos con ellos y ellas, cuestión que, entre tanta investigación sobre educación, provoca que muchas veces nos olvidemos de nuestros niños y niñas. Lo que creo es que buena parte de esta perspectiva nos posibilita reconectar con lo fundamental, con aquella esencia básica que está en la raíz de lo que hace crecer la pedagogía; en cierto modo, nos ayuda a llevar la reflexión pedagógica hacia abajo, porque en ese abajo está el origen y la razón–pasión de ser de lo educativo: los niños y los jóvenes. Muchas veces, pareciera que al tenerlos tan cerca no logramos verlos en tiempo presente y nos enfocamos ya ni siquiera en su ser sino en lo que debieran tener o lograr *más adelante* (objetivos, metas, resultados), es decir, los vemos en futuro. Me parece que el exceso de futuro en la labor pedagógica conlleva el riesgo de cegarnos como educadoras y educadores si es que no encontramos la medida que nos equilibre y nos concientice de que más importante que lo que ha de venir, es lo que está sucediendo porque ahí es donde comienza el tejido de ese futuro que nos preocupa.

### **3.5.2 Narratividad**

Hay en educación un componente fundamental por medio del cual nos ponemos en relación: la narración. Narramos historias que a la vez son un narrarnos desde nuestras experiencias; ese es el motivo por lo que es fundamental para mí mantener visibilizada esta forma de *‘contar el mundo’* o *‘contar la vida’* que acontece en las aulas o en cualquier

espacio educativo. Hay en el narrar también una especie de conexión natural con el lenguaje más auténtico del acontecer pedagógico, es decir, ese lenguaje que no se ajusta a la normativa o a lo políticamente correcto sino que a lo que se vive en relación con los niños y niñas o con los y las jóvenes en una situación de cuidado y preocupación por su crecimiento como personas. Obviamente, narrar no es exclusivo de la pedagogía, es un acto inherente a nuestra condición de seres humanos (Contreras, 2013); narramos porque este es el modo más natural en que nos contamos la vida a partir de nuestras experiencias vividas, así construimos gran parte de nuestra historia personal y la universal (Ricoeur, 2000). Así también Contreras y Pérez de Lara nos explican con mayor detalle el sentido que tiene la narratividad cuando hablamos de la investigación de la experiencia:

*“La experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones. (...)Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que ocurrió; y es de esta manera como lo que nos supuso se incorpora al sentido de lo que ocurrió, y como lo hace así experiencia: lo vivido, sentido y pensado, la relación entre lo sucedido y la forma en que nos afectó, la relación entre acontecimiento y nuevo significado.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp.79-80)*

De este modo vemos que, así como la hermenéutica es la lectura de la experiencia, la narrativa se convierte para mí en el modo de llevar esa lectura al mundo a partir de un lenguaje que ha encontrado sentido en la conjunción de la experiencia de Jordi y Jaume enseñando y mi experiencia de investigación. En cierto sentido, es el canal por medio del cual podemos devolver al mundo aquello que hemos experimentado y pueda ponerse en movimiento para que la interpretación de la investigadora no sea la única forma de comprensión de la experiencia de estos docentes que se ha puesto en juego, es decir, que esa experiencia singular que ha dado origen a un pensamiento pueda adquirir su plural, ‘hacer pensamientos’ en otros y otras que son los y las lectoras. Incluso en un plano más complejo, para que esa composición, ese relato, pueda ser reinterpretado por los mismos docentes y la investigadora en un nivel de mayor profundización.

De aquí que me parece importante centrarnos en algo que ya planteaba Ricoeur (2000, p.192) hace algunos lustros cuando decía que *“entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta”* porque esta ‘pequeña’ separación nos aclara que la narratividad no pretende abarcar la complejidad total de la vida. Contar historias no es lo mismo que vivir aunque contarlas es una necesidad de la vida



misma y, tal como señala Contreras (2013b), *“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 (...) 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 nuestro vivir”*, lo que nos señala que la capacidad de narrar-nos la vida no surge solo cuando llegamos a un nivel de comprensión de lo que nos pasa sino que muchas veces tiene que ver con lo que no entendemos de lo que nos sucede, cuando hay preguntas por resolver y que, probablemente, tengan más de una respuesta. En cualquiera de los casos, cada historia para contar encierra cierto halo misterioso, por decirlo de algún modo, y es que en esa necesidad vital de narrar también se nos hace evidente la necesidad de un otro u otra que la reciba para que así el relato tenga su *“propia vida”*.

Contar historias es un modo de ponernos en relación aunque eso no implica que siempre podamos entender los significados que cada uno le da a los acontecimientos que relata y, a pesar de eso, nos entendemos y continuamos hilando o encadenando historias. Algo sucede por medio del relato que nos posibilita tejerlo y entretejerlo a través de su composición, de la trama que se hila, del lenguaje que la construye como historia para contar. Hay en esta potencialidad un elemento que suele ser esquivo en otras formas de escritura (y de lectura), sobre todo porque el uso del lenguaje juega un papel fundamental; tal componente es el tiempo. No es que narrar nos permita ‘atraparlo’ (o igual sí, pero eso ya requiere otra conversación) a modo de encapsulación por medio de las palabras, pero contar una historia narrativamente facilita el encuentro entre el lenguaje de la vida y el tiempo de la vida. El mismo Ricoeur (1999, p.216) nos señala que *“el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida. Aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, podemos hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de la vida se convierte, de este modo, en una historia contada”*.

El tiempo juega un papel clave cuando narramos lo que (nos)acontece. Por una parte, nos permite dar cuenta del tiempo que es vivido –al que podríamos llamar tiempo del acontecimiento–, por lo tanto, nos da referencia a ese tiempo en el que ocurre la experiencia vivida. Por otra, la historia contada nos permite dar continuidad a ese tiempo que *“se ha ido”*, lo que significa que se cruza con el tiempo presente en que se vuelve a contar la historia. Es, por decirlo de alguna manera, un tiempo ido y un tiempo que renace continuamente a través de la palabra. Aparece la acción poética de narrar. Poética que nos remite a la memoria que nace de un lenguaje singular que el acontecimiento encuentra para ser contado (Zambrano, 2012); la poética del lenguaje está buscando siempre el origen del hombre y de la mujer en cuanto tal, no como individuo que se separa del mundo, sino como hombre y mujer que no se comprende a sí mismo/a sin el acontecer y sin los otros o las otras. Hablamos entonces de un lenguaje humano que es muchas cosas a la vez y genera

una continuidad, conexión e interconexión en medio de otros tantos lenguajes que se dejan sentir con más fuerza, pero que no llevan a crear sino más bien automatizan nuestras acciones, tal como dice Zambrano (Ibíd., p.49): *“solamente siendo a la vez pensamiento, imagen, ritmo y silencio parece que puede recuperar la palabra su inocencia perdida, y ser entonces pura acción, palabra creadora.”*

En educación el lenguaje parece ser un problema constante, tal vez, por el desencuentro que se da entre lo que nombramos como algo educativo en cuanto a acontecimiento pedagógico, por ejemplo, y ese *“lenguaje oficial que siempre está 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”* (Contreras, 2013). Por lo cual, no deja de ser relevante que prestemos atención a ello e intentemos mirar más allá –o más acá, si consideramos el acontecimiento pedagógico como algo en lo íntimo de la relación intersubjetiva– de lo que se intenta imponer con una forma de nombrar lo educativo como algo normativo y universal, y nos planteáramos cómo el lenguaje narrativo aflora de manera natural en la enseñanza al nutrirse de lo singular de cada situación o acontecimiento. Las profesoras y profesores estamos continuamente relatando lo que queremos enseñar, aun cuando la mayoría de las veces no estamos enseñando sobre el relato en sí; elegimos, construimos y escuchamos relatos para poder comunicarnos. Hay en el relato, por lo tanto, una especial cualidad para comunicar. Los relatos siempre están ahí, en las aulas, en el acto pedagógico, en la relación educativa y, como señala Jackson (2012, pp.27-28) *“contienen un saber que ya circula en el mundo exterior”* y muchas veces *“son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean”*.

Precisamente, en cuanto a la figura del relato en la enseñanza, no podemos obviar que también se da en todas las esferas de lo educativo (una conversación entre colegas, dar cuenta de lo que sucede en el aula en un claustro o en una reunión) entre profesores/as, entre profesorado e investigadores, entre investigadores, sin embargo, creo que tendemos a considerarlo con menos importancia de la que realmente tiene. Nos estamos narrando todo el tiempo, es la manera en que compartimos nuestras experiencias, los significados que le damos al mundo que construimos (Bolívar, 2002b) pero ¿Por qué será que cuando contamos el acontecer pedagógico por medio de la escritura generalmente acaba teniendo una forma que se separa de la narración? ¿Cómo es que esa natural forma de explicarnos a partir de relatos pierde terreno a través de la escritura que habitualmente hacemos en educación?

Algo de esa fractura tendrá que ver, quizás, con que narrar nos permite dar lugar tanto a lo que tenemos como dado por cierto como a la ambigüedad que viene implícita en la relación pedagógica (Contreras, 2013), algo que no ocurre en muchas formas de dar cuenta sobre lo educativo, porque estamos inmersos en un sistema que habitualmente busca lo concreto, la certidumbre, lo comprobable. La convivencia de lo cierto y lo ambiguo en las

historias que contamos de nuestra experiencia como educadora/es nos permite recoger la complejidad de aquello que es realmente significativo para nosotros (lo que nos afecta, lo que nos ha hecho sentir tocados o lo que nos hace pensar), pues en muchas ocasiones eso significativo está referido a cuestiones no resueltas o a la incógnita que de vez en cuando representan los y las estudiantes que tenemos al frente, incluso que reflejan que la relación educativa es siempre algo inacabado. Tal vez esa misma convivencia nos permite ver que no hay una frontera clara que separe la vida educativa de la vida cotidiana ya que cuando hablamos de experiencia educativa, hablamos de lo que nos sucede más allá de los denominados espacios educativos. Connelly y Clandinin (1995, p.74)<sup>53</sup> planteaban que cuando se le pide a alguien que piense en una experiencia educativa y esa persona recuerda algo con pasión, aunque ese recuerdo no sea sobre una escena protagonizada explícitamente en un espacio educativo, igualmente tenemos que considerarla importante en lo que ha sido su educación, incluso sin que sepamos bien por qué en un primer momento porque, probablemente, lo relevante es que esa historia se transforma en una puerta de entrada para comprender el significado de lo que es educativo para esa persona, pero tan importante como eso, es que al contarnos esas historias también se despliega la posibilidad de sabernos un poco más.

Por otro lado, contar historias en el sentido de investigación educativa de la experiencia conlleva otra tarea importante –además de la búsqueda de historias– que es la escritura. Contreras nos dice que en la labor docente:

*“la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato (Eshler, 2003), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; de esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Cifali, 2005).”* (Contreras, 2011, p.40)

Escribimos como parte del ejercicio reflexivo que exige la pedagogía; escribimos narrativamente para pensar y comprender lo que sucede y nos sucede, pero no estamos solos en esa escritura. La composición narrativa tiene como una de las tareas fundamentales poner en juego a quien escribe la historia, a quienes son (o somos) protagonistas de la historia que se escribe y a una otra o un otro que no se sabe quién es

---

<sup>53</sup> Texto original: *“If one remembered something with passion, then it was important to one’s education though one might not now know the reasons why. If something affected one profoundly, it was of educational importance. With these horizons the task for us and our students was to identify memories and movements in our lives and to create stories of them which helped us better understand ourselves and where we were going”* (1995, p.74). Aclaro que hago una traducción personal (es decir, que no es oficial ni está revisada por los autores) con el único propósito de poder incluir la cita en el contexto de los párrafos que desarrollo y evitar “cortar” la lectura, pues asumo que lo importante es captar el sentido de lo que quiere decir la idea expuesta en inglés por los autores originales.

pero que está presente simbólicamente y para quien, en buena parte, se escribe esa historia cuando hablamos de investigación. En cierto modo, sin ese otro/a, una parte de la narrativa pierde su sentido. De ahí que se busque hacer partícipe al otro/a a través de su lectura, quien tiene a su vez un papel más dinámico que pasivo en la intención investigadora porque se trata de que este lector/a no sea un mero espectador/a o consumidor/a de historias que le son contadas sino que se haga parte una manera reflexiva en ese cultivo del pensamiento. He ahí una de las responsabilidades de la narradora, en este caso, pues es quien ha de buscar los modos, el lenguaje y el tono que sean capaces de contener la esencia del fenómeno experimentado y poner la palabra apropiada para provocar esa invitación a ser imaginativamente parte de la historia y continuar pensando en los significados originarios de la experiencia que se ha dejado ver a través del relato para hallar los nuevos significados a que da nacimiento.

Poniendo atención a las palabras de Bolívar (2002b, p.560): *“narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social”*, vemos que tanto la experiencia de quienes colaboran en la investigación como la de la investigadora se vuelven a la vez un modo de hacer la indagación que se concentra en la tarea de buscar y crear comprensión respecto del sentido de lo vivido. Como señalan McEwan y Egan (2012, p.254), lo fundamental de contar una historia narrativamente es aquello que nos orienta hacia la naturaleza del saber que despliegan los docentes, es decir, no solo lo que podemos hacer descriptivamente de momentos que captamos, sino lo que somos capaces de recoger para poner en movimiento ese momento captado y *“rastreamos la historia de sus elementos constitutivos: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuyen a ella y le dan carácter y orientación”*, pues de lo contrario perdemos la posibilidad de acercarnos al sentido que mueve la experiencia de quienes nos abren las puertas de sus aulas.

Una de las cuestiones fundamentales del proceso de escritura que se desprenden de esto, es encontrar los hilos de sentido que nos permitan componer o ensamblar<sup>54</sup> (Ricoeur, 2000; Bolívar, 2002b) las historias de modo tal que puedan dar paso a una comprensión profunda sobre el problema que nos convoca pero que a su vez permita abrir la reflexión pedagógica que nos interesa y nos ha movilizad. Movernos por medio de hilos de sentido, es darle prioridad a la comprensión de la experiencia como un todo, aun cuando se

---

<sup>54</sup> Sobre la idea de ensamblar, particularmente, Ricoeur (2000, p.192) explica que: *“Un acontecimiento no es solo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo. Ampliando aún más el ámbito de la trama, diré que la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas. Según una expresión que tomo de Louis Mink, es el acto de «ensamblar» -de componer- esos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria resultan heterogéneos y discordantes. De este carácter inteligible de la trama se deduce que la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de comprensión.”*

comience por contar una historia que representa una parte de ese todo. Como lo señalan claramente Contreras y Pérez de Lara (2010, p.79), los hilos de sentido se refieren a *“aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento”* buscando cuidar precisamente que la experiencia no sea desmenuzada sino que conserve su esencia como la expresión de lo vivido en su complejidad. Partiendo de esta premisa, los autores también nos explican el papel que juegan esta creación dentro de la búsqueda de comprensión sobre los significados que están inmersos en cada experiencia:

*“Encontrar el hilo –o los hilos– de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. Y más allá de ello, podremos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo a nuevos horizontes de sentido.”* (Ibíd., p.79)

De cierta manera, los hilos de sentido nos proveen de un lugar del cual partir y nos acercan a la experiencia del otro; promueven una manera de ponerse en relación con la experiencia propia y con el pensamiento que se abre con cada historia que contamos. La narratividad tiene la cualidad de hacernos encontrar a través de los significados que atraviesan nuestras historias y que nos posibilitan el despertar de un pensar en relación con otras y otros ya sea de forma simbólica como real, y los hilos de sentido, en definitiva, nos llaman a (re)vivir lo que acontece en las aulas de manera tal que podamos continuar cultivando el diálogo pensante sobre lo que nos parece clave en nuestra comprensión del mundo, cuestión que Contreras plantea de la siguiente forma:

*“Vivir narrativamente el aula no es solo 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.”* (Contreras, 2013b)

### **3.5.3 Una pizca de esto y una pizca de aquello.**

Llegando al final de este punto, no puedo dejar de hacer una reflexión que considero importante sobre algo a lo que me he referido en esta parte de mi tesis. Todo cuanto digo en estos párrafos no es para reducir lo metodológico de mi investigación a tres cuestiones que parecieran estar definidas y clarificadas desde un principio. Eso sería tanto como

querer eludirme de la experiencia que me ha deparado todo este deseo de querer pensar y buscar nuevos significados educativos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura que me mueve como profesora preocupada del comienzo de la juventud, parafraseando a Mecenero (2003). No se trata de simplificar y señalar con certeza de lo que cada opción metodológica me ha ofrecido para desarrollar la investigación; no es que todo haya estado resuelto de forma previa a estar en el campo de trabajo, pues, mucho de lo que ha acabado siendo también ha sido dado por la propia estancia en el campo. Hoy, con la perspectiva que da el mirar hacia atrás, puedo verlo con cierta claridad para compartir lo que ha habido como ingredientes metodológicos, que ciertamente comparten una base o una raíz que está en las entrañas de las ciencias sociales.

De este modo y en pocas palabras que ayuden a situar al lector o la lectora en un contexto más global de lo que ha sido esta indagación, puedo decir que de la fenomenología he tomado ese modo de estar que se centra en la naturaleza de la experiencia vivida tanto desde su esencia educativa como investigativa, es decir, de lo que acontece a partir la experiencia del otro, de la mía propia y de la que resulta de nuestros encuentros; un modo de estar que nace de todo aquello que nutre momentos de la vida para comprender la vida más globalmente y que me invita a ser investigadora “desde dentro” de la experiencia. De la hermenéutica, he tomado el diálogo con los significados que emergen de tal experiencia, es decir, trabajar en la interpretación como una búsqueda de comprensión que se orienta hacia el sentido de lo vivido más que a la explicación que intelectualiza la experiencia; interpretaciones que intentan dar inicio a un pensamiento reflexivo sobre los significados que somos capaces de construir a partir de la experiencia vivida, una primera lectura de lo que viven educativamente los profesores y de lo que yo he podido vivir a partir de estar con ellos en sus espacios y tiempos pedagógicos. Y de la narrativa, he concentrado mi esfuerzo en lo que considero sustancial del lenguaje pedagógico y que asumo como puente entre aquello que he logrado percibir o tomar del mundo educativo que he vivido para llevarlo a la palabra; reconstruirlo como historias “sin fin” que inviten a continuar reviviendo, recreando y pensando lo que es importante pedagógicamente; es decir, el modo en que aquello experienciado es nombrado y contado como historia educativa que se convierte en una forma de dar lugar a ese lenguaje por medio del cual lo pedagógico se deja fluir para ser devuelto al mundo.

### **3.6 De cuidados, sugerencias y acompañamientos. Partir de sí.**

Con todas esas recetas en la mesa, con las sugerencias y direcciones que surgen de la mano de quienes las plantean, me nacía la pregunta sobre qué pasaba conmigo misma en esa elaboración, cuál era mi papel en todo el proceso. Por otro lado, también preguntarme qué pasa con esas propuestas de investigación cuando aparecen las personas que me acompañan y que forman parte del trabajo de indagación, porque la presencia de las

personas física y simbólicamente le imprime un carácter al acontecer de la investigación que la vuelve singular e impredecible. Entendía que yo era quien tenía que poner en marcha esas recetas pero ¿no era también un ingrediente de la misma? Con el tiempo he comprendido que hay un juego de roles para quien investiga desde y hacia la experiencia que, posiblemente, se explica porque se trata de una tarea que se hace partiendo de sí, en la que se hace necesario ir reubicándose constantemente según cómo nos vaya sucediendo la investigación (Pérez de Lara, 2010).

El sí del que hay que partir, dice Piussi (2000, p.109), “es un sí relacional desde su nacimiento”<sup>55</sup>, es decir, que se trata de un partir de sí constante para estar en relación, por eso creo que, así como una mesa llena de deliciosa comida y por muy bien decorada que esté puede llegar a carecer de disfrute cuando el comensal se ve solo, mi investigación no tendría sentido sin la compañía de otras personas que han ido siendo parte del recorrido. Incluso estas bases metodológicas que menciono más arriba carecerían de sustancia sin la presencia de todos y todas quienes se han implicado en este viaje, pues, en diferentes momentos me han permitido mirar más allá de lo que conocía y, de algún modo, destrabar los nudos que me limitaban metodológicamente. Por eso me parece que es fundamental darme un espacio para hablar de aquellas y aquellos que con su presencia han construido lo que hay aquí. Porque investigar la experiencia no se hace en soledad –aun cuando el primer desafío es aprender a encontrar y reconocer la propia experiencia–, las dificultades de ese ejercicio reflexivo exigen ir hacia adentro de sí misma con el fin de ir hacia otra cuestión más importante: abrirse al encuentro con otros y otras.

Eso ha sido para mí como aprender a caminar de nuevo, siempre hay un riesgo depositado en el redescubrirse a sí misma; he ahí la primera importancia de esas otras y esos otros en este camino. Pérez de Lara (2010, p.124) nos dice que “partir de la experiencia para mirarla de nuevo, dejarse acompañar por otros y otras que, desde su presencia real o desde los textos escritos, nos ayudan a encontrar las palabras y asumir los riesgos que los propios límites

---

<sup>55</sup> Anna Maria Piussi (2000, p.113) instala esta expresión dentro de lo que ha sido el desarrollo del pensamiento de la diferencia sexual, como un modo de replantear el lugar de las mujeres y de los hombres en la práctica de relación con el mundo y con las otras y los otros. Nos sirve para aclarar un poco lo siguiente: “partir de sí no es la autoconciencia intimista que las mujeres han practicado durante los siglos, haciendo un uso no libre del partir de sí y del hablar de sí (que era más bien un estar consigo). Y tampoco es solo la práctica de la autoconciencia entre mujeres de los años ’70 (...). Tampoco se trata de la absolutización del yo y de la experiencia personal. Debe entenderse más bien como enraizamiento y alejamientos simultáneos. Como enraizarse en aquello que se es, en las relaciones con que se está involucrada, en aquellas que me llevan a ser la que soy, pero también me permite convertirme en lo que deseo (...). Y como alejarse: precisamente el reconocimiento de estos vínculos –consigo mismas, con el medio circundante, con los demás–, a menudo difíciles de reconocer debido a su profundidad, provoca el cambio y el alejamiento de aquello que se es para convertirse en otra aunque sin perderse. Si hacemos hablar a los vínculos que tenemos con el mundo a través de nuestras vivencias y nuestros deseos, estos vínculos hablan simultáneamente de nosotras y del mundo, salvando el inevitable recurso de las mediaciones y a los saberes constituidos, es más, creando un desequilibrio fecundo respecto a éstos: y los vínculos se convierten en necesidad, la dependencia aceptada se convierte en independencia”.

plantean”. Esto me ha hecho pensar en lo que ha sido y está siendo investigar como una cuestión vivida desde mi experiencia como profesora de Secundaria, pues decidir centrarse en el saber que se cultiva en la experiencia, supone límites tanto cuando se tiene, como cuando no, una trayectoria en la investigación porque ésta implica una historia sin fin y, ante todo, es implicarse en la historia de interrelaciones que acontece como investigación porque efectivamente hay presencia de otros y otras en el devenir de ésta y porque es un modo de implicarnos en el mundo. Las palabras de Pérez de Lara las hago un poco más, porque justamente en mi investigación ha habido dos ventanas que me han servido para elaborarla y pensarla. Ventanas que representan la presencia de esos otros y esas otras, ya no solo como participantes sino también como acompañantes de mi viaje de investigación que están presentes en el modo de hacerla.

Por un lado, han estado aquellos textos escritos por autoras y autores que se han sentido en la necesidad de abrir nuevos caminos en la investigación educativa, sobre todo, porque su implicación la han vivido a partir de ser docentes o habitar espacios educativos como formadores o educadores, y también de quienes no siéndolo entienden la investigación como parte de la vida humana, en donde esto último prima por sobre intereses individuales o la mera producción de ciencia, y es planteada como un recurso para hacer del mundo algo mejor (y aunque esto último sea una frase *cliché*, me parece que recupera el sentido de lo que significa dedicar parte de la vida a la educación desde la investigación). Por otro lado, estuvieron los grupos de hombres y mujeres dentro de la universidad que me acogieron en sus espacios de pensamiento y reflexión: ESFERA y Huerting, grupos a los que ya me he referido antes pero que merecen especial detalle en esta parte de mi explicación por el quehacer constante que me han empujado a desarrollar en el sentido de movilizar en mí el resignificar lo que los textos y otras experiencias de investigación, y la mía propia, me daban.

### **3.6.1 Presencia a través de los textos**

Es ineludible la búsqueda de otras y otros a través de los textos, aún más cuando se está en los albores de la pesquisa. Por eso fue muy importante la presencia de autoras y autores con los que realmente sintiera una sintonía en relación al sentido de mi investigación. Ahí radica mi conexión con aquellos y aquellas que hablaran de un método que fuera representativo de la vida, que incluyera no solo la complejidad en torno al estudio de un fenómeno como la enseñanza, sino que pudiera dar lugar al ser educador o educadora dentro de la mirada, la escritura y la preocupación por lo que emerge en un espacio educativo singular, esto es, que diera visibilidad al diálogo de experiencias educativas entre unos y otros.

Mirando retrospectivamente, no podría decir que hubo un paso previo de búsqueda general para ir a lo específico, pues creo que siempre hay de general y de específico a la vez, aunque sí podría identificar qué preguntas se daban... ¿Cuáles autoras y autores o



perspectivas incluyen la comprensión de la experiencia de lo vivido dentro de sus principios epistemológicos y éticos? Para luego ir buscando en lo que fuera más específico de lo que estoy haciendo ¿Quiénes y qué plantean o sugieren como modo de profundizar en lo educativo desde la cuestión relacional que a mí me interesa y si algo de eso se vincula a la Historia? Por supuesto, los autores y autoras que he ido nombrando fueron iluminadores para comenzar a trazar lo que vendría más adelante, porque encontrarlos me hizo encontrarme en la investigación en esos albores.

A través de ellas y ellos pude comenzar a vislumbrar un “inicio metodológico”, a la vez que se daba el encuentro con otros y otras que plantean la investigación educativa desde su lugar como formadora/es, maestra/os o profesora/es y que se ligan a estas formas de vivir el saber pedagógico. Muy especialmente, los textos de estos educadores y formadores empezaron a reverberar fuertemente en mis ideas. Fueron dando claridad y, quizás, la clave fue que sus modos de nombrar lo que entendían por ciencia, método o investigación educativa me hacían sentir identificada con sus planteamientos en el sentido del uso de un lenguaje porque podía entenderlo/as “simplemente” desde mi experiencia como profesora, es decir, que desde lo vivido como profesora sin la pericia del lenguaje académico, lo planteado por ellos y ellas me hacía sentir incluida en esta parte de lo educativo –la investigación– que a veces me parecía algo distante de lo que sucede en las aulas de las escuelas. Al mismo tiempo, me sentía invitada a explorar esos surcos, no para enclavarme en ellos sino para ver qué es lo que podía cultivar yo a partir de ahí como profesora que emprende el camino como investigadora. Creo que es de suma importancia encontrar esos lenguajes que nos hacen sentir parte de un espacio determinado a pesar de no haberlo habitado previamente, es una manera de situar a los nuevos en un camino que es desconocido como experiencia.

### **3.6.2 Presencia real para dejarse acompañar: Huerting y ESFERA**

#### **3.6.2.1 Investigadoras/es nacientes<sup>56</sup>: Huerting.**

Huerting es ese espacio simbólico que ha acabado siendo el modo en que he podido habitar la universidad de “otra manera”: un espacio de relación, con mis compañera/os tesisistas,

---

<sup>56</sup> Nombrar al grupo de compañeros del doctorado que conformábamos el grupo de Huerting como investigadores nacientes lo prefiero a la denominación noveles, porque lo primero me hace reflejar lo que creo que se parecía más al proceso que estábamos viviendo. Fue a partir del último encuentro de Huerting del curso 2013-2014 que me surgió esto de llamar “nacientes” a lo que nos pasaba y me lo dio a pensar el escrito de nuestro director de tesis en el que se refería a lo que había sido para él el cultivo del pensar hecho en nuestro grupo. Ahí mencionaba a dos autoras que a su vez lo habían inspirado a él: Milagros Rivera y Antonia de Vita. Leí un poco a las dos y me apareció esto de naciente básicamente porque novel siempre la he sentido como una palabra ajena a mí, pero sobre todo porque creo que la academia se la ha apropiado para señalar a los nuevos eruditos o intelectuales. Es cierto que la palabra en su origen significa eso: nuevo, pero me resuena más como a señalar la inexperiencia que la experiencia de los nuevos en cuanto al conocimiento que contienen (posiblemente, esto obedece a un problema mío con las palabras, pero esa es mi sensación). En cambio nacientes, viene a representar para mí el modo de habitar la universidad como doctoranda en un espacio cuidado y convocado por un maestro que no pretende “iniciarnos” como novatos sino que ha partido desde nuestra

con mi director de tesis, con el pensar, con el saber, con la investigación, con lo educativo. Pero no se trata de cualquier relación, sino de una que siento como verdadera porque ha nacido y se ha sostenido en el pensar. Los espacios académicos tienen la función de formar, pero creo que fuimos capaces de cambiar la palabra función por *compromiso* en nuestra formación haciendo un camino común y, más importante aún, de autoformación porque cada uno/a sostuvo su propio caminar (De Vita, 2012).

Ha sido el espacio en el que, probablemente, mis interrogantes metodológicas se han dejado ver al desnudo, sin aparentar, sin callar y sin hacer(me) creer falsamente que ya está todo dicho o resuelto en este aspecto. Eso pudo ser así porque fueron sensaciones y reflexiones compartidas con mis compañeras/os en los encuentros de trabajo a lo largo de los años. El tránsito por esas dudas y reflexiones saliendo a la luz a través del diálogo acompañado de nuestro director, también tuvo su fertilidad en cuanto a poder replantearme ciertas decisiones de la investigación. Mostrar lo que iba haciendo a mis compañeras y compañeros y escuchar lo que a su vez cada una/o iba haciendo en un espacio de investigadoras/es nacies, en que nos preguntábamos una y otra vez sobre lo que iba sucediendo en nuestras investigaciones con más incertidumbres que certezas, se transformó en parte de un modo de hacer investigación abierta a poner en juego la escucha, la escritura y la reflexión de manera constante. Por eso puedo decir que, de alguna manera, el trabajo hecho con esa continuidad en aquel espacio respondió a una metodología viva, porque ha alimentado el deseo de relacionarme con una decisión metodológica más que de representarla o estar sujeta a ella. Quiero decir, que en mi caso, ha sido la instancia en que he podido liberarme de la idea de “abanderamiento” de una perspectiva teórica determinada porque es lo que la tradición dicta que *hay que hacer* y de forma *definitiva*.

Ha sido un espacio para dejarme ver desde una forma de investigar que no es impuesta y a la cual yo no he de representar según los preceptos que me son dados, al menos de modo absoluto; por el contrario, esta práctica de encuentro y reflexión con mis compañeras/os tesisistas ha sido fundamental para darme cuenta de que realmente la investigación me está llamando constantemente a dejar salir lo que hay de mí a partir de ella y no a que la utilice

---

experiencia para hacernos crecer y es un cuidado que, por supuesto, no ha hecho solo porque no ha anulado nuestra presencia; muy por el contrario, creo que nos ha convocado en cada encuentro a “estar constantemente ahí” en una relación presente y pensante que, en gran medida, ha dependido también de la energía que cada una/o le ha puesto a su propio camino, a su “gestación” en esta nueva forma de vivir lo educativo. Creo que tiene que ver con ese giro hacia dar (a) luz a un saber más que a un conocimiento, aun reconociendo (hablo a título personal) que tanto mi recorrido previo como el lugar donde se engendra es en esa universidad del conocimiento, por lo tanto, hay de eso masculino, por decirlo de algún modo, presente en el desarrollo de un conocimiento – porque no podemos desentendernos de eso por completo–, y de eso femenino representado en un cultivo del saber que se hace con cuidado singular en un tiempo que depende más de quien se sienta preparado para salir a la luz que de que lo hagan terminar porque ha llegado al final del camino. Y en el fondo es eso, naciente como el comienzo de una “nueva” forma de vivir la misma vida que ya teníamos y no el final de un trabajo o una etapa que hay que cumplir.

como un tema al cual yo debo representar, abandonando lo que yo pienso, siento y vivo. Compartir nuestras propias experiencias y cómo se iban fraguando ha sido justamente lo opuesto de lo que he tenido como concepción metodológica en mi formación previa y es porque al estar en diálogo permanente con otras experiencias que comparten sentidos comunes en la búsqueda de la comprensión de lo educativo, la metodología se hace vida más allá de la teoría, es decir, más allá de lo que ya está presupuesto o propuesto por alguien o una corriente de pensamiento. De algún modo, es hablar con voz propia, escuchar y dejarse escuchar en medio de esas otras voces que la tradición nos da para identificar qué es lo dado y qué es lo propio que ponemos en juego como acto creativo.

### 3.6.2.2 Acompañarse de voces con autoridad<sup>57</sup>: ESFERA.

En las sesiones de trabajo del Grupo de Investigación ESFERA, esto ha sido lo que he visto como un continuo durante el tiempo en que se ha estado desarrollando el proyecto que llevamos adelante; se ha transformado en un espacio cuya reflexión ha tenido la fuerza para traspasar los muros de la universidad (sin dejar de ser academia) y ser llevada siempre como pregunta viva a las escuelas y por hacer posible un modo de estar y de hacer en la investigación educativa que busca y cultiva la relación sentida y pensante con las escuelas, el profesorado y lo que sucede como experiencia.

En ese espacio he podido sentirme libre de pensar mi propia investigación sin separarla de mi sentir, porque, tal como dice Pérez de Lara (2010) más arriba, ha sido el dejarse acompañar por '*la presencia real*' de este grupo de profesoras y profesores que ha iniciado una apertura epistemológica desde y con sus propias experiencias como investigadora/es y formadora/es para intentar ponerlas en conexión con esa parte del mundo del que se preocupan que es la educación, y de la cual he aprendido, entre otras cosas, a asumir que la actividad investigadora está en constante cambio. Precisamente Dolo Molina, una de estas investigadoras, habla en su tesis acerca de la necesidad de abrir el sentido epistemológico que (re)orienta los modos de pensar y de buscar la comprensión, nombrándola como *razón sensible*, una idea que sugiere y que a la vez contiene una forma de resignificar el sentido de la investigación en educación que me ha ayudado a desatar algunos de los nudos previos. La autora dice:

---

<sup>57</sup> Para entender a lo que me refiero, me parece apropiado traer las palabras de Gadamer sobre autoridad en relación a los espacios donde se cultiva el pensamiento. Dice que "Es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. Este sentido rectamente entendido de autoridad no tiene nada que ver con una obediencia ciega de comando. En realidad no tiene nada que ver con obediencia sino con *conocimiento*." (Gadamer, 1977, p.347)

*“La razón sensible se refiere entonces, a la apertura de un proceso epistemológico que sea capaz de ver el fenómeno en su globalidad. Un actuar epistémico cuyo esfuerzo se centra en iluminar los fenómenos para comprenderlos, no para juzgarlos. Se trata de comprender las representaciones y acciones humanas por lo que son y no por lo que deberían ser. Nos referimos, pues, a la razón sensible, como una “ciencia operante”, no desencarnada sino arraigada en la globalidad de la realidad social.” (Molina, 2010, p.65)*

En medio de las sesiones de ESFERA y de entender el trabajo que han ido desarrollando con su proyecto de investigación, fui apreciando los matices que se pueden encontrar cuando la investigación se centra en el saber de la experiencia, sobre todo en la fase en que han llevado a cabo los estudios con maestras y maestros, porque es en este recorrido donde esa razón sensible se ha dejado ver en lo que muchos llaman práctica investigadora. Contreras, et al. (2014, p.815), lo explican así: *“se podría decir que la experiencia es la relación que creamos con lo que vivimos. No solamente “lo que vivimos”, sino la relación de pensamiento con aquello que se vive. Es más bien un modo de saber, un modo de relacionarse con lo vivido”*, un modo que también implica que no todo aquello que se vive en este tipo investigación educativa puede contener lo que se ha llamado ciencia puristamente. Zambrano (2012, p.83) manifiesta que *“no toda la experiencia se resignará a ascender a ciencia. Alguna, tal vez, se resistirá siempre, por temor a dejar abandonado algo que la ciencia no había de recoger: alguna función imposible de llenar por el conocimiento universal y objetivo”*, lo que señala un camino de comprensión que se puede hacer por la vía de la ciencia pero el cual no podemos ignorar que no siempre nos ayuda a explicar todas las manifestaciones de la vida o la vida como un todo, al menos no desde la perspectiva de que la experiencia humana deja estelas que son tan únicas y singulares que requieren de encontrar su propio método para poder salir a la luz de lo que llamamos comprensión.

### **3.7 Recetas para desplegar la creatividad. El sentido del método.**

Teniendo todo lo anterior en consideración, es decir, estas recetas, los propósitos e intenciones de la investigación además del deseo de llevarla a cabo de manera profunda y con sentido, vale la pena preguntarse, entonces, ***¿qué es el método en esta investigación?***

Aunque seguramente ya habrán ido apreciando lo que concibo como método para mi investigación a partir de lo dicho, creo que es el momento de detenerme a explicar con un poco más de detalles qué es el método –que no cuál– partiendo de la base que en estas perspectivas metodología y método<sup>58</sup> se funden, por lo que intento explicarlo desde lo que

---

<sup>58</sup> Solo para especificar mejor la diferencia entre ambos conceptos, cito lo que Van Manen (2003, pp.45-46) explica tan acertada como sintéticamente: *“Por una lado, la palabra «metodología» se refiere al marco filosófico, las suposiciones y características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas. Incluye la*

me sugieren los planteamientos que previamente he citado, sumado a la experiencia de investigar que he registrado. Las palabras ofrecidas por Zambrano a través de su pensamiento filosófico sobre el método hicieron que en el comienzo de mi investigación fuera encontrando ese diálogo, personalmente necesario, para concebir e imaginar un modo de investigar que se abriera a las posibilidades, los cambios y lo emergente (con sus expectativas y riesgos) que podría acontecer:

*“Un método es un camino a recorrer una y otra vez; un camino que se ofrece en modo estable, asequible, que no ofrece a su vez preparación ni guía alguna: lugar de llegada más que de partida, lugar de convivencia por tanto. Lo que lo ha hecho necesario y posible ha sido borrado, cancelado previamente. Se ofrece, pues, como algo inmediato para quien lo encuentra, quien desde el principio está invitado a encontrarse en él, dentro de él. Un comienzo que es al par un final, un puro presente, aunque lo que proponga y exija sea un tiempo a recorrer, un tiempo sucesivo.”* (Zambrano, 2011, p.69)

Para mí, esto viene a ser una invitación a percibir el método como un modo de concebir la comprensión de algo, que llega muchas veces de manera imprevista (incluso como algo que está fuera de lo que nos ha sido dado como método previamente), pero cuyo sentido le otorga cierta seguridad a lo que haremos como camino, y que en ese recorrido hecho una y otra vez, siempre encontraremos algo que nos hará experimentarlo de forma distinta pero a la vez sentimos que es estable y asequible. Es un comienzo constante para encontrarnos en ese mundo que deseamos comprender.

Lo dicho por Zambrano me ayudó a entender que hay posibilidades –más de las que yo pensaba– para llevar a cabo mi investigación ateniéndome al sentido educativo, humanista y abierto a la vida que me movía desde el principio. No es que se hayan venido a solucionar las inquietudes y preocupaciones por la metodología pero sí me hicieron sentir que de alguna manera ya estaba preparada para ir al encuentro no solo con Jordi y Jaume, sino que con la experiencia toda que estaba por darse. Probablemente, porque he entendido con el tiempo que esta idea de **método como camino** está sustentada en el suceder de la vida, es decir, en el ir haciendo del vivir un acontecer continuo. La vida es la que nos prepara para enfrentar el acontecer humano cuando estamos abiertos y abiertas a hacerlo a través de una relación pensante y sentida con el mundo.

---

*orientación general hacia la vida, la visión del conocimiento y la idea de lo que significa ser humano, que se asocia a un determinado método de investigación o se sobreentiende. Podríamos decir que la metodología es la teoría que hay detrás del método, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué. El término griego hodos significa «camino», y metodología significa «búsqueda del conocimiento». Y en la noción de «método» queda implícito un determinado «modo» de investigación.”* (pp.45-46)

En ese camino por recorrer del que nos habla la autora, aparece algo que para mí ha sido clave en esta idea de ir hacia adelante: **horizonte**. Gadamer (1977, p.309) dice sobre esto que “un horizonte no es una frontera rígida sino algo que se desplaza con uno y que invita a seguir entrando en él”, en este sentido el horizonte no es concebido como una meta a la que llegar, no es el final de un camino o un camino con final predeterminado. Yo creo que esta noción de horizonte ya venía despertándose en mí desde mi juventud y se fue fortaleciendo en mis primeros años como profesora. En esos momentos en que una clase iba con ritmo pausado, sin las prisas del reloj, siempre había tiempo para que una conversación se iniciara entre algunos alumno/as y yo.

Recuerdo que en más de una ocasión, su curiosidad iba hacia mi decisión de ser profesora y me preguntaban abiertamente “*profe, ¿por qué quiso ser profesora de Historia*” en un tono que no ocultaba su perplejidad ante una idea que a ellos o ellas no les parecía atractiva. Siempre les respondía que para mí era un trabajo que me gustaba mucho porque me permitía mostrarles que hay un horizonte al que mirar (literal y figuradamente) y hacia el cual se puede ir, pero que es una manera de ir ampliando el mundo que uno/a tiene, por lo tanto, que nos muestra que el mundo no se acaba en el barrio o la ciudad donde vivimos, si pensamos en el lugar que ocupamos físicamente aunque también nos muestra un camino por el cual hacernos crecer interior y culturalmente.

Sigo pensando igual y la vida no ha hecho más que confirmarme mis sospechas de que el horizonte siempre se va ampliando, va creciendo. Durante el tiempo que llevo dedicada a esta investigación, esa noción de horizonte vuelve a estar presente en mi manera de pensar lo que he hecho o el modo en qué se han dado las cosas. El horizonte es la representación que tengo para señalar que siempre se trata de ir más allá en cuanto a pensar pero también en cuanto a experimentar el mundo sin ignorar dónde y en qué momento se está, por eso se es consciente siempre del tiempo presente.

Que haya un horizonte en la indagación quiere decir que hay posibilidades, perspectivas y, muy especialmente, ese *camino por hacer* que señala Zambrano para experimentar la realidad en su complejidad (aún más cuando se trata de una realidad educativa singular) y no someterla a un juicio racionalista que la cierra y la encierra en conceptos determinados. El horizonte entendido como deseo<sup>59</sup> de saber o de comprender, ha significado para mí

---

<sup>59</sup> En este sentido, Orozco (2009, p.53) dice sobre el deseo: “El **deseo** es algo que va más allá tanto de la necesidad como de las ganas de querer esto o aquello; es en realidad lo que sostiene a ambas cosas, es lo que da energía a cada una. Por eso es que el deseo involucra el goce de estar con otras u otros, donde las urgencias directas de necesidad-satisfacción no caben, ya que anhelar, desde esta perspectiva, no tiene que ver con aspectos instrumentales, sino con emociones, sentidos y sentimientos, con el SER. La **necesidad**, en cambio se aproxima más al TENER”. Palabras que me resultan apropiadas para acentuar, en esta parte de mi explicación sobre la investigación, como expresión del deseo que me ha hecho ponerme en juego, disfrutar y dejarme decir por lo que significa hacer una investigación en relación con otros, otras y el mundo para encarnar saber.

desafiar la pasividad con que he vivido el conocimiento durante mucho tiempo, porque cuando lo he vislumbrado como una necesidad de ir hacia él, ha generado un movimiento que despertó mi conciencia respecto de que esa realidad no es algo ajeno, distante o controlable y, paradójicamente, lo he sentido inalcanzable sin que esta sensación acalle el deseo de saber. De este modo, entiendo que lo sustancial no está en asumir el horizonte como fin sino como parte de un camino que se va haciendo con otros, otras y lo otro que configura nuestro mundo y que se trata de encontrar una orientación que da el camino.

Lo sugerente que me ha resultado el método como camino y el recorrido por hacer, se fue viendo fortalecido a través de la consideración de un horizonte hacia el cual ir, porque entiendo este último desde su amplitud de perspectiva, el movimiento que genera y la plasticidad de su forma. Con ello aparece, además, la posibilidad de explicar matices sobre cómo me he acercado a comprender las experiencias de Jaume y de Jordi, incluyendo la profundización de mi propia experiencia, sin que el recorrido se haya visto desbordado y, más aún, se hiciera lugar para la misma experiencia de investigar que nacía de estos encuentros. En otras palabras, el método entendido de este modo no me deja afuera como investigadora, no es algo que yo utilizo para comprender a los otros o la realidad desde una distancia que me desafecte; al contrario, me pone dentro de él y, como dice Zambrano más arriba, me exige ser parte de él a la vez que soy yo quien lo pone en marcha, pero no para controlar lo que sucede sino para ver cómo eso que acontece, moldea los propósitos de la investigación.

Expresarlo como un camino, para mí significa que en el recorrido –en la experiencia de investigar– hay una sustancia que empuja e inspira mi hacer hacia el encuentro con el otro y eso otro que me llama a ser atendido, no para convertirlo en una cosa a ser estudiada sino para ser vivida como parte constitutiva de un saber que pueda ser encarnado, es decir, que señale camino en mi vida. Porque un horizonte es eso, un camino inacabado pero cuya atracción puede llevarnos a descubrimientos insospechados, tal como sucedía, por ejemplo, con los marineros mediterráneos del siglo XV, aquellos que se arriesgaban a ir al horizonte aun pensando que podían caer al vacío en una tierra pensada plana, ser devorados por monstruos o que perderían el camino de regreso a las costas; ese riesgo conlleva incertidumbres pero la única manera de enfrentarlas es yendo hacia adelante y lo que se puede llegar a descubrir puede ser sorprendente.

Por otro lado, vivir el método así, además de los riesgos, me ha permitido reconectar con lo más profundo de mi ser, respecto del lenguaje que me pone en contacto con la experiencia propia y de las otras y los otros. De alguna manera –aunque me temo que sea una tarea que siempre quede pendiente–, ha significado buscar el lenguaje que no *hable del mundo* sino aquel que *conversa con el mundo* habla. En particular, de ese mundo que construyen dos profesores a partir de sus vidas vividas en distintos espacios y con distintas relaciones educativas singulares con sus alumnos y el entorno que habitan como suyo.

Se trata de un lenguaje que intenta concentrarse en las voces que cuentan ese mundo en tanto experiencia original (Van Manen, 2003) atendiendo los tonos, los ritmos y los silencios que constituyen un saber pedagógico más allá de los resultados que se esperan en educación, sino que se desprende de lo que acontece. Intuyo que en este lenguaje de las aulas –por llamarlo de alguna forma– se anida una de las potencialidades de este tipo de investigaciones, porque traen la poética al pensamiento por lo educativo que siempre es necesario. Es un lenguaje que pone en juego los cuerpos; que no se acaba en la palabra dicha, si acaso, en ella recién comienza, porque muchas veces mientras la palabra es dicha el cuerpo la empieza a vivir por diversos canales de percepción tanto para quien la emite como para quien la recibe.

Interesante también es que un recorrido que no puede ser predeterminado ni controlado de antemano y en el que se está abierta a la potencia del lenguaje de las aulas, implica tensiones, desencuentros, conflictos y eso no es ajeno tampoco a lo que sucede educativamente. ¿Qué me demandan estas situaciones? Alzar la mirada (Contreras, 2012)<sup>60</sup> para mirar más lejos y repensar lo que es adecuado hacer para continuar el camino, porque así es posible mantener contacto con lo que la realidad exige, incluso no solo a nivel contextual sino también a uno más global. Esa plasticidad del horizonte, también se proyecta hacia el recorrido y aprender a «leer» lo que el camino señala, ha sido una pista clave para no *im*-poner un método sobre la experiencia vital o profesional de estos docentes. Ya sabemos que la experiencia no es una cosa manipulable, incluso su inconveniente es que muchas veces no tenemos la capacidad para expresarla o compartirla del todo porque se trata de una cuestión que o se vive o no se vive. Lo interesante es que es en la experiencia en donde está ese registro fértil –al que me he referido al final del capítulo anterior– que se transforma en claves para la comprensión de fenómenos tan complejos como la enseñanza, que no vuelve a ser otra cuestión que experiencia en sí misma. En resumen, todo esto me ha llevado a pensar que si hay un método para investigar la experiencia sea éste el que se amolde a la experiencia y no al contrario.

---

<sup>60</sup> Contreras (2012) “*Alzar la mirada*”, documento interno elaborado para el grupo de tesis Huerting que busca invitar a la reflexión acerca de la relación entre las investigaciones que desarrollamos y el acontecer del mundo.



### 3.8 Ingredientes claves para esta investigación. Ejes vitales del método.

Una de las cuestiones más importantes que me ha llevado a pensar continuamente el modo de investigar, ha sido la idea de sentir que hay una responsabilidad enorme con quienes se ponen en juego en este camino; que hacer todo y cada uno de los pasos que constituyen mi caminar en esta tesis no solo se queda en mí. Toda esta preparación y lo que salga de ella, también entrará en contacto con otras y otros, con otros contextos, con otras realidades y eso implica asumir un compromiso no solo con quedarme conforme yo, sino con hacer comprensible lo que considero interesante de reflexionar para quienes se sientan invitados a ser parte de este diálogo y que la forma de haberlo hecho genere confianza.

#### **Datos de interés:**

##### **Jordi.**

*Estancia en el campo: curso 2012-2013.*

*Encuentros de conversación: 6*

*Presencia en clases: 8*

*Conversación con alumna: 1*

##### **Jaume.**

*Estancia en el campo: curso 2013-2104.*

*Encuentros de conversación: 16*

*Presencia en clases: 20*

*Conversación con el grupo clase: 1*

*Recursos para recoger la información:  
grabaciones de audio, diario de campo,  
libreta de anotaciones.*

Asumiendo esta misma responsabilidad, me centraré en explicar aquellas manifestaciones de la relación investigativa que considero vertebrales en el modo hacer este camino y que han adquirido un significado singular a partir de lo que fue siendo este encuentro con Jaume y Jordi durante estos años. Creo que nuestra relación investigativa fue sostenida en tres ejes que se hicieron transversales en la manera en que fuimos encontrando un modo de estar a medida que nos sucedía la investigación y que nos posibilitaban el acercamiento, ya no solo unilateralmente desde mí hacia la experiencia de ellos, sino que además ellos se sintieran cerca de la mía. Estos tres ejes han sido **conversar, mirar y escribir**.

Partiendo de un nombre que los enuncia como algo general, me adentraré en ellos para explicar, por un lado, cómo está constituido cada uno por una multiplicidad de manifestaciones que van sosteniendo un modo de estar singular en la investigación coherente con los propósitos y el cuidado de la relación que he establecido con la realidad que vivo—observo y las personas que participan. Por otro, la dualidad con que conversar, mirar y escribir se han desarrollado a lo largo de la investigación, pues así como van aconteciendo paralelamente y toman un curso propio, también se van entrelazando entre sí y uno hace surgir a otro en un devenir que se ha enriquecido de sentido.

Asimismo, ha sido interesante ver cómo los tres ejes han estado atravesados y sostenidos por diferentes modos de vivir el tiempo, el espacio y la reflexividad, por lo que hablar de ellos por separado también me posibilita dar cuenta de cómo va aconteciendo cada uno de estos ejes que han puesto movimiento a una forma de percibir esta realidad educativa. Yo las separo en esta parte de mi escrito con el fin de aclarar ciertas cuestiones, aunque lo que

las hace interesantes y mágicas –por qué no decirlo–, es que no importa por cual se empiece, siempre están conectadas y se nutren entre sí dando origen a una forma de ser de la investigación que la vuelve una fuente rica vida en y a partir de las aulas.

Como decía, conversar, mirar y escribir han sido manifestaciones que estuvieron cruzadas las unas con las otras constantemente, así, por ejemplo, las miradas fueron parte importante en la conversación; a partir de las conversaciones o de lo que podía ir viendo, nacía la escritura; en ocasiones, de la escritura nacía una conversación, y así, siempre hubo un movimiento sostenido de estos ejes que finalmente se fueron complementando en el camino. Pero antes de continuar creo que es importante dejar en claro que cada una de estas acciones emerge de quienes estamos implicados en esta investigación en la medida en que es capaz de hacerlas según el momento, la confianza o el deseo de llevarlas a cabo, por lo tanto, no es mi intención plasmarlas aquí como formas universales para desarrollarlas, sino señalar que lo interesante es contarlas para comprender el espíritu que cada una ha tenido en esta relación y cómo fueron abriéndose y transformándose a medida que iban teniendo tiempo de maduración, por decirlo de alguna manera, y que siempre fueron atravesadas por las preguntas que movilizaban la indagación para dar vida y enriquecer un pensamiento.

### **3.8.1 Conversar**

Conversar es un acto habitual en nuestra vida cotidiana, es una forma de ponernos en relación sin pensar mucho ni premeditadamente en los recursos que hay en ella. En primera instancia hay un decir y una escucha implicadas, pero si pensamos con detención veremos que el acto de conversar se trata de algo más que hablar y escuchar. Nos disponemos a conversar cuando sentimos el deseo de comunicarnos con la otra o el otro; cuando tenemos algo para decir, cuando nos interesa escuchar lo que le pasa a aquel con quien dialogamos, cuando nos surge la curiosidad o bien la necesidad de encontrarse con la otro o el otro.

Para mí, ahí comienza la riqueza de la conversación, es algo que en general sabemos hacer pero me he dado cuenta que en los espacios educativos tenemos poco tiempo para hacerlo en profundidad, aun habiendo tanto para conversar. Esto me lo hace pensar todo lo que hemos podido compartir con Jaume y Jordi pero muy especialmente por las conversaciones que pude tener con algunos y algunas de sus estudiantes, que fueron muy pocas porque mi foco de atención no estaba particularmente ahí, y a pesar de su escasez, me quedaba claro que ellas y ellos también tienen mucho para decir en este diálogo educativo. Esa falta de tiempo y de oportunidad para hablar de lo que nos preocupa y nos sucede en los espacios educativos creo que fue la responsable de que la conversación fuera tomando fuerza en el recorrido que trazamos Jaume, Jordi y yo. Lo que pudo haber comenzado con la intención de entrevistas fue tomando vitalidad y carácter propio con cada uno de ellos para pasar, en breve tiempo, a ser conversaciones “sin nombre técnico”;

tal vez, como mucho, me atrevería a nombrarlas como reflexivas y educativas porque sí hubo mucho de ambos ingredientes. Veamos, entonces, **qué ha significado conversar en este proceso indagativo.**

En varios momentos a lo largo de estas páginas, he planteado que una de las cuestiones importantes de esta investigación era hacerla “con” y no “sobre” los docentes. Ese “con”, entre otras cosas, exige imaginarse en el lugar del otro constantemente. Por supuesto, nunca podremos ‘ponernos en el lugar del otro’, es decir, tomar su lugar, quizás como gran esfuerzo podemos pensar en cómo nos sentiríamos viviendo la situación de otro u otra; sin embargo, en ese imaginarnos que tiene sus limitaciones, se abren pistas que nos señalan una orientación en el modo de estar. Si mi intención ha sido que Jordi y Jaume se sientan parte de esta tesis desde un lugar no instrumental, es decir, desde un lugar co-construido y en el cual ellos tienen poder de decisión, entonces tenía que intentar formas que los hicieran sentirse dispuestos y no expuestos. Mucho de cómo las conversaciones se “tomaron” nuestros tiempos de trabajo tiene que ver en gran medida con que ambos son grandes conversadores; hablan, saben escuchar, tienen opinión y curiosidad al mismo tiempo, y se involucran en cada tema con interés, sea o no incómodo, y porque es algo que estos docentes intentan hacer en su quehacer educativo que es poner a dialogar a sus estudiantes con la Historia de la humanidad.

Ciertamente, en cada conversación siempre estuvieron presente para mí las preguntas fundamentales que han motivado esta investigación aunque eso no significara que se hicieran explícitas en cada ocasión, pero lo rico de cada conversación es que esas preguntas se iban transformando en base a lo que iba aconteciendo; se nutrían de esa realidad singular y se iban abriendo a la reflexión. Craveri (2003), dice que la conversación se vuelve un *lugar de reflexión* cuando estamos abiertos de verdad a ella, esto es, cuando estamos dispuestos a ser tocados por la presencia del otro o de la otra. Personalmente, creo que ese lugar de reflexión se vio fortalecido porque la conversación se fue tornando en ese lugar en el cual cultivamos la compañía mutuamente; los acompañé durante un tiempo a ellos en sus clases y ellos me han acompañado durante la investigación. Se trata de un acompañamiento que nace en la posibilidad de mostrarnos facetas en las que comunicamos algo auténtico de nosotros mismos a partir de regalarnos confianza mutuamente; es hacer visible al otro recíprocamente.

Precisamente, la conversación también es un espacio de cuidado por el otro y por quienes vamos siendo a partir de lo que surge en cada encuentro, por ello es que un elemento importante en nuestras conversaciones ha sido respetar y dejarnos fluir por la lengua materna de cada uno. Jordi y Jaume son catalanes y enseñan en lengua catalana; yo soy castellano parlante y, si bien no hablo catalán, puedo decir que lo entiendo bien, por lo que no ha sido un problema en nuestro modo de comunicarnos. Lo interesante es que con cada uno de ellos hemos logrado construir una relación de entendimiento que traspasa la

cuestión de la lengua aunque no la ignora; la lengua materna tiene ese “condimento” que nos ayuda a comunicar lo que pensamos y nos permite mostrar lo que somos de la manera más auténtica y creo que a eso se debió que nunca fue siquiera tema en nuestras conversaciones sobre que fuera un conflicto o entorpeciera nuestra comunicación. Así como nunca estuvo dentro de mis preocupaciones ni intenciones el que fijáramos o pactáramos una lengua en la cual sostener nuestra comunicación (no solo porque era innecesario, sino que yo tenía claro que era yo quien estaba llegando a esos espacios educativos de una lengua distinta a la mía y que era mi responsabilidad adecuarme a ella y esforzarme por hacerlo de la mejor manera), sé que de parte de ambos siempre hubo un cuidado hacia mí en este sentido y además creo que fuimos capaces de que esa confianza mutua que nos dábamos posibilitara que cada uno –y me incluyo– encontrara la mejor forma de ponernos en relación a través de ambas lenguas. De este modo, con cada uno de ellos la dinámica de la conversación también fue adquiriendo otro matiz singular, y así fue como las conversaciones con Jordi se han dejado ir por el castellano, y con Jaume por una mezcla entre catalán y castellano. Así, las conversaciones también se transformaron en un modo de encuentro singular desde la diversidad de la lengua porque, sin duda, ha sido muy enriquecedor e iluminador para poner atención al valor que tiene la manera en que aprendemos a nombrar el mundo y a ponernos en relación con él a partir de la que reconocemos como nuestra lengua materna, porque potencia nuestra libertad en el decir de lo que sentimos y lo que pensamos.

Ahora bien, es cierto que cada conversación ha sido motivada por el deseo de investigar pero al impregnarse de cierta libertad también se ha abierto la posibilidad de llegar a lugares de nuestra experiencia que tal vez no éramos capaces de “ver” hasta que la presencia del otro/a nos invitó a contarlas. Y si bien es cierto que cada conversación está atravesada por la intención de la indagación, no es menos cierto el hecho de que fue la propia conversación, en diversas ocasiones, la que nos llevó a temas que eran importantes de dialogar sin que fueran parte de un guión previsualizado. Gadamer dice que

*“la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que «entramos» en una conversación, cuando no que nos «enredamos» en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos”.* (Gadamer, 1977, p.461)

En este sentido, creo que no me equivoco al afirmar que tanto Jaume como Jordi y yo experimentamos esta sensación de ver cómo a partir de una cosa, aparecían otras y la conversación de lo educativo se abría constantemente. Pienso que en esos momentos sucedían dos cosas; una, es que al no empeñarnos en dirigir la conversación en una sola dirección, nos dábamos el espacio para dejar emerger lo que realmente valía la pena

dialogar y así entraba la vida desde todas sus expresiones (profesional, doméstica, social, familiar, etc.); y la otra, es que eso dejaba ver que a pesar de que muchas veces pensemos que ‘desde afuera’ como investigadores estamos poniendo atención a aquellas cosas que ‘son’ las importantes, lo realmente relevante está en otro lugar según la posición y la experiencia del docente o de los estudiantes.

Por otro lado, cada conversación es ya en sí misma una narración de ellos, mía y de lo que nace en cada uno de nuestros encuentros. Con el transcurrir del tiempo y al son de las conversaciones se van encadenando historias, que a la vez crean una sola, y esta doble cualidad significa que podemos volver a las historias cuando la conversación lo requiere y no cuando nos obligamos a hablar sobre algo. Conversar en este sentido es crear memoria. Sí, una memoria para no olvidar del todo lo que nos va sucediendo y que da cuenta de nuestro devenir, pero además para poder repensar lo que hacemos; lo que ellos van haciendo educativamente y lo que yo he ido haciendo investigativamente. Va creando memoria, además, sobre lo que vamos siendo cada una/o a partir de ponernos en una relación de investigación singular.

Conversar significó poner en marcha en alguna medida la relación que fuimos siendo capaces de crear y es a través de ella, quizás, que he podido ir orientando mi comprensión hacia lo que la experiencia de cada uno de estos docentes ha ido forjando como saber. Es en momentos de conversación en calma y confianza en los que se deja ver lo particular de Jordi y Jaume como profesores. No es una conversación sobre su individualidad –es decir, como persona abstraída de los demás–, sino sobre su singularidad (Gadamer, *Ibíd.*). Su singularidad, en este caso, nace de aquello que los caracteriza como hombres preocupados por lo educativo con una historia personal y profesional única que ponen en juego cuando construyen la relación educativa con las chicas y los chicos de sus clases, y cómo de sus modos de “estar con ellas y ellos” tienen algo que decir sobre lo que consideran importante de volver pensar. Las conversaciones han sido también momento de disfrute, incluso cuando no haya habido acuerdo en algo, porque ahí se abre otra posibilidad para pensar en conjunto, aun cuando tengamos visiones diferentes de un mismo tema. El disfrute seguramente pasa por la presencia de un lenguaje propio que deja aparecer la parte más auténtica de cada quien, sostenido en su experiencia (Porres, 2012). Es un lenguaje que *“lleva consigo su propia verdad, esto es, que desvela y deja aparecer algo que desde ese momento es”* (Gadamer, 1977, p.461).

Conversar con los docentes a lo largo del tiempo –desde que nos conocimos hasta ahora– ha sido todo un proceso paulatino que ha ido teniendo diferente ritmo, profundidad y matices. Si bien es cierto, comenzamos conociéndonos con algo más parecido a una entrevista en el sentido de ser encuentros en que Jordi y Jaume estaban abiertos a lo que me interesaba conocer de ellos esperando más las preguntas que yo planteara, con el correr del tiempo, los momentos que nos dedicábamos a hablar de lo sucedía en sus clases

y de sus trayectorias como docentes fueron impregnándose de cierto dinamismo en el que, cada uno de ellos a su manera, también mostraba su interés por saber lo que yo he vivido como profesora en mi contexto chileno. Sin perder el norte de que era la experiencia de ellos la que tenía más protagonismo, nuestra forma de ir dejándonos llevar por la conversación a lo largo del tiempo que compartí con cada uno fue provocando que parte de mi experiencia como docente también se fuera haciendo visible y creo que eso colaboró a que pudiéramos trabajar la confianza que nos fuimos teniendo en el camino. Podíamos hablar de cuestiones que son más íntimas de nuestras vidas y que explicaban de mejor manera el docente que se es. De alguna manera, en las conversaciones podía darme cuenta que esa frontera entre lo profesional y personal, de la que muchas veces se habla, se difuminaba o simplemente no era tal.

Dos de las cosas interesantes de la posibilidad de mirar retrospectivamente este recorrido, es que dentro de esa marcha paulatina que iba teniendo la conversación se iban haciendo notar, por un lado, el cultivo y la profundización de la confianza; y, por el otro, todas aquellas manifestaciones que constituyen el conversar: la escucha atenta, los silencios, los gestos, las posturas del cuerpo, porque conversar no es solo una cuestión de habla (Van Manen, 2003). Es curioso cómo el cuerpo se hace presente de manera ineludible pero muchas veces no lo estamos manejando de manera consciente o simplemente no estamos pendientes de esa parte de la conversación. Al irse complementando ambas cuestiones, también es cierto que abren las posibilidades para que se dejen ver las tensiones, las incomodidades, insatisfacciones, incluso dolores que van formando parte de la cotidianidad como docentes que están en relación con jóvenes estudiantes. Todo esto no hizo más que afianzar el modo de estar en relación.

En las conversaciones aparece vivamente el componente narrativo. Sin importar el origen del tema (seguridades o tensiones, alegrías o dolores), en la conversación nos narramos, es decir, creamos, construimos nuestras propias historias y a través de ellas vamos dejando huellas de lo que nos parece valioso contar y no solo eso, además en cada historia que surge se va dando vida a ese lenguaje al que me refiero antes que es propio de cada espacio educativo y que proviene de la experiencia vivida. Aunque creo que esto no se hace a nivel consciente –lo de narrarnos a lo largo de una conversación–, sí que se va haciendo potente cuando podemos diferenciar la conversación reflexiva de la experiencia educativa de una entrevista de carácter técnico. El ingrediente que favorece esto intuyo que tiene que ver con ese modo de estar en la conversación con el otro que es consciente y se esfuerza por no juzgarlo o evaluarlo y que busca recibir esas historias que narran la experiencia para comprenderla desde una perspectiva más amplia. Tal vez si la intención inicial hubiese sido elaborar categorías del saber de los docentes, las conversaciones no habrían sido de mucha ayuda porque a diferencia de la entrevista, la conversación es una invitación a dejarse llevar por lo que ambas partes tienen para decir. Con cada nueva clase, hay algo nuevo de lo que

hablar; por lo demás, es ineludible que la vida, ya sea dentro o fuera del aula, entre en cada historia que narramos en las conversaciones.

Todo cuanto digo de lo que significa conversar en este proceso viene muy de la mano de cómo nos fue sucediendo la investigación centrada en esta relación con Jaume y Jordi, pero eso no excluye que también haya sido parte de las otras relaciones que componen este trabajo. Conversar ha sido un acto, una manifestación que ha estado presente en todas partes y en diversos niveles dentro de la investigación; en los grupos de trabajo con ESFERA y Huerting, con otros y otras profesoras, con los alumnos y alumnas de Jordi y Jaume; con Susana y su grupo-clase de magisterio. Por eso no hablamos aquí de una forma única de conversación o solo de la que he mantenido con estos profesores, pues se ha dado en tantas formas como tiene la actitud relacional y, solo por nombrar algunas, señalo la que estos profesores tienen con sus alumnos y alumnas, la que se da con otros colegas; la que se sostiene consigo mismo (a la que Platón llamaba pensar), incluso la que se hace con un texto. Es decir, en todas aquellas situaciones en donde se sale al encuentro con la, el o lo otro que nos ayuda a construirnos (Gadamer, 1998b, p.37).

Finalmente, me refiero a los lugares en los que han tenido vida estas conversaciones porque he podido darme cuenta de cómo va adquiriendo importancia el “donde” hemos ido cultivando nuestras conversaciones con Jordi y Jaume. En el conversar también se van tejiendo los modos de ocupar el espacio, de habitar los lugares en los que nos movemos. Por eso es relevante encontrar esos sitios en que la conversación no se vea limitada o coartada ya sea por la presencia de otras personas o situaciones que quiebren el clima de una conversación reflexiva. Esa elección de los lugares tiene que ver con las experiencias de cada uno de los docentes y así, en el caso de Jordi, nuestras conversaciones siempre tuvieron lugar fuera del instituto y en el de Jaume, casi siempre fueron dentro de la escuela. Y los lugares son más importantes de lo que pensamos porque ahí es donde se dejan sentir las voces<sup>61</sup>; donde se va componiendo la autoridad de nuestro modo de ser y estar en el mundo desde las facetas de nuestro ser que queremos poner en juego (familiar, profesional, social, etc.). Sin un lugar o espacio que nos haga sentir dispuestos, nuestra voz no sale para nombrar(nos), no se deja escuchar. En cierto modo, esos lugares –y la sumatoria de todos los detalles que atraviesan una conversación en profundidad– nos han

---

<sup>61</sup> Creo que la noción de voz de Brizman (1989, en Porres, 2012, p.12) permite hacerse una idea de lo que planteo como importante entre lugares adecuados para que las voces se puedan hacer sentir, porque la voz no es solo una cuestión de sonidos sino una manifestación compleja de nuestro ser. *“El concepto de 'voz' se puede definir en un sentido literal, metafórico y político. En su sentido literal, la 'voz' representa el discurso y la perspectiva de quien habla. Metafóricamente, la 'voz' hace referencia a la inflexión, el tono, el acento, el estilo, las cualidades y los sentimientos que expresan las palabras de quien habla. Y desde un punto de vista político, la 'voz' representa el derecho a hablar y ser representado.”*

posibilitado decir y escuchar; nos han llevado a ver al otro y a dejarnos ver con el ritmo que cada uno necesita, pero que nos pone en juego de manera visible.

### 3.8.2 Mirar

Cuando me proponía hablar sobre el mirar en lo que ha sido el proceso de investigación, pensaba hacerlo como una conjunción de lo que ha significado ver, observar o contemplar en las diferentes situaciones que iban componiendo el acontecer del estudio, sin embargo, todas estas formas de mirar ponen énfasis en el acto fisiológico de los ojos. Por cierto que es una asociación natural, pero me he dado cuenta que en esa expresión de que “los ojos miran, ven, observan o contemplan”, algo se quedaba incompleto porque sentía que no era solo lo que he podido mirar con los ojos durante este camino lo que ha movilizó un pensar y un sentir singular. No sabía cómo explicarlo hasta que hace unos meses sucedió uno de esos “descubrimientos” que hacen desatar nudos.

*Eran días de escritura de tesis y no tenía muchas ganas de moverme del escritorio (aunque no llevaba un ritmo avasallante, me daba un poco de temor desconectarme de lo que iba haciendo), sin embargo, instada por el interés de Barry en visitar una exposición fotográfica, me topé con la exposición de Sophie Calle en el palacio de la Virreina llamada “Modus Vivendi”. De todo lo que vi, la parte que más me impresionó fue su colección de fotos de 1986 “Les Aveugles” (“Los Ciegos”), porque no se trataba solo de retratarlos sino de hacerlos parte viviente de la obra a partir de algo que cada uno, cada una, tenía para decir sobre lo que eran interpelados.*

*Cada obra se componía de tres partes: el retrato fotográfico de una persona ciega, acompañada de otra foto con objetos, lugares o personas, además de un texto breve. Creo que eran alrededor de treinta obras divididas entre mujeres, hombres y niños de diversas edades, algunos nunca habían visto y otros habían perdido la visión en el tiempo por diversas razones. Sophie Calle le preguntó a quienes nacieron ciegos cuál era su imagen de la belleza y a quienes perdieron la vista súbitamente qué era lo último que habían visto; los textos que acompañaban las fotos eran las respuestas que los fotografiados le dieron, en la otra foto mostraba aquello de lo que hablaban los y las ciegas. La palabra mirar aparecía en las respuestas de ellos y ellas de manera común, se repetía con mucha frecuencia y me sorprendí.*

*Me asombré de que los ciegos respondieran utilizando la palabra mirar o ver, eso me llevó a sentirme bastante torpe, pero volví a pensar sobre el porqué de mi asombro ¿por qué me parece tan extraño que un ciego pueda usar la palabra mirar libremente para expresar lo que percibe? Leyéndolos una y otra vez, fui entendiendo que mirar, por supuesto, no es una palabra borrada de su vocabulario, que tiene un significado y, más aún, que era algo que efectivamente vivían como tal; además con el resto de sus respuestas podía entender que lo que decían tenía absoluto sentido. Entonces, vuelta*



*a preguntarme ¿Por qué no acepté naturalmente que pudieran incluir la palabra mirar como modo de expresarse a quienes “no pueden ver”? ¿Por qué me parecía tan raro eso de “mirar” en personas ciegas? Me quedé con la incomodidad y eso dio paso a repensar mi apreciación sobre mirar, algo que iba siendo alimentado en tres casos que llamaban poderosamente mi atención. Dos de ellos, eran de los ciegos de nacimiento y respondían frente a la pregunta de la fotógrafa ¿Cuál era su imagen de la belleza?*

*Primero, un joven adulto decía: “Para mí, la cosa más hermosa es este cuadro. Mi cuñado me dijo: ‘Es un barco. Si quieres, te lo regalo’. Yo nunca había visto un barco pintado. Tiene un ligero relieve. Noto tres mástiles y una vela grande. Lo toco a menudo por las noches. Los miércoles dan un programa sobre el mar; escucho la tele y miro este barco.*

*El mar también debe ser hermoso. Me han contado que es azul y verde, y que con el sol produce unos reflejos que hacen daño a los ojos. Debe de ser doloroso mirarlo.”*

*El otro era un niño de unos ocho años que respondía: “El verde es hermoso, porque cada vez que me gusta algo me dicen que es de color verde. La hierba, los árboles, las hojas, la naturaleza... Me gusta vestir de verde”.*

*Y el tercero, era una mujer de unos cuarenta y cinco años que llevaba ciega unos cuantos y a quien Calle le pidió que hablara sobre lo último que había visto. Aquella mujer respondió: “Hace cuatro años que acaricio el rostro de mi esposo; ya no lo veo, pero me niego a que sus rasgos se desvanezcan. Es la única imagen que me queda. He olvidado todo, incluso la cara de mis hijos. Mi esposo tiene los ojos color avellana, cejas que se juntan, una nariz un poco grande para su rostro, una cicatriz en el mentón –no sé de qué lado porque sobresale mucho–, una expresión de hombre enfadado, con la actitud rígida y la mirada buena. Un verdadero turco. Terriblemente guapo. Dicen que sus sienes son grises, pero en mi imagen todavía tiene el cabello castaño y siempre tendrá treinta y nueve años.”<sup>62</sup>*

Esto ha provocado que me detenga a pensar con especial cuidado lo que significa ver, mirar, observar cuando estamos en una relación profunda con el mundo, mucho más cuando algo particular del mundo nos atrae y queremos “verlo de verdad” por medio de la investigación. Claro, para quienes vemos con los ojos lo más lógico o natural es asociar a la vista que nace de estos órganos, pero ¿solo la vista puede sernos útil para lograr ver algo o la mirada solo es posible a través de los ojos? A partir de lo que experimenté en la exposición de fotos pero, más aun, de lo que he podido reflexionar sobre el camino recorrido en la investigación, me permito decir que no. Mirar algo o a alguien no solo se relaciona con la idea de una imagen que podemos captar sino, más bien, implica que eso que vemos (situación, cosa o persona) se hace de un lugar en nuestra realidad adquiriendo un significado singular. Tal vez lo explico mejor si digo que ver para mí se asocia más al

---

<sup>62</sup> Extracto del diario reflexivo. 17 de abril de 2015.

espacio que le damos a aquello que tiene relevancia para cada uno/a en nuestra realidad o en la construcción de nuestro mundo. Pensemos en esas ocasiones en que no todo lo que tenemos a nuestra vista lo vemos con claridad, mas, si algo nos pasa cuando posamos nuestra mirada sobre algo o alguien que atrapa nuestra atención, aquello comienza a ser percibido de manera distinta; quizás, empieza a adquirir un valor especial –que, incluso, puede tomar tiempo para ser descubierto– y, a pesar de no tenerlo completamente claro, aquello ya ha encontrado un lugar en nuestro cuerpo, en nuestro interior.

Así como ese chico ciego del que les hablaba más arriba que era capaz de ver el barco pintado en un cuadro y hablaba sobre los relieves y detalles que percibía en su contacto con el cuadro, creo que la mirada como investigadores pasa en un primer nivel por la posibilidad de poner atención a esos detalles que nos ayudan a describir la realidad que estamos viviendo–investigando. Pero luego, eso nos lleva a mirar más allá. En ocasiones, cuando compartimos la mirada que hemos dado a esa realidad, posibilitamos que otros y otras puedan “mirarla o verla” sin tenerla ante sí físicamente y podemos pensar en ella, como cuando aquel chico, mirando la pintura, podía imaginar y pensar en el mar y lo que provoca. Para mí, ahí se manifiesta un paso de la mirada que cruza la frontera de lo visible hacia lo invisible de esas realidades y que tiene tanto o más que decir que lo evidente de un primer momento.

Algo de eso era lo que sucedía en aquellos momentos en que observaba las clases de Jordi y Jaume; mi mirada podía intentar captar lo que sucedía cuando ellos se ponían en juego con sus alumnas y alumnos pero algo siempre quedaba sin ser desvelado desde mi posición de observadora y podía comprobarlo en nuestras conversaciones. Ahí nos dábamos cuenta de que era algo que también les sucedía a ellos. Tanto había cosas que yo no podía ver en la clase y que ellos sí, como ellos desde su lugar de profesores no podían ver lo mismo que yo, de ahí que fuera trascendental poder preguntarnos por lo que teníamos ante nosotros desde nuestros lugares respectivos. La perspectiva que genera la mirada en una investigación debe poner en juego todas esas formas de ver porque así es como podemos llegar a construir y tener la comprensión más amplia posible de eso que estamos viviendo en las aulas.

Por otro lado, he pensado lo interesante que ha sido ser consciente de cómo lo que podemos llegar a ver, muchas veces se queda sin poder ser expresado en palabras, por más que se intente decir todo lo que hemos visto, creo que nunca llegamos a poder nombrar todo cuanto hemos sido capaces de mirar, es decir, de todo cuanto va haciéndose de un lugar en nosotros y de lo que eso nos provoca. Bárcena (2004, p.177) plantea que *“la vista llega antes que las palabras. Primero miramos, luego decimos y nombramos”* pero transformar la mirada en palabras es un ejercicio que puede llegar a contener cierto grado de insatisfacción cuando se hace en el terreno de la investigación porque, probablemente, no siempre se tiene la capacidad de nombrarlo por completo. De de todas formas, lo

importante es que a partir de esa mirada que damos al mundo –siguiendo con la idea del autor– establecemos *nuestro lugar* en el mundo y se crea ese lazo vivo entre eso otro, los otros y el yo. Tal vez, ahí hay algo de esa sensación ‘mágica–misteriosa’ que se produce cuando estás frente a algo fascinante y te quedas sin palabras. Poder mirar con profundidad, es poder fascinarse (cuyo origen significa encantarse, hechizarse). Así, mirar me ha señalado una manera de acercamiento a aquello que quiero comprender, del mismo modo que ver se ha transformado en eso que puedo nombrar como descubrimiento en el sentido de que algo de esa realidad que observo, se desvela y pasa a constituir algo que empiezo a entender, es decir, algo que ha pasado a formar parte de mí en mi manera de relacionarme con el mundo.

“Hace cuatro años que acaricio el rostro de mi esposo; ya no lo veo, pero me niego a que sus rasgos se desvanezcan. Es la única imagen que me queda”. Las palabras de aquella mujer sobre no ver el rostro de su esposo y atenerse a esa imagen que le queda, me ha hecho pensar en lo que ha sucedido durante el recorrido cuando “vuelvo” a esas imágenes que se han tornado más significativas en mi estancia en las aulas de estos profesores. Hay una especie de juego que mezcla tiempo, memoria y fidelidad que las atraviesa cuando quiero trabajar y reflexionar sobre ellas. Esas imágenes o escenas corresponden a un tiempo pasado pero de alguna forma las traigo a mi presente; soy consciente de que siguieron su curso pero algo, que solo lo explica el *continuum* del tiempo y el significado que les doy, me mantiene conectada a ellas. Hay un trabajo arduo por no perder los detalles, los componentes que las hicieron singularmente significativas, en ese ir y venir del tiempo, siento que corro el riesgo de que se diluyan aquellas escenas, por eso es importante el esfuerzo por mantenerme fiel a eso que he visto del acontecer. Y complementario a eso, también es cierto que surge otra cuestión relevante: la dirección hacia dónde me han llevado esas imágenes y cómo la mirada sobre ellas puede ir cambiando cuando la vuelta a ellas se hace desde la reflexión, es decir, cuando se las trata para conectar con lo que han sido y con lo que hacen nacer en la esfera de un saber educativo.

Así como ha sido vital mirar lo externo, mirar hacia mi interior o ver cómo he ido transformándome en este camino investigativo ha sido trascendental, pues, ya no hay marcha atrás. “Me miro y sé que no soy la misma que empezó esto hace años atrás” pero si bien puede ser como otra frase de las que tanto se dicen, la mirada de la propia vida adquiere una reubicación en un lugar importante de la meditación. Mirarme a mí misma es entenderme a mí misma, es comprender mi vida y cómo se ha transformado, es percibir el movimiento que ha habido en mi interior y con el cual me pongo en relación con el mundo y con las y los otros para saber quién soy como mujer, hija, pareja, profesora, amiga, compañera y un largo etcétera. Como dice Zambrano (2012), la visión de la propia vida en unión con un todo nos cura de la perplejidad, es decir, de la posibilidad de quedarnos varados sin saber hacia dónde ir. Si hay movimiento, hay pensamiento y hay

transformación. De todos modos, vuelvo a lo fundamental de mirar –de “poder ver”– que radica en la posibilidad de darle un lugar a las personas con quienes nos relacionamos, porque verlas es reconocerlas en su experiencia de vida y en lo que son como seres poseedores de un saber.

Podemos decir que la mirada en cualquiera de sus formas –como observación, visión, contemplación o percepción– al ser lo primero que nos pone en contacto con las personas, los contextos y las situaciones con las que nos relacionamos en este camino, la convierte en una ventana que despierta otros sentidos. Es una ventana para ver lo que sabemos y, particularmente, para sorprendernos de lo que no sabemos.

### **3.8.3 Escribir**

De los tres ejes que han atravesado y movilizado mi investigación, sin duda, el de mayor dificultad ha sido –y sigue siendo– escribir. No tengo muy claro cómo se debe escribir en este tipo de procesos que considero de una profundidad enorme y en donde la vida entera se pone en juego, porque no se trata solo de escribir sobre la experiencia de estos docentes, de lo que saben sobre enseñar Historia a chicos y chicas de Bachillerato o de plasmar conclusiones en estas páginas, lo más importante y delicado es que estoy escribiendo sobre la vida de Jordi y Jaume, además de la mía y de quienes me acompañan en esta tesis. Lo que sí sé es que me exige estar más presente y más consciente que todo lo demás y esto no es un ejercicio fácil tal vez porque no ha sido siempre ni constantemente parte de mi vida cotidiana en un sentido reflexivo.

En párrafos anteriores hablaba acerca de la responsabilidad que siento en este proceso y creo que la escritura es la manifestación que mayormente me hace recordarla, pues, hay en el escribir, como dice Zambrano (2012), una necesidad de que la palabra perdure en el tiempo. Si antes he dicho que conversar crea memoria, la escritura viene a sostenerla porque deja huella, señala el camino por el que se ha avanzado. A diferencia de la palabra hablada, cuya temporalidad del momento requiere siempre la presencia de quien la pronuncia, la palabra escrita nace para mantenerse y ser comunicada sin requerir que el autor o autora esté presente; tal fuerza se la otorga el deseo del ser de trascender al instante, por lo que hablamos de un trabajo que proviene desde el interior de quien escribe.

Escribir ha sido eso, una constante búsqueda de la palabra que habita en mí y en cuya búsqueda, más veces de las que imaginaba, me he sorprendido de lo que la escritura hace florecer como sensaciones, porque en ella he encontrado mucho de lo que la palabra hablada no me mueve a decir, y sobre todo, de sorprenderme de lo que “no sabía” que estaba en mí. Por eso sospecho que todavía no soy capaz de saber todo lo que la palabra escrita puede llegar a provocar y, aun así, creo ser consciente del movimiento interno que produce buscar la palabra que acompañe mi camino; que esa transformación de la que

hablo en varios pasajes de esta tesis no sería tal si no estuviese forjada, en gran parte, por lo que la escritura es capaz de abrir y hacer brotar.

Se reúnen en la escritura de esta tesis las otras manifestaciones que componen el modo de vivirla como el conversar y el mirar, no solo porque la escritura sea una manera de dar cuenta de la indagación sino porque es una manera de reflexionar de otro modo acerca de lo experienciado; de hacer visible aquello que no lo era en un primer momento o de hacerle lugar a aquello invisible; de ser la posibilidad de decir algo que a través del habla no soy completamente capaz. Asimismo, veo que en esta escritura confluyen la experiencia vivida, los otros, el yo y el mundo, y buscar las palabras que me permitan entretejer todo aquello siempre ha sido un desafío porque me demanda buscar en mi interior para escribir.

Ha sido sobre todo una “escritura del pensamiento”, como la llama Lledó (1992, p.79), porque está creada para registrar lo que ha sucedido, sin embargo, es más bien un registro de cómo me ha sucedido la investigación y de cómo percibo los temas que me interesan de la relación educativa, del saber de la experiencia de Jordi y de Jaume o de la didáctica de la Historia y cómo se van manifestando durante este tiempo para poder pensarlas y repensarlas en un continuo suceder. Por ello es que esta escritura del pensamiento necesita de un lugar diferente, retraerse en ocasiones para poder escuchar a esa “voz del pensamiento” que solo puede oírse en determinadas circunstancias y con la disposición del cuerpo para el viaje que implica escribir.

Tal viaje consiste en volver a pensar lo vivido, volver a buscar entre lo que ha sido significativo –y lo que aparentemente no– para poner palabra a aquello que se transforma en descubrimiento, ya sea en el otro o en mí misma, a partir del otro o desde mí porque eso tiene un valor y una potencia que solo podrá ponerse en marcha cuando la palabra escrita logre comunicarle su mensaje a quien lee. Volver a estar en aquello vivido pero estando de otra manera, es dialogar con ese presente ido y poder volver a mirarlo con otra perspectiva; es volver a escuchar y volver a dejarse decir por el acontecer, con la consciencia fresca de que se está en un tiempo distante y que el “sentir de nuevo” hace emerger un pensar nuevo, o diferente de antes, si se quiere; es volver a mirar y ver lo que no fui capaz de ver en el momento en que sucedía aquello y de preguntarme ¿cuánto no puedo ver aún?

En especial la escritura que nace al final del camino de la investigación, permite volver a mirar y escuchar como un todo lo que antes era percibido como una parte del proceso. Por ello es que, tanto la escritura que nacía durante el acontecer como la que surge al final de este camino, me han posibilitado hallar las palabras que el habla no me permitía encontrar para contar una verdad que no solo se ha desocultado (Gadamer, 1977; Zambrano, 2012), sino que ha nacido en todo esto. Aquí surge una contradicción que aún no sé llevar muy bien pero que la enuncio para no dejarla fuera, aun cuando no profundizaré en ella, y es que no todo podrá ser dicho; ni siquiera a través de la palabra escrita podrá ser alcanzada

la totalidad de esa verdad que allí se ha revelado; sin embargo, confío en que la presencia de la lectora o del lector pueda hacer germinar a ese pensamiento que es siempre una cuestión por completar.

Experimentar la escritura a lo largo de este camino, ha significado ver cómo se despliegan los modos de escribir, cómo se componen, se piensan, se sienten y emergen los diversos tipos de escritura que he podido reconocer durante este tiempo. Porque, si por un lado, puedo decir que lo más sustancial de todo para mí, son las historias o relatos que narro para acercarnos a ese saber de la experiencia como docentes de Jaume y Jordi; por otro, no puedo obviar todo aquello que ha constituido un camino de escritura para llegar a esos relatos y que ha despertado otras *formas de estar* cuando se escribe. Así es como hoy puedo ver en los diarios de campo, diario reflexivo, informes, comunicaciones de congresos, apuntes de lecturas, incluso en las transcripciones de conversaciones, todo un despliegue de formas de escribir que finalmente dan cuenta de *formas de estar* según como habito el tiempo y espacio de la investigación y que han ido componiendo y nutriendo otra escritura que busca entrelazar todo y salir a la luz (Lledó, 1992).

Hay en cada uno de esos modos, una forma de poner palabra a lo vivido, lo experienciado y lo dialogado con la realidad que se sostiene, en algunos casos, en lo concreto de lo vivido y, en otros, en lo que eso vivido hace nacer como pensamiento. Y sin pretender categorizar cada escritura, creo que puedo diferenciarlas en el *para qué* de cada una; así el diario de campo y el diario reflexivo han servido para no olvidar y resguardar la fidelidad del acontecer; las transcripciones y los apuntes de lecturas, para dar otra mirada a las voces que están presentes; las comunicaciones e informes de avance, para buscar la palabra que me ayude a dialogar con espacios formales e institucionales en los que compartir la investigación; y, por supuesto, los relatos e historias para dar lugar a un modo de nombrar el saber docente sin limitarlo a mis conclusiones y para invitar a seguir pensando sobre lo educativo que hay en las historias que emergen del aula a partir de un lenguaje más narrativo.

Todas estas formas de estar que se han transformado en escritura, me llevan a pensar en que algo de lo que plantea Zambrano (2012) sobre “revelar el secreto” ha ido emergiendo a lo largo del tiempo aun sin haberme dado mucha cuenta. Honestamente, hace tiempo, cuando leía por primera vez esta expresión de nuestra filósofa, no lograba comprenderla del todo. Puede que hoy siga sin hacerlo muy bien, sin embargo, al ir revisando y pensando en todo este proceso desde la escritura puedo intuir, al menos, que algún secreto se me ha desvelado. He podido adentrarme en algo que como profesora no estaba siendo capaz de hacer (por inseguridad, por falta de compañía tal vez o simplemente por no saber cómo o no tener el tiempo para hacerlo) y es llegar a un modo de comprender, explicar y expresar lo que sucede en las aulas desde una perspectiva relacional en el sentido más amplio de la palabra, cuyo significado adquiere una fuerza especial cuando todo eso ha sido posible a

partir de acercarme a la experiencia de Jaume y Jordi, quienes me han inspirado y se han dejado acompañar por mi presencia y desde ahí me han reconocido autoridad para decir lo que pienso –y lo que pensamos– que es relevante de “*estar con*” las generaciones más jóvenes, educativamente hablando.

Lo relevante para mí en todo esto, es que se trata de un secreto –un mensaje, un descubrimiento, una revelación o como queramos llamarle– que ha sido co-construido por muchas otras personas más que comparten esta preocupación y cuidado por lo educativo. Tal vez no sea un secreto para otros y otras pero para mí, en mi condición de profesora acostumbrada a hacer mi trabajo sin tiempo para reflexionar en profundidad sobre lo que acontecía, muchas de las cosas que parecen evidentes, no lo eran; eso sin contar que mi voz como mujer preocupada por la educación y, especialmente, por la formación ciudadana de mis estudiantes no ha tenido lugar ni ha sido escuchada más allá de ciertos rincones de las escuelas.

En cualquier caso, ese secreto –ese mensaje– se escribe para comunicarlo a otras y otros. Es decir, que cuando se escribe se piensa en esos otros y esas otras –algunos conocidos y otros desconocidos–. Los primeros puedo imaginarlos, al menos, pero lo que me cautiva más aun es el efecto que producen los segundos, porque son quienes han generado una misteriosa presencia en la elección de mis palabras y de lo que escribo. Es misteriosa porque “*están aquí*” sin yo saber quiénes son o qué piensan, sin embargo, me hacen sentir que nos estamos poniendo en juego... En este sentido, escribir lo he llegado a concebir como un mensaje que es puesto en una botella y lanzado al mar, pues no sé a quién ni cuándo o cómo le llegará ese mensaje. Lo interesante en todo caso, creo que sucederá cuando cada quien le encuentre su propio sentido y el mensaje acompañe otros caminos.

Lo cierto que puedo decir es que para revelar ese secreto del que habla Zambrano, se ha de transitar un camino de escritura que lo que menos tiene es regularidad. El proceso de escritura para mí ha sido el mayor testimonio del proceso de investigación. Ha sido cambiante, a veces fluyendo, a veces de silencio, motivador y frustrante cuando las palabras y el tono no tienen sintonía. Pero como también lo he dicho en estas páginas, ha habido temor y dolor. Esto convierte a la escritura en un reflejo de la vida que se vive y con esto no quiero decir que la vida –mi vida– sea solo temer y sufrir, sino que en ciertos procesos aquellas manifestaciones menos cómodas nos acompañan, lo queramos o no, y exigen un lugar en la palabra para intentar alcanzar esa fidelidad que el acontecer reclama para llegar a convertirse en verdad.

Esa búsqueda de fidelidad a lo vivido, además ha hecho emerger en mi proceso de escritura (más que en la conversación y la mirada) esa lucha interna que se da contra los juicios y prejuicios que tan fácilmente asoman cuando se habita una realidad como alguien ajeno; juicios y prejuicios que nublan la mirada y obstaculizan la fluidez de la vida tal y como

acontece dentro de las aulas, por ejemplo. De ahí que sea tan importante darle lugar a la escritura del pensamiento, porque a pesar de su dificultad, en ella reside una manera de deshacer esas trabas que limitan y cohíben el pensar como una posibilidad de comienzo, pues, la alteridad con que nos relacionamos toma cuerpo y un significado singular a través de la palabra escrita que se reflexiona.

Como en muchos aspectos de la vida, una cosa se complementa con otra y en varios casos, sin eso otro, una cosa pierde parte de su sentido, sino es que todo. Así como hablar se complementa con escuchar, escribir lo hace con leer; no solo porque habitualmente se escribe para ser leído, sino porque en casos como el de una investigación, también leemos para nutrir nuestra escritura. Gadamer (2012, p.69) dice que *“leer es dejar que le hablen a uno”* y yo no he estado exenta de aquello, porque en mi escritura puedo reconocer a quienes he dejado que me hablen para alimentar mi proceso (cuestión que hago incluso en este mismo ejemplo).

En este sentido, escribir implica leer, leerse una misma y dejarse leer. Los diversos modos de escritura que fueron componiendo mi experiencia de investigación, tienen ese especial ingrediente de la lectura que ha despertado muchos rincones de mi interior. Complementariamente, la posibilidad de escribir como parte constitutiva de mi experiencia de indagación ha provocado abrirme a otras formas de lectura, por eso creo que, en muchos de estos casos se escribe leyendo. Leyendo la experiencia del otro o la experiencia propia, leyendo los contextos en que se está y, por supuesto, leyendo lo escrito por otros y otras autoras. En cualquiera de estos sentidos, leer es parte de esa apertura hacia lo que no estaba desvelado, aquello que se nos presentaba como oculto, y hacer dialogar esas lecturas es lo que me ha llevado a componer mi escritura para transformarla en un camino hacia esa desocultación de la verdad que percibimos del mundo; por lo tanto, de una u otra forma, todas estas lecturas acaban habitando en la escritura a la que dan vida.

Finalmente, la mayor labor de la escritura en este recorrido es dar luz a una verdad que nace de lo vivido y que ha requerido de esa experiencia para poder ser germinada. Por tanto, al mirar estos modos de escritura que han emergido del camino de investigación, puedo entender que la verdad de la que hablo es la que ha brotado de mi experiencia de investigación, pero también de mi experiencia de vida y de la experiencia que han compartido todos quienes son parte de esta tesis, especialmente Jaume y Jordi. Una verdad constituida por las formas de vivir el tiempo y el espacio en que ha acontecido la investigación y que emerge de la relación con otras personas y con la relación conmigo misma, pero sobre todo con lo que quisiera poner en relación con quienes habrán de leerla.

Es una verdad que no aspira a ser inapelable porque la idea es justamente invitar a la pregunta que nos ponga en juego para volver a pensar, porque creo que es lo que necesitamos en educación; preguntarnos, buscar respuestas y continuar la búsqueda



siempre orientada hacia el acompañamiento que mejor haga crecer a los y las estudiantes. No es inapelable pero tampoco es una verdad carente de sentido porque ha sido concebida de manera compartida y sostenida en la relación con los otros y las otras que son los docentes, estudiantes, compañeros y compañeras, investigadores e investigadoras que están en esta tesis como, asimismo, aquellos y aquellas con quienes hago la vida.

### **3.9 El toque personal: De relatos e historias educativas para contar.**

Dejo para el final, un punto que considero especialmente importante en este hacer y, particularmente, sobre pensar el hacer de la investigación. Viene a ser algo así como el plato principal a través del cual toda la elaboración y el tiempo dedicado cobran más sentido y lo que ha sido la experiencia de investigar adquiere una forma personal para ser compartida con otras y otros. Se trata de los relatos e historias de experiencia.

Toda investigación intenta, entre otras cosas, llegar a materializar algo de lo que ha encontrado y producido, es decir, que eso que se ha experimentado se vuelva cuerpo. En este caso, esa materialización pasa por llevar la experiencia vivida a la palabra escrita en forma de relatos o historias que dan cuenta de un saber que nace y habita en las escuelas. Historias contadas narrativamente porque elaboradas así concentran y conservan el buen sabor encontrado en estos institutos. Como bien señala Quiles (2014, p.14), ese *“gusto por entrar en la escuela posibilita llegar a ella con una determinada apertura hacia las relaciones y los aprendizajes que en ella convergen”* y, en mi caso, tanto el tiempo como el modo de estar en esos espacios educativos no han dejado ser ni un deleite ni un aprendizaje, fundamentalmente, debido a la relación pensada y sentida que fuimos construyendo con Jaume y Jordi, sus alumnos y alumnas, y con todos quienes han colaborado en ella.

Para elaborar estas historias, tomo en parte lo que plantea Contreras (2013) acerca de *“profundizar narrativamente la educación”* en el sentido de tener historias que contar, por medio de las cuales nos dejemos llevar por lo que la narratividad nos sugiere como modo de pensar y estar en la educación, con el fin de *“tocar”* los asuntos educativos en su naturaleza delicada. Señala que *“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”*, cuestión que me parece fundamental como orientación indagativa, pues, hay una relación directa y que se pone a la luz entre lo que se vive como investigadora y lo que viven los docentes.

Por otro lado, Contreras nos advierte que profundizar narrativamente no se trata de pensar sobre los relatos sino con ellos, es decir, que nos muevan hacia el diálogo de experiencias, o dicho de otro modo, a pensar en los elementos intrínsecos de la experiencia que se ponen en juego a partir de lo narrativo y, precisamente, por la naturaleza de esos elementos es

posible que esa historia pueda encontrarse con la de quien la lee o la escucha. Creo que es habitual que nos pase lo de quedarnos en el relato (pensar sobre el relato), por eso el desafío de contar la educación en este sentido es encontrar, elaborar y crear esas historias que sean dialogantes con la experiencia de quien lee; esto es, que lo haga ir más allá de lo que el relato es en sí mismo y busque sus propios significados en esa historia, para cultivar un pensamiento.

Los relatos para mí vienen a dar sentido a la conformación de un todo a partir de pequeñas partes y, de algún modo, a hacer lugar a las dificultades que se dan para explicar lo que ha implicado todo un recorrido indagativo; tal como dice Ventura (2008, p.126) los relatos *“tienen un significado aglutinador de toda una vivencia que he vivido a lo largo de la investigación y que a veces se me han hecho complicadas de exponer”* pensando, principalmente, en lo complejo de una representación textual adecuada cuando se es consciente de que nuestras palabras nacen de nuestra mirada, por lo cual *“un texto no es un espejo de la realidad”* (Ibíd.). Me permiten mostrar las relaciones que se entretajan entre los personajes que hemos compuesto este trozo de camino y, sobre todo, lo que desde la mirada como enseñantes nos ha revelado la experiencia de desplegar saberes en términos educativos: encuentros y desencuentros; alegrías y tristezas; gustos y disgustos, posibilidades y tensiones; certezas e incertidumbre... en fin, toda una serie de sensaciones que se manifiestan dualmente con luces y sombras.

Contar historias es un intento por poner en movimiento esa razón sensible y en cómo eso nos posibilita explorar un saber singular a través de un camino reflexivo que busca poner en juego todos los sentidos –corporales, sensoriales y de significados– que se despliegan tanto en la relación educativa como en la relación investigativa (y los sinsentidos, que también los hay). Somos cuerpos en relación que, más allá de la materia, nos hacen vibrar las experiencias que nos construyen como seres pensantes. Los sentidos que nos constituyen como seres humanos son los que nos ponen en relación con el mundo que habitamos y nos señalan cómo esa relación se experimenta y va cultivando un saber que tiene características propias, únicas y singulares según cómo es vivida y pensada la vida. Desde tiempos inmemoriales el ser humano se ha dedicado a descifrar cómo los sentidos nos ponen en contacto con eso otro que no es el yo, y sin el cual no podemos llegar a ser quienes somos.

Así, solo como enunciado, podemos ir desde los sentidos básicos a otros más complejos o pensar sobre como esos sentidos que consideramos básicos se complejizan; el olfato nos orienta hacia lo que viene, por tanto, es el que nos pone en alerta; el tacto se refiere al cuidado y la prudencia con lo cual no nos referimos solo al acto de tocar algo sino cómo tratamos a eso otro; el oído nos abre a los sonidos, a la capacidad de escucha y de descifrar información, pero que nos remite a una forma de atender al otro/a, de comprender; la vista, ya hemos dicho, no solo capta imágenes, también se asocia a la capacidad de análisis; y el

sabor se relaciona con el gusto o disgusto que nos provoca algo, por lo que está relacionado con el desarrollo del buen juicio.

Asimismo, es seguir con mi intuición y mi costumbre como profesora de contar lo que acontece y me pasa en las clases, claro que esta vez haciéndolo a voces con la experiencia de Jordi y Jaume e intentando profundizar en lo que esas historias cuentan y me cuentan – en mi lugar de investigadora– con la intención de que pueda generar y abrir el diálogo hacia otras y otros. Como recordarán, he hablado en páginas anteriores sobre mi dificultad con la ‘escritura del pensamiento’; pues, es cuidando el sentido narrativo de las historias cuando he sentido que algo de esa dificultad ha aflojado y he empezado a dejarme fluir por la palabra escrita, porque aun siendo consciente de que cada relato es *mi* mirada de la realidad observada–vivida, se trata de una mirada que ha ido siendo co-construida a partir de la autorización de Jaume y Jordi y de la revisión y opinión de otros y otras docentes e investigadores/as. Yo creo que la clave de esa ‘primera libertad’, precisamente, está en que la escritura de relatos de experiencia como modo de pensar narrativamente lo educativo, es una escritura que se hace en compañía; es fruto de estar en una relación pensante y cuidadosa con los otros y lo otro que construye a quien escribe para que pueda ser ofrecido a un lector o a una lectora interesada.

Las historias o relatos, en este sentido, son para mí textos en los que confluyen las conversaciones (las voces de quien investiga y de quienes colaboran), las miradas (las dadas, las recibidas y las evocadoras de un pensar) y, por supuesto, la escritura (de la investigadora y nutrida por los docentes e investigadora/es) que han alimentado y atravesado esta experiencia de investigación. Confluyen porque están presentes de una u otra manera –entrelazándose o separándose– para dar movimiento a una trama que busca, a su vez, dar movimiento a un pensar. El ritmo que adquieren está sostenido en tres elementos: espacio, tiempo y lenguaje que se despliegan en diferentes niveles. Hay lugares físicos y simbólicos; las historias surgen en las aulas, los pasillos y rincones de las escuelas, la universidad, además de las ciudades que se interrelacionan; aparecen también los lugares que los docentes evocan en sus historias con los estudiantes y conmigo, y los que yo misma evoco en mi historia. Son lugares que, de alguna u otra forma, habitan los personajes: profesores, estudiantes de Bachillerato, investigadora, investigadores, compañeras y compañeros, lugares que dan cuenta de una cultura, de una forma de ser.

Pero, por otro lado, también están los lugares simbólicos que ocupan las personas, por ejemplo, los roles que se tienen en una relación educativa (tener el lugar de profesor es distinto del de alumno/a), el lugar que se tiene desde la (no)autoridad o el poder, desde la presencia o la ausencia; sin olvidar, el lugar de los propios personajes dentro de la historia y el lugar que la historia pasa a ocupar en quienes acceden a ella. Todos estos lugares constituyen un espacio lleno de matices y significados que nos acercan a los contextos en

que se desarrolla la investigación pero, más aún, en el que se ha entrelazado la vida – nuestras vidas–.

Igualmente, el tiempo fluye de manera singular en estas historias. Hay un tiempo cronológico –que no siempre está desplegado como tal en las historias o entre ellas–, además de un tiempo enigmático, por llamarlo de algún modo, que nos hace ‘viajar’ con una plasticidad asombrosa entre presente, pasado y futuro, que a veces se deja sentir con serenidad y otras vertiginosamente. Por una parte, podemos hablar del tiempo que se refiere particularmente a la creación textual de la narradora: aquí veremos el tiempo del acontecimiento y el tiempo de la narración, en los cuales, el primero alude al momento del *evento tal-como-es-vivido* y, el segundo, al *evento-tal-como-es-contado* (Connelly, M. y Clandinin, J., 2009, p. 33).

De todas formas, esa ‘distinción’ del tiempo no es la única que contribuye al relato, pues, se ve entrecruzada por otros planos en los que fluye el tiempo en estos espacios educativos: cómo se organiza y experimenta el tiempo dentro o fuera de la clase; el tiempo de la conversación; el tiempo institucional; el tiempo de la vida individual –o generacional al que se pertenece– que se interrelaciona con el de los otros y otras (adulthood, juventud, adolescencia). Y, no menos importante, el tiempo histórico que es el tema fundamental del contenido del cual trata la asignatura pero que también nos implica a cada uno/a porque, conscientes o no, nuestra condición de sujetos sociales nos relaciona con el mundo y nos hace parte de un acontecer y época histórica. Como vemos, la complejidad del tiempo se despliega en los relatos de tantas maneras como percepciones y formas de vivirlo nos surgen como sujetos, y aunque esto pueda provocar la sensación de que nos perdemos en su comprensión, es nuestra misma esencia de sujetos temporales la que nos ayuda a entenderla y a situarnos en ellos.

Y el tercer elemento que está en juego en los relatos es el lenguaje, principalmente, por el que se deja fluir lo pedagógico en su vida cotidiana que ya hemos dicho que está más apegado a lo narrativo. Es importante que lo diferenciamos del lenguaje académico o del oficial que se quiere imponer muchas veces en los espacios de relación educativa. Generalmente, esos son lenguajes que se alejan de la experiencia porque pretenden mantener cierto control sobre lo que acontece, en cambio, el lenguaje de la relación educativa (e investigativa en este caso) está más a la espera de lo que nos acontece para dejarse llevar y dejar salir lo que es adecuado en cada momento. Es un lenguaje que habitualmente no se adelanta al acontecimiento sino que está atento a lo que pasa y nos pasa; siempre se sostiene en la pregunta, por eso es un lenguaje que se mantiene vivo. Hablamos de un lenguaje que nace y se preocupa de la relación educativa; que se nutre de diferentes manifestaciones dependiendo de la situación relacional por lo que no solo se sostiene en la oralidad de lo dicho, también hay mucho de gestos, de silencios, de miradas, de cómo el cuerpo habla y se pone en juego o no –porque esto igualmente quiere decir

algo–, y por supuesto, la palabra escrita que va tras la reflexión porque está preguntándose por el sentido de lo que vivido. Busca la comunicación no la imposición, por eso decimos que se trata de un lenguaje que se ejercita con los otros (Gadamer, 2012), el cual, si bien, nunca logrará poner palabra a todo en cuanto a experiencia, sí es el que posibilita expresar el ser estudiante, el ser docente, el ser investigadora. Los relatos e historias educativas buscan mantener la esencia de ese lenguaje relacional que, tal como señalaba Contreras en un taller para doctorandos hace un tiempo, “*da a entender lo que no se deja decir bien*”.

Finalmente, la composición de las historias que presento si bien pueden haber nacido de una interpretación inicial de la realidad, no están escritas para reforzar una interpretación. Como he dicho antes, es una lectura de la realidad vivida pero que se ha ido despejando y abriendo a medida que ha ido encontrando lectores y lectoras críticas que se preguntan y porque el mismo proceso de construcción textual demanda un continuo volver a mirar y volver a “limpiar” la mirada de lo vivido para posibilitar que cada historia pueda abrir significados propios y singulares cuando se encuentra con un lector o lectora.

Un ingrediente interesante en esta tarea ha sido la fuerza del prefijo «re-» en todo el proceso de pensar, elaborar y escribir las historias, pues, cuando ya me he encontrado asentada, mirando hacia lo que ha sido el recorrido que hemos hecho, he visto cómo cada acción se fue antecediendo y fortaleciendo por el prefijo «re-». Así es como entre lo vivido en la investigación y cada relato final ha habido un camino trazado en base a *re-vivir, re-pensar, re-situar, re-crear, re-construir, re-leer y re-contar* para procurar que esas historias logren evocar nuevos sentidos y orienten hacia el pensar de un saber de la experiencia.

Tengo claro que este modo de proponer pensamiento educativo no reemplaza ni le quita lugar a otros... ¿cómo pretender algo así! Solo quiero insistir en la posibilidad de ampliar la búsqueda de formas que nos pongan en situación de reflexión para no dejar de pensar y menos dejar de hacer lo que es adecuado cuando estamos hablando de educación, formación, pedagogía, enseñanza–aprendizaje, cultura escolar y todo lo que esté vinculado a ello. Para mí los relatos tienen hoy la potencialidad de situar un lenguaje que expresa parte de la vida de las escuelas y que trasciende a diversos planos de lo educativo o que no la hace exclusiva de un solo lugar. De alguna manera, los concibo como un lugar simbólico de encuentro no solo entre los personajes de las historias y el lector o lectora, sino también entre la escuela y la universidad, entre una vida cotidiana y una vida intelectual, una vida que se vive y una que se piensa, entre las que se pueda gestar una conversación o un diálogo que permita abrir significados, modos de estar y ser docente, educador/a o formador/a pero, sobre todo, pueda fortalecer la relación entre esos ‘mundos’.

Por lo tanto, lectora, lector, la invitación es a poner en relación su mundo, su propia historia y su propia experiencia en las páginas siguientes; como decía más arriba, las historias y los

relatos se configuran como una mirada personal, en principio desde el punto de vista de la escritura, pero ahora los insto a darle el toque personal que ustedes quieran brindarles, pues, cada uno de los relatos se encuentra 'inacabado', a la espera de lo que sus significados puedan completarlo a través de su lectura.



**SEGUNDA PARTE.**  
**LA VIDA EN LAS AULAS.**





## CAPÍTULO 4: HISTORIAS DE LA CLASE HISTORIA

### **Algunas historias minúsculas para una Historia<sup>63</sup> con mayúscula.**

Contar lo que se vive en la escuela sucede más habitualmente de lo que se piensa. Los y las docentes, están contándose lo que les sucede en ese espacio educativo y sobre todo lo que les sucede al estar en relación con los otros y las otras, con la institucionalidad, con el saber y el conocimiento o con lo que perciben del mundo. Sin embargo, son historias que les acompañan más allá de los espacios en los que enseñan, pasan a ser parte de su vida, sobre todo, porque implican la presencia de las otras y de los otros de su labor. Podríamos decir que ese modo de contar el acontecer de sus clases es parte de la práctica educativa de la mayoría. Sin embargo, ¿qué hay de relevante en esa práctica de contar lo que sucede en las aulas?, ¿por qué es una necesidad poner en nuestras conversaciones como profesores lo que hemos vivido en situaciones diversas?, ¿se trata solamente de vaciar esas historias o hay algo más profundo que hacer con ellas?, ¿qué aprendemos como docentes a través de las historias que escuchamos y de las que contamos?

Van Manen (2003) señala dos cuestiones relevantes: primero, que lo importante de estas historias es que remarcan los temas que son fundamentales como orientación pedagógica,

---

<sup>63</sup> Escribiéndola con letra mayúscula inicial, me refiero a la Historia como una disciplina de las Ciencias Sociales o como un periodo de la evolución de mujeres y hombres en sociedad (Universal, Contemporánea –que es la que trata primero de bachillerato–, Medieval, Antigua, Clásica o como queramos apellidarla).

más allá de la cuestión epistemológica o metodológica dentro de una investigación; y segundo, que las historias son substanciales para la pedagogía porque, de algún modo, las vivencias se convierten en un material que posibilita la reflexión pedagógica.

En ese contar el acontecer diario de docentes, ya sea con compañeras y compañeros o con cualquier otro, hay un recorrido por las anécdotas, situaciones, problemas o vivencias que van dejando ver las preocupaciones del profesorado; lo que es importante para ellas y ellos o lo que sienten y piensan por hacer del oficio algo fructífero respecto de esas y esos estudiantes con quienes habitan las aulas escolares. No se trata solo de hablar de lo que les pasa a modo terapéutico sino que en ese acto de contar historias acerca del acontecer educativo que van experimentando, se va dejando una huella de lo que los construye como profesoras y profesores y, de alguna manera, van orientando el camino que proyectan hacia adelante.

Se va dejando un registro de aquello que positiva o negativamente les afecta como docentes y, por tanto, de lo que ponen en juego en la relación educativa que crean con sus alumnas y alumnos. Hay algunas cuestiones interesantes que he percibido que se producen al contar historias en este sentido. Por un lado, está la evocación que hace emerger la historia de la otra o del otro en quien escucha con atención y cuidado y que le permite conectar con su propia historia. En esa conexión de historias, es decir, de experiencias vividas, también nace muchas veces la pregunta por el sentido de aquello que se narra, particularmente, en cómo eso que se cuenta en una historia toca algo que merece atención para pensar. La otra cuestión tiene que ver con la propia escucha de nuestra historia o de lo que esa historia hace reverberar en nuestra conciencia o en nuestro modo de hacer nuestra tarea educativa<sup>64</sup>.

En nuestras conversaciones con Jaume y Jordi, hemos hablado de muchos temas: de lo que va pasando en sus clases, de cómo ven y se relacionan con los chicos y las chicas; de otras historias que han vivido y permanecen en su conciencia docente o constituyen su modo de ser profesores; de lo que piensan de la institucionalidad y la normativa que rige a la mayoría de los centros educativos y, por tanto, dirigen en cierto modo su labor; de la diferencia entre educación pública y privada; de lo que saben y de lo que aún no sobre el oficio de

---

<sup>64</sup> Me parece importante afinar lo que entendemos por historias educativas aquí. Y es que, ciertamente, muchas de las historias que escuchamos del profesorado tienen que ver con la queja que nos nace de la situación en que nos encontramos ya sea laboralmente o por las incongruencias que observamos en el sistema educativo, sin embargo, me parece que lo relevante en el contexto que hemos desarrollado esta investigación va un poco más allá de eso. La queja es un modo de mostrar nuestro desacuerdo con algo y mostrar cuestiones que no funcionan, sin embargo, personalmente creo que la queja por sí misma no es fértil, no nos ayuda a solucionar el problema que estemos enfrentando porque generalmente no está acompañada de una reflexión que nos abra posibilidades. Por lo tanto, las historias que mostramos aquí tienen que ver con situaciones o problemáticas que pueden emerger muchas veces de la incomodidad pero que intentan dar un paso más para buscar el inicio de algo para pensar.

profesor; de la presencia o ausencia de las familias y un largo etcétera. En cada encuentro y en cada conversación, sus recorridos me han hecho recuperar el mío y así, de manera natural, contar mis historias, esas que también me han ido construyendo como profesora. Entendernos ha sido bastante fácil y contarnos nuestras historias como docentes ha implicado entretener o dar nacimiento a una nueva historia compartida. En buena parte, casi todo ha nacido a partir del trabajo indagativo que les he propuesto, pero también es cierto que ellos ya vienen haciendo una reflexión propia sobre lo que viven en los espacios en que les ha tocado llevar a cabo el oficio y en los que han ido creando cuando esos espacios no son suficientes.

Lo importante, quizás, es que hemos podido encontrarnos y darnos el tiempo para pensar acerca del sentido de enseñar la asignatura de Historia, aunque desafiados a hacerlo de un modo que tal vez ninguno estaba acostumbrado: a pensar con el otro o con la otra, por lo menos en un nivel más profundo y extendido en el tiempo. En este sentido, es relevante decir que tanto Jaume como Jordi han vivido esta experiencia de ser acompañados como algo nuevo, porque en los más de veinte años que llevan enseñando, nunca antes habían tenido la posibilidad de que alguien entrara en sus clases para vivir y reflexionar sobre lo que acontece. Vuelven a confluir nuestras experiencias nuevas; para ellos, porque es una novedad que alguien acompañe parte de sus recorridos y, para mí, porque esa novedad es la de motivar un trabajo reflexivo y colaborativo en este quehacer. Y a pesar de que seamos “novatos” en este tipo de prácticas educativas desde la investigación, ha sido fácil entendernos. ¿Por qué? Probablemente, porque más allá de las formas de ser de ellos y mía –que es algo que importa, por supuesto–, creo que ha habido una necesidad, un deseo, una preocupación y un lenguaje compartido desde ser profesores y profesora que enseñamos a adolescentes y a jóvenes intentando acompañarlas/os en esa búsqueda de sus lugares en el mundo, a través de la mirada de la vida en sociedad, con las tensiones, incertidumbres y desazones que muchas veces surgen.

Todos estos relatos que cuento tienen que ver con la construcción de sentido que Jaume y Jordi han puesto en marcha en su enseñanza de una Historia que muestra y explica la vida de las mujeres y de los hombres que habitamos el mundo. Son historias que suceden en espacios minúsculos del mundo pero que se presentan con una fuerza mayúscula porque provienen de la vida que se vive en la relación que establecen profesores con los y las jóvenes que pasan por la Secundaria y el Bachillerato. Puede ser que esas historias, como otras tantas que se cuentan o se originan en las aulas de clases, sean consideradas como algo separado de esa Historia que se cuenta como Ciencia Social, sin embargo, creo que precisamente comenzar a contarlas y a escribirlas, por un lado, dan cuenta de la necesidad de aterrizar, conectar o apegar la Historia a esa vida que se vive a diario. Mucho más en estos tiempos en que las convulsiones y la información de lo que acontece en el mundo están disponibles con mayor facilidad y rapidez para la mayoría; eso nos demanda su

atención y nos recuerda que somos seres sociales porque la Historia no sucede al otro lado del mundo, está aquí –sucediéndonos– en donde sea que habitamos, cuando abrimos los ojos, caminamos por la calle, leemos un libro, conversamos con alguien, nos conectamos a internet, en fin.

Son historias de tiempos minúsculos, que incluso a veces nacen de instantes o momentos, pero que se vuelven significativas para quienes las hemos experimentado o vivido. Más allá de su tamaño, son historias llevadas a un trabajo de reflexión y de escritura cuidadosa para intentar mantener vivo algo de eso que las ha transformado en significativas, para continuar pensando en lo que nos dicen o hacen emerger como un modo de cultivar y profundizar lo educativo. Las pequeñas historias de nuestro día a día construyen nuestra historia como individuos, nos construyen como seres humanos singulares, únicos, que nos hacen parte de una historia mayor, una Historia común con otras y otros (Arnaus y Chumacero, 2014). Son historias que hablan de la relación con esos otros, esas otras y eso otro que constituye nuestro mundo. Que también dan cuenta de nuestra búsqueda constante de un lugar en ese mundo vivido en relación. Pequeñas historias que cuentan pasajes, momentos, trozos de las vidas que se encuentran y desencuentran en esta investigación, no necesariamente para dar cuenta o analizar lo que son esas vidas, sino lo que esas vivencias nos han dado a pensar pedagógicamente.

Y, por otro lado, son relatos que dan cuenta de que esa Historia mayúscula sin las historias minúsculas no está completa o pierde parte de su sentido más esencial que es comprendernos como sociedad. La Historia como asignatura muchas veces es vivida como algo separado de nuestra vida cotidiana; hay más dificultad que facilidad para comprenderla y, por lo mismo, me parece sugerente que lo que ha ido sucediendo en las aulas de Jaume y Jordi o en los institutos por los que he transitado, nos ayude a repensar modos para hacer comprensible esa Historia que se enseña en las escuelas, que no es para transformar a los y las estudiantes en historiadores expertos sino en historiadores de su historia personal vinculada a una Historia común; abrir un camino consciente de que su crecimiento como hombres y mujeres tiene una incidencia en lo que nos suceda como sociedad, por lo que sus decisiones tienen que aprender a ser tomadas en conciencia.

A lo largo de los capítulos anteriores, he ido dejando ver lo que me parece necesario replantearnos sobre la enseñanza de la Historia, no solo en Bachillerato como ha sido el trabajo de esta investigación, sino también en cualquier etapa escolar ya sea en Secundaria o en Primaria. Hacer del aprendizaje de la Historia de las chicas y los chicos una experiencia de relación consciente consigo mismas/os y con el mundo; comprender su presente como una cuestión que se compone de lo individual y de lo común. Las historias que presento aquí pretenden ser parte de un tejido en la búsqueda de sentido por darle a la asignatura una lectura relacional –que de seguro no es una lectura nueva porque ya la hacen otras y

otros docentes–, que se reconecte con el presente y la realidad que viven los alumnos y las alumnas que habitan las aulas junto a sus profesores o profesoras.

En este sentido, nuestro aporte tiene que ver más con que es una búsqueda que nace en la experiencia vivida y no pretende categorizar o encapsular las temáticas que se dejan ver sino, por el contrario, implicar, conectar y enlazar con historias vividas por otras y otros que posibiliten un pensamiento educativo fértil. Historias que buscan un saber pedagógico – que también se compone de un no saber– en las experiencias vividas por Jordi y Jaume que a la vez se entrecruzan con mi experiencia como investigadora que escucha o conecta, además, con mi experiencia como profesora. Por ello, el modo de contarlas incluye las conversaciones, escenas y momentos que he presenciado y lo que ellos me cuentan de esas historias que han sucedido en un tiempo pasado pero que continúan siendo parte de sus modos de ser profesores y se transforma en un tiempo encarnado.

Afortunadamente, también hay algunas otras voces que acompañan o están presentes en las historias; son las voces de algunas alumnas y alumnos que han querido decir lo que piensan y sienten en estos escenarios en que se desarrollan. Por lo tanto, aun cuando los relatos están inspirados principalmente en la experiencia docente, también encontraremos algunos matices de la perspectiva de aprender Historia de estas y estos jóvenes estudiantes. En este momento me parece apropiado señalar que, para darle mayor intensidad a la naturaleza de las historias que contamos, es que no han sido citados/as otros/as autores/as, excepto en algún caso. La idea de estas historias es que quien lea pueda hacer las conexiones e interpretaciones de manera libre porque no pretendemos encapsular los significados a un determinado modo de pensar. Más bien lo que intentamos es que las historias puedan fructificar en la experiencia de cada lector/a.

Buscar el sentido de la enseñanza de la Historia que se les transmite a los y las adolescentes y jóvenes, sin duda, es una cuestión compleja que no es posible reducir a dos o tres cuestiones. Precisamente, porque se trata de una disciplina que contempla diversas dimensiones de la vida que construimos como seres humanos, el sentido o la búsqueda de tal será siempre una cuestión ligada a la necesidad que nos nace como individuo y como un ser social.

Por esa razón, antes de contar las historias, me parece necesario explicar que habrán dos hilos de sentido principales que he nombrado como: **La Historia nos acontece en la clase** y **Un lugar en el mundo**. En el primero de ellos, las historias narradas se tejen alrededor de lo que podríamos entender como el contenido que sostiene a la asignatura y que es atravesado por la realidad que se vive en las aulas, por lo que están orientadas hacia la relación con el saber; en el segundo, las historias se refieren más a la relación consigo mismo, con las otras y los otros y con lo otro. He pensado que estos dos hilos son relevantes porque nos permiten hablar *de* y *desde* la asignatura, es decir, que hablar *de* la asignatura

nos pone en perspectiva para pensar en lo que la asignatura encierra en sí misma como un conjunto de acontecimientos que emergen a partir de un contenido determinado que media la relación entre los estudiantes y el profesorado; y, por otra, contar desde la asignatura de Historia lo que acontece en una perspectiva que se abre al tejido en el que está inserta esa clase, esto es, la convivencia con otras materias, con la escuela como institución, con la presencia de otros actores de lo educativo como las familias y la sociedad en general.

Ambos serán explicados más en profundidad en preámbulos que anteceden a las historias que los constituyen, sin embargo, me gustaría adelantar que los dos hilos conductores tratan acerca de preguntas, certezas e incertidumbres, limitaciones y posibilidades, tensiones y esperanzas que nos llevan por diversas otras esferas del sentido de enseñar la disciplina y bien podrían ser fraccionadas todavía más o dar la sensación de que se cruzan entre sí. Mi sugerencia es que no nos obliguemos a leer las historias siguiendo exclusivamente lo que cada hilo de sentido puede significar, sino que dejemos fluir lo que evocan como pensamiento educativo. Lo importante en esta invitación es buscar lo que todas estas historias –por separado y en su conjunto– nos llevan a pensar y a pensarnos para reflexionar sobre el saber pedagógico que nace de la experiencia vivida con las alumnas y los alumnos como el horizonte que nos guía.

#### **4.1 La Historia nos acontece en la clase. Preámbulo.**

Estar en las clases de Jordi y Jaume con la calma que me han dado sus respectivas acogidas y el tiempo, me ha posibilitado ver lo que probablemente también he tenido frente a mí cuando he desarrollado mi labor como profesora pero que no me ha sido fácil ver ni experimentar: que eso que llamamos contenido de la asignatura, nos sucede en el aula. Es decir, que lo que denominamos Historia como una Ciencia Social se va asomando como acontecimiento en ese espacio no solo porque seamos parte de una sociedad determinada que está en movimiento, sino porque nos pasa dentro de clase a partir de estar en relación con otras y otros.

Algo que hemos escuchado como profesores/as de Historia, casi habitualmente, por parte de las alumnas y los alumnos es que la Historia es algo que ven distante, que les es extraño tener que aprender lo que pasó hace ya tanto tiempo (o poco, pero cuando se es adolescente pareciera que todo es más viejo o antiguo), o lo mucho que les aburren los temas que componen la programación curricular. Frente a esas quejas, desganos o resistencias del alumnado, algunos docentes intentan buscar caminos creativos o enfrentar lo que va pasando en la medida de los recursos metodológicos o comunicacionales que tienen. En cierto modo, hay contradicciones o desconexiones. Buscando cómo enseñar didácticamente diversos temas de la Historia, a veces se nos

escapa que los temas están ahí, en nuestra propia aula: la migración, los conflictos con el poder, las crisis sociales, la pobreza, las instituciones, etc.

En buena parte, las historias que componen este primer hilo de sentido son relatos que apuntan hacia diferentes aspectos del contenido para intentar darle una mirada que nos permita seguir nutriendo y abriendo las posibilidades de la didáctica de la Historia en las aulas. De alguna manera, con las historias busco poner atención a ciertos temas que están en el curriculum de la asignatura y de los cuales hablamos cotidianamente pero que se centran en cómo esos temas “nos” pasan estando en ese lugar concreto con las alumnas y los alumnos. La idea de estas historias es mirar lo que acontece en el aula sin desconectarlo del contenido. Es mostrar, quizás, la presencia del contenido no como una cuestión substancial en el entendido de un conocimiento vehicular en la relación educativa, sino el contenido como algo que nos está pasando o que hay otras dimensiones de ese contenido que no necesariamente se enseñan pero que nos están sucediendo y que, como profesores/as, nos pueden ayudar a replantear cuestiones de nuestros modos de enseñar.

La Historia que se enseña en las escuelas se ha centrado solamente en ciertos hechos o procesos que han sido considerados tradicionalmente como hechos históricos por el trabajo que realizan los historiadores. Sin embargo, pensar pedagógicamente la Historia nos da otra perspectiva de ella, por eso no es difícil ver que, entre lo que se plantea como programación curricular y lo que acaba sucediendo en el aula, hay una brecha considerable en la que choca el idealismo intelectual con el realismo contextual, es decir, una realidad constituida por personas diversas que están obligadas a habitar un espacio determinado. El problema no es solo llamar la atención sobre esta contradicción que a menudo viven las y los docentes sino que podamos tomar elementos de esa realidad concreta y poder hacerla andar de otra manera; una manera que genere significados para todos y todas quienes están en la clase. He visto en el trabajo de Jordi y Jaume sus esfuerzos por atender el programa pero se ven enfrentados constantemente a diversas problemáticas: ¿qué sucede si los intereses que tienen los y las estudiantes se alejan de esa propuesta curricular? o ¿cómo decidir qué hacer cuando los chicos y las chicas tienen vacíos en los conocimientos básicos o previos que necesitan para comprender algo más complejo? Con la idea clara de que no es el contenido por sí mismo lo que los mueve en su relación con las chicas y los chicos de sus aulas, sino lo que pueden hacer a través de él, Jaume y Jordi van enfrentando con iniciativas propias lo que emerge de la realidad del aula. Iniciativas que mezclan lo que pueden aprovechar de las propuestas curriculares, lo que surge como problema, a base de tantear y de dejarse llevar por lo que saben y lo que intuyen a partir de su experiencia con diferentes generaciones de adolescentes.



### **“El ring-ring (o runrún) del tiempo”**

¡Vuelvo a las aulas!, he dicho con alegría y nerviosismo el día en que viajaba en el tren desde Barcelona al instituto en que trabaja Jordi. Aquella primera mañana, él me recogió en la estación para enseñarme el camino al instituto y para que llegáramos a tiempo a nuestra reunión con el equipo directivo antes de conocer a su grupo-clase. Me hacía ilusión estar en una escuela nuevamente, aunque esta vez no fuera enseñando sino que aprendiendo el oficio de investigadora acompañando el trabajo que hacía Jordi. Estaba concentrada y expectante por lo que sería esa jornada. Cuando entramos en el instituto todo me parecía novedoso. Las clases ya habían comenzado un rato antes, así es que el ambiente parecía tranquilo, solo algunos movimientos en la portería donde esperaban los alumnos que iban llegando atrasados y uno que otro profesor caminando por algunos pasillos.

Después de la reunión con el equipo directivo, Jordi me presentó a parte de los profesores del Departamento de Sociales mientras esperábamos que llegara la hora de su clase en la sala que ellos ocupaban. Faltaban algunos minutos para las nueve, así es que aún teníamos tiempo para hablar de un par de cosas sobre el funcionamiento de la escuela. A medida que pasaban los minutos, se comenzó a sentir un ruido desde las aulas, que iba aumentando paulatinamente; algunos profesores que estaban sentados, se empezaron a levantar y a recoger sus cosas; unos entraban, otros salían. De pronto, sonó el timbre que anunciaba el fin de la primera hora de clase, los pasillos se llenaron de chicas, chicos y profesoras/es. Fue como una revolución en cuestión de minutos en que todos y todas buscaban acomodarse para la siguiente hora. Yo seguía expectante aunque con cierta calma, solo esperando a las señales de Jordi. Empecé a sentir que, de alguna manera, yo no estaba en el mismo ritmo que todo lo que me rodeaba. Volvió a sonar el timbre para anunciar que comenzaba la siguiente clase, Jordi me dijo *“ya es hora, vamos a lo nuestro”* y nos dirigimos al aula de su clase.

El timbre ya es un clásico en la configuración de la vida escolar. En mi emoción por volver a una escuela me había olvidado de esta particular forma de vivir el tiempo que se ha instalado en los espacios educativos y que nos parece tan normal que casi nos olvidamos de que está fraccionando y planificando por completo cada día que estamos ahí. También pasó a ser parte de mis notas una y otra vez: *“suena el timbre y cada uno toma sus cosas”*, *“9:54, suena el timbre, se acaba la clase”*, *“mientras suena el timbre de fin de clase, algunos continúan escuchando a Jordi que aún no acaba de explicar el tema”*. No sé cómo o por qué hemos naturalizado de esta manera el timbre –o la campana en su época– en un espacio al que se va a aprender. En la universidad no hay timbres pero hay relojes... y muchos, en las paredes, en nuestras muñecas, en los móviles. Es como si todos llevásemos un timbre en nuestro interior, probablemente, una herencia de haber sido criados escolarmente con los tiempos marcados.

Entrar en “el tiempo de la escuela”, no es sencillo porque, de algún modo, significa dejar el tiempo de una misma o de uno mismo para entrar en un tiempo social, un tiempo que se comparte (queramos o no) con otras y otros y, ese tiempo que está organizado en objetivos, programación, contenidos, etc., es regido en la cotidianidad por el timbre o la campana. Es un “ring-ring” que siempre está ahí, a veces, significando alegría, disfrute, libertad y, otras, disgusto, ansiedad, aburrimiento. En fin, que el ring-ring puede llegar a ser vivido tan bien como mal.

El tiempo ha sido un tema fundamental en Historia, comprender su significado y el sentido que tiene desde diversos puntos de vista, es una preocupación constante de historiadores y filósofos. En la asignatura hablamos de un tiempo histórico para diferenciarlo del tiempo cronológico, donde el primero señala procesos, periodos, nociones o relaciones temporales y el segundo para referirnos a la fragmentación que usamos habitualmente para medirlo (días, meses, años, etc.). Tradicionalmente, el tiempo histórico se ha proyectado de forma lineal como una manera de simplificar su comprensión (llegando al reduccionismo del antes, ahora y después) a través, por ejemplo, de la relación de acontecimientos o procesos y eso me ha llevado a preguntarme si es que esa práctica nos ha servido al día de hoy para que los chicos y las chicas lo asocien con su propio tiempo. Les estamos pidiendo a alumnos y alumnas que piensen una proyección del tiempo y en la escuela les estamos haciendo vivir el tiempo de un modo parcelado, mecánico y rígido. ¿No hay algo aquí que dificulta la comprensión del sentido del tiempo que viven en relación con el tiempo que les hacemos pensar en la asignatura?

Al llegar a la Secundaria, y luego al Bachillerato, los chicos y las chicas ya vienen con los tiempos escolares muy automatizados. Sus vidas infantiles y adolescentes han estado marcadas por ese ruido que señala lo que se debe hacer, que indica los lugares que se deben ocupar. Como profesoras y profesores compartimos ese tiempo escolar, ¿es que el tiempo ‘fluye’ realmente en las escuelas?, ¿cuánta dificultad o ayuda nos genera en la comprensión del tiempo el modo en que éste se vive en las escuelas? Entre tanta conceptualización del tiempo, ¿estamos enseñando a vivir el tiempo o a tomar consciencia de lo fundamental que es en la vida de cualquiera? Porque mientras más pienso en cómo abordamos el tiempo en la escuela, más me pregunto si somos conscientes de que el tiempo es importante cuando hay un ‘quien’ que lo viva, cuando hay un ‘quien’ que se vincula al tiempo pero tengo la sensación de que el tiempo cobra más relevancia que los ‘quienes’ de la educación.

Si no es fácil hablar de un tiempo pasado en clases (a veces es visto como algo distante y ajeno), eso implica que tampoco es fácil comprenderlo del todo. Veo en las clases de Jordi un cruce de tiempos y no estoy segura de que las chicas y los chicos sigan el ritmo de todo eso porque Jordi tiene que hablar, por ejemplo, de los modos de vida del siglo pasado, pero a veces eso parece algo tan abstracto. Por eso se hace necesario tener huellas del tiempo

y Jordi usa imágenes, textos, relatos y material audiovisual para ‘traer’ ese tiempo al aula y, algo interesante de lo que me fui dando cuenta, es que no les permite a sus estudiantes quitar la vista del presente. Cuenta historias de la actualidad, comparte noticias de lo que está sucediendo hoy en día, eso mismo pasará a “ser parte de la Historia en algún momento”, es decir, en el futuro. Paralelamente, también percibo la dificultad de los alumnos y alumnas para seguir ese “juego del tiempo”, los veo en una actitud más bien pasiva en la clase, algunas de las chicas están siempre muy pendientes del reloj, como deseando que la hora pase pronto y acabe una clase que habla sobre ¡cosas que pasaron hace tanto tiempo!, tal como se quejan muchos y muchas estudiantes cuando hablan de la asignatura de Historia. Incluso creo que con mi presencia y mi tarea en el aula, se manifiesta otro modo más de vivir el tiempo porque siento que estoy ahí para entender el tiempo del aprendizaje, el de ellos, ellas y mío, en un ritmo diferente al de Jordi o al de los y las estudiantes. También he visto cuando se ha dado esa sincronía y sintonía entre Jordi y el grupo, aunque sea por instantes. Son momentos precedidos por un trabajo desde ambos lados y, muchas veces, parece que eso surge al final de la clase, entonces vuelve a sonar el timbre. En la escuela pareciera que no importa la condición, relevancia o ritmo del tiempo; todas las formas del tiempo empiezan y terminan con el timbre. No me dejan de resonar las palabras de Daniel Pennac: “Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El *presente encarnado*, por ejemplo. ¡Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin! ¡Ya está! Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: *se encarna*. Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo y el menor soplo me disemina”.

### **“El alumno invisible”**

Nunca ha me ha parecido más viva la expresión “*¿Pero cómo no lo he visto si lo tenía frente a mí!*”. Esta fue la frase que me repetí durante horas después de salir de una de las clases de Jordi. Me pareció viva por el largo tiempo que la tuve resonando en mi mente pero, más aún, por lo que fui descubriendo. Me sentí removida por ser parte de quienes “no lo ven”, aun sabiendo que está allí. Fue un segundo, un instante, pero, ya sea porque siento la sensación viva o porque es algo que vale la pena detenerme a pensar para comprenderlo, fue un momento que se ha alargado en el tiempo.

La clase estaba recién arrancando. Esta vez había decidido sentarme adelante, de frente a los alumnos y alumnas porque en mi observación anterior he sentido que yo misma ponía distancia con el grupo-clase sentándome atrás, al final de todo. Tomé asiento a un costado del escritorio de Jordi. Estaba con mi libreta de notas registrando sobre cómo iba la clase, intentando estar atenta a las preguntas y respuestas que había en ese momento entre Jordi y su alumno Marc sobre el tema de la migración. Marc decía que se migra generalmente por trabajo y que él se iría a Alemania si la situación económica y social seguía sin mejorar en España. De pronto, mirando a los demás para ver cómo se implicaban o no en aquella hipotética situación de dejar Canovelles para buscar mejores oportunidades en otro país o ciudad lejana, apareció un rostro nuevo. Un chico al que por más que lo miraba, no conseguía relacionarlo con mis visitas anteriores. No ha dicho nada, no ha opinando, solo está escuchando lo que hablan Jordi y otros alumnos. Me sorprende de su presencia, tanto que lo apunto en mi libreta: “*Me doy cuenta de que hay un alumno que no había visto... ¿será nuevo?*”. Diría que corporalmente sentí la alerta de su presencia en esta clase, casi como si fuese un descubrimiento. Rápidamente aparecieron preguntas en mi mente: “*¿quién será este alumno?, ¿será nuevo o alguien que no ha venido a las clases anteriores a las que he venido? Y si es nuevo, ¿cómo Jordi no me lo ha dicho?*”. Fue un instante breve, pero de mucha fuerza no solo por lo que yo sentí como observadora en ese momento, sino también por lo que me daba a pensar su presencia y porque se transformó en una inquietud.

Mi mente volvió a la clase. De alguna forma, una parte de mí, que seguía conectada con lo que pasaba con los demás, me hizo reaccionar. Sé que fueron unos segundos pero me pareció un tiempo más largo. Jordi continuaba hablando de la migración y de lo que pasa actualmente en el país. Datos históricos mezclados con estadísticas y experiencias de los chicos y las chicas que estaban en la clase, iban entretejiendo el tema de esa primera parte. Sentado al lado de este “chico nuevo”, estaba Josué –un chico boliviano que llegó junto a su familia hace unos años desde la ciudad de Santa Cruz, siguiendo el nuevo camino laboral de su padre– a quien Jordi le preguntó sobre la forma en que se fueron dando las cosas, como para conseguir datos de qué es lo que se hace cuando una persona decide emigrar y establecerse en otro país. A medida que Jordi preguntaba, Josué iba haciendo un recorrido por lo que él recordaba de cómo había sido el proceso de su familia para llegar a vivir en

esta ciudad y de cómo había sido la experiencia de ser alguien nuevo en un país que le era desconocido. A partir de esos datos, Jordi instaba a los demás a pensar acerca de qué harían si tuvieran que irse de Canovelles a otro país; la mayoría escuchaba pero sin opinar mucho, por lo que Jordi iba haciendo preguntas a cada uno y cada una; quien se implicaba más era Marc porque lo estaba pensando como una opción real al tener a su prima trabajando en Alemania.

Cuando acabó el tema de la migración, Jordi retomó lo que venían trabajando en otras clases: la justicia y el sistema judicial español. Para eso tenían un texto el cual sería acompañado de una actividad casi como juego de rol. Yo seguía mirando de vez en cuando a este “chico nuevo”, casi como para no olvidarme de que lo he visto ahí y para escucharlo, pero hasta entonces no había opinado nada. Se produjo una situación graciosa cuando Jordi puso un escritorio en el medio de la clase para Acuña, un alumno al que invitó a sentarse ahí para simular un juicio en el que sería un imputado. Lo gracioso de la escena era que Jordi usaría una situación que sucedió durante una clase y en la que, efectivamente, Acuña fue protagonista. Acuña sería “juzgado” por haber sido sospechoso de usar una ‘chuleta’ en un examen de Historia meses atrás. Comenzaron a sentirse algunas risas – incluidas las de Acuña– y noté un cambio de ritmo y participación de los demás en lo que estaba sucediendo. Era fácil darse cuenta de que todos recordaban lo que había sucedido y Jordi, con su tono irónico, entregaba datos de lo acontecido y nos hacía reír a todos. Con las risas noté que hubo movimiento de sus cuerpos, se activaron más y se veían más atentos a lo que iba sucediendo.

De pronto, Jordi buscando cómplices y testigos de la situación, nombra al “chico nuevo”: Pedro. Le pregunta si sabía algo sobre el “delito” del que se imputaba a Acuña. Asumí entonces, que no era nuevo, que lo más probable es que no había asistido a clases. Intenté seguir el hilo de la clase a la vez que me seguía preguntando sobre este alumno que había “descubierto” y que ahora tenía nombre. Jordi seguía usando el juicio de Acuña para ir relacionándolo con lo que sucede en los juicios reales a políticos españoles que por esos días empezaban a ser parte de la contingencia y explicando los conceptos del lenguaje judicial y de cómo funcionaba el sistema.

Pasaron los sesenta minutos y sonó el timbre; acabó la clase y los chicos fueron saliendo del aula.

–¿Y este chico quién es, es nuevo? –le pregunté a Jordi mientras lo señalaba con la mirada.

–¿Este? No, es Pedro. Es el alumno invisible –me dijo de manera natural.

–Es que de pronto lo he visto como alguien nuevo. ¿Ha faltado a clases antes?

–No. Verás, –me explica– Pedro es un alumno que siempre viene a clases; no falta, pero no participa, no opina, no habla porque tiene problemas serios para aprender y para

*comunicarse. Es un chico que quiere ser militar o algo así y está aquí pero sin muchos avances ni participación.*

En el camino hacia la sala del Departamento de Sociales, Jordi continuó contándome algunas cosas más de Pedro, como que le cuesta integrarse socialmente y que siempre hace grupo con Acuña y Josué, que son un trío inseparable porque, según él ha observado, los tres se dan cierta seguridad y Acuña es quien lleva, de algún modo, el liderazgo entre ellos. Al llegar a esta pequeña sala de profesores, yo seguía sorprendida de no haberlo visto antes y, sobre todo, me cuestionaba mi capacidad como “observadora”. No teníamos mucho tiempo más para hablar en ese momento porque Jordi debía continuar su trabajo con el siguiente grupo. Ya casi acabando la conversación, y en medio de mi comentario a Jordi: –“no puedo creer que no lo haya visto”–, entró la profesora de filosofía y preguntó de quién hablábamos, Jordi le dijo que de Pedro.

–“¡Ah, el alumno invisible!” –comentó tan natural como lo hizo Jordi.

–Ah, pero ¿tú le haces clases? –pregunté.

–Sí, claro –me respondió con entusiasmo.

–¿Y por qué es invisible?

–Pues porque no participa nada, no habla, no opina... siempre está ahí al lado de sus dos compañeros con los que hacen un trío.

Miré a Jordi y me hizo un gesto moviendo la cabeza como diciendo “eso es, tal cual”. Por otro lado, la opinión de la profesora venía a confirmar en ese momento la percepción de que la invisibilidad pasaba por no participar en las clases.

Me fui del instituto en dirección a la estación de trenes. No permití que esa sensación de “descubrir” a Pedro se esfumara y por eso creo que pasó a transformarse en un estado de pensamiento pero sin soltar lo que me pasaba por el cuerpo. Me pregunté por la cantidad de “alumnos y alumnas invisibles” que hay en las escuelas pero también me pregunté cuántas veces yo he invisibilizado a alguien en la escuela, ya no tanto como reproche sino como forma de no-relacionarme con chicos y chicas que están frente a mí. Pienso, que probablemente más de alguno/a ha pensado que lo ha sido para mí.

La “invisibilidad” que le era adjudicada a Pedro pasaba por la no participación, por no opinar o no realizar las actividades. De no haberlo visto, pasó a ser alguien muy presente para mí cada vez que yo estaba en la clase. Me di cuenta de que, tal como decía Jordi, Pedro nunca faltaba y siempre estaba con Acuña y Josué. Se notaba que era muy tímido y hablaba muy poco; siempre que lo hacía era por alguna pregunta que le planteaba Jordi y sus respuestas eran muy cortas.

En una conversación posterior, Jordi me contó que su percepción sobre este tipo de invisibilidad puede comenzar por esa “no participación” cuando miramos desde el lugar de los profesores y profesoras, pero que con los años ha visto que aquí hay algo más, algo que lleva a estos chicos y chicas a no dejarse ver, no porque no lo deseen sino porque no pueden dar mucho más. Jordi me decía que para él *“esto tiene que ver con la honestidad de algunos chavales con ellos mismos, cuando se dan cuenta de la diferencia en el nivel de conocimientos que hay en la clase y eso es absolutamente brutal para ellos. Entonces, llegados a cierto momento, son coherentes y se evaden, porque si hablan, el resto notará que son personas que no tienen el nivel de conocimientos mínimos que te exige ‘esta’ enseñanza para estar aquí, no porque no debieran estar sino porque el sistema los pone en esa situación”*. Considerando esto también aparecía el deseo de no dejarse ver, de pasar desapercibido para no sentirse expuesto por parte del alumno y ese era un nuevo elemento a considerar a la hora de pensar en “la invisibilidad” de algunas personas.

La paradoja en esta situación es que tal invisibilidad lo que hace es dejar ver a este alumno porque es traído al “mundo visible” a partir de ciertas características que le son adjudicadas y, en realidad, no se trata de que no lo veamos, es una forma de nombrar que hay algo que nos genera una sensación contradictoria. Sabemos que está aquí, haciendo su historia, teniendo su vida pero algo no está dejándose dar. Dentro del poco tiempo que Jordi le podía dedicar a Pedro, iba conociendo algunas cosas que le gustaban, alguna que otra afición y lo intentaba hacer participar como al resto de la clase en base a preguntas. Más allá de encontrar o no una solución, Jordi tiraba el hilo del sentido común para que algo del contenido de la clase pudiera llegarle a Pedro y a otros y otras en su situación, sin embargo, me decía: *“yo noto que no pueden, porque veo que los chavales con sus ojos me dicen ‘yo quisiera, pero es que no puedo’. Intuyen que hay algo en lo que les estoy explicando pero es que no pueden llegar”*. Para Jordi han formado una preocupación constante las carencias lingüísticas, conceptuales, de escritura y lectura de sus alumnos y alumnas, por eso muchas veces siente que no le es posible empezar desde lo que señala el curriculum y, como profesor, tiene que ir *“buscando entre lo que les gusta a algunos chavales, aunque eso implique empezar porque les guste el «Sálvame»<sup>65</sup>, para ver cómo entroncar eso en la Historia. En la Historia ya ha habido otros «Sálvame», así es que buscar cómo hacerlo no es un problema para mí”*.

De pronto entendí que con su percepción del asunto, se abrían otras posibilidades, que no necesariamente resuelven el problema de los “invisibilizados” pero, que en la demanda del momento, les busca un lugar que no transgreda su modo de querer estar en la clase sin dejárselos olvidados. Es cierto que este grupo-clase es particularmente pequeño y es más fácil atender una situación así, pero ¿qué pasa cuando los grupos son más grandes? y más

---

<sup>65</sup> “Sálvame” es un programa de televisión dedicado a la prensa del corazón y a personajes populares del espectáculo.

aún, ¿qué pasa cuando ya no hablamos solo de la escuela sino de estar en sociedad? Visto de esta manera, me parece que la escuela se transforma en un lugar donde se nos van quedando dormidas algunas formas de estar con los demás. Me hace pensar en que esa invisibilidad toma al menos dos formas: una, la que perciben los otros y las otras acerca de alguien; y otra, la de aquellos que no quieren dejarse ver.

Lo que me preocupa de lo que sucede en las aulas es cómo podríamos darle lugar a este tipo de situaciones para verlas como posibilidad pedagógica, sin embargo, también es una preocupación lo que sucederá después del Bachillerato o de acabar la Secundaria. Los y las estudiantes salen a esa otra parte del mundo en que serán responsables de lo que les pase y de los que nos pase como sociedad. Si la invisibilidad es callar, no decir lo que se piensa, no participar o estar pero pareciendo que no se está ¿no estaremos dejando morir parte de nuestra transformación personal y social? Pienso en los invisibles de la Historia oficial o dominante, esa que excluye de sus libros y discursos a las mujeres, a los niños y niñas, a los homosexuales, a los obreros y obreras, a la ciudadana y ciudadano sin poder político o económico, a las etnias excluidas y tantos otros más. Y también están los ausentes, aquellos y aquellas que hacen su vida individual sin implicarse con su comunidad ya sea porque no saben cómo o por indiferencia, desidia, enfado, desilusión o lo que sea. Pedro ha sido el alumno invisible más visible que he visto.



### **“La clase versus el examen”**

Casi al finalizar el curso en las clases de Jaume, le propuse que yo pudiese sostener conversaciones con las alumnas o los alumnos que se sintieran interesados en hablar sobre su experiencia con la asignatura. Jaume, que los conocía bien, me dijo que todos querían participar, no solo porque fuera un grupo que gustaba de hablar sino que les gustaba opinar y debatir de todo. Cuando les planteamos la conversación, efectivamente, todos quienes estaban presentes quisieron participar, solo faltaban tres del grupo. Así fue como ante la convocatoria de todo el grupo, Jaume nos dejó su hora de clase y se fue a hacer otras tareas mientras teníamos nuestra conversación.

Nos sentamos formando un círculo y no fue necesario que me esforzara para que empezaran a opinar acerca de lo que me interesaba saber: ¿Cuáles eran sus experiencias como estudiantes de bachillerato con la asignatura?, ¿para qué les servía la Historia? o ¿qué pensaban de la enseñanza de la Historia en la escuela? Es cierto, que algunos no opinaban mucho porque tampoco solían hacerlo en clases, pero no querían estar ausentes y con sus miradas o sus movimientos de cabeza, generalmente, asentían cuando una compañera o compañero decía algo que les resonaba a ellos también. Yo sentía que tenía que dejarles el espacio para querer estar de la manera que sintieran más cómoda y, a veces, eso significa esperar a que sientan la confianza necesaria para poder expresarse; además, aunque me hubiese gustado escucharlos, me daba cuenta de que estaban muy presentes a partir de sus gestos.

Llevábamos un rato hablando y pregunté *¿para qué sirve aprender Historia durante la adolescencia?* Varias respuestas aparecieron casi al mismo tiempo: *“para conocer cómo están las cosas, para pensar porqué pasan las cosas, para no repetir errores, para entender qué está pasando afuera, para viajar, para entender una peli...”*. Fueron opiniones espontáneas que se vinculaban con cosas que para ellas y ellos eran básicas pero necesarias. De a poco se fueron extendiendo más en sus respuestas y dejaban ver que habían cuestiones más complejas implicadas, como Laura que decía: *“Para tener una conversación con quien sea. Yo lo he pensado mucho ahora... si hace un año me preguntas sobre comunismo o cualquier ideología o movimiento o sindicato, ni idea. Y ahora pienso ¡Madre mía, no hubiera podido responder, en realidad! Y ahora sí”*. Júlia, por su parte, complementaba aquello diciendo que: *“Sirve para comprender cómo hemos llegado hasta aquí. Es decir, cómo está el mundo ahora que mucha gente se sorprende y dice ‘Oh, es que el mundo está hecho una mierda’. Y dices, pero es que todo viene de algo... y, claro, te pones aquí, empiezas a comprender. Ahora me miro el año pasado y pienso qué inculta era, cuánta información me faltaba; me miro ahora y pienso que para comprender cualquier cosa que pase en el mundo que me rodea, ahora lo entiendo mucho mejor, soy capaz de ver los puntos de vista y, por las cosas de Historia parece que no... y sí”*.

La verdad es que sus opiniones no dejaban de sorprenderme porque las notaba realmente empoderadas de lo que decían en base a mirarse retrospectivamente. Este juego de mirarse comparativamente con la ESO, por ejemplo, me parecía muy revelador ¿no estaban, de alguna manera, mirando el pasado cercano de su propia historia y comprendiendo por lo menos algunos cambios que ya estaban experimentando? Incluso en la respuesta de Marta se veía cierta firmeza en la toma de decisiones hacia una postura ideológica: *“la Historia sirve para ser críticos. O sea, yo recuerdo que hace dos años o así, veía a todas las niñas de mi cole con una camiseta de los EE.UU. Antes ya decía ‘¿pero para qué llevas la bandera de un país que no es el tuyo? y que encima tiene soldados en Afganistán y no sé qué...’ ;Pero es que ahora me repulsa! Es que miraría esa camiseta y le diría ‘oye niña, pero abre un libro antes de ponerte eso’. Es que no sé... que te da una mirada crítica”*.

Las opiniones sobre la utilidad de la Historia en esta etapa de sus vidas, se comenzaron a condimentar con lo que las chicas y los chicos percibían que Jaume hacía en las clases para crear ese ambiente que los llevaba a comprender la Historia desde el proceso, no desde los hechos puntuales; el material didáctico con que complementaba su explicación o lo importante que eran sus juegos con los tonos de voz y su mirada. Adriana compartía su percepción del modo en que Jaume hacía sus clases diciendo: *“Yo creo que él pone su empeño en conseguir eso: gente que piense por sí misma, gente crítica, gente culta que sepa de Historia, que sepa por qué han pasado las cosas. Siempre se implica en las causas. Siempre las remarca, esto en plan ‘si sois los que tienen que salvarnos a todos –porque sois el futuro–, no volváis a cagarla’*. Quizás oye esto y dice que estoy totalmente equivocada de lo que él intenta transmitir, pero a mí me transmite eso”. Revisando la opinión de Adriana me pregunto cuánto de lo que puede servir la Historia para ellos y ellas tiene que ver con ese acompañamiento en conocer y comprender el pasado, es decir, con la presencia de un/a profesor/a. Pienso, por ejemplo, en esas voces que opinan que el conocimiento por sí mismo ya puede ser útil, pero ¿ese conocimiento histórico como tal nos hace implicarnos naturalmente en el acontecer social?

Fran continuó la conversación recordando lo que les había dicho Jaume cuando comenzaron el curso: *“Además, lo dijo al principio de sus clases: ‘bueno, este año no os haré que aprendáis el rey no sé qué con el año tal, porque a mí me interesa más el porqué de lo que ha sucedido, que no el año tal, porque eso ya lo podéis buscar vosotros en Google”*, entonces se produjo un giro cuando Xenia interrumpió, exclamando: *“Que en los exámenes va distinto, eh...”*. Hubo una risa general que para mí significó dos cosas, por un lado, que todos estaban de acuerdo con Xenia y, por otro, que en cierto modo, ya tenían asumido que había una fisura entre la manera de hacer las clases de Jaume y los exámenes que tenían que hacer para la asignatura.

La percepción que tenían de los exámenes trimestrales, que también eran los de mayor importancia en la nota final, encerraba desazón para la mayoría y angustia para otras pocas,

pero en cualquier caso, la unanimidad veía que no había conexión entre cómo vivían la clase y cómo el examen era algo muy diferente a lo que esperaban. Estábamos en mayo, por lo que podían contarme con claridad el recorrido que habían hecho en los exámenes. Júlia recordaba el primer trimestre: *“me acuerdo que la Revolución Francesa yo me la aprendí para explicarla y llego al examen y todas las preguntas eran Verdadero o Falso, relacionar conceptos. Yo quería explicarla y suspendí. Jaume hizo un trabajo excelente para que yo la aprendiera y la comprendiera, pero luego en el examen no te estaba preguntando eso. Lo que te pregunta es muy mecánico”*. La desazón radicaba, como diría María, en que *“Hay mucho Verdadero o Falso y relación de conceptos, y en Historia hay más teoría, hay que redactar, explicar más...”*. Marta lo comparaba con su experiencia previa: *“en la ESO, por ejemplo, en todos los exámenes de Historia tenía que escribir todo lo que supiera de un tema: los romanos, la iglesia en la Edad Media, etc., y tenías dos páginas para escribir. En cambio, llegas aquí y es como que todo se vuelve mucho más mecánico, pero para llegar a la nota solo, porque las preguntas que más cuentan son en las que tienes que relacionar conceptos y fechas”*.

Lo que vivía el grupo-clase de Jaume no estaba lejos de lo que él sentía como profesor de la asignatura. Abiertamente, en una conversación me dijo que la memorización en Historia no le importaba en absoluto y que ya ni siquiera intentaba que sus estudiantes lo hicieran. Yo lo veía también en sus clases; Jaume ponía su esfuerzo en explicar los procesos, los ‘porqués’, más que en el personaje destacado o la fecha determinada. Entonces, ¿dónde surgía esa fisura? Las sospechas de algunas de las chicas del grupo apuntaban a que Jaume no elaboraba él solo los exámenes y no estaban muy equivocadas.

Que la evaluación sea una incomodidad en la mayoría de los procesos educativos, lamentablemente, no es ninguna novedad, sin embargo, la incomodidad de la que hablaban los chicos y las chicas tenía que ver con la oposición a la forma en la que vivían las clases de Jaume. Él era parte de un equipo y solo tenía este grupo para esta asignatura, el resto de los grupos tenía a otros docentes. Por una cuestión de proporciones y acuerdos tomados al interior del Departamento, no le tocaba opinar mucho. Para él también es una preocupación no poder hacerles evaluaciones que se alejen del tipo de examen memorístico y apunten a la comprensión y la reflexión de lo que va siendo el estudio de cada etapa histórica que trabaja con sus estudiantes; pero en la decisión del examen priman otras razones con las que –por muy en desacuerdo que esté– no era mucho lo que podía hacer para cambiarlas. En una de nuestras conversaciones iniciales me contaba que a él le encantaría poder hacer una programación más dinámica en conjunto con los otros docentes del área, pero que precisamente se encontraba limitado por respuestas del tipo *“a mí esto siempre me ha resultado bien”* o *“llevo mucho tiempo haciéndolo de esta manera y me funciona”*, es decir, que la resistencia al cambio no está en sus estudiantes sino en algún compañero o alguna compañera del claustro. Probablemente, la búsqueda de estandarización es la razón siguiente. Aplicar el mismo examen a todos los chicos y las

chicas por igual para “medir el nivel con la misma vara” es una justificación muy recurrida en la mayoría de las escuelas y eso acaba pesando para una buena parte del profesorado.

Curiosamente, las chicas y los chicos habían aprendido a llevar esta incomodidad con cierta calma y se ayudaban entre sí en algunos casos. *“Aprendimos a estudiar para este tipo de examen, por eso decimos que hay que estudiar del libro”,* decía Laura. Adriana contaba que *“después de tres trimestres, he aprendido a estudiar para el examen. O sea, como sé que hay una pregunta que vale 20 puntos de relacionar nombres y cosas, yo me hago una lista de todos los nombres que encuentro en los cinco temas. Quizás luego me entran cinco... pero yo me dedico a estudiar todos los temas como un loro para ‘sus’ exámenes”*. Lo que hacía más interesante sus opiniones, era el tono de tranquilidad frente a lo que vivían contradictoriamente, ¿es que acaso habían naturalizado esa incomodidad?

Memorizar para los exámenes les costaba mucho más que comprender lo que explicaba Jaume en las clases y podía darme cuenta a través de sus palabras que era algo que les interesaba solo funcionalmente para sacar una nota, porque lo que terminaban valorando era lo que aprendían con Jaume. María decía *“prefiero sacar cincos y saber por qué pasó una cosa y saber argumentar, que no sacar dieces por «empollona»”*. Irene, que reconocía que le costaba enfrentar los exámenes, comentaba: *“prefiero que no te enseñen a aprobar solo el examen. Jaume nos enseña a entender las cosas”*. Finalmente, Laura resumía en buena parte con su opinión lo que pensaba buena parte del grupo: *“Yo creo –y me estoy dando cuenta ahora– que la diferencia con otras clases, es que a lo mejor no necesitan estudiar tanto para el examen porque han estado practicando en clase con su profesora o lo explicaban más de esa forma; pero en realidad, a lo mejor nosotros sí tenemos todo el trabajo de tener que aprendernos el libro para el tipo de examen que han hecho, pero en las clases, hemos estado disfrutando de ese debate, de esa explicación que a lo mejor ellos no han tenido. Y eso es lo que nos queda: ese punto de vista, esa visión, esa imagen es lo que sí nos llevamos”*.

Me gusta ver que los chicos y las chicas puedan resolver con cierta autonomía una disyuntiva que les pone a discernir lo que finalmente para ellos y ellas vale la pena. Me parece que muestra una parte del carácter que están formando para enfrentar otras cuestiones y porque en gran medida lo han logrado hacer ellos/as por sí mismos/as. Sin embargo, ¿es responsabilidad de los y las estudiantes encontrar una solución a este tipo de contradicciones o es que algo así tiene algún beneficio real para ellos y ellas si miramos el sistema educativo tal y como está? También es cierto que este grupo supo darle la vuelta a su preocupación, ¿pero qué pasa cuando otros grupos, otras/os alumnas/os, no pueden o no saben cómo resolver una cuestión que al final es importante para ellos/as porque está marcado por el contenido y que pone en juego la nota para aprobar?, ¿cómo acompañamos a esos/as otros/as? Lo que se explica o sucede en las clases y lo que se pregunta en los exámenes es contenido al fin y al cabo, ¿qué está primando de ese contenido en realidad?

¿Cómo hacer que las decisiones que se toman como equipo docente no interfieran con el modo singular de cada profesor/a para que esto no afecte al alumnado?

### **“Esto es personal”**

Comencé a darme cuenta en la cuarta clase –aunque mirando mis notas de observación anteriores, había señales desde el primer día–; desde entonces puse atención a lo que me parecía que Jordi echaba mano constantemente cuando explicaba algo.

Es bastante habitual que, en una conversación, el diálogo se centre en las personas que participan de él: “yo pienso...”, “a mí no me parece...”, “cuando yo pasé por esa situación...”, “según mi experiencia...”. Se habla desde lo personal. En nuestras conversaciones siempre estábamos hablando desde nuestros respectivos “yo”, pero me empecé a fijar que en la clase de Jordi también aparece esta forma cuando viene la explicación de la materia del día.

La Historia que enseña es Historia Contemporánea. ¿El currículum? No se ve, pero está; es decir, no veo que él lleve una planificación al pie de la letra de todo lo que se supone se debe enseñar a estudiantes de primero de bachillerato, sin embargo, hay una incesante intención de poner ante los chicos y chicas *cuotas de realidad*. Sí, cuotas de realidad que se cuelan en la sala de clases, creo que es la mejor manera que tengo para decir lo que veo cuando Jordi me dice antes de entrar en el aula “*hoy vamos a hablar del sistema judicial*” y luego de saludar a sus alumnas y alumnos se pone a hablar del camino que ha hecho esta mañana desde casa, lo que ha ido escuchando en la radio mientras conduce su coche y de cómo eso le ha recordado algo que a él le pasó hace un tiempo atrás.

Él es el primero en exponerse, habla de su vida, de cosas que a él le pasan o piensa, luego, algunos chicos y chicas también lo hacen. Siempre hay una alumna que no habla, que no entra en esta dinámica, Queralt. Hay otra, Laura, a la que le cuesta dar su opinión, parece muy tímida pero frente a la constante pregunta de Jordi, logra dar su opinión en frases cortas.

La pregunta es fundamental en esta exposición. Es decir, de alguna manera es la forma de invitar a decir algo a los y las estudiantes. Las respuestas que salen más fácil suceden cuando hablan de cosas de ellos y ellas: “*tengo una amiga que le pasó eso*”, “*en mi familia sucedió algo como lo que dices...*”, “*cuando yo era pequeño pensaba que...*”. Desde ahí, desde hablar de lo que han vivido, se da paso a la opinión sobre el tema que esté poniendo Jordi. También se da a través de la lectura. Leen en conjunto un texto propuesto por Jordi, Claudia es la que voluntariamente siempre se ofrece a leer. Cada ciertos párrafos o ideas que salen de la lectura, Jordi lanza preguntas desde lo simple ¿*Se ha entendido este párrafo?* Hasta la que busca explicar o interpretar el tema ¿*qué significa...?*, ¿*qué ejemplos podemos dar sobre...?*, ¿*tú cómo harías si estuvieras en tal situación?*

De alguna u otra forma, siempre se está hablando desde lo personal en conexión con lo que está pasando en la sociedad, una conexión que pasa por recordar de vez en cuando

algún concepto de años anteriores. Aquí pasa algo, cuando Jordi pregunta si recuerdan lo que es el PIB o a qué se refiere la población activa, hay silencio. Jordi empieza a explicarlo y el silencio continúa, pareciera que viene la desconexión. No sé si Jordi lo nota y reacciona premeditadamente o es su intuición, pero comienza otra vez con las preguntas con nombre y que los pone en situación personal: “*Marc, ¿qué pasa si baja el paro, tienes oportunidad de trabajar?, Acuña, atento, que tienes que pensar en tu futuro*”.

En diferentes clases y en distintos momentos, va saliendo lo personal mezclado con la materia, incluso pareciera que es una historia más, pero cada tema importante se vincula a un nombre de la sala:

- En el proceso de migración, la experiencia de Josué que vino de Bolivia porque su padre buscó trabajo en España hace varios años y se instalaron en Canovelles después de estar un tiempo en Madrid; o Marc que cuenta que su prima se fue a Alemania hace algunos meses, para tener trabajo y poder ejercer su profesión.
- En el sistema judicial, Marc estuvo hace pocos días en el Juzgado porque se vio involucrado en una pelea o Jordi que se vio enfrentado a querellas cuando era regidor en el municipio de La Roca.
- En la globalización, Gemma que cuenta sobre todas las redes sociales que maneja y cómo se conecta con cientos de personas de diferentes partes del mundo a pesar de que no viaja fuera de Canovelles frecuentemente.

La materia de Historia, de alguna manera, es mediadora de experiencias de vida entre el profesor y sus alumnos pero ¿cómo, cuándo? En este caso, no deja de ser considerable que se trata de un grupo pequeño de estudiantes, que son de Bachillerato y que el tema es Historia Contemporánea con temas más actuales. Así y todo, percibo grados de implicación en los alumnos cuando Jordi lleva y trae las experiencias personales de quienes están ahí y de sí mismo, que si se descuida, los pierde o se desconectan. Pareciera que siempre se trata de un inicio; cada vez que Jordi pone una historia frente a sus chicos es como comenzar otra vez.

De todas formas, hay preguntas que se asoman ¿Qué pasa cuando alguno o alguna no está dispuesta a ponerse en juego?, ¿se queda afuera y ya está? ¿Cómo se conjuga esta forma de aprender con las evaluaciones tradicionales a que se ven enfrentados los alumnos? ¿Qué lugar tiene la experiencia de los y las estudiantes en la programación curricular de Historia Contemporánea? ¿Qué Historia, como acontecimiento, pasado, memoria, se hace presente en estas clases?

### **“La muerte como punto de partida. Lado A”**

Como cada miércoles, minutos antes de las 8 de la mañana, me encontraba en los pasillos de Bachillerato con Jaume para saludarnos y comenzar a compartir la jornada entre sus clases de Historia, primero, y Pedagogía, después. Es día de examen para los de Historia, por lo que mi visita a la clase era un poco inexplicable para la mayoría, incluso un poco para mí también. Estar ahí para ver qué pasa en un examen no parecía ser algo interesante, pero quería estar ahí. Salimos de la pequeña sala de profesores donde Jaume cogió los exámenes y un ordenador y caminamos por el pasillo en dirección al aula. A pocos pasos, me detiene y me advierte: “tal vez hoy veas al grupo un poco conmocionado... el lunes ha muerto la madre de Elena y ayer han sido los funerales. Algunos de los chicos han ido al funeral, así es que el grupo está un poco tocado... lógicamente, ella no vendrá al examen”. La noticia me cayó como un balde de agua fría y me conmovió muchísimo al pensar en ella. Elena es una alumna que destaca entre el grupo, por su aspecto –usa el pelo color naranja y su estilo al vestir da un mensaje de transgresión al estándar– y también por su participación permanente en clases, opinando, preguntando y siendo bastante crítica.

Seguimos caminando por el pasillo entre comentarios que reflejaban el estar masticando la situación y un aire de resignación frente a lo inevitable. Unos pasos más y nos vimos sorprendidos: Elena estaba en mitad del camino, hablando con algunas chicas; la vimos de espaldas pero el color de su pelo color la hacía inconfundible. Mientras los dos pensábamos que no la veríamos por la escuela (por lo menos aquel día), ahí estaba. Cuando aún no daban las ocho, Elena estaba en la escuela. Jaume se acercó, la saludó y, mientras la abrazaba breve y delicadamente, le decía que lamentaba mucho la partida de su madre. Elena le agradeció y con mirada tranquila respondió “bueno... tenía que morir”; eso a partir de una enfermedad que arrastraba su madre desde hacía un tiempo, aunque por esos días parecía estar bien, algo pasó y su muerte llegó sin estar muy preparados para eso; de hecho, todo sucedió cuando Elena estaba en la escuela. Mientras, yo estaba ahí, cerca, pero cuidando de no invadir una situación que me parecía muy íntima. Me habría gustado poder hacerle ver que entendía su pena pero al mismo tiempo comprendía que mi lugar en las visitas a las clases no había tejido una intimidad de esa naturaleza. Cuando se despedían, Jaume le preguntó –“pero, ¿no vendrás por el examen, no?”, ella respondió –“no, vine porque tengo que hablar con mi tutora”.

Nos fuimos al aula. Creo que los dos no dábamos mucho crédito a verla ahí. Su tranquilidad, aparente por lo menos, se cruzaba con nuestro desconcierto y pena por su situación. Entramos a la sala, los chicos y chicas que, por cierto, ya se habían ubicado en los sitios habituales que usan para rendir un examen (unos separados de otros), ven llegar a Jaume y algunas le preguntan con sorpresa: “¿Has visto que Elena está aquí?, ¿Ha venido a clases?, ¿No estará en el examen, verdad?...”. Sus compañeras y compañeros también lucían desconcertados. Jaume intentó darle calma al momento y con cierto tono sereno, les explicó que él también estaba sorprendido pero que Elena venía para hablar con la tutora, que no estaría en el examen.



*Así, llega el momento en que suena el timbre que anuncia el comienzo “oficial” de la clase. Mientras los chicos se terminan de acomodar y Jaume chequea los exámenes, Elena entra en el aula... fueron solo unos segundos, pero creo que todos depositamos nuestras miradas incrédulas en ella. Ella, con una leve sonrisa, dijo que venía por un momento para saludar, Jaume le dijo que pasara sin problemas. Elena besó a algunas de sus compañeras y cruzó un par de palabras para luego salir. Se fue, cerró la puerta y comenzó el examen.*

Cuando decidí que contaría esto no estaba segura que te tuviese alguna importancia para el “mundo educativo”, no tengo claro que sea algo que llame la atención de la mayoría de quienes nos dedicamos a educar, pero sí sé que para mí la muerte es un tema que no me es indiferente en absoluto, sobre todo, porque cuando se presenta en nuestras aulas, provoca un movimiento especial que a muy pocos deja indiferentes.

La muerte es un tema que constantemente está presente en los contenidos de la asignatura de Historia: los muertos de las guerras, los ritos funerarios, las víctimas de las plagas o tragedias universales, cómo y cuándo mueren aquellos personajes de causas emblemáticas... en fin, casi siempre se trata de “otros” muertos, no los propios, no los que nos rodean. ¿Cuánto aprendemos de esas muertes que pasan ante nosotros como estadísticas? ¿Aprendemos de la muerte con aquellos muertos o sólo nos sirven para caracterizar las catástrofes que han marcado el paso del tiempo universal? ¿Qué nos pasa cuando se trata de la muerte de alguien cercano o importante, como en este caso, la madre de una alumna? Ser docente nos pone en una frontera muy delicada cuando se trata de la relación con otros y otras, ya sea por lo que los y las estudiantes esperan de nosotros como por lo que somos capaces de poner en juego o no en ese ir y venir de cosas que nos unen (y a veces nos separan) con ellos y ellas.

Durante mi estancia en los institutos, siempre me he preguntado ¿dónde está lo interesante que debo mirar, hacia qué situaciones debo dirigir mi atención para encontrar elementos que me permitan poner en juego la reflexión de la relación educativa? Siempre pienso que es justamente donde no estoy poniendo mi atención, es decir, aquello que me estoy perdiendo. He dudado de escribir sobre la muerte pero ha sido ineludible. Durante mis visitas a las clases de Jaume, ha aparecido en varias ocasiones la situación de pérdida de seres queridos para algunas personas que son parte de la clase y hemos mantenido conversaciones sobre lo que ronda alrededor de estos eventos que, muchas veces, se viven como golpes. Hubo varias semanas en que la muerte se estuvo “cruzando” en mis idas a la escuela de Mataró. Durante un mes sucedió que, detrás del saludo que nos dábamos con Jaume cada miércoles, aparecía la noticia triste de que alguien significativo había muerto. Pero aquella semana con la muerte de la madre de Elena, emergieron dudas, inseguridades y tensiones para él sobre lo que debía hacer o no como profesor en relación a Elena y a su dolor, a cómo acompañarla, a cómo mostrarse él tanto con ella como con la clase. Esa mañana, efectivamente, Elena no estuvo en la clase de Historia, pero sí estuvo presente en

la clase de Pedagogía que Jaime da a media mañana. Nos volvimos a sorprender cuando entró al aula, pero esta vez para quedarse y ser parte de la clase. Y digo “nos” sorprendimos porque, aunque nadie lo dijo, el silencio breve que se produjo nuevamente y las miradas que se cruzaban como buscando explicación en el otro, reflejaban esa sensación de que algo inesperado estaba pasando. Pedagogía es un grupo diferente, las chicas y chicos provienen de diversas clases, y hay solo tres compañeros más de Elena de la clase de Historia, aunque la noticia de la muerte de su madre la sabían todos en la escuela. Ella entró cuando ya había comenzado la clase y Jaime se encontraba explicando algunas cosas; se sentó junto a Fran, como siempre lo hacía, y la clase continuó. Jaime se vio un poco descolocado, pero creo que intentó no dar muchas luces de lo que le pasaba y siguió con la clase.

Cuando conversamos más tarde, me decía que había sido un día muy “particular”, sobre todo con el tema de Elena, y que le provocaba cierto desconcierto todo aquello: *–“No sabes mucho sobre cómo reaccionar... ayer Elena ha enterrado a su madre y hoy a las ocho de la mañana estaba aquí y dices ¿qué necesita Elena en este momento?, ¿necesita normalidad?, ¿valora la normalidad o no?, ¿o valoraría el hecho de que le demos un trato singular?”*.

Al igual que en Historia, en Pedagogía la clase fue casi como los otros días. El “casi” hace la pausa para referirse a aquello ligeramente imperceptible pero que todos, más o menos involucrados, vivieron por la experiencia de Elena. Pero para Jaime, por ser el docente, es decir, “quien lleva” la clase, la situación encerraba un peso mayor; sin embargo como este tipo de temas no es parte de la reflexión habitual en los entornos educativos, no le ha quedado más que dejarse guiar por su intuición: *“Cuando ha entrado a Pedagogía yo he apostado por darle normalidad, pero igualmente acabo preguntándome si acaso Elena necesitaba que yo hiciera un comentario. Que lo hemos hecho, de hablar sobre acogerla, acompañarla... pero, claro, sin la presencia de ella, antes de que la viéramos entrar al aula”*.

La clase continúa pero siempre hay un halo que deja sentir “algo” de lo que todos son conscientes y que, incluso puede incomodar, tal vez porque la costumbre es que quienes se encuentran en duelo se relegan a sus casas o lugares donde no se pueden ver. Por eso la presencia de Elena también genera una forma de estar en los otros que no es la habitual, incluso porque continúa participando en la clase, opinando, siendo crítica como siempre. No la vemos sufriendo, llorando o desconectada de la clase. Por otro lado, las rutinas del Bachillerato parecieran no favorecer la conversación más cercana porque todo va muy de prisa. En ese sentido, quienes ejercen el papel de tutor o tutora probablemente tienen más posibilidades de dar esos tiempos, pero ¿qué pasa cuando “solamente” eres el profesor de asignatura? Una de las inquietudes de Jaime frente a esta situación es no saber lo que Elena hubiese preferido aquel día porque *“por el día a día, no tengo la oportunidad de preguntarle, de hablar con ella”*, me decía con preocupación. Como mucho, aquel día, pudo cruzar unas palabras antes de entrar a la clase de Pedagogía; ella estaba preocupada por el

examen de Historia y él le ha dicho *“que no lo hace, que se recupere y que luego se verá, que un examen no tiene importancia. Es posible que la necesidad de Elena haya sido la de reconectar rápidamente con sus amigos en la escuela”* y por eso Jaume opta por hacer de la clase lo más cotidiana posible.

Que se muera alguien no parece ser importante, pero cuando se trata de personas que queremos pasa de ser algo común a una situación que remece y conmueve. Cambian muchas cosas a fuerza de dolor pero probablemente lo que más cambia es una misma, uno mismo. Jaume ha pasado por la experiencia de que su madre ha muerto, y desde ahí intentará ponerse al lado de Elena para acompañarla pero también advierte que como docente es algo diferente porque no se vive de la misma manera cuando se es adolescente y porque, además, él es consciente de que la noticia también toca a quienes rodean a Elena en la escuela. Por eso, tal vez, su mayor preocupación estaba en qué hacer como docente frente a Júlia y los demás alumnos y alumnas: *“¿cómo incorporas eso tanto a nivel del individuo como del grupo?”*, me preguntaba. Muchas veces decimos que la escuela es la vida o parte de la vida, pero creo que nos olvidamos que la muerte cruza por ella y la tratamos de esquivar como tema, intentando dejar las emociones y esa “condolencia” aparcadas a un lado del camino para cumplir con lo que se espera de nosotros.

Con la muerte, el cuerpo cobra lugar o, más bien, la ausencia de ese cuerpo. Nuestro cuerpo también cambia, cuando aprendemos a reconocer el dolor de la ausencia en la barriga, la pena en la garganta o lo pequeño que es el pecho para dar cabida a ese remolino de sensaciones. Para muchos y muchas es un dolor que no se acaba, pero creo que nuestra naturaleza es sabia, y en mi caso he aprendido (aún no sé muy bien cómo) a poner el dolor en un lugar que no me impida ver lo que sigue sucediendo, que no me impida observar y disfrutar del camino que estoy haciendo. Ha sido aprender a encontrarle un lugar en donde habite en mí pero que no me anule ni me paralice.

Aquí juega un papel fundamental el tiempo y la posibilidad de haber pensado una y otra vez lo que te pasa, pero es una experiencia tan personal que tal vez puede hacer difícil incluso explicárselo al otro o a la otra. Los dolores son personales, por lo tanto, lo que se puede aprender o no de ellos, también se centra en la persona, son únicos. Lo que quiero decir es que cuando ya te ha tocado pasar por una experiencia así, puedes entender lo que podría estar viviendo o sintiendo esa otra persona –en este caso, Júlia– pero la pregunta que asoma es cómo te pones para acompañar como educadora o educador o si te sientes preparado o no para ello, tal como le sucedió a Jaume en su encuentro con Júlia: *“Es difícil reaccionar en caliente... yo no sé qué hacer cuando me la encuentro a las ocho de la mañana ahí. Aparte de animarla y darle dos besos, no se me ocurre otra cosa. No sé si la intención de Júlia es dejar el duelo atrás e intentar recuperar la normalidad”*. Fue imposible eludir las preguntas que nacieron de aquella conversación... ¿cómo entienden la muerte los adolescentes?, ¿cómo experimentan la muerte de alguien tan importante?, ¿de qué manera

perciben el contraste de su etapa, que se caracteriza por la fuerza de la vida, con la muerte sentida tan cercanamente?, ¿cómo podemos acompañar ese tema a partir de lo que hemos vivido?, ¿cómo podemos llenar de vida la muerte en la Historia?

### **“La muerte como punto de partida. Lado B”**

Otra mañana en la escuela, otro ingreso a las ocho de la mañana cuando todos están llegando. Subo las escaleras para ir a reunirme con Jaume, él ha ido por el ascensor y nos hemos encontrado en el pasillo. Lo veo un poco cabizbajo, la expresión de su cara si bien me da la bienvenida deja ver que no es un día cualquiera; me da la sensación de que algo pasa. Nos saludamos y luego de cruzar algunas frases, como la cantidad de trabajo y las fechas que vienen, caminamos por el pasillo hacia su clase. Sin dejar de caminar, me cuenta “estoy golpeadísimo por la muerte de uno de mis amigos más queridos, Jordi. Fue hace un par de días y la tarde de hoy serán los funerales”. La noticia me pesa muchísimo, lo veo mal, entiendo su dolor y, además, pienso que la muerte, otra vez, está aquí... hace un mes fue su tía-madre, hace dos semanas la madre de Júlia y ahora su compañero de la vida. La historia es fuerte para él, sobre todo porque estuvo con su amigo una hora antes de que le avisaran que un infarto cardiaco le había provocado la muerte de forma súbita. Una hora antes del infarto ambos se encontraron en medio de sus rutinas deportivas y el encuentro fue la oportunidad para hablar sobre planes para los próximos días, comidas con las familias, de los hijos, en fin, “lo normal”.

Sin llorar, sus ojos me hablaban de la enorme tristeza que le provocaba pensar en todo aquello. Me contaba del vacío que estaba sintiendo con la pérdida de Jordi, quien era parte importante de su vida. Aún no sonaba el timbre y había solo un par de alumnos en la sala. Mientras iba montando todo para la clase –el ordenador, el power point– me seguía contando de su incredulidad ante la forma en que sucedió todo pero además ante aquel futuro que le tocaba escribir sin su amigo –“¿Cómo hacer para reconstruir mi discurso sin la presencia de Jordi? ¿Cómo construyo lo que viene del camino sin él, cuando él estaba en los planes de ese futuro?”. Yo sentía que lo único que podía ofrecerle en aquel momento era escucharlo, incluso sin decir más que un par de frases sobre lo mucho que lo entendía. Cuando llegó a haber alguna pausa, el desconcierto ante lo que estaba viviendo volvía a emerger... –“es como si tú y yo estuviéramos hablando ahora y en un rato más, alguno desapareciera... ¿es que no te lo crees, no te lo crees!”, me decía moviendo su cabeza de un lado a otro demostrando su negación a creer que todo aquello fuera cierto.

Sonó el timbre para indicar el inicio de la clase; a medida que van llegando las chicas y los chicos, nuestra conversación se empieza a terminar con un silencio paulatino que, de pronto, da paso a un “bueno, la función debe continuar... así es la vida”, como si eso significara que no hay más opción que hacer frente a lo que toca y lo que toca con el sonido del timbre es comenzar a enseñar Historia y continuar con el programa de la asignatura. No hay lugar ni tiempo para hablar del dolor ni la pena. Es hora de hablar del fascismo alemán y el comienzo de la II Guerra Mundial. El comienzo esta vez es más lento y Jaume empieza por recordarles tres cosas: el tema que están tratando, las dos semanas que faltan para presentar el trabajo para la asignatura que tienen fijado y lo poco que queda para que acabe el segundo trimestre y comience el último, es decir, que se acabe el curso. Las caras de los chicos y chicas van

tomando forma de asombro con la cuenta atrás, hasta que Alba exclama con tono de agobio –“¡Jaume, no me digas eso que me asusto!”. Jaume los mira y solo dice con una sonrisa medio resignada: –“el Bachillerato es como la vida... corta e intensa”.

No tengo claro lo que se espera de mí en el rol de investigadora en casos como estos, no he podido encontrar en los libros de investigación algo que me dé pistas de lo que podría o no hacer en situaciones como estas. No conozco la distancia que debo mantener para no ‘entorpecer’ mi trabajo; no sé la medida para estar y no estar presenciando este tipo de acontecimientos. Y creo que como no lo sé, he dejado que me guíe mi intuición y mi sentido común porque, honestamente, no he podido desconectarme de esas muertes que circularon por esa clase durante aquellas semanas. Es cierto que no conocí a ninguno de ellos, pero es la estela que deja la pérdida de personas que son tan significativas en nuestras vidas y que, por tanto, desestabilizan la ruta que llevamos, lo que me hace pensar en que lo que pasaba con Jaume, con los chicos, con las chicas y conmigo en medio de esas situaciones no debería dejarlo pasar por alto, por lo menos por ahora. Es lo que hay alrededor de esos acontecimientos en un espacio educativo lo que me detiene a pensar en las posibilidades de reflexión que nos ayuden a pensar –o repensar– en lo que podemos aprender para incorporarlo a nuestras formas de estar en el aula y en las escuelas de modo relacional.

Creo que cada una de esas noticias –y la suma de ellas, aún más– ha hecho que me sienta parte de esa desestabilización, de esa afección que ha pasado Jaume, pero que no se queda solamente en empatizar con él, sino que de alguna manera siento que lo acompaño en esos momentos pedregosos del camino. Él no tiene por qué verlo así, pero su dolor, sobre todo con la muerte de su amigo Jordi, lo he sentido un poco mío. Aquel día pensé que tal vez él no estaría de ánimo para la conversación habitual que teníamos después de las clases en las que hablábamos de lo que sucede durante la jornada, por lo que le propuse un par de veces que no la tuviéramos; él insistió en que sí. Decidió no contarles a los alumnos pero sí contármelo a mí: lo que sentía, lo devastado que estaba y los temores que le provocaba todo aquello.

Creo que durante ese breve tiempo de conversación –que siempre es privada y sin muchas prisas–, pude acompañarlo de alguna manera. Ciertamente, hablamos de algunas situaciones de clases pero no pasó mucho tiempo para volver al tema de la muerte de Jordi. Esa pérdida vino también a removerlo como padre, esposo, amigo y, por supuesto, su ser profesor también se vio tocado y se movilizaron cosas que no estuvieron tan presentes como con la situación de Júlia y sus preguntas así lo reflejaban: “¿Cómo me pongo con mi dolor frente a los alumnos?, ¿les digo o no?, ¿comparto mi dolor con ellos o no les cuento nada? Porque si es así, tengo que compartir mis alegrías, ¿no? Pero eso es más fácil”. Tal vez ahí se asome una clave, pues, no deja de ser difícil ponerse frente al otro mostrando lo que tradicionalmente se tilda como debilidad, pero no es el temor a parecer débil lo que

preocupa a Jaume –que puede ser una preocupación legítima–, lo es más la situación en que se pone a los chicos y las chicas, sobre todo en este grupo que tenía muy fresco lo que había pasado con la madre de Júlia.

Efectivamente, Jaume no les contó a los chicos lo que había pasado tanto con su tía como con su amigo, pero su forma de estar en el aula era diferente de la habitual. En cierto modo, su cuerpo daba a entender que no estaba bien, pero también en medio de los contenidos me parecía ver y escuchar mensajes que se relacionaban con la pérdida, con entender que estamos vivos y que eso tenemos que aprender a tenerlo más presente. Que el futuro hay que tenerlo a la vista, claro, pero sin olvidar que el presente es lo que vivimos. Lo vi en sus clases de Historia y Pedagogía cumpliendo con cierta rutina, intentando como siempre que sus estudiantes estuvieran atentos a lo que explicaba, respondiendo preguntas o generando debate. Incluso dándose el tiempo a primera hora de la mañana para animar a Irene y Berta que no estaban bien.

–Irene... ¿qué?, dice Jaume sin necesidad de preguntar más.

–Mal día, dice ella con cara de haber llorado. A lo que Jaume respondió con una mirada empática como diciendo “te entiendo, no pasa nada”.

Inmediatamente se fija en Berta que estaba un poco más allá, se veía un poco desorientada porque se reintegraba a clases después de varias semanas fuera.

–Berta, ¡Ánimos, tú puedes! ¿Te ubicas, no? Hacemos lo que sea... puedes ir tomando notas o usar el libro para subrayar.

Berta se incorporó, sacó el libro y se dispuso a escuchar la clase. De alguna manera, esa escena me hacía sentir que lo del “mal día” de Irene y los ánimos que le daba a Berta, se lo estaba diciendo a sí mismo.

La frase “la función debe continuar” más que una metáfora se transforma en una práctica que yo también he hecho. Es la literalidad de esa frase la que me conmueve y me sacude, porque realmente significa pararse frente al otro o los otros para que no se den cuenta de que “algo me está pasando”, como si no tuviera ganas de estar solo o echarme a llorar o de estar en otro lugar porque el dolor es muy fuerte y sigo enseñando porque ese es mi trabajo, porque eso es lo que el sistema que tenemos me obliga a hacer. Pero también le doy cabida a pensar que tal vez estar ahí, haciendo lo de todos los días, puede ayudar a encontrar cierto sentido o calma. No está de más preguntarse si el hacer la clase y estar con los chicos y chicas hablando de Historia y otras cosas, más que un escape u obligación, fuera una forma de encontrar cierto equilibrio en medio de la inestabilidad del momento. Si acaso esa misma normalidad que quiso a darle Júlia no era lo mismo que necesitaba él en esa ocasión. También me pregunto si “La función debe continuar” será como una invitación a continuar desde otro lugar, partir desde otro punto sin olvidar.

Entiendo la pérdida de alguien tan preciado e importante, básicamente, porque lo he vivido. La pérdida más grande ha sido la de mi madre, hace ya once años. Ha sido la pérdida más dolorosa y removedora que he experimentado, lo ha sido tanto que, desde que la vi morir, mi vida tomó otra forma; yo me transformé aún más de lo que pensaba por aquellos días y por eso creo que, de cierto modo, me ha llevado a trazar una trayectoria diferente desde entonces. La pérdida de alguien tan importante puede ser entendida y llevada desde diferentes perspectivas; desde intentar no mirar ni remover los recuerdos de esa persona hasta llevarlos consigo cada día.

Concuerdo plenamente con Jaume cuando se inquieta al preguntarse *¿cómo construiría un discurso sin Jordi?* Es totalmente difícil reescribir el futuro que ya se tenía dado por hecho y eso se acentúa cuando toca estar acompañando a algún alumno o alumna en ese tránsito. Me ha pasado con un par de estudiantes y algunos compañeros y no es fácil, pero creo que no lo ha sido porque, sin tenerlo muy claro, acompañarlos en ese momento era importante también para mí. Habrá quien diga que no es parte del trabajo o de la labor, pero por mucho que no lo sea, toca y cuando “te” toca es inevitable preguntarse por lo que sucede en quien sufre, en el que acompaña y en los que se ven involucrados de manera directa o indirecta.

Si la vida –las vidas– entra en el aula, por consecuencia, también lo hace la muerte. Entonces, cuánto podemos aprender de estas experiencias y lo principal cómo aprender de ello mirándonos como docentes, como educadores y educadoras. Aprender de la muerte podría ser considerado no solo desde la pérdida sino también desde el dolor y, por sobre todo, como algo natural, algo que puede ocurrir en cualquier etapa de la vida y de lo que podríamos hablar sin más complicaciones de las que ya trae implícitas un acontecimiento como ese.

Tengo la sensación de que haber pasado por todo ese mes con aquellas noticias me ha servido para ver cómo Jaume le da espacio a las preguntas que pueden emerger en la relación con sus alumnos y alumnas, sin que necesaria u obligatoriamente hayan respuestas. Que las muertes que le han tocado más de cerca también lo ponen a pensar no solo en cómo afecta a la relación con quienes se encuentra en las clases sino a lo que se puede transmitir en pequeños gestos. Pero también ha servido para poder mirarlo desde los dos lados de una moneda en un mismo escenario escolar: por un lado la muerte más o menos ajena, pues es otro el que sufre la pérdida de alguien importante, pero ese otro es importante para ti. Y la muerte más cercana que toca a tu intimidad, pues eres tú quien vive la pérdida de alguien que es parte de tu vida.

Frente a tantas preguntas a veces pienso que las respuestas no son las más importantes. Más allá de las respuestas, lo que importa es que son preguntas que están vivas mientras se está en la labor de educar y que muestran cómo una situación nos hace estar o no de una manera en el aula, son preguntas que nos llevan a dudar de como estar en el aula. La



muerte de alguien querido se puede llegar a experimentar como la contradicción del tiempo. Por un lado, la paralización del tiempo en quien muere, y, por otro, el que continúa para quien sigue vivo. Experimentar de esa forma la muerte puede llegar a ser el llamado de atención más potente que hace el presente, porque una parte del futuro posible ha dejado de existir. Vuelvo a la pregunta inicial ¿Qué y cómo podemos aprender de la muerte en un espacio como la escuela o la sala de clases? ¿De qué nos está sirviendo o cómo estamos usando el tema de la muerte en una asignatura que habla diariamente de los muertos de nuestra Historia, de los que ya no están? Pareciera que la muerte deja ver más fácilmente nuestro no saber... no saber cómo actuar, cómo entenderla como acontecimiento de la vida, cómo relacionarnos con quien ha perdido a alguien o cómo dejarnos acompañar cuando somos quienes hemos perdido a alguien.

### **“La Historia no sirve para nada”**

Gemma y yo pudimos conversar cuando ya acabó el curso de primer año de Bachillerato. En las clases de Jordi era una de las chicas que más activa se mostraba; siempre estaba opinando y cumplía con cada actividad que proponía Jordi, especialmente, cuando el trabajo de la clase implicaba el uso de alguna tecnología: hacer un video o trabajar en el blog que Jordi les había propuesto para desarrollar la asignatura individualmente. Cuando le propuse al grupo conversar acerca de sus experiencias como estudiantes y de lo que piensan de la asignatura de Historia, Gemma accedió con mucho entusiasmo, pero también fue la única que aceptó la invitación.

El lugar que Gemma eligió para nuestra conversación fue el centro municipal de actividades juveniles de su pueblo; allí nos sentamos en un pequeño bar y hablamos durante largo rato. El sitio era interesante, había mucho movimiento y una mezcla de niños, jóvenes y adultos en el mismo espacio con diversas actividades. Era un lugar especial para ella y se veía que conocía a mucha gente ahí, lo que no es extraño pensando que, a sus dieciocho años, Gemma es una chica extrovertida y sociable. El ambiente y su deseo de opinar nos posibilitaron hablar de varios temas de su experiencia escolar, pero uno de esos temas es el que quisiera contar: lo que piensa de la Historia.

Antes de eso, he de contar que la experiencia escolar de Gemma a lo largo de su vida, arrojaba más desencanto que nada. Resumía su percepción diciendo: “Lo que yo creo de la escuela es que nos impide desarrollarnos como personas porque, desde los tres añitos, nos encierran en un sitio y estamos ocho horas diarias para aprender una cosa. Para un niño eso es mucho y al cabo de los días eso se les olvida. Hacer que estés 10 años en una escuela, con la misma gente y sin poder salir a la calle, nos aburre. Para mí la escuela nunca ha sido un lugar de libertad”.

Salvo por alguna profesora, ella sentía que la escuela era un lugar sin mucho tacto, “hay mucha gente a la vez, pero no hay ninguna relación”, me comentaba al pensar en lo que a ella le hubiese gustado vivir. Con sus palabras me mostraba un modo de percibir la realidad escolar desde su juventud que no buscaba ser complaciente con lo políticamente correcto. Era honesta y en su historia creo que se asomaba constantemente un deseo de encontrar otro modo de estar en la escuela tanto para las chicas y los chicos como para los y las docentes; un modo de estar que pudiera acompañar el descubrimiento de quién se es cuando se acerca el tiempo de dejar la etapa escolar. También reconocía que había algo que impedía esa relación desde los propios adolescentes: “nosotros vemos a los profesores no como personas, sino como el profesor que nos quiere meter algo en la cabeza”. No negaré que eso me removió; no me lo estaba diciendo a mí, pero pensar que los alumnos no me vean como una persona, hizo que mi mente buscara imágenes o señales entre mis exalumnos/as que, tal vez, me indicaban eso. Más allá de ese flash mental, Gemma estaba dándome otra pista para pensar en la no-relación que surge entre

profesores/as y alumnos/as, una pista que, sin duda, apunta hacia la autoridad, la confianza y el respeto de unos/as y otros/as.

Cuando nuestra conversación dio paso hacia la enseñanza y aprendizaje de Historia, el tono no varió mucho dentro de esa percepción que tenía de la escuela. Incluso a veces fue más enfática en su crítica hacia esta asignatura:

El problema de la Historia es que es de hace muchos años, muchos años y pretenden que nos aprendamos algo que, no puedo hablar en general pero, depende del profesor, te empiezan a leerlo y piensas “¿nos estás contando un cuento o qué?”.

*–¿Qué recuerdos tienes de la asignatura de Historia, de profesoras, profesores que te han ido enseñando?*

Con Historia empezamos en primero de Primaria. Yo solo recuerdo, de todo lo que he estudiado, la Segunda Guerra Mundial porque la tengo del semestre pasado y cuando nos decían de los artesanos y todo. Siempre era “coge los apuntes, apunta no sé qué”. Por ejemplo, lo que hacíamos de los curriculums<sup>66</sup> con Jordi, si fuera más como eso, en Historia seguro que aprenderíamos mucho más. Porque vas más al cole con la mentalidad de que la clase va a ser aburrida. Entonces estás pendiente del reloj y si la clase ha estado divertida es porque el profesor te ha contado su vida.

*–Pero del contenido, ¿hay algo que más recuerdas?*

Nada.

*–¿Y algo de la forma de enseñar de los profesores o profesoras?*

No me acuerdo ni de eso...

*–Eso igual es significativo... que no tengas recuerdos de alguno es porque algo no andaría bien...*

Yo tenía una profesora que me lo ponía todo en la pizarra y me decía “cópialo”, es decir, de ver y de escribir es algo que se debiera, pero que todo lo hiciéramos como estamos tú y yo [es decir, más cerca y conversando], sería más fácil porque entiendes algunas cosas desde que pasaron hace mil años hasta la sociedad actual...

*–¿Por qué crees que se enseña algo como Historia en la escuela?*

No sé, como que lo importante es que quieren que tires la toalla y que tirar la toalla sin pensar que a lo mejor a alguien le puede servir o le puede gustar o así... la Historia es lo más aburrido.

---

<sup>66</sup> Con esto Gemma se refiere a la actividad que les planteó Jordi en una clase para que imaginaran cómo solicitar trabajo usando la tecnología. Individualmente, crearon un video-curriculum que luego compartieron con el grupo poniéndose en situación de candidato a un puesto laboral. La actividad movilizó a la mitad de la clase que fue la que llevó el video-curriculum, entre ellos, Gemma. El resto, aunque no hubiese presentado nada, participaba igualmente de esta especie de juego de rol en el ámbito del trabajo. Esa acabó siendo una clase muy dinámica.

*–Yo escucho eso a diario de la Historia como profesora. He tenido alumnos cuyas sus caras me dicen “oye, por favor”. Creo que hay algo que no funciona entre el profesor y el alumno, que a lo mejor no tiene que ver con Historia, pero es como que el mensaje no llega.*

Ya pero es que piensa que son dos generaciones diferentes, dos mentalidades diferentes, que hablamos de una época diferente. Es una pieza del puzzle o varias que van a encajar, pero hay otras que por mucho que quieras clavarlas con un martillo, es que no, es imposible.

*–Y en el caso de las clases de Jordi, ¿te dejaron algo a ti?*

Lo que me ha servido de Jordi fue hacer un blog. Me di cuenta que se me daba bien escribir, que tenía una mentalidad muy crítica que, pues ahora pasa esto, entonces “ahora lo escribo y lo redacto”. Tenía 1550 visitas a los dos meses de escribirlo, es decir, que la gente te sigue. Es algo, pues que sí, pero que con Historia tampoco eeh... no hay nada que te pueda servir... Hombre, estás hablando de la Edad Media... “mira este es un señor, Juan o fulanito”... que no hay nada que te pueda venir a la cabeza; incluso cada año es lo mismo y cada año no te acuerdas de nada. Aquí me pones ahora un examen de primero de Primaria o de primer semestre de este año y no me acuerdo nada.

*¿Para qué sirve la Historia en la escuela?*

Para nada. Para tener una nota. Yo creo que para nada, igual que el deporte que, a mi juicio, si quieres hacerlo igualmente lo harás fuera. Pues la Historia para mí es igual, porque seguramente que si vas fuera de la escuela, vas a aprender cosas o a lo mejor será en una revista que te interesa. Claro, hay que tener unos conocimientos porque si no, por mucho que la que leas, si no lo has estudiado nunca, pues no lo sabrás. Pero es más un beneficio para una persona que le encanta la Historia, que cuando lo vea en otras circunstancias, pues diga “ah mira, esto es como lo otro, mira cómo una cosa que pasó hace diez mil años se puede reordenar de otra manera”. Yo creo que se aprendería mucho más en una cafetería.

Poner especial atención a estas palabras de Gemma fue particularmente interesante para mí, porque me hacía recordar lo que he escuchado muchas veces de alumnos y alumnas: que la Historia es aburrida. Algo que puede ser más o menos comprensible dados los enfoques o las metodologías que han predominado como la memorización de fechas y nombres o la visión bélico-heróica de los hechos. Sin embargo, creo que esta percepción entre la juventud de que la Historia no sirve para nada no deja de ser un llamado de atención importante, principalmente, para quienes la enseñamos o trabajamos por cultivarla. Me parecía curioso lo tajante de su postura, a la vez que en diferentes momentos de la conversación recurría a ejemplos ligados a la Historia para hacer su crítica a la sociedad actual o cómo iba haciendo un contraste entre cómo se vive la vida actualmente y cómo era en otros tiempos. Que Historia no sirva para nada, en realidad, no significa que ella no supiera nada de Historia.

Frente a su percepción, yo empezaba a preguntarme si es que no había también un deseo por relacionarse de otro modo con el saber que nace de conocer o comprender la Historia. Quizás, un saber que realmente ella sintiera que la encaminaba a ese “querer ser” que ella ya había descubierto. Gemma quería dedicarse a la interpretación, ser actriz, pero no veía conexión entre actuar y la Historia. Además, ella también reconocía que trabajar con el blog de la asignatura había descubierto que tenía una opinión sobre el acontecer de la sociedad que a otros les interesaba saber. El blog trataba temas de Historia que Jordi iba revisando para saber cómo trabajaban los alumnos y alumnas lo que iba saliendo en clases. Ese era un espacio de creación personal en el que cada una y cada uno decidía qué temas les interesaba investigar y compartir; teniendo que escribir y reflexionar sobre lo que encontraban. Gemma se sentía muy satisfecha con su trabajo y muy contenta con la cantidad de redes sociales que se le abrían “sin haber viajado fuera”, como decía ella misma.

El tiempo que compartimos con Gemma hablando de la vida escolar de una adolescente hoy, puede hacernos centrar en lo negativo de la escuela y de la asignatura, pero creo que lo importante es que podamos ser capaces de darle la vuelta o buscar hacia dónde nos puede llevar la escucha atenta de este tipo de experiencias. Esto no se trata de que ‘su’ escuela haya sido esto o lo otro, sino de lo que está llevándose de ese espacio una buena parte de nuestros jóvenes estudiantes. Esta realidad no es solo suya ni es lo que representa a una escuela determinada, es más bien una invitación a preguntarse por la relación educativa y, particularmente, la relación con el saber que la escuela ayuda (o no) a cultivar en la vida escolar de los y las adolescentes.

## 4.2 Un lugar en el mundo.

Un lugar en el mundo puede ser una frase repetida, incluso puede sonar a frase común, pero llegar a pensar en lo que significa para cada una o cada uno encontrar *su lugar personal* en el mundo, puede llevarnos por derroteros interesantes y valiosos cuando nos damos cuenta de que es una cuestión necesaria en la vida y además es algo que va cambiando según vamos percibiendo las diferentes etapas de la vida que vivimos. Ser adulto o adulta implica, en cierto modo, tener alguna noción del lugar que se tiene, pero siendo profesor/a de secundaria o bachillerato y viviendo gran parte de los días al lado o rodeado/a de adolescentes y jóvenes, no es difícil percibir que esa necesidad de encontrar un lugar o tener un lugar es fundamental para ellos y ellas. Creo que la Secundaria y el Bachillerato es una etapa que deja ver las dificultades que tenemos como personas para lograr encontrarlo. Hay ansiedad, desconcierto, contradicciones que están más a flor de piel que en otros momentos de la vida. No es que los chicos y las chicas no puedan controlarse pero a veces pienso que hay un despertar que no es fácil de asumir para ellos y ellas y que tampoco se hace comprensible cuando el mundo adulto espera que comiencen a mostrar actitudes adultas pero muchas veces les trata como niños. Digamos que encontrar un lugar en el mundo en la adolescencia se hace difícil cuando tantas voces dicen lo que se espera que hagamos o lleguemos a ser; dejar la infancia y acercarse a la adultez muchas veces hace difícil hallar el equilibrio.

En nuestras conversaciones con Jaume y Jordi descubrí que teníamos algo en común en este sentido. Dicho con otras palabras, cada uno de nosotros acuna la preocupación y el anhelo por acompañar a esa adolescencia o juventud a encontrar su lugar en el mundo y eso se vuelve el empuje para pensarnos como docentes. Probablemente, no es lo que nos defina como profesor/a pero sí forma parte fundamental de ese horizonte en nuestro oficio de enseñar Historia. Jaume me ha dicho que le importa más que nada ayudarles a las/os chicas/os a prepararse para enfrentar los desafíos que tendrán los próximos años, que tengan lo que necesiten para andar por el mundo y que eso, a veces, no pasa por el contenido propiamente tal sino por lo que él sea capaz de comunicarles. Para Jordi su gran historia con los chavales y las chavalas es intentar encontrarles un lugar en el mundo aunque eso implique partir por donde el currículum no ha puesto ojo, como son los temas o las cosas que les gustan a los chicos y a las chicas, para intentar sembrar algo de opinión crítica en ellos y ellas. Para mí, lo importante es mostrarles que el mundo es más amplio que el lugar que les toca habitar cada día y que en esa amplitud se abren también posibilidades para que puedan crecer como personas, por lo tanto, que cada una/o de ellas/os cuenta y pueden hacer de sí mismas/os y del mundo algo mejor.

¿Qué implica buscar o tener un lugar en el mundo en este contexto? En principio, creo que lo más natural es asociarlo al espacio físico (corpóreo) y espacial que ocupamos, pero más profundamente también hablamos de un lugar en el sentido simbólico de nuestra relación

con las otras, los otros y lo otro. Hablar de un lugar en el mundo a partir de las clases de Historia de Jaume y Jordi, en particular, y de lo que buscamos como seres humanos, en general, es para mí hablar de algo que está en constante movimiento a lo largo de la vida. Pero creo que especialmente para las chicas y los chicos de Secundaria y Bachillerato, es un movimiento que puede ser vivido con cierta alteración o desorientación en muchos casos; para algunos/as será un camino vivido con naturalidad pero para otros/as puede ser que se manifiesta de manera caótica y, frente a ese caos, habrá quien se vea inmovilizado por todo lo que le acontece. En esa temprana juventud hay quizás un encuentro y un desencuentro al mismo tiempo; un encuentro con un mundo que se ve más grande ante sus ojos y un desencuentro consigo mismo por no saber quién se es o quién se será en este mundo más exigente, más convulsionado. Por eso me parece importante contar algunas historias que apunten hacia las situaciones, dudas y tensiones que se producen en ese acompañamiento hacia los más jóvenes, sobre todo cuando estamos hablando desde una asignatura que trata sobre la creación social de hombres y mujeres y de cómo ven sus propias posibilidades en esa relación social con el mundo.

Pero es interesante también pensar en ese lugar que se tiene como docente en relación con las nuevas generaciones. Por lo que he percibido de las experiencias de estos profesores que llevan tantos años enseñando a diversas generaciones de adolescentes –y de la mía en estos pocos años–, el lugar que tenemos como docentes también es una cuestión en movimiento. Creo que hay que estar recolocándose con cada nueva experiencia y con cada nueva situación que acontece cuando se tiene un oficio que depende de cómo nos comuniquemos y nos relacionemos con otras personas y con las instituciones. Estas últimas juegan un papel relevante en lo que entendemos como nuestro lugar en la tarea educativa porque no siempre se vive en una relación armónica. Vale la pena también preguntarnos por el lugar que tiene la escuela en nuestra sociedad o en el mundo porque, más allá de ser una institución normada, es un lugar en el que habitamos.

Me parece importante decir que las historias sobre esta búsqueda de un lugar en el mundo desde lo físico, simbólico o relacional, no siempre hablan de lo que ya está resuelto ya sea por parte de los protagonistas de las historias o de las instituciones que estén siendo referidas, sino que se da lugar a aquello que genera una inquietud y, muchas veces, una inconformidad. De este modo, lo substancial está en mostrar nuestra capacidad de experimentar, individual y socialmente, ese lugar del mundo que nos reconocemos con todas sus vicisitudes incluidas.

### **“Periferia y centro”**

Raquel pareciera que vive en la periferia de la clase y que a la vez ese es su centro. Durante todo el curso, su presencia capturó mi curiosidad permanentemente. Podría ser la típica alumna que denominamos como rara. Rara porque no actúa como los demás, ni se relaciona con los demás, pero que está ahí y es parte de lo que sucede en clases.

Desde el principio me llamó la atención porque físicamente era la más pequeña y parecía ser la menor del grupo. Se sentaba donde lo hacía la mayoría, es decir, en las filas del centro del aula, adelante, muy cerca del escritorio del profesor y casi siempre estaba Nacho sentado a su lado, aunque no hablaran mucho. Raquel tenía rutinas temporales para estar en la clase, pues iba cambiando lo que hacía aunque repetía durante algunas semanas las que iba inventándose. Al principio, tal vez durante el primer mes que estuve yendo a la escuela, Raquel parecía estar en sintonía con lo que iba pasando o puede ser que estar cerca físicamente de Jaume la mantenía más alerta; aunque no solía opinar o preguntar durante la clase, trabajaba en sus apuntes.

Al poco tiempo, comenzó a sentarse en un extremo del aula, junto a la pared y cerca de la puerta. Ya no estaba Nacho a su lado –él seguía sentado en su escritorio en el centro de la sala–, y Raquel comenzaba una etapa de sentarse sola, sin compañía. En esa misma época, empecé a darme cuenta de que continuamente estaba somnolienta casi toda la clase, parecía que le costaba una enormidad no dormirse. A veces usaba sus brazos como almohada sobre la mesa para posar su cabeza y empezar a dormir. Era entonces que Jaume se daba cuenta y pasaba por su lado para susurrarle “*Raquel, no te duermas*”; se sonreían y Raquel se incorporaba para seguir copiando alguna cosa del power point que Jaume explicaba. Era como un juego en el que Jaume casi siempre estaba al centro de la clase y cuando se daba cuenta de que Raquel se desconectaba se paseaba hasta llegar a esa orilla del aula y hacerle un gesto o decirle algo para “traerla a la clase”. Un día le comenté a Jaume que había notado cambios en ella en comparación con el principio del curso; él ya se había dado cuenta desde algún tiempo y me dijo que estaba poniendo ojo en la situación.

Luego vino otra etapa en que Raquel jugaba con el móvil o con sus dedos. Lo del móvil lo hacía a escondidas debajo de la mesa, pero cuando se le hacía muy difícil mirarlo sin que Jaume se diera cuenta, entonces, se fijaba en sus dedos. En eso se pasaba gran parte de la hora de clase. Mientras Jaume explicaba el contenido, pasaba un video o respondía preguntas de los demás, Raquel parecía que reducía el mundo a sus dedos índices y pulgares; los miraba como si fueran un descubrimiento y unía y separaba sus manos en función de esos cuatro dedos. Me daba la impresión de que estaba desconectada pero, regularmente, se acercaba a preguntarle alguna cosa a Jaume sobre algo que le había causado curiosidad.



Casi siempre se trataba de preguntas que descolocaban a Jaume: “¿Hitler era machista porque él era machista o porque la sociedad era machista?”, lo interpeló a la salida de una clase sobre la II Guerra Mundial. En otra ocasión, mientras caminábamos por el pasillo, le planteó que quería saber por qué los alemanes tenían ese carácter tan serio, “parece que están siempre enfadados”. En alguna oportunidad Jaume inició la clase con unos videos de contrapropaganda nazi para ir analizando el desarrollo de la II Guerra Mundial, uno de los videos que utilizó fue el corto de dibujos animados de Disney “Donald duck der nazi”, y mientras el resto de la clase se había enfocado en la sátira de las historias, en aspectos del nacionalismo alemán o en la producción de armas, Raquel tenía curiosidad por un cartel aparecido en medio de ese video que hacía alusión a que la sociedad nazi no tenía vacaciones. Tal vez no sean preguntas carentes de importancia, pero demandaban una reubicación constante en Jaume para poder abordar lo que pudiera configurar como respuesta o para plantearle que no lo sabía y que lo investigarían juntos. Lo curioso de su ritual de preguntas era que siempre las hacía después de que había sonado el timbre, nunca en frente de sus compañeras o compañeros. Habitualmente, Jaume se tomaba con humor aquello, no frente a Raquel, sino cuando se detenía a pensar en ello o lo conversábamos entre nosotros. No era una tensión pero sí una preocupación constante por intentar saber qué estaba pensando Raquel para centrarse en ese tipo de información.

En nuestras conversaciones, el modo de estar en la clase de Raquel empezó a ser un tema recurrente, su mirada perdida, comportamiento solitario y extraño, aislada del resto de la clase o esas preguntas raras fuera de la clase. Jaume averiguó con su tutora que fue la misma madre de Raquel quien solicitó que ya no se sentara más al lado de Nacho o de nadie porque –según argumentó–, eso distraía a su hija y a la escuela “Raquel iba a aprender”. La verdad es que yo veía que las alumnas y los alumnos se iban sentando donde les daba la gana en esa clase, pero fue a partir de la exigencia de la madre de Raquel que ella empezó a ocupar el mismo sitio y sola después de que su tutora confirmara que Raquel estaba de acuerdo con eso. Al tener esa información es inevitable empezar a pensar en las cadenas de interrelaciones que se conjugan en la escuela y que acaban explicando e influyendo en el modo cómo viven eso los y las adolescentes. Probablemente, si Jaume no buscara esa información o la escuela no atendiera ese tipo de situaciones, dificultaría aún más la relación y la no comprensión hacia estos alumnos o alumnas. Podríamos decir solamente que son raros o raras y no iríamos más allá, los dejaríamos estar en esa periferia que para ellas y ellos es su centro pero que los distancia de una relación común con los otros y las otras. No podríamos atender lo que realmente puede estar anunciándose en ese tipo de periferias. Aunque Raquel era una alumna que no suspendía las asignaturas, Jaume sospechaba que podría tener algún tipo de trastorno o de problema más serio, una sospecha que con el tiempo se confirmó.

Empezando el tercer trimestre ella experimentó una crisis que la derivó a un tratamiento médico importante; volvió a la escuela pero sin cambios de actitud, probablemente porque hay cuestiones en la vida de las personas que no se solucionan rápidamente o porque – como en este contexto– no tienen que ver solo con cómo le llega o no una clase a una estudiante. ¿El diagnóstico era lo más relevante en este caso? Me atrevería a decir que no; sí le sirvió a Jaume para tener pistas sobre cómo trazar un camino y, sobre todo, para saber que tenía que continuar cuidando la presencia de Raquel en cada clase. Ella siguió en su periferia, probablemente ahí se sentía segura. De vez en cuando, seguía haciendo su ritual al final de clases, acercándose a Jaume para preguntarle por algo que había llamado su atención y que Jaume –dentro de su desconcierto– atendía intentando dar una respuesta, sugiriéndole mirar algún material o pidiéndole tiempo para investigar más. Igualmente, me he preguntado si Raquel salía de esa periferia para ir hacia el centro o llevaba su centro a lo que para ella era la periferia. En cualquier caso, ambos tenían que hacer un movimiento para encontrarse y lo interesante es que ese viaje lo hacía posible solo la existencia de una pregunta... aunque fuera una de esas “preguntas raras”.

“2+9=5”

Fue una larga conversación la que tuvimos Jordi y yo aquella tarde en el bar Amistat donde quedábamos para hablar sobre la escuela, la educación y la enseñanza en un instituto público. Nuestras conversaciones se iban viendo atravesadas por aquello que produce malestar cuando se está dedicado a la enseñanza. Sé que muchas veces, esa queja molesta a algunos/as porque puede parecer improductiva o limitadora, sin embargo, lo que surgía en nuestras conversaciones tenía que ver no solo con poder contar libremente lo que nos parecía importante de compartir sino que también intentábamos ir pensando a partir del mismo acto de conversar.

Hablando de ciertas incongruencias o tareas que se han institucionalizado en el quehacer pedagógico, de pronto Jordi me dice lo siguiente:

– *¿Cómo puede pensar alguien que yo puedo repetir cinco clases con la misma intensidad, de la misma manera? A ver, que le digan a Plácido Domingo que cante una ópera cinco veces igual; va a ser imposible. Por eso digo que hay clases que las bordo, clases que me salen fatal, clases en que estoy cansado, clases que no hay feeling. Hay momentos en que llegas a una clase y dices por qué me hacen hacer una programación. ¿Cuántos profesores se preguntan ‘va a alguna parte esto que estoy haciendo?’*

*Le comentaba a una compañera hace poco que somos especialistas en domesticar las matemáticas.  $2+3=5$ ;  $2+4=5$ ;  $2+9=5$ . O sea, yo profesor soy 2 y lo que creo que tiene que llegar ser el alumno es 5 y lo que realmente sea el alumno, importa un pepino. Y al final tiene que darme cinco porque yo esperaba que ese alumno fuera 5. Al lado de él tienes de todo: a un desadaptado, a un intelectual, pero, al final, tiene que sumar 5. Y este problema es el que nos lleva a no comprender a que él es 1.  $2+1=3$ ; no 5 sino 3.*

Esa queja, que no solo he escuchado de él sino de muchos otros y de mí misma, no es cualquier queja porque no es el malestar por “no lograr” lo que se espera de los docentes, el punto sensible es que esto se trata de quiénes son los y las estudiantes para esa programación de la enseñanza. Pero el problema no es solo la inutilidad de esas tareas, sino que la administración se interesa tanto en ellas, en que estén “aplicadas”, “ejecutadas” que el riesgo es que nos hacen perder de vista, como señala Jordi, en quiénes son los alumnos y las alumnas. Porque todo eso que ocupa un lugar y un tiempo en programar el futuro del curso, acaba siendo una especie de ficción de lo que las aulas contienen como realidad. Y además apuntan a un resultado al que se tiene que llegar y todos por igual. Todo ese trabajo previo a comenzar un curso sin conocer siquiera a tus estudiantes, me hace pensar en que no solo no sabemos cómo estarán los y las estudiantes para esas clases sino que nos saltamos al otro quien de la programación: el o la docente. Es como si siempre fuésemos a “ser el mismo 2” tener la misma energía, la misma motivación... como si la vida no nos aconteciera y nos hiciera cambiar. Habrá quien diga que siempre se espera que el profesor o la profesora tendrá que procurar llegar en la mejor condición para cada clase,

sí, pero la vida no le ocurre solo al docente, sino que a todos quienes están en el aula. No pocas veces la realidad toma la programación entre sus palmas y la tira al papelero.

Recuerdo una de las primeras clases que fui supervisada por el director de la escuela en la que yo trabajaba. Era una clase con más chicos que chicas, casi todos de catorce años que, por lo general, estaban haciendo mucho alboroto; había chicos bastante violentos que normalmente se preocupaban de molestar a sus compañeros, digamos que el nivel de conocimientos a mitad del curso no era muy elevado y tampoco les gustaba participar mucho. El director entró, se sentó entre los alumnos, observó y escuchó. Esa clase fue un desastre. Como nunca, estaban todos en silencio, escuchando, comportándose muy bien pero cada vez que dirigí alguna pregunta a diferentes chicos o chicas la respuesta que más se repetía era “no sé, profe” aunque algunos y algunas intentaban esforzarse. Mientras, el director se encargaba de mirar la planificación de esa clase, supongo que contrastando lo que sucedía con los objetivos y los procedimientos previstos. Acabó su visita pidiéndoles los apuntes de clases anteriores a dos alumnos. ¿Quiénes eran esos dos chicos? Uno, el que lideraba el alboroto constantemente pero que ese día se comportaba ejemplarmente; el otro, un chico que venía a una clase sí y dos no, por lo que casi nunca estaba al corriente de lo que pasaba en la clase anterior; los cuadernos estaban casi en blanco. Yo seguía intentando llevar la clase según la programación hecha y aprobada por el departamento de Ciencias Sociales del que yo formaba parte; al cabo de una media hora, el director me arrojó unas miradas de incredulidad, movió su cabeza con decepción y sin hacer comentarios salió del aula. Los chicos y las chicas, al verlo salir, se relajaron y comenzaron a ser quienes eran habitualmente en cada clase, es decir, a conversar entre ellos, los de siempre a hacer sus líos, hasta que me preguntaron *–profe, ¿el director vino a ver cómo nos comportábamos, verdad? –Pero nos portamos bien, así es que no nos van a castigar, ¿cierto?* Yo solo pude soltar unas risas porque me daba cuenta de que ellos y ellas se habían cuidado de tener esa actitud pensando en que el director había ido a evaluarlos como grupo-clase.

Mirando ese recuerdo mío con el ejercicio de Jordi, puedo ver que yo intentaba que entre el 2 y todos los números diferentes que sabía que había en ese grupo, pudiésemos llegar al 5 para demostrarle al director que en la sala estaba sucediendo lo que decía la hoja de ruta. Yo sabía que era casi imposible que lo escrito en ese papel meses antes sucediera con ese grupo –o con otro cualquiera–, pero con ese grupo era particularmente difícil, sin embargo para el director era injustificable que yo no pudiera llevar a cabo esa planificación. ¿Cuál fue uno de los problemas? El director durante ese tiempo en el aula vio que todos los alumnos eran 3 porque todos se comportaban correctamente, intentaban responder (aunque no se estuvieran enterando mucho) y todo funcionaba bien, entonces, llegar a 5 era totalmente posible, solo que el 2 generaba problemas. No puedo eludir mi responsabilidad en lo que pasa en mis clases pero no estoy segura de que eso invisibilice lo que, en este caso, mis estudiantes pueden llegar a poner en ese resultado siendo quienes son. Y si avanzamos un

poco más, no sé cuánta importancia tiene que llegar a tener el resultado final. El ejercicio o ejemplo que ponía Jordi, me hace pensar en que la disyuntiva entre proceso y resultado siempre está viva, pero solo como tema de contraposición de un tema con otro, no de diálogo que resuelva algo.

Cuando comencé a ir a las clases de Jordi, entendí lo que él también me decía de su grupo y la incongruencia que veía entre lo que podía hacer él con sus estudiantes y eso que se supone que tenía que lograr. Me daba cuenta de esa diversidad que está tejida por diferentes situaciones (estar dispuestos) a entrar en la clase en el sentido de escuchar, atender o preguntar, pero el asunto va más allá cuando los temas que motivan a las chicas y los chicos no están en eso programado. Claro, siempre había algunos y algunas que participaban más. No tengo claro cómo se resuelve eso o si se llega a resolver en algún momento, pero imagino que no dejar de pensar en ello es parte de esa orientación que señala hacia dónde ir con las alumnas y alumnos, al menos, eso veo en la experiencia de Jordi cuando pone su pregunta en lo que cree que puede lograr con cada uno y cada una de sus alumnos, porque  $2+X$  no es siempre 5, sino que para él  $2+1$  son 3,  $2+4$  son 6 y  $2+9$  son 11.

### ***“Tocar con la voz y la mirada”***

Dejarse tocar no es sencillo. Primero hay que sentirse confiado del mundo y eso se logra tal vez con más seguridad cuando vamos siendo conscientes de lo que vivimos. No he podido eludir la pregunta sobre qué significa dejarse tocar cuando se es adolescente y todo a partir de una conversación que tuve con el grupo de Historia de Jaume. Desde que conocí a Jaume, su mirada me ha hecho sentir atendida, es decir, de que él está ahí, presente y consciente para ponerse en relación conmigo. Al poco tiempo de comenzar nuestro trabajo en su aula, hablamos acerca de lo que era acoger y hacer sentir a los chavales –como él les llama– que había un contacto real con ellos y ellas. Le comenté que me parecía fundamental el efecto que tenía su mirada en la relación con los chicos y las chicas; yo he sentido que se produce algo muy potente con el modo en que él pone en juego la mirada a la otra o el otro. Al escucharme, dijo que no estaba seguro de que eso fuera lo que él hace; que, en realidad, para él esa tarea de contacto y acogida con las y los estudiantes lo tenía su voz, jugando con los tonos, la impostación o la intensidad. Para Jaume, su voz tiene un lugar especial en su vida, canta en un coro góspel y sabe usar muy bien su voz, no solo para cantar sino que para hacerse presente. Sin duda, eso que él hace y piensa sobre cómo acoge y se comunica con los otros o las otras por medio de su voz tiene mucho asidero, pero yo desde que era una desconocida en su vida hasta estos meses en sus clases, he sentido en su mirada algo muy significativo, no solo por lo que me toca a mí, sino por lo que iba viendo en clases con las alumnas y los alumnos.

Escuchar este desacuerdo en qué era lo más significativo que hacía Jaume para hacer sentir al otro que tenía toda su atención y que se estaba dedicando a ello, me dejó un tiempo pensando en lo que significa acoger, lo que observo como investigadora y lo que piensa él como profesor. Pero, sin duda, lo importante era saber qué percibían las alumnas y los alumnos del tema, porque siendo adolescentes se tiene una idea de relación con los adultos que probablemente es distinta. No es fácil dejarse tocar cuando se es adolescente, no de cualquier modo ni mucho menos por cualquiera. Por eso creo que el tocar en este caso no tenía que ver con el contacto físico y lo que íbamos abriendo en estas conversaciones así lo iban dejando sentir.

He percibido que el contacto físico a medida que crecemos se va tornando distante, selectivo y a veces hasta prohibitivo. La infancia se vive en medio de mucho contacto con el cuerpo del otro, de la otra. Abrazamos, besamos, tomamos la mano, tocamos a quienes nos rodean como un modo de expresar los sentimientos que nos surgen según las circunstancias (alegría, ternura, tristeza, enfado, preocupación); en fin, pareciera ser que no hay mucho por qué negarse al llamado natural de acercarse al otro. Pero en las escuelas de Secundaria, ya se nota que hay otra forma de estar, ni los chicos o las chicas se dejan fluir y muchas veces los profesores y las profesoras tampoco. Quizás sea por una necesidad natural de cuidar el espacio que habitamos y que hemos logrado reconocer como propio,

pero la cuestión es que, en ocasiones, eso se transforma en un desafío cuando intentamos comunicarnos.

Es cierto que los chicos y chicas en su temprana juventud, muchas veces deciden mantener distancias con el cuerpo, pero también hay algo de nuestra adultez que va levantando un muro para no confundir a nuestros alumnos y alumnas; quizás porque es un modo de hacerles saber que ya no son unos niños, porque no pueden tomarse ciertos excesos en la confianza o porque nos sentimos más seguros así. “Tocar” a un chico o una chica se vuelve un arte para aquel profesor o aquella profesora que quiere cuidarlos, hacerles saber que está preocupado por ellos o atento a lo que les sucede. Porque no se trata solo de esforzarse ya por abrazarlos o darles la mano sino porque se trata de tener contacto simbólicamente, es decir, poder comunicarles que en ese momento ellos y ellas están para nosotros de manera presente y que estamos dispuestos y abiertos a lo que les acontece. No es sencillo tocar con “algo” que no sea el cuerpo, es decir el tacto físico, sin embargo se me vienen a la mente algunas frases que nos pueden ayudar a pensar de qué otras formas lo hacemos. Por ejemplo, cuando decimos: “la historia de ese chico me ha tocado”, “estoy muy tocada con toda esta situación”... ahí no hay contacto con el cuerpo del otro y, sin embargo, lo sentimos en el nuestro. Ahí lo que nos toca son experiencias, situaciones, instantes que permiten hacernos parte de algo y que nos llaman a ser parte de eso, simplemente, porque un gesto nos ha implicado incluso no habiéndolo deseado.

En tiempos en que cualquier acercamiento físico puede ser interpretado como una actitud peligrosa o sospechosa, hay un riesgo latente si no se sabe cómo hacerlo para que en ese contacto no llegue el mensaje equivocado; entonces, hay que saber hacerlo. Pero, ¿cómo? Pues eso depende de varias cosas, pero en el caso de Jaume, creo que eso pasa por su implicación con los chicos y chicas, de los códigos que ha creado en ese modo de estar con ellos y ellas y con la autoridad que le reconocen sus estudiantes. En una clase en la que explicaba el contexto previo a la I Guerra Mundial, algo comenzó a llamar mi atención cuando Jaume cambió el tono de la voz. Dejé de apuntar en mi libreta de notas para mirar detenidamente: ese tono con el que contaba la Rusia del siglo XIX, iba acompañado de la gesticulación con sus manos, hablando como si todo estuviese sucediendo en ese mismo momento afuera de la escuela, le daba un ambiente especial. La mirada y la atención que los chicos y las chicas dirigían hacia Jaume me parecían sorprendentes; no sé cómo explicarlo pero es como si estuvieran colgándose de los movimientos y los tonos de Jaume.

Dentro de una conversación que mantuve con el grupo-clase acerca de lo que les pasaba con Jaume mientras estaban en clases, algunas de las alumnas contaban así lo que percibían:

María: A mí, lo que me llega en la clase de Historia son sus ideas... o sea, todo lo que él piensa, a veces, queda muy reflejado en los comentarios o en cómo lo dice, que me

parece bien... a mí Jaume, la verdad es que me gusta. Y los tonos de voz que a veces pone para captar tu atención... a mí me sirven. Lo que consigue llamar mi atención o, a veces en alguna cosa puntual, es más su tono de voz. Va modulando la voz, tiene como trucos para que no nos soltemos de la clase...

Júlia: Sí, cuando en vez de reñirte y decir “cállate” o así [lo dice como gruñendo], pues, él te pone una mirada o se queda en silencio [empieza a imitar los gestos de Jaume y los demás empezamos a reír]...

Adriana: Yo vengo de coles donde un profe se calla y es como rienda suelta y puedes pasar de todo. Y él, a mí personalmente, y supongo que a más de uno lo compartirá, te sabe mal cuando se calla... [Empiezan las risas de varios que se vuelven carcajadas al ver la cara de Adriana]. Es como que lleva hablando 35 minutos y, de repente, se pone serio y se queda mirando en plan “de qué va esto”. Y entonces tú dices “¡Dios mío!”. No sé... a mí me sabe mal cuando se calla, de verdad [otros van apoyando la historia diciendo que sí]. Y llegar al punto de que te sepa mal que un profesor se calle, yo creo que eso es autoridad. [Risas a carcajadas]. Definiéndolo así, con una mirada y callándose y que te sepa mal y que digas “por favor, sigue, continúa la explicación...”.

Laura: Bueno, él no nos ha llegado a decir, pero con las miradas, con la actitud, con su forma de ser, desde el primer momento que entró fue como “¿me la vais a dar, verdad?” [la autoridad].

Es cierto que también varias de ellas echaban en falta sentir a un Jaume “más cercano” pero ¿cómo saber la medida adecuada? De todas formas, creo que lo importante está en pensar que hay que buscar lo que sea necesario y lo que el grupo permita para que, en palabras de María, no “se suelten de la clase”. Jaume ha logrado encontrar una mezcla entre la mirada y la voz para alimentar la comunicación mediante el lenguaje no verbal, más allá de lo que sus palabras estén diciendo. Pero, como él mismo pregunta, ¿esto cómo se enseña o cómo se aprende?, porque no es algo que se trabaje como asignatura en la formación universitaria. Me atrevo a decir que esta no es una preocupación habitual dentro de la preparación de quienes serán docentes, pero es un tema que es relevante porque tan o más importante que el contenido, lo es comprender los modos de estar que se pueden dar como profesor/a y como alumno/a.



### **“¿A qué juega la escuela pública?”**

Los primeros encuentros con Jordi nos sirvieron para ir hablando de su trayectoria, un poco de ese recorrido que hace un profesor de Geografía e Historia para encontrar un lugar laboral en el que poder enseñar. Esa búsqueda trae consigo algo implícito y explícito a la vez, que es ponerse en relación con una institución. Pero una escuela no es una institución común porque ponen en juego varias interrelaciones, la más importante se supone que es la educativa entre docentes y estudiantes, pero hay otros entes presentes o implícitos, que son las familias, una administración central y, si nos vamos a lo macro, un sistema legal y normativo. Es decir que, en el deseo de trabajar en un lugar para relacionarnos con otras personas viene implícito el establecimiento de relaciones con entidades y con un aparato legal, es decir, acabamos (querámoslo o no) relacionándonos con cosas. Posiblemente, en otras situaciones laborales también están implicadas estas relaciones pero cuando se es maestro/a, profesor/a o educador/a, es ineludible y, a veces, parece que toma más importancia eso otro que no son los y las estudiantes.

Su visión de la educación como sistema o como ejercicio social es particularmente crítica, incluso puede llegar a ser “cíttrica” si una/o no se da el tiempo de escuchar con detenimiento y se queda con la primera impresión. Durante alguno de nuestros primeros encuentros, le dije que muchas veces sus palabras me parecían un poco “ácidas” porque, en general, expresa lo que piensa de la escuela y la educación en un tono duro y con frases que de pronto chirrían. Pues, me dijo que sí y que precisamente esa palabra “acidez” le hacía sentido porque tiene mucho que ver con su experiencia con la escuela como institución y de cómo está siendo llevada la educación a nivel de sistema.

No, Jordi no es un profesor resentido ni alguien que desprecie su labor. No usa un tono dulce para decir lo que piensa y su experiencia le ha llevado a encarnar los serios problemas que trae la educación; a veces, el tono suave se confunde con pasividad y no deja ver todo lo que compone la idea de educar que la sociedad está disponiendo para la juventud. Es cierto que hay cosas buenas y valiosas en todo esto, pero para Jordi eso ya lo hace bastante gente y quedarse solo con eso es desequilibrar la realidad porque *“siempre se trata de hacer una pantalla bonita de la educación, demos una imagen fenomenal de lo que estamos haciendo si no la gente se va a desanimar y esto preocupa. Estoy convencido de que no queremos saber ni ver lo que está sucediendo en la escuela”*. De algún modo, me hacía sentido escuchar su postura más radical porque las escuelas son lugares que lo que menos las caracteriza es estar exentas de problemas y su malestar me parecía muy honesto como para empezar a darle otra vuelta a lo que se vive en las escuelas.

Cuando nos conocimos, la crisis económica y social en España estaba en un punto muy sensible y duro; los cambios parecían ser más para mal que para bien pero su percepción ácida no es solo por la situación actual. El problema principal para Jordi radica en que el planteamiento inicial de la educación de estas décadas es malo, él dice que *“organizar como*

*organizamos la escuela es malo; se hace sobre unos concepciones que llevan al error. La fragmentación del saber, por ejemplo, esto ya genera un problema. O esto de que cada alumno tiene que llevar el mismo ritmo que el vecino, esto es complicado*". La verdad es que estas problemáticas las he discutido en otros contextos y en otros países; no es algo nuevo, por eso mismo me sorprende de que no podamos ir hacia la raíz de aquello y desatar esos nudos.

*"Roxana, la gran pregunta para mí es ¿a qué juega la escuela pública?"*, me planteó con tono de preocupación y con muchas ganas de que alguien le diera una respuesta. Por supuesto, y lamentablemente, no soy yo quien pueda dársela. Los últimos años los ha vivido como profesor de un instituto público y eso lejos de hacerlo un actor pasivo le abre interrogantes continuamente porque él sabe que está siendo parte de ese sistema. Ser un disidente de muchas prácticas institucionales también le pasa la cuenta, es tildado de conflictivo, pesimista y su relación con el equipo directivo es de tensión permanente. Para ser docente tiene que pasar por esa (no)relación institucional y él ha decidido no pasarla en silencio. Piensa que cuando se ponen estos temas sobre la mesa, el que se siente agredido tiene que empezar a responder, pero las respuestas que más recoge es que quienes lo replican no saben cuál escuela es, qué tipo de escuela es la que estamos haciendo para los y las jóvenes.

Siguiendo con los ejemplos de los problemas está el tema de la defensa del catalán como lengua vehicular de la enseñanza, porque la gran mayoría de sus alumnos y alumnas de Secundaria y Bachillerato no lo hablan, por lo tanto, me pregunta *¿cómo voy a explicar en una lengua que no conocen algo que ya les parece difícil en su lengua materna?* En la cara de Jordi veo el deseo de que alguien de la administración haga ese intento, no solo para que experimentaran la dificultad o la frustración que eso le genera a buena parte del profesorado sino porque estos conflictos se generan y se deciden en espacios ajenos a lo que sucede en el día a día de una escuela donde pareciera que decidir para la masa significara lo mismo que preocuparse de cada uno/a de la masa. El problema no radica en la defensa de una determinada lengua para la enseñanza sino qué está pasando hoy con las niñas y niños que no cuentan con ese recurso básico para comunicarse. No es una cuestión de minimizar la discusión cultural, política o identitaria acerca del principio que defiende una lengua vehicular en la enseñanza sino cómo los y las docentes de las escuelas pueden iniciar y sostener un acto educativo, más allá de los programas y redes que se han puesto en marcha. De qué manera es posible iniciar y dar vida a una relación educativa sin entendernos desde lo básico que es una lengua común.

Por otro lado, ver a alguien responsable de esas decisiones en sus clases sería una muestra de que el sistema se preocupa por lo que sucede en las escuelas. *"Mi gran sorpresa, a nivel de profesor, es que nunca ha entrado nadie a saber lo que yo hago en la clase"*. Para Jordi eso apunta a dos cosas; una es que así como a él, otros y otras docentes nunca han tenido la

presencia de alguien preocupado por ver lo que sucede en las aulas o qué profesores/as están haciendo, entonces se habla de la calidad de los profesores y profesoras sin saber en terreno de lo que realmente hacen bien o mal o cómo es la vida de las y los estudiantes. La otra es que las decisiones que se toman desde las administraciones se hacen sin ver o sin estar contextualizadas en lo que hay dentro de las paredes de las aulas, porque a veces esas decisiones también provienen desde el interior de las propias escuelas y tampoco se crea la situación para conocer lo que pasa en cada clase.

*“Cada vez, el sistema se va volviendo mucho más absurdo, porque se elevan los contenidos y la ignorancia también”.* Esto me lo dijo pensando en la presión que reciben los docentes para que alumnos y alumnas aprueben el curso, a pesar de que no han aprendido lo necesario para estar en un nivel más complejo de aprendizaje. Eso no solo provoca una competencia injusta sino que siembra ilusiones que luego los chicos y chicas no pueden lograr. Porque como profesores/as, para Jordi hacerles ver cuáles son las limitaciones a sus alumnos y alumnas no es cuestión de cortarles su deseo de llegar a ser algo, sino de que se puedan dar cuenta que hay dificultades que hay que resolver bien y de manera urgente. A veces, sentía que Jordi hablaba en términos muy duros de los y las adolescentes y cuando se lo comenté, su respuesta fue tajante: *“yo creo que no hay ningún profesor en el mundo que los ame más que yo. Amarlos es no decirles mentiras”.* Eso me hizo pensar en dos cosas que me parecen muy importantes: Una, en que aquí se revela un modo de expresar lo que se hace y vive en la labor pedagógica en las salas de clase cuando hay muchos problemas rodeando el acto educativo. Es un lenguaje que no solo refleja un malestar sino que representa un modo de sentir acerca de cómo se vive la labor cuando no se siente en sintonía con lo que realmente importa en la educación para una parte del profesorado. Un lenguaje que tendrá sus pros y sus contras, pero que viene dado desde el interior de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Y la otra cuestión importante es que Jordi me enseñaba que su forma de amar lo que hace y a la juventud que tiene en sus aulas no pasa por hablar solo de lo bueno de la realidad ni solo usando un lenguaje sutil o platónico de lo que experimenta en el lugar que tiene como docente.

El discurso paternalista con el que se habla desde y en las escuelas, para Jordi tiene un riesgo y es que sea interpretado como un mensaje de permisividad a la adolescencia que tenemos en las aulas. El respeto es un principio complicado de cultivar y, a su juicio, la juventud a la que él se ve enfrentado en los últimos años le cuesta más asumirla como tal y, algo de eso, nace de la actitud paternalista del sistema, que exige una cosa y actúa de manera contraria, aunque eso también sucede desde la institucionalidad hacia el profesorado. La escuela –sobre todo la pública– en muchas ocasiones pierde su sentido porque se concentra en burocracia que obstaculiza el acto educativo, que de por sí ya es complejo; Jordi opina que: *“El bachillerato se ha convertido en una guardería porque los padres no saben qué hacer con ellos en casa todos los días, porque los adolescentes se*

*muestran más pasivos que nada en las clases... al Bachillerato de la pública vienen a aprobar porque el sistema funciona así*". Lo ve en cada fin de trimestre y cada fin de curso, cómo se le exige a los y las docentes a buscar el modo en que los alumnos y alumnas aprueben, aun cuando los mismos objetivos que instaura el curriculum no sean alcanzados por los estudiantes. ¿Qué clase de respeto se puede cultivar en este modo de hacer las cosas?

Después de escucharlo y de ir viendo lo que sucedía en sus clases pensé de que alguna manera eso a que juega la escuela pública es un juego que en buena parte cada uno, cada una, puede ir viendo o pensando con qué y cómo juega... o cómo se pone en juego con "todo eso" que, queramos o no, confluye en los espacios educativos. También hay algo de mi experiencia dando vueltas alrededor de estos malestares e incomodidades que me ha contado Jordi. He sentido en más ocasiones de las que quisiera reconocer, que la relación con la institucionalidad no es algo que se me dé bien, no porque no quiera sino porque hay muchas cosas que no entiendo o no comparto en las decisiones que se aplican desde la verticalidad de esa relación. Escuchándolo y viendo cómo iba desarrollando su trabajo pude percibir ese desencuentro con quienes representan la institucionalidad en su centro, pero también de la forma en que Jordi enfrenta ese juego. Él juega informado. Se informa de lo que sucede a nivel local y macro, de cada reglamento, normativa y asunto burocrático que atraviesa a la vida escolar de su centro, pero no para aplicarlo sino para saber dónde están esos recovecos que le permiten ser en parte el profesor que quiere ser con sus estudiantes; se actualiza en metodologías de enseñanza –aunque muchas no las pueda aplicar–; se informa del mundo y los gustos de la adolescencia para intentar encontrar una puerta por la cual pueda hablar de Historia, Geografía o Ciudadanía. Digamos que se toma en serio su papel de disidente y para poder serlo responsablemente hay que dedicarle tiempo a leer, observar el contexto, buscar información y reflexionar sobre quién se es y cuál es el propósito de la labor.

¿Se desanima? Claro. Desde el primer encuentro, me dijo que él era un desencantado de la educación. Me ha dicho que se desanima... y mucho. Pero lo escucho hablar con pasión y con mucha preocupación por lo que hace. Cuando lo veo en sus clases me pregunto dónde está su desánimo porque lo veo muy colocado en la clase, llevando temas diferentes y diversos cada vez, lo veo conectado con lo que hace y con lo que está sucediendo, por eso siempre ha sido una curiosidad por qué ha continuado año tras años. En una de esas conversaciones hablamos del tema y me dijo que conociendo nuestra realidad puede que nos desanimemos pero ese estado es un punto de partida, es decir, para irte o para hacer algo diferente para comenzar otra vez. Entonces entendí que posiblemente el desánimo lejos de distanciarlo de su tarea, lo lleva a pensar en un comienzo continuo. Permanecer en la escuela es su decisión personal por hacer algo diferente (aunque no lo reconozca abiertamente) como parte de la sociedad. Creo que en él hay una gran cuota de esperanza en que algo pueda cambiar, pero para que eso suceda Jordi tiene su propio comienzo: "no

*será posible un cambio si no somos capaces de quitar todas las mentiras de la escuela, dejar las miserias a la vista y decir «esto va así».*

### ***“Encontrar al otro o salir a su encuentro”***

Entrar en un aula que no es la propia no es fácil. Cuando no eres la profesora ni la estudiante, sino la que va a observar y conversar acerca de lo que hacen los otros, cuesta encontrar el lugar, físico y social, donde ubicarse, probablemente porque no es habitual en la vida del aula que haya alguien que tenga la función de “solo mirar”, sin evaluar, valorar o juzgar al docente ni a los alumnos. Pero, dentro de la dificultad que eso encierra, en este caso hay algo que lo facilita: la acogida.

Acoger para mí, significa abrirse al encuentro con el otro, la otra y también a lo otro, y probablemente en una situación en que quien acoge tiene algo que el acogido busca o necesita, y eso no implica que estemos hablando de un acto puramente caritativo o solidario, sino un primer acercamiento para intentar entender al otro, a la vez que dejarse entender. Ese encuentro incluye saber recibir al otro pero también darse uno mismo. Puede que ese encuentro se dé en medio de la incertidumbre –como habitualmente pasa– pero cuando acogemos de forma atenta, esa incertidumbre no es limitadora para dejar fluir el contacto entre dos. Eso es lo que percibí en los primeros encuentros con Jaume, que había una intención de mostrarse tal cual y abrir la puerta de sí para dejarme entrar. Pero esa bienvenida, entre quienes deciden mutuamente ponerse a descubrir lo que puede surgir en una relación investigativa, como es el caso, puede entenderse con cierta facilidad. Sin embargo, ¿qué pasa cuando llevamos la acogida al terreno de la relación educativa entre un docente y sus alumnos? Una relación que, entre otras características, no es “voluntaria” (porque profesores y alumnos no se “eligen” entre sí para estar en el aula), está mediada por la enseñanza-aprendizaje de un contenido (que aquí pasa por las asignaturas de Historia y Pedagogía) y encierra un tiempo delimitado.

Jaume me ha permitido entrar en su aula, me ha autorizado a ver lo que pasa cuando está enseñando. El primer día, aquel en que conocí a los chicos y las chicas de sus asignaturas, me pregunté muchas cosas de camino a la escuela ¿Cómo serán? ¿Cómo actuarán frente a mi presencia? ¿Les caeré bien o les seré indiferente? ¿Qué pensarán de que haya una desconocida observando todo? De alguna manera, son preguntas que pueden surgir en cualquier encuentro entre desconocidos, pero lo que tal vez más me rondaba era qué tal sería la acogida de ellos.

Me encontré con un grupo de menos de veinte alumnos, en su mayoría chicas. Me saludaron, me escucharon y, mientras hablaba, intenté quedarme con sus rostros en la mente. Son jóvenes de caras joviales y aunque eran las ocho de la mañana, los veía muy despiertos, conectados con lo que estaba pasando. Luego de hablar un poco de mí, les conté mi intención de estar en sus clases. Sus miradas me hacían pensar que explicar mi investigación estaba resultando un poco extraño, sin embargo, ninguno hizo algo que me hiciera sentir incómoda o ignorada. Es más, al terminar esa primera clase que observaba, se acercó una alumna a decirme que le parecía interesante lo que estaba haciendo y que le

gustaría leer mi tesis cuando terminara (y yo pensé, “¿qué paciente tendrá que ser, aún no tengo ni un capítulo entero terminado!”). Ese simple acto confirmó lo que había sentido antes, que estaba siendo acogida en el grupo.

En conversación con un par de compañeras sobre nuestras respectivas investigaciones, hablábamos del cuidado en la relación educativa. Emma fue quién me preguntó –y... ¿qué tal tu profesor? –“Muy acogedor, ha sido muy cálido”, dije yo. –¿Y en qué lo notas? ¿qué cosas hace que te permiten decir a ti que es un profesor que acoge? Me quedé pensando y les dije que no sabía explicarlo muy bien, pero que tenía la certeza de que aquello que sentía era así. Un poco me olvidé del tema, seguí yendo a sus clases y de pronto, aparecieron algunas señales que fui entendiendo como pistas.

Ese acto de acoger que creo ver en él, me parece que es algo que sucede continuamente cuando está con sus alumnos. La mejor manera que tengo de llamarla por ahora es “acogida constante”. Acoger involucra no dejar pasar al otro frente a ti con indiferencia, al mismo tiempo que saber hacerse con las distancias, sobre todo cuando esa relación se da con adolescentes y jóvenes que cuidan (mucho más que cuando niños) su espacio personal, su “metro cuadrado”. Y no es lo mismo acoger al grupo que acoger a cada uno, aunque hay que saber hacerlo de ambas formas. Ahí estaba en mi libreta apuntando que mientras una alumna opinaba, Jaume la miraba de manera que a mí me parecía especial, como diciendo “adelante, te estoy escuchando a ti y solo a ti”. Entonces, caí en la cuenta de que ahí estaba una de las claves en las que yo basaba mi percepción de que Jaume acoge constantemente: es la mirada el principal canal que media como signo de acogida. Es una mirada que tiene múltiples significados y que son decodificadas perfectamente bien por sus alumnos. La mirada que acoge la duda, la pregunta frente a la complejidad de un contenido o una situación incómoda. La que da lugar a la diferencia sin el toque compasivo. O que sabe detectar al que se ha “desconectado” y lo intenta traer de vuelta. O que sabe recibir la opinión personal de los alumnos, aunque difiera de la suya. Que sabe darle lugar a la discusión de ideas entre los alumnos. Y esa mirada que sabe dar a entender que hay espacio para todo aquello que permita crecer, se vuelve invitación para los otros. Se vuelve confianza. En Pedagogía más que en Historia he podido ver esa confianza con más frecuencia, por las claras diferencias y ambientes en que se dan ambas asignaturas; pero aun así, me atrevería a decir que esa tarea de acoger, que se da más fuertemente al principio del curso escolar –que no muchos logran hacer con éxito (o con ganas)–, tiene ya su camino hecho en cuanto a generar un espacio de confort, de “buen rollo” en las clases.

Hay otros códigos que dejan ver esa acogida constante, como el tono, el chiste de vez en cuando, pero creo que es la mirada el principal canal que evidencia esa acogida, para mí. Es cuando más fácilmente puedo ver que Jaume está completamente ahí, en esa aula, en esa clase, con esos chicos y no otros.

Cuando he logrado darme cuenta de la acogida, o lo que yo identifico como tal en Jaume, inevitablemente pienso en mis ex alumnos y yo; ¿se habrán sentido acogidos por mí? Yo creo que era acogedora... o intentaba serlo, pero y si alguno no supo “entenderme”, ¿se quedó con la idea de que no era alguien importante para mí?

Y me asoman preguntas que me movilizan bastante y que tal vez no tengan una respuesta única, pero que, sin duda, me ponen a reflexionar ¿Eso que yo llamo “acogida constante”, será percibida por Jaume de esa manera? ¿Qué papel juega el cuerpo en la acogida dentro de una relación educativa? ¿Es siempre necesario tocar al otro para que se sienta acogido? Y si acoger no es algo que se enseña habitualmente en la formación del profesorado ¿cómo llegamos a desarrollar ese acto de forma tal que nutra la relación entre docentes y estudiantes?

¿De dónde proviene ese saber que permite acoger al otro sin someterlo, sobreprotegerlo o invadirlo? ¿Y qué pasa con aquel que no se siente acogido? Y cuando nos cuesta salir al encuentro del otro ¿cómo podemos enfrentar esa incomodidad sin anularnos ni anular al otro? ¿Podemos darnos cuenta fácilmente cuando alguien siente que está en el margen de nuestra atención? ¿El saber acoger nos puede ayudar a dejar partir?



### **“Democracia institucional”**

En el instituto de Jordi ayer y hoy ha habido elecciones para constituir el nuevo Consejo Escolar. Mientras hablamos, noto a Jordi un poco contrariado y hasta molesto con la experiencia de este año. El Consejo Escolar de Centro es el órgano de participación y gobierno del centro educativo en donde miembros de los diferentes colectivos que componen la vida escolar deciden, entre otras cosas, sobre el proyecto educativo, la programación de actividades, el presupuesto del centro o la resolución de conflictos. Del proceso que estaba viendo que se llevaba a cabo en el instituto, para Jordi había tres colectivos que eran los que más le importaban: alumnas/os, profesoras/es y las familias porque son los que le tocan más de cerca, además de ser los colectivos que deben elegir a sus representantes por votación entre sus pares. En los dos primeros casos, los candidatos a representantes han sido propuestos por la dirección del centro para que se presenten y enfrenen la votación, el otro debía ser resuelto por la AMPA. ¿Qué pasó en cada situación?

- El alumnado: los candidatos se han presentado; luego de eso, mientras está en la clase, Jordi ve entrar al Cap d’Estudis para darles una papeleta y decirles que en cinco minutos tendrían que salir en orden alfabético a votar. *“Eso obtiene una foto muy buena y es que el 100% del alumnado ha votado a su representante”*, me dice irónicamente Jordi.
- El profesorado: se convoca un claustro extraordinario –tal como estipula la normativa del Consell Escolar– para que se vote a los representantes. Jordi decide que este año se abstendrá porque no está de acuerdo en cómo se da el proceso; sin embargo, el equipo directivo le dice que no es posible porque los órganos colegiados no pueden abstenerse de acuerdo a lo que les han dicho desde la administración. Jordi se ha sentido violentado y replica que el reglamento señala que votar es un derecho, no una obligación. *“Cincuenta y ocho profesores con titulación universitaria dijeron que votaron porque los de arriba han dicho que no se abstuvieran, que podían votar nulo. Yo digo no; nulo es una cosa, blanco es otra cosa y abstención es otra cosa”*, me sigue explicando con tono enfadado.
- Los padres y las madres: son convocados a votar a la escuela en un horario determinado, no los pueden obligar a ir. *“Padres vinieron a votar 15 de 600 familias”*, dice Jordi.

El relato de Jordi no me parece ajeno o distante; la escuela en donde yo trabajaba, aplicaba una interpretación parecida de la democracia. Existía un Consejo Escolar pero ahí ni siquiera había elecciones. Los alumnos y las alumnas no tenían una instancia para votar, sus representantes eran designados por el director, así como con casi todos los colectivos. A mí me incomodaba enormemente y cuando pude decirlo me di cuenta de que, por ejemplo, a la mayoría de mis compañeros/as no le importaba mucho el tema. Somos adultos, decidir

dónde poner nuestra atención es algo personal. Pero mi mayor desazón era con las y los estudiantes porque estaban totalmente marginados de cualquier decisión, quizás, aprovechando un poco su ignorancia sobre el asunto.

Jordi me contó que conocía casos de otros institutos en que se rayaba un poco en lo absurdo, como el centro donde trabajaba su esposa –que también es profesora–, en el que llevaban la urna en un carro de supermercado y pasaban clase por clase para que las chicas y chicos fueran votando. La justificación en muchos de estos casos es que si dejan a los y las estudiantes hacer las votaciones se desordenan y que frente a eso, para muchos, “*el orden mejor que la democracia*”, dice Jordi con frustración y continúa: “*Esas son las primeras experiencias de estos chavales con la democracia; sus primeros contactos con la participación. Luego, vete a una clase y explica lo importante que es la democracia y dirán «si la teoría es perfecta pero la práctica...»*”. Esa reflexión de Jordi me hace pensar en las oportunidades que pierde la escuela de enseñar y aprender yendo más allá de la sola tarea del o la docente, porque es la posibilidad que tiene como espacio educativo de hacer algo en comunidad.

Jordi agrega: “*En todos los currículums que yo conozco desde que he dado clase se habla del sentido crítico del alumno, entonces me pregunto ¿para qué le voy a enseñar el sentido crítico a este pobre chaval que se va a encontrar que después no lo va a poder utilizar?*”. Hacer que el contenido se vuelva experiencia no depende solamente de que pongamos ante las alumnas y los alumnos una materia; lo que construimos como realidad en la escuela tiene que estar en sintonía con ese trabajo que se hace desde cada aula, porque de lo contrario corremos el riesgo de desvirtuar lo que ha llevado siglos cultivando el ser humano. Democracia tiene que ver no solo con organización o participación sino con legitimar la opinión de cada uno y con la confianza que le damos a la comunidad para hacerse cargo de algo que nos concierne a todos y todas, pues, si en algunas escuelas la estamos viviendo de esta manera ¿qué capacidad de hacerse cargo de una entidad superior como la realidad del mundo adulto le estamos ayudando a desarrollar a nuestros/as jóvenes?, ¿qué concepto de democracia le estamos enseñando?

### **“Expertos en exámenes”**

Era extraño que asistiera al día del examen parcial que tendría la clase de Jaume. Era extraño para mí, para Jaume y para las chicas y los chicos. Para mí, porque no tenía muy claro lo que podría observar cuando no hay conversación entre Jaume y sus estudiantes. Para Jaume porque no veía qué podría ser interesante de un examen. Y para los chicos y las chicas porque era una situación de nota.

Esa mañana comenzó de manera muy singular porque días antes, había muerto la madre de Júlia, una de las alumnas y Jaume estaba bastante atento a lo que pudiera pasar con el grupo porque varios del grupo habían estado en el funeral el día anterior. Jaume daba por descontado que Júlia no estaría en la escuela ese día pero ya se presentó una sorpresa para ambos cuando la encontramos en el pasillo. Después de saludarla y aclarar que no estaría en el examen, continuamos nuestro camino al aula.

Faltaban algunos minutos para las ocho pero cuando entramos en la sala de clases ya había tres o cuatro chicas, sentadas en lugares muy distintos de lo que habitualmente veía. Mientras Jaume preparaba los exámenes y comentábamos sobre lo raro que parecía mi decisión de estar en un día que “no hay clases”, iban llegando las chicas y los chicos. Al momento que saludaban veía sus caras de sorpresa de que estuviera ahí. Hasta que Marta preguntó en tono de broma: “Jaume, ¿Roxana no vendrá a dar el examen también, verdad?”, eso dio pie a otras bromas que hicieron que se sintiera un ambiente distendido. De pronto reparé en que cada vez que entraba alguien se iba inmediatamente a un sitio separado de otros que daba forma a un perfecto orden en filas, uno detrás de otro y separados por un escritorio vacío al lado. Cuando sonó el primer timbre las cosas comenzaron a cambiar. Faltaba que llegaran algunos y le pregunté a Jaume qué pasaba y me comentó que no necesitaba decirles cómo ubicarse o darles instrucciones porque son expertos en dar exámenes, “es lo que más saben hacer”, me terminó diciendo.

Tomé mi lugar más habitual –adelante y en una de las esquinas de la sala– para poder mirar con más perspectiva. Sonó el segundo timbre que señalaba el comienzo de la hora de clase. Jaume notó que Adriana estaba enferma y le preguntó si estaba segura de estar en el examen; Adriana le comentó que había estudiado y que había ido al cole por el examen. Luego de eso, chequeó la asistencia y confirmó que faltaban Júlia y Berta. Dio algunas instrucciones sobre los ítems que componían el examen y comenzó a repartirlos con la consigna de que nadie podía mirarlos hasta que todos tuvieran el suyo. La verdad es que me parecía que todas esas instrucciones eran parte de una formalidad porque ninguna de las chicas y chicos parecía estar haciendo algo que fuese sospechoso. Cada una y uno con sus lápices y sus exámenes esperaron la señal de Jaume para comenzar.

Jaume se paseaba calmadamente por la sala pero casi por no aburrirse. Pasó por mi lado y me dijo riendo “ya puedes parar de apuntar cosas”. Nos sonreímos, supongo que ninguno

de los dos pensábamos que yo estaría mucho en esa tarea y, más tarde, cuando tuvimos nuestra conversación me explicaba que con el silencio que se había producido podía preguntarse “¿a qué ha venido Roxana a ver un examen que es algo tan soso?, ¿y qué apunta tanto si los chavales están escribiendo y yo aprovecho de pasar lista?”.

Cada vez que recuerdo esa clase pienso en cómo me sorprendió todo el ambiente. Es cierto que he visto muchos exámenes como profesora, generalmente teniendo que estar atenta a que los alumnos y las alumnas no se quieran copiar, pero estar ahí observando lo que pasaba era completamente diferente. Primero, ver cómo cada chica y chico fue instalando sus cosas ordenadamente y vigilando no estar apegado a otro compañero. Luego, ver que desde que comenzaron el examen todos se pusieron a escribir como si la vida se les fuera en ello; sus cabezas casi todo el tiempo mirando hacia la hoja del examen. No habían pausas en su escribir, algunas de las chicas parecían con prisa, escribían y escribían sin cesar. En breves minutos, el aula se envolvió en un silencio que dejó paso al ruido de los bolígrafos en el papel y a sentir el sonido de las aulas contiguas, la calle y el pasillo. No está la voz de Jaume abarcando el espacio y los chicos que habitualmente se desconectan de la clase están totalmente en el examen. Jaume solo interrumpe el silencio para ir marcando el tiempo restante.

A momentos me parecía gracioso mirarlos y ver que nadie hacía el intento por buscar ayuda en un compañero, nadie se copia, nadie se mira. Me pregunté si mi presencia tendría algo que ver en esa actitud aunque parecía que nunca había interferido en sus modos de estar en la clase. Casi al final de la hora, Jaume les marca los minutos restantes y les recomienda pasar a bolí lo que hayan escrito con lápiz de grafito. Suena el timbre, Jaume les da un minuto más; la mayoría continúa escribiendo pero a la voz de entregar, todos lo hacen sin mayores complicaciones.

Al pensar en aquella extrañeza que compartíamos Jaume y yo por mi presencia en una situación que no parece importante de observar me empecé a dar cuenta que la actitud de este grupo de chicas y chicos me estaba diciendo otra cosa, o al menos, yo lo interpretaba así. Para Jaume era algo soso, para mí algo que no me generaba expectativas, sin embargo, todo el ambiente que generaban las y los estudiantes del grupo parecía decir que esto era algo que les suponía mucha importancia porque no fue algo que Jaume dispusiera por medio de instrucciones o de cambiar de lugar a alguien, por ejemplo.

En varias ocasiones hemos hablado del tema de los exámenes. De este en particular, Jaume me decía que este grupo era especial porque además de ser pequeño –había quince–, se comportan siempre muy bien; *“otra historia es vigilar los trimestrales”*, me comentaba, pero aquí casi que se aburría con la tranquilidad. Y su percepción sobre los exámenes es bastante radical, en asignaturas como Geografía y Pedagogía, ya ha ido instalando otro tipo de evaluaciones que se centran en procesos más que en conocimientos puntuales que

privilegian lo memorístico, eso básicamente porque o ha podido plantear una perspectiva compartida con otra compañera o porque la asignatura solo la da él. Sin embargo, cuando aparece el tema del examen parece tener una visión bastante clara: *“Si en alguna cosa nuestros alumnos salen competentes del sistema educativo, es resolviendo exámenes. No hay que preocuparse de que sepan contestar un examen... ;Si eso es lo que saben hacer mejor! Preocupémonos de que hagan un buen trabajo, de que se justifiquen correctamente, que puedan hablar, que puedan debatir, generar fórums en internet o en la clase con sus opiniones, ¿pero exámenes?...”*.

Su reflexión me removía varias cosas porque, por un lado, veía en sus palabras algo que yo también pienso de los exámenes, pero, por otro, que intentar hacer algo diferente resulta infructuoso o desconcertante cuando existe la ‘cultura del examen’ como legitimación de la nota como evaluación “real” por parte de los alumnos, aunque no los disfrutan. Y que muchas veces, se trata conscientemente de retener conocimientos que se dejan caer en el examen y luego ya no se recogen como un saber que les pertenece y con el cual pueden hacer otras cosas más allá de esa evaluación.

En algún momento, Jaume me conto que durante un curso anterior le pidió a un alumno del cual era tutor, que ese año llevara la cuenta para saber cuántos exámenes tenía que rendir. Con sorpresa me dijo lo que descubrió: *“¡Trescientos y pico exámenes entre todas las asignaturas! Un chaval de primero de Bachillerato haciendo más de trescientos exámenes en un año. Te sale una cantidad de dos por día, porque son más o menos ciento ochenta días que vienen a clases... ¿Para qué tantos exámenes?”*. La verdad es que me quedé un poco perpleja con las cifras y con la tensión que viven los y las estudiantes. Viéndolo así, ya no me sorprendía el modo en que sus alumnas y alumnos de Historia iban disponiéndose para el examen. Hemos naturalizado una manera de comprobar lo educativo de una manera tan ilusoria que no puede no confundirnos o darnos un mensaje equivocado.

Pensar en aquella clase una y otra vez, me hace pensar más y más en cuestiones que rodearon esa clase en la que yo no tenía expectativas, básicamente porque creo que he sido parte de esa naturalización del examen como elemento fundamental del proceso educativo pero que se vive como una prueba, una demostración, de que has aprendido, cuando realmente, en la mayoría de los casos, no es lo que refleja. ¿Cómo han hablado sus cuerpos en una situación en que las voces no pueden dejarse escuchar! Y eso que hacemos como profesores de vigilar que no copien, que no nos engañen en el examen, ¿no es otra contradicción más en nuestra labor? Porque si no validamos el examen como una herramienta real de evaluar, por qué nos vemos en ellos todo el tiempo. ¿Qué hay en esa colocación de lo/as alumnos/as? ¿Esa rigidez en la ubicación para el examen representa algo de la percepción o cómo se vive la evaluación? ¿Cómo se asumen las reglas y el ambiente de un examen? ¿Qué significa saber para las alumnas y los alumnos? Es cierto lo que dice Jaume, no solo por las chicas y chicos de este grupo, sino por los adolescentes que habitan

las escuelas: son expertos resolviendo exámenes de todos los tipos, en todas las etapas escolares... ¿Y para qué?

## “Señales”

Fue al final de cada curso que pasé con Jordi y Jaume que sucedieron algunos acontecimientos que dejan ese buen sabor de boca y que te dicen que lo que has tenido que pasar durante un tiempo vale la pena. Soy una convencida de que todo lo educativo se cocina a fuego lento, a pesar de que haya muchos que nos digan que se puede alcanzar casi todo rápido y casi completamente bien. A veces, son nuestras propias ansias las que nos traicionan un poco y nos provoca decepción ver que no estamos logrando lo que quisiéramos para y con nuestras alumnas y alumnos. Aprender es una cuestión de vida, más que fruto de enseñar. Podemos vivir sin enseñar pero no sin aprender y eso, quizás, es lo que más deseamos confirmar como docentes: que nuestros/as estudiantes aprenden, incluso no el contenido, sino que aprenden algo de la vida a partir de una asignatura, por ejemplo. Y que aprenden algo de la vida para su propia vida. Es decir, deseamos saber que algo significativo se ha manifestado en su vida porque han aprendido algo a partir de que hemos estado con ellos a través de una asignatura.

Muchas veces, es difícil para un profesor o una profesora tener esa certeza. Probablemente, porque cuando eso se manifiesta y los alumnos hacen la conexión con lo que estábamos queriendo decir en la sala de clases o con la materia, ya no estamos en el mismo camino. Después de haber acabado mis visitas a las clases de Jordi, un día cercano a las vacaciones en que hablábamos por teléfono, me dijo que había tenido un momento inesperado, más o menos su relato fue así: *¿Te acuerdas de Acuña, verdad? Pues, me ha sorprendido muchísimo, porque un día se me aparece, cuando ya han acabado los exámenes y no tienen nada que hacer los chavales por aquí, se me acerca y estira el brazo para darme un apretón de manos. Me ha dicho, mirándome a los ojos, ‘Gracias Jordi, porque al fin he aprendido algo en Historia y de un profesor’. Me quedé con una buena sensación porque sentí el apretón de manos y su mirada como algo muy sincero. Le creí.*

Ese “le creí” me hizo eco. Cuando me lo contaba, algo de la emoción sorpresiva de Jordi también la sentí. Acuña era un chico que se mostraba con ciertas dificultades. Participaba medianamente de la clase, casi siempre a insistencia de Jordi. Era bastante pasivo y aun cuando intentaba hacer los trabajos que planteaba Jordi, daba la sensación de que no estaba muy por la labor o de que le faltaban recursos para lograrlo. Había aprobado con una nota dentro de la media, nada que pudiera decirse que se trataba de un alumno destacado, pero había sido por sus propios méritos, no por la condescendencia de Jordi o ese sistema que prácticamente “obliga a aprobar” a los y las estudiantes. A veces Acuña no parecía esforzarse mucho en su asignatura y en alguna oportunidad tuvo un problema más o menos serio con Jordi, por eso creí entender que ese gesto que Acuña se preocupó de darle antes de irse de vacaciones, era un reconocimiento al trabajo de todo un curso. Fue un regalo para Jordi que, además de no esperarlo, tampoco lo estaba buscando; eso lo hacía disfrutar aún más el momento.

Con Jaume sucedió algo similar. En su primer día de vacaciones, me escribió para comentar ciertas cosas de su fin de curso y algo que él sentía como un premio. Había recibido un mensaje de su alumna Laura y quería compartirlo conmigo. En ese email Laura le contaba que estaba pasando el verano en un pueblo de la frontera franco-belga en el que las clases de Historia iban a su mente, particularmente, porque las guerras mundiales habían dejado muchas huellas en el paisaje y en la gente de allí. Al final de su mensaje, le expresaba su disfrute al comprobar que lo que hacían en clases “tenía un significado fuera de las paredes del aula”; que aquellos temas que hablaban con tanta distancia, existían de verdad y que aprenderlo le posibilitaba mantener “conversaciones de cierto nivel con otras personas”. Laura era una chica muy participativa en clases y, en una conversación que mantuve con el grupo para saber qué pensaban acerca la utilidad de la Historia, preguntó: “¿Cómo aplicas la Revolución Francesa a tu vida? La Historia se puede relacionar según qué cosas, pero en casa no te vas a encontrar un bunker de la II Guerra Mundial, por ejemplo”, básicamente, porque le preocupaba aprender cosas que parecían estar desconectadas de su vida. Por supuesto, para Jaume el mensaje de Laura venía a darle un gusto a él por ver que su alumna pudiera sentirse posicionada donde estaba pero, más aún, que este simple gesto de que ella le contara lo que estaba viviendo, venía a reforzar el sentido de su trabajo como profesor y el trabajo de la escuela también.

Creo que cada docente tiene momentos especiales como estos y conocer sus historias trajeron a mi mente alguna de las más. Yo no recuerdo a mis alumnos o alumnas por sus notas, ni podría decir con quienes lo he hecho bien y con quienes me he equivocado en mi tiempo como profesora, pero sí recuerdo momentos como estos en que se ponen en juego otras cosas que no cuentan en los informes sobre educación o el desempeño docente y, sin embargo, significan más que muchas otras cosas en nuestra vida como educadores y educadoras. Uno de esos momentos para mí, ocurrió al finalizar mi segundo año como profesora. Javier fue un alumno que me recibió con una actitud agresiva y sin mucho respeto el primer día que empecé a trabajar en esa escuela; estuvimos enfrentándonos constantemente por su mala conducta y su poca implicación en la asignatura durante dos cursos. El día de su graduación –cuando terminaba su etapa escolar, algo así como el Bachillerato–, Javier se acercó, me dio la mano, un beso y me dijo: “Profe, gracias por haberme enfrentado todo este tiempo. Era lo que necesitaba, un freno. Me tardé, pero me di cuenta”. No sé muy bien lo que le respondí pero su mirada la tengo guardada porque fue la primera vez que lo vi tranquilo en la escuela, como en paz. Yo sentí ese momento como un reconocimiento a mi paciencia más que a mi labor en la asignatura.

Con Jaume y Jordi hablamos de lo importante que era experimentar estos momentos y gestos, aunque fuesen fugaces y no contaran en la valoración “oficial” del trabajo que se hace a lo largo del tiempo, porque igualmente alimentan algo de nosotros como educadores y nos permiten mantener una luz encendida para continuar. Creo que en esos



gestos vienen a resignificarse modos de estar con los y las alumnas, modos de mirar y pensar lo que hacemos a lo largo de un curso, un ciclo o una etapa. La fuerza o potencia de los gestos que recibimos, vienen a dejar hablar esa parte de la relación educativa que a veces no puede ser dicha o a la que las palabras no logran llegar. Es eso simbólico de aprender (porque docente y alumno/a aprenden) que va más allá del contenido, de la evaluación o del tiempo institucional. Es ver cómo nuestra clase no siempre termina al sonar el timbre o cómo algo de lo que ha sucedido en el aula encuentra otro camino.

Esos gestos también nos enseñan como docentes porque ahí hay señales que orientan nuestro camino con ellas y ellos. Son gestos que vienen a reafirmar la confianza en algo de lo que hacemos y de cómo nos ponemos en juego con los alumnos y las alumnas. La incertidumbre es parte de la experiencia educativa, pero de vez en cuando recibir algo que nos dé confianza o una certeza por pequeña que sea, también se agradece. Posiblemente, cuando se viven esas situaciones, algo se proyecta para seguir siendo pensado, porque son cosas, palabras y gestos que no se esperan y de alguna manera, hacen surgir preguntas sobre qué has hecho bien desde la devolución o el reconocimiento de los y las estudiantes. No se trata de descansar en esas señales sino, quizás, de hacerlas crecer, por ejemplo, pensando en dónde no recibimos señales todavía. Lo importante es que nos fortalecen para enfrentar lo nuevo y seguir preguntándonos por lo que aún nos falta por aprender el próximo curso.

## CAPÍTULO 5: CERRAR EL CICLO.

Aquí comienza el cierre de esta tesis. Un cierre que me ayuda a formar un círculo e imaginar como un ciclo mi experiencia de iniciación en la investigación educativa. No es una línea recta que va dejando “atrás” lo vivido, sino que recurre a las vivencias continuamente para pensar en avanzar. He sentido que estoy en un ciclo porque, de algún modo, estoy acercándome a volver al mismo lugar en el que esto comenzó como proyecto, esto es, volver a mi labor de profesora de Historia en Secundaria. Pero no vuelvo al punto de partida estando del mismo modo que al principio, porque ha habido otras experiencias en mi cuerpo, en mi mente y en mi alma, que han hecho nacer una transformación inimaginable. Transformación de la mirada, de la percepción y, sobre todo, de la idea de relación con lo educativo, con el saber y conmigo misma. Hablo de una transformación a la que yo estaba dispuesta a vivir (Sennett, 2009) porque, pensando en lo que significa un proceso educativo verdadero, es un cambio que, como he explicado al inicio de esta tesis, se origina en la conciencia de una necesidad y de un deseo –de un vacío y de una esperanza– de que podemos cambiar para que las cosas puedan ir cambiando.

Me nace hablar de ciclos porque creo que también hace alusión a un modo de ver el tiempo que escapa al *cronos* y más bien se acerca al *kairós* (Torres, 2001), es decir, que se ubica más en ese momento adecuado para la experiencia y su significación, que en el de la

contabilidad de años, meses, días, horas, etc. Uno de los grandes problemas de la enseñanza de la Historia es que nos hemos olvidado de esa forma de pensar el tiempo que, por ejemplo, han cultivado las culturas ancestrales para vivir el acontecer humano mirando lo que la naturaleza les señala. El tiempo no es –necesariamente– una experiencia lineal. En esa forma cíclica del tiempo que es la vida, al fin de cuentas, la idea de pensar lo que nos acontece cobra mucho sentido. No se trata de mirar lo vivido cronológicamente sino lo que ha significado toda esa experiencia de indagación en mi vida y en cómo esto ha afectado la vida de quienes han sido mis acompañantes. Mirar mi investigación en forma circular y cíclica no viene a hacer otra cosa que reconectar mi presente con un pasado que da vueltas *alrededor de mí y en mí* y que va haciendo crecer mi experiencia vital. No se trata, entonces, de volver al inicio como si nada de esto hubiese pasado, sino de renacer, reinventarse, repensarse y retomar fuerzas para lo siguiente. Los ciclos, por lo demás, demandan cierres, pues de otro modo no sería posible continuar creciendo, avanzando y en eso se centran estas páginas finales.

El proceso de estar en esta investigación ha sido largo. Afortunadamente, ha sido un tiempo feliz, de mucha compañía hacia mí y de mí hacia otras y otros. También ha habido momentos de mucha incertidumbre y vividos un poco desde el dolor que significa abrazar lo distinto, lo nuevo. En resumen, de experimentar una nueva implicación en educación. El cierre de mi investigación, como ocurre en tantas otras que he leído (Arevalo, 2006; Caramés, 2008; Orozco, 2009; Molina, 2010; Hermosilla, 2011; Sierra, 2013), es a la vez inicio o apertura hacia otra parte del camino y eso me hace consciente de que la investigación que logro mostrar aquí ha traído más transformaciones para mí que para quienes me acompañan que, sin duda, las han tenido; sin embargo, en esa transformación personal pienso que está la semilla que germinará en el resto de mi tiempo en el campo educativo. Soy una investigadora que anhela profundamente volver al terreno escolar, no como escape, sino más bien para reencontrarme con la tarea educativa, pero con la mirada que esta investigación me ha enseñado a poner en marcha. Una mirada que he aprendido a partir de pensar en presencia y en relación (Zamboni, 2009), con otras y otros, en especial con Jordi, Jaume y Susana.

Cerrar el ciclo es posible cuando se tiene el deseo de hacerlo y cuando algo de lo que buscamos se ha ido encontrando o depositando en cada una, en cada uno. Supongo que eso llega cuando es posible mirar el recorrido hecho y saber que hay algunas cosas de las que podemos dar cuenta porque han calado, se han encarnado en una misma, aun cuando conviva con la sensación de que, al mismo tiempo, se produce un comienzo nuevo y eso implica que hay algo de esta experiencia que irá viendo la luz a partir de un tiempo nuevo. Este fin de tesis tiene tono reflexivo porque de eso se ha nutrido el proceso (al menos, eso he intentado) y porque es la única manera que encuentro para dejar el camino abierto y sin desconexión.

A lo largo de este último capítulo hallaremos cuatro puntos que, de algún modo, buscan referirse a las cuestiones fundamentales que salieron desde las preguntas iniciales<sup>67</sup> y que se han encaminado a través de las historias que componen el capítulo cuatro para hacer referencia a eso que ha ido dejando esta investigación. El primero de ellos es un acercamiento a esas historias del capítulo anterior para hablar de lo que me ha nacido en relación al saber desde lo pedagógico, lo histórico y lo vital. El segundo, son reflexiones acerca de la investigación como mediación en la relación escuela y universidad, porque me parece importante replantearnos o seguir pensando cómo hacer conversar los saberes que nacen en ambos espacios educativos y, por supuesto, la investigación aún tiene tareas para ello. En el tercer punto, encontraremos las limitaciones y posibilidades que considero más relevantes de mi investigación, además de una reflexión del lugar que he encontrado como investigadora. Finalmente, el punto cuatro es una especie de cierre y despedida, haciendo una reflexión orientada hacia lo que podría venir en el futuro como consecuencia de esta tesis. En todo este recorrido hay una invitación a seguir preguntándonos.

#### **5.1 La historia que nos nace trae un saber.**

*“No es que todo lo que se sabe tenga que ser sabido por todos; pero sí tendría que serlo, su centro vivo, aquello que va a constituir la nueva mentalidad; las nociones centrales que crean la nueva versión o intento de ser hombre [o mujer], y que modifican sustancialmente lo anterior (...) siempre será necesario que este pensamiento sea asimilado, y renazca, como renace tantas veces como generaciones llenen al tiempo de la historia. Y por poco cambio que dichos creyentes admitan en la historia, tienen que aceptar algunos, tienen que aceptar la marcha de las ciencias, del arte, y, aun dentro de lo mismo que constituye sus creencias fundamentales, han de admitir que cada época proyecta su atención sobre unos abandonando otros. Siempre tendrá que necesitar de renacimientos.” (Zambrano, 2012, p.77)*

Comienzo trayendo estas palabras de Zambrano para orientar la esencia que tiene todo este entretejido de investigación. En el capítulo anterior hemos entrado en lo que para mí es lo más substancial que ha dado la indagación, que son las historias que han nacido de la experiencia de relación que hemos cultivado con Jaume y con Jordi en búsqueda del sentido de enseñar la asignatura de Historia a jóvenes de Bachillerato. No es que la teoría o la metodología no sean importantes, sino que, de alguna u otra manera, son cuestiones que ya cuentan con una elaboración previa, es decir, que están en constante trabajo de ser pensados por una comunidad que se preocupa por la labor investigativa. Contar con teoría y metodología de la que fiarse es relevante, en tanto son orientaciones que sostienen un modo de exploración del mundo que aún nos falta por conocer; sin embargo, creo que lo

---

<sup>67</sup> Ver Capítulo 1, Punto 1.2.2, p.28 y Capítulo 3, Punto 3.4, p.126

significativo del proceso radica en lo que resulta como creación, es decir, en lo que da a nacer. Nacer –en específico, la historia que nos nace en esta investigación– tiene esta dualidad: ha nacido de la experiencia de indagar y, a su vez, intenta ser un camino para dar nacimiento a un saber. ¿Cuál saber? Pues eso es lo que tendríamos que pensar ahora en torno a los propósitos iniciales de esta investigación; en cualquier caso, no se trata de llegar a dilucidar qué saber, sino qué esencia tienen los saberes que podrían emerger.

En este caso, considero que los relatos que han nacido en esta historia de investigación son lo más profundo por varias razones. Primero, porque se encuentran ahí las historias más íntimas de este proceso vivido en relación con Jaume y Jordi, y sus alumnas y alumnos; son instantes de las aulas en las que no todo el mundo puede (ni quiere) entrar, eso hace que las considere como oportunidades para hablar de realidades diversas y honestas, que colaboran en la producción de pensamiento pedagógico a partir de vidas vividas en el aula. Segundo, porque reflejan para mí el inicio de un pensar y un sentir pedagógico que no está resuelto y que, por lo menos personalmente, me llama a seguir profundizando en lo que sugieren para reflexionar acerca de lo que representan como situaciones educativas. Y tercero, porque son historias que están menos “impregnadas” de una intelectualización teórica explícita y eso invita a pensar con cierta libertad desde el lugar que podamos hacerlo, en el sentido de que solo requieren cierto interés por lo educativo y tampoco exigen una preparación de la lectora o del lector para llegar a ser parte de una conversación pensante.

Solo como una cuestión que busca darle cierto orden a la escritura, señalo aquí tres saberes que pueden ser entendidos como los que surgen o atraviesan las historias que han nacido del aula. Saberes que se originan en la presencia de Jaume y Jordi en este proceso, de la relación educativa en todas sus expresiones y de las trayectorias vitales de quienes nos hemos visto implicados. La intención de esta primera parte es volver a las historias y a algunas de las cuestiones que hay en ellas, que nos permitan pensar acerca del saber pedagógico, el saber histórico y el saber de la vida que se encuentran en estas situaciones o momentos del aula.

### **5.1.1 Saber pedagógico**

Sin duda, este tema ha sido abordado por numerosos autores y sigue despertando el interés porque es una cuestión que no está resuelta y, aunque parezca una paradoja, esta investigación tampoco ha pretendido hacer eso: resolver; mas sí atender la pregunta por lo educativo y acoger las preguntas que se sumaran en el camino. Por eso creo que lo interesante apunta hacia lo que podríamos nombrar como pistas que señalan un camino, aunque con la conciencia de que siempre se trata de algo personal. Tal vez lo enriquecedor es lo que hacemos al compartir las preguntas y lo que vamos encontrando como orientación en nuestro hacer y en nuestro ser docente.

Personalmente, he podido ir encarnando –aunque sea de forma muy paulatina y todavía con largo trabajo por delante– lo que partía como una intuición acerca de que el saber pedagógico va de la mano con el saber de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010<sup>68</sup>). El saber pedagógico del que hemos hablado aquí no es un saber abstracto, muy por el contrario, es un saber que nace de las problemáticas sociales en que estamos inmersos/as –con las facilidades y dificultades de la época que vivimos–, como bien señala Tardif (2004, p.86), es un saber que proviene de una idea de pedagogía que “no puede definirse científica o lógicamente, sino de una idea social y culturalmente construida, en la que entran siempre ideologías, creencias, valores e intereses”. De ahí que podamos decir que el saber pedagógico que hemos intentado mostrar aquí es el que se deja tocar y se nutre de la experiencia vivida. Es un saber relacional, vivo, en cuanto nace de lo que nos pasa con las otras y los otros, con el conocimiento y el saber, con lo otro que constituye nuestra realidad (Larrosa, 2003). La vida de sus aulas que me han invitado a vivir Jaume y Jordi, es quizás el mejor ejemplo que puedo encontrar para encarnar esto, porque en este cruce de experiencias (de ellos y mía), hemos dado vida a una experiencia nueva que no acontece y va dejando esa huella que hemos llamado **registro fértil** en un capítulo anterior<sup>69</sup>. En otras palabras, nuestro saber pedagógico se ha transformado a partir del encuentro y de la reflexión que este acompañamiento nos ha traído y, sin embargo, somos conscientes de que el saber pedagógico de cada uno/a ha tenido un modo de ser vivido de modo diferente.

“Yo no soy un teórico de la educación”, es una frase que he escuchado de los profesores cuando se les pregunta por su práctica educativa; es una frase que también la he dicho y, es probable, que la seguiremos diciendo pese a que sabemos que algo de la teoría nos ha hecho ser los docentes que somos; seguiremos pensando y sintiendo que en nuestro quehacer hay algo más que teoría o, al menos, que no es lo que concentra nuestra atención. En esta búsqueda del sentido de la enseñanza de la Historia en la escuela, esa palabra genera cierta distancia. Pero, mirando este tiempo compartido y lo que ha dado a pensar la experiencia, miro esta frase no por lo que rechaza sino por lo que nos orienta a pensar en lo que no explicita, por el lugar hacia el que señala que tal vez tendríamos que mirar. ¿Hacia dónde me ha llevado esa frase? Quizás muchas profesoras y profesores no se reconocen a sí mismos como teóricos de su quehacer porque, incluso siendo conscientes de que la teoría ha sido parte de su práctica docente, en algún momento deja de ser lo relevante, no porque la teoría no sea importante, sino porque en la experiencia de educar en las aulas, el acontecer, es decir, lo que pasa y lo que nos pasa, va tomando un lugar diferente, primordial.

---

<sup>68</sup> Contreras y Pérez de Lara (2010, p.55) plantean acerca de ambos saberes que “Necesariamente, el saber pedagógico se compone de estas dos perspectivas sobre el saber que hemos anotado [conocimiento y saber]. Tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo”.

<sup>69</sup> Ver Capítulo 2, p.XX

Este saber pedagógico que se declara como “no teórico”, para mí, señala que sus preocupaciones están en otro lugar –como la falta de participación de los alumnos en clase, qué actividades hacer para determinado tema, cómo enfrentar un problema de violencia entre alumnos, etc.–, esto quiere decir que no es que no haya teoría en lo que hacen y lo que saben, sino que el acontecer les exige estar y actuar de un modo en que la teoría no les resuelve la gran mayoría de las situaciones que se presentan. Pero, también creo que, si pudiéramos nombrar de alguna manera lo que hacen, intuyo que teoría seguiría no significando lo que es importante para educadoras y educadores. Por eso es importante preguntarnos si acaso el profesorado tiene como preocupación llegar a elaborar o crear teorías pedagógicas dentro de su trayectoria como docentes, por ejemplo.

Jaume y Jordi no son teóricos, es decir, que no van haciendo su tarea educativa buscando la elaboración de una teoría, pero sí son pensadores de su quehacer. Lo son porque están continuamente cultivando un pensamiento acerca de su labor, de su cotidianidad como profesores. Incorporan lo que les va aconteciendo en sus vidas; es decir, todo lo que es percibido como algo significativo –en cualquiera de las expresiones que tienen sus vidas–, entra en sus modos de pensar las clases y de relacionarse con sus alumnas y alumnos (Tardif, 2004)<sup>70</sup>.

El saber pedagógico que he ido percibiendo y del que puedo dar cuenta al estar con Jordi y Jaume, está atravesado por un sinfín de cuestiones que involucran la vida completa del docente (con sus posibilidades y tensiones); es decir, sin que hagan esa separación entre lo personal y lo profesional de la que tanto se habla. ¿Cómo se alimenta ese saber que es tan personal como vital? Es una pregunta complicada de responder; sin embargo, empiezo por uno de esos horizontes que están en la trayectoria de muchos/as docentes, al que podríamos nombrar como su cultivo intelectual a través de cursos o intereses personales por una formación teórica y metodológica continua. Pero aquí Jordi me mostro algo que yo no había considerado antes: su saber también se nutre de otras fuentes. La cultura es una de ellas y fue una de las primeras cuestiones que hablamos.

Cuando nos conocimos, la crisis por la reducción de gasto en educación estaba en ebullición. El profesorado se veía expuesto a diversos cambios que afectaban su labor como el aumento de la ratio de alumnos por clase y la reducción de sueldos. Jordi me dijo

---

<sup>70</sup> En este sentido, creo conveniente señalar lo que plantea Tardif (2004, p.88) simplemente para matizar las percepciones acerca de si somos o no teóricos/as: *“Todo docente al escoger o privilegiar determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos en relación con los alumnos, asume una pedagogía, o sea, una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Así como no existe un trabajo sin técnica, tampoco existe un proceso de enseñanza-aprendizaje sin pedagogía, aunque se manifieste con frecuencia una pedagogía sin reflexión pedagógica. Esa simple constatación permite invalidar la creencia de ciertos profesores (principalmente de la Universidad) que creen que no hacen uso de la pedagogía porque se limitan a utilizar rutinas repetidas desde hace siglos. Una pedagogía antigua y utilizada que parece natural no deja de ser una pedagogía, en el sentido instrumental del término”*.

en varias ocasiones que se sentía atropellado por los recortes de sueldo porque "todo mi sueldo me lo gasto en mi trabajo; si se meten con mi sueldo, afectan mis posibilidades de mejorar lo que hago en mis clases". Esto no era una frase antojadiza de Jordi; me explicaba que cada cosa que hacía con su sueldo finalmente acababa, de alguna u otra manera, alimentando sus clases. Con esto quería decir que con su sueldo puede enriquecer su vida cultural. Comprar un libro, visitar una exposición, ver una película, incluso tomar un café y conversar con alguien, podían convertirse en una experiencia que entraba luego en las clases, en su relación con sus alumnos, en la explicación de un contenido. Su visión me hacía llegar al tema que siempre está en discusión sobre el estatus o el nivel en que el profesorado desarrolla su labor, ¿es un apostolado o un trabajo? La respuesta seguramente dependerá de la percepción que cada uno/a tenga, sin embargo, a mí me sugería que, en cierto modo, esa vida que Jordi vive fuera de las paredes de la escuela es fundamental para sus clases y, como lo veíamos en la historia "Esto es personal", esa Historia que él tiene que enseñar no se desconecta de su propia historia individual, ni de las cosas simples, por eso es que Jordi recurre a sus vivencias diarias para intentar conectar con las vivencias de sus estudiantes para situarles en un contexto histórico.

El pensamiento y la reflexión por lo educativo se vuelve algo cotidiano en la vida del aula sin nombrarla de aquella manera que nos haga rehuir de ella –teoría–, sin que el pensamiento se manifieste de manera que aplaste y reduzca la cotidianeidad hasta quitarle su valor o anule la espontaneidad de un saber hacer que va formando el poso de los docentes. Lo que hay a continuación tiene que ver con ciertas claves que podríamos recoger de lo que he percibido del ser y del hacer de Jaume y Jordi en su labor docente. Las nombro como *comunicar*, *sensibilidad* y *abrirse a la pregunta*. El tono es siempre el mismo; no es cuestión de definir las sino de acercarse a una forma de entenderlas desde la práctica de ellos y el modo en que yo las percibo y les pongo palabra.

#### 5.1.1.1 Comunicar

Ya hemos planteado en el capítulo 2 ciertas consideraciones que se tienen en cuenta cuando se intenta expresar la idea de qué es comunicar cuando nos referimos a un contexto educativo, especialmente, en una relación educativa entre profesoras/es y alumnas/os. Me parece interesante que nos detengamos a pensar no en cómo está definido el acto de comunicar en los libros, sino en qué significa comunicar para un docente. Encontrar pistas sobre lo que significa comunicar desde la experiencia de Jaume y Jordi se fue dando con cierta facilidad, principalmente, porque es la palabra que les nace cuando hablan de lo que hacen. Más o menos, de forma compartida, la idea de comunicar tiene que ver con lo que se es capaz de hacer como profesor o profesora, pero, de alguna manera, también se refiere a lo que se espera que lleguen a lograr los alumnos y alumnas.

Jaume, por ejemplo, me decía que aquello de «saber comunicar» era algo que no se lo había dado a pensar su formación como docente y que fue descubriendo que era algo



imprescindible, porque si no sabes comunicar, a los chavales les quitas la posibilidad de comprender. Lo fue descubriendo en sus inicios como profesor “novato” en Bachillerato. En este sentido, él piensa que es un saber que se aprende viendo a otras personas, es decir, en la relación con otros/as profesores/as y compañeros/as que lo sabían hacer, tal como fue su experiencia. Según su percepción, el problema, sobre todo para el profesorado novel, es que *“en su imaginario, está en una etapa superior de la universidad, que es una etapa con alto contenido académico, y además tiene un modelo de formación como historiador, geógrafo o físico, que es el profesor universitario y eso en vez de facilitarle la comunicación con los alumnos, lo aleja (...) Soy novato y además no uso una jerga que me aproxime a los alumnos. Es difícil, al menos yo en los planes de estudio de magisterio o de estudios de máster de formación de profesor de secundaria, no sé si hay alguna asignatura o alguna práctica relacionada con la comunicación. Yo creo que no, al menos cuando hice magisterio me explicaron grandes teorías pedagógicas, pero yo me expreso con los alumnos de la forma que me expreso a partir de aprender de compañeros que se expresan de esta forma y, que, para mí, son modelos de buen profesor y, por lo tanto, lo intento reproducir o copiar por modelaje”*. Esa historia que me contó Jaume, daba cuenta de que algo que era fundamental para él, como lo es la comunicación, lo había aprendido de sus pares, observando, mirando a quienes consideraba buenos profesores y eso no es una cuestión menor, dada la trascendencia que tiene en el acto educativo, tal como lo plantea Van Manen (2004).

En otra conversación con Jordi, el tema de la comunicación también apuntaba a las habilidades más que a la acumulación de conocimientos del educador o la educadora. *“Enseñar requiere unas habilidades; hay gente que las tiene y otras que no. Las habilidades comunicativas, el dominio del grupo, la experiencia... Vas ahí y ves a cuarenta niños que te están mirando, que se están moviendo y eso requiere una presión que tienes que saber manejar”*, decía Jordi en más de una ocasión, para expresar lo que muy frecuentemente sentía que era una exigencia mayor a la de poner a circular conocimientos. Quizás no se trata de ponerse a pensar qué es más importante: saber comunicar o tener muchos conocimientos, sino que, dentro de su experiencia, es fundamental tener la capacidad de desplegar modos de relación que posibiliten estar en conexión con los y las estudiantes de manera realmente viva, para que, primero haya un encuentro y, luego, se pueda experimentar un saber.

A lo que orientan estas expresiones o relatos acerca de lo que ellos piensan de comunicar, no dejan de ser interesante porque, en sus apreciaciones, el acto de comunicar no está orientado hacia una cuestión de contenido; incluso que, en muchas ocasiones, tiende a ser pensado más allá del conocimiento que sostiene a la asignatura. Entonces, comunicar adquiere un tono más apegado a la capacidad de conectar con los/as alumnos/as, recurriendo a modos de estar que son nutridos por *“características personales que no son específicas de la profesión docentes, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la*

*confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, etcétera*” (Korthagen, 2010, p.94). De hecho, eso de algún modo me iba siendo confirmado en las conversaciones que sostuve con las alumnas y los alumnos de ambos, en que por lo general, señalaban que cuando veían a sus profesores “siendo más ellos” o “hablando de la vida”, entonces se sentían más interesados por saber lo que había en la asignatura y más en relación con ellos. La pregunta de Jaume en ese sentido, por tanto, es clave: ¿cómo aprendes a comunicarte con chavales o chavalas si lo que traes como preparación profesional no te lo ha dado?

Aquí entra en juego otro aspecto importante del acto de comunicar. Cuando ellos trabajan en comunicar un saber a los y las alumnas, el acto comienza en el docente, pero ellos están esperando que eso reverbere en el alumno, de tal modo que pueda ser recuperado o recibido de vuelta por el profesor, con la “marca” de haber sido acogido auténticamente por los estudiantes. En el caso de Jaume, para él lo importante es que lo que él comunica como contenido o lo que está pasando entre él y los/as alumnos/as, sea algo que pueda sembrar o abrir en ellos/as; la posibilidad de que puedan ir pensando por sí mismos, opinando y verbalizar lo que piensan, de que puedan llevarlo a una expresión oral y escrita que les facilite no solo la comprensión de lo que están aprendiendo sino que pueda generar momentos de contacto con el mundo, que puedan hablar, darse a entender en público, que puedan argumentar y sostener sus ideas, más allá de lo que puedan repetir como conocimiento en la asignatura, sino que puedan llevarlo a un diálogo con cualquiera.

Para Jordi, es vital la habilidad comunicativa del profesor. Su pregunta es ¿cómo vamos a generar algo en los alumnos si el profesor con el que se relacionan no tiene esa habilidad para abrir la posibilidad de diálogo, una conversación? Para él es importante la palabra, el lenguaje y el vocabulario que está circulando en el aula. Ha visto que, con el paso del tiempo, la habilidad de elaborar un discurso de los y las jóvenes o, simplemente, la capacidad de hablar con el otro, se ha ido perdiendo y hoy se reduce a palabras, respuestas breves, algunas monosilábicas. Veo que hay una preocupación de Jordi por el lenguaje que estamos cultivando en los espacios educativos, y el habla es uno de los primordiales.

Yo diría que, en esta experiencia de investigación, una de las cuestiones que puedo tomar y que acompañan este cultivo del sentido por la enseñanza de la Historia tiene que ver, no explícitamente, pero sí en las intenciones de estos profesores, con ampliar o dar la posibilidad de que los alumnos sean capaces de conectarse con el mundo a través de lo que ellos mismos pueden decirle al mundo. Que no es solo la capacidad de escuchar sino también de dejarse escuchar, de lo que ellos dicen. Entonces, vuelvo a un tema del que hablaba en el capítulo 3, que es la conversación. La conversación ha sido uno de los caminos fundamentales de esta investigación para conocernos, pero también de darnos tiempo a pensar, a ir un poco más allá de lo que podría ser una conversación superficial. Ambos profesores son personas que tienen una facilidad de conversación y tal vez esperan que sus alumnos puedan descubrir esa posibilidad de conectarse a través del diálogo, del poder

hablar a partir de lo que han conocido del devenir del mundo en sus clases. Hablar es algo tan básico como esencial en un ser humano, pero a la vez es una de las capacidades que hoy día se han visto trastocadas por el bombardeo de información frente a la reflexión de todo eso.

Por supuesto, la comunicación en una sala de clases no solo tiene que ver con la capacidad de palabra oral sino de significar gestos, miradas, silencios; por cierto, también la palabra escrita, una imagen, un dibujo pasan a formar parte de este modo de comunicar. Jaume y Jordi lo saben y están constantemente ocupados de poner en marcha ese modo de estar que va sucediendo mientras van poniendo el contenido en la clase; es como si estuviesen permanentemente en un estado de alerta para poder desplegar su capacidad conexión con todos/as y con cada alumno/a a la vez.

#### **5.1.1.2 Sensibilidad.**

Para explicar lo que significa comunicar es necesario recurrir a los sentidos que somos capaces de poner en juego cuando estamos enseñando y aprendiendo. La sensibilidad del o de la docente pasa a tomar mucha relevancia. Pero quisiera volver a la idea de sensibilidad que ya hemos planteado en diversos pasajes de capítulos anteriores<sup>71</sup>, porque me parece realmente necesario poner énfasis en que cuando hablamos de sensibilidad no estamos señalando la sensiblería. Me siento en la obligación de hacer esta salvedad porque me he visto en varias conversaciones con maestras/as o profesores/as que tienden a identificar la sensibilidad con el sentimentalismo. Sentir y sentimientos están conectados, qué duda cabe, pero al parecer nos estamos quedando solo con lo último, o sea, que cuando hablamos de sensibilidad, nos pasamos directamente a hablar de afectos o emociones y nos saltamos la importancia de los sentidos que nos llevan, entre otras cosas, a las emociones.

Por lo tanto, cuando hablamos de sensibilidad, en primer lugar, nos referimos al despliegue de todos los sentidos que poseemos para entender y darnos a entender a las/os otras/os; de este modo, estamos hablando del papel que tiene el cuerpo en la clase. Ha sido curioso que, durante el tiempo que hemos compartido con Jaume y Jordi, el cuerpo no ha emergido como tema de forma explícita, incluso podría parecer que no tiene importancia para ellos. Sin embargo, cuando entran en el aula, es su cuerpo el que comienza a conectarse con la clase de ese día, no es solo el intelecto el que está funcionando, sino que todo va siendo articulado por la capacidad del cuerpo de estar atento, es decir, de estar presentes de manera consciente. En segundo lugar, entonces, la sensibilidad que desplegamos está conectada directamente con el modo en que el tiempo es expresado a través del cuerpo. Cuando alguien que enseña está ausente es percibido por los/as estudiantes; al igual que cuando una/o de las/os alumnas/os está en la clase, pero nos parece que está en otro lugar. Recordemos la historia “Periferia y centro”; ahí se suceden diversas formas de desconexión de una alumna en relación al lugar y a lo que está

---

<sup>71</sup> Ver Punto 2.4.4, p.106; Punto 3.5.1, p.129; Punto 3.9, p.168, entre otros.

sucediendo, pero que Jaume, logra percibir rápidamente para “recuperar” algo de esa escapada del presente de la clase. La capacidad de tener los sentidos en alerta del profesor es fundamental, de otro modo, el tiempo presente no está siendo encarnado; los sentidos no están siendo puestos en juego y en esas condiciones es prácticamente imposible que lo que acontece en clases sea significativo para el estudiante o el profesor.

Esa sensibilidad que busca y sostiene el contacto con el grupo y con los/as alumnos/as individualmente, es la que en muchas ocasiones les lleva a Jordi y Jaume a tomar decisiones frente a lo inesperado que surge en la clase. Ser sensibles, es decir, estar conscientes del acontecer del aula, de lo que están diciendo, de lo que hacen los y las alumnas, les hace desplegar el sentido común para resolver cuestiones que necesitan ser atendidas con prontitud. El mismo sentido común, los mantiene alerta de los riesgos a los que se sienten expuestos. Por supuesto que la sensibilidad no solo provee de vivencias positivas; el abrirse a los otros y lo otro siempre puede implicar una sensación de vértigo. He podido ver que Jordi y Jaume, al estar tan conectados con lo que pasa en sus clases, también se exponen a la frustración, al no saber qué hacer en determinadas situaciones o a conflictos por decir lo que piensan críticamente.

Me queda por decir, por ahora, que la sensibilidad a la que nos referimos no está definida de una manera determinada. Habrá quien entienda que esto bien podría ser la intuición del profesor, y puede que también tenga ese nombre. Por ejemplo, Claxton dice que

*“Existe una vertiente de la intuición que se define como la elevada sensibilidad a los indicios. Decir de alguien que es «muy intuitivo» puede significar que extrae la máxima cantidad de sentido de la información disponible: ven la importancia de los detalles que otros pasan por alto.”* (Claxton, 2002, p.57)

Por eso creo que depende en gran medida de nuestra propia singularidad, de nuestras diferencias con los otros, partiendo incluso de la diferencia más básica: ser hombre o mujer<sup>72</sup>. En este sentido, Montoya (2008, p.129) señala que esto nos orienta en nuestro modo de ubicarnos en el mundo, porque partir desde la diferencia es reconocer quienes somos y nos abre a la relación con ese mundo: *“nombrar la realidad desde la diferencia es poner a disposición de las otras y de los otros, lo que yo pienso, veo y descubro, sin imponerlo como dogma y, al mismo tiempo, estar abierta/o a la escucha de lo que piensa, descubre o siente la otra y el otro que está en mi clase”*. El mundo no se experimenta de la misma manera para unos y para otras y eso tiene que ser parte de lo que ponemos en juego cuando estamos enseñando porque, ahí comienza a nacer algo que está en la raíz de la palabra sensibilidad: posibilidad<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Vuelvo a mencionar el trabajo que realizan en este tema, mujeres como Luisa Muraro (1994, 2001, 2010), M<sup>a</sup>. Milagros Rivera (2003, 2009, 2012) y Remei Arnaus (2010, 2013) entre otras pensadoras.

<sup>73</sup> Etimológicamente, sus componentes léxicos son: *sensus* (sentido), *ible* (posibilidad), más el sufijo *-dad* (cualidad).

### 5.1.1.3 Abrirse a la pregunta

Van Manen (2003, p.162) plantea que *“La pedagogía «consiste» en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre”*, y dudar nos trae preguntas, interrogantes, que movilizan en nuestro interior. Muchas veces no está claro cómo debemos actuar o cuando creemos que lo sabemos, la situación es diferente. Esto me parece que es una clave importante del saber pedagógico que he percibido en Jaume y Jordi, porque son profesores críticos y porque tienen que enfrentar conflictos permanentemente. Conflictos que emergen de la relación con sus estudiantes o entre lo que deben responder desde el currículum y lo que realmente puede llegar a ser su práctica o el resultado que esta tenga. Siempre hay muchas situaciones nuevas para ser resueltas que no son esperadas o previstas, y a veces, por más que han sido vividas de forma parecida, algo las hace diferentes (las personas, el origen o las consecuencias que tendrá), entonces no se puede aplicar un molde para repetir lo que se ha hecho antes. Pues, frente a lo nuevo y lo ya conocido, ambos se ven enfrentados a esta pregunta por lo que está aconteciendo.

Lo hemos visto, por ejemplo, en las historias *“La muerte como punto de partida”*, en que el tema de fondo, es decir la muerte, pone a Jaume en lugares diferentes para enfrentarlas y aun no sabiendo cómo resolverlas, le da un espacio a preguntarse *¿qué hago yo en esta situación? ¿cómo me pongo yo en esto y cómo poner a los alumnos?, ¿tengo que decir algo o es mejor aguardar otro momento?* En fin, preguntas que, por un camino u otro, han encontrado un momento para ser dichas, por lo tanto, que ponen a pensar al profesor. Lo mismo podemos ver en la pregunta que se hace Jordi acerca de la utilidad o de la productividad de la programación anticipada de las clases *¿quién dice que programando tan anticipadamente, las clases tengan sentido en el futuro si esa programación está carente de realidad? Da igual las respuestas que se puedan dar, cuando la pregunta vuelva a surgir, requerirá de otro pensar y, posiblemente, la respuesta que pudimos darnos antes ya no tenga sentido en la siguiente ocasión.* Ambos se han abierto a preguntarse sin *“enloquecerse”* buscando *“la”* respuesta a todo y, en este caso, se han abierto a las preguntas más. Hemos tenido un tiempo para preguntarnos en relación acerca de lo que nos importa y aun así no hemos encontrado respuestas universales, generales y definitivas.

Mientras más pienso en esta actitud frente a preguntas y respuestas, más me dice mi intuición que en el terreno educativo tendríamos que empezar a ponerle menos atención a las respuestas y más a las preguntas. A veces pienso que es un poco ingenuo seguir alimentando la ansiedad por hallar esas respuestas que nos solucionarán los problemas, conflictos, desigualdades o desequilibrios en la labor que nos toca. Más bien podríamos comenzar a usar nuestro tiempo y nuestra energía en aprender a preguntarnos y a preguntarle a quienes nos rodean.

Últimamente, tiendo a pensar que el profesorado ha sabido caminar sin tantas respuestas, tal vez sintiéndose perdido; eso bien podría ser un elemento a favor. Es decir, la sensación que tengo es que el profesorado se hace preguntas todo el tiempo, pero la naturaleza del oficio –por el ritmo y la vertiginosidad que lleva– hace que tengamos que avanzar un poco

tanteando hacia dónde nos lleva el camino. De algún modo, sabemos ir hacia adelante sin tener las respuestas para todo (aunque siempre hay quien cree tener todas las respuestas o que es obligatorio tenerlas). No se trata de que confundamos ese no responderse con la mediocridad, eso es otra cosa y aquí no nos detendremos en ello, solo lo nombro por si alguien lo pudiese pensar en este contexto. Ese no responderse es porque, o no hay respuestas para todo en educación o porque la respuesta que un día encontramos para algo, cuando esa situación se pueda volver a repetir, seguramente no será de manera exacta a la anterior vez, por lo tanto, requerirá de un nuevo preguntarse, o incluso porque puede ser que la respuesta llegue cuando la situación que nos interpelaba ya ha pasado y esa posibilidad es irrecuperable. Tal vez, como profesoras y profesores sabemos acoger esa falta de respuesta cuando conocemos nuestro oficio, pero eso nos supone un conflicto cuando nos vemos interpelados/as por otros que nos exigen y esperan algo de nosotros que no hemos descubierto cómo dar.

### 5.1.2 Saber histórico

Hay en este tema una pregunta que me hago a partir de lo que yo he vivido en mis clases y también de lo que he visto en las clases de Jordi y Jaume ¿qué diferencia hay entre el contenido de la asignatura y el saber histórico? En principio, podríamos pensar que son lo mismo o que se podrían entender como algo muy parecido, pero si consideramos lo que hemos ido hablando acerca de lo que significa el saber<sup>74</sup>, podría ser que comenzáramos a vislumbrar algo interesante. El contenido está siempre en cada asignatura que compone la educación escolar, todo dispuesto y programado a través de un currículum, el que se espera que sea cumplido y para eso se aplican las evaluaciones, por ejemplo. Pero ese contenido ¿está llevando a un saber histórico a las alumnas y los alumnos? No es poco frecuente que muchos de ellas y ellos se quejen de que no han aprendido nada de la Historia que se enseña en la escuela. Recordemos la historia de Gemma “Historia no sirve para nada”, ella representa el sentir y el pensar de muchos jóvenes que se ven totalmente ajenos al curso y discurso de la Historia; esos contenidos que ha tenido que “aprobar” a lo largo de su trayectoria escolar no son parte de su vida, sin embargo, cuando ella descubre que, a partir de la clase, puede dar su opinión a través de un blog que le ha propuesto Jordi a la clase, y que es leída por una cantidad de personas que la hacen sentir escuchada o que tiene para decir algo interesante para otros, algo la hace valorar lo que ha aprendido o lo que ha tenido que hacer para esta asignatura.

Recuerdo que al final de aquel curso, Jordi les puso como tarea hacer un video breve para presentar en la clase alguno de los temas que hayan tocado en la asignatura. Gemma hizo un video que tituló “*El euro nos salió rana*”; en treinta segundos, entre imágenes y una rana hecha con la técnica de origami en un billete de cinco euros, logró comunicar una crítica de

---

<sup>74</sup> Ver Capítulo 2, Punto 2.4, p.94 y Capítulo 3, Punto 3.3, p.123

la integración de España a la Comunidad Europea y lo que para ella ha significado desventajas para el país. Así como Gemma, otros de sus compañeros que llegaron con su video a la clase, también eligieron hacer crítica sociopolítica. La dinámica que tuvo la clase acabó movilizando la opinión incluso de quienes no habían cumplido con la tarea encomendada. Allí se conjugaron dos cosas, según mi apreciación: la propuesta de Jordi de dar libertad para decir algo a través de la asignatura en una actividad como la del video y la implicación de los alumnos que lo hicieron para poner su punto de vista en público; para entregar algo que habían pensado por sí mismos y que habían creado para ponerse en relación con esa parte del mundo que les preocupa. Aquí hay un paso más que va en dirección de la autoridad que los y las estudiantes asumen en cierto momento para comenzar a nombrar lo que creen que vale la pena decir. Es una autoridad que proviene del reconocimiento que ha emergido de ellas/os mismas/os como sujetos de la Historia (Muraro, 1991; Rivera, 2012). Ciertamente, no todos llegan a ponerse en juego, ya sea porque les cuesta, porque no tienen los recursos o porque no se ven motivados; ellos y ellas representan a aquellos que el saber histórico no logra movilizar y de quienes tendríamos que seguir preguntándonos qué está pasando ahí.

Entre el paso de contenidos de Historia y el saber histórico –en el que los primeros son desechables después de cada evaluación, y el segundo es el que va dejando cierta huella fértil en cada alumna y cada alumno– hay una frontera que tendríamos que vivirla en tono de pregunta constante. Preguntas que se sostienen en la búsqueda de sentido por lo que nos está aconteciendo en cada clase de Historia y en lo que nos está sugiriendo lo que hacen y lo que no hacen nuestros jóvenes en ese espacio dedicado a la comprensión de la sociedad. Yo creo que aquí no es menos importante la capacidad de asombro que tengamos y mostremos a nuestros estudiantes.

Puede ser que al final de cada curso los y las estudiantes no recuerden la mayoría de los contenidos de la asignatura, pero si alguna de aquellas clases ha dejado algo que los ha hecho pensar y que los pone en relación con el mundo que habitan y la sociedad en la que se desarrollan, ya estamos abriendo algo fructífero en su papel como sujeto histórico. Todo esto me sugiere que la enseñanza de la Historia tendría que jugar más con la experiencia y con la imaginación de las chicas y los chicos y encarnar un saber.

#### **5.1.2.1 Encarnar la Historia**

“A la Historia le falta sabor”, eso me he dicho últimamente cuando hago un recorrido rápido por las veces que he escuchado a diferentes personas opinar acerca de esta asignatura en su época escolar. No podemos negar que nuestra asignatura no goza de mucha popularidad en las escuelas. Entonces vale la pena preguntarse por qué, qué nos está faltando para que esa Historia del currículum cobre sentido cuando entra en contacto con los y las jóvenes. ¿Qué pasa entre esa Historia mayúscula y mi historia personal que no se están relacionando?

Pues bien, encarnar la Historia apunta hacia una forma de comprenderla que incorpore precisamente esa historia personal –que pareciera no importar– a ese caudal que compone la disciplina. Jordi recurre todo el tiempo a las vivencias de los chicos y las chicas para explicar los temas más importantes, pero también va poniendo sus propias vivencias en juego<sup>75</sup> con lo que va formando un tejido que de a poco, toma sentido. Es cierto que él tiene que poner un esfuerzo extra continuamente, porque el grupo no entra tan fácil en esta dinámica; casi siempre se repiten las voces de los mismos tres o cuatro que ya han podido ponerse en juego antes; no todos/as siguen el mismo ritmo, eso tiene causas diferentes –conectadas o no con la clase–; pero es un comienzo.

Por otro lado, si recordamos la historia “La clase versus el examen” podremos ver que ahí también está la visión de Jaume intentando que, en el tiempo de la clase, las alumnas y los alumnos puedan ir más allá del contenido, construyendo una visión propia de lo que ha constituido la Historia, teniendo una opinión personal sobre los procesos que ha experimentado la sociedad del siglo XX y XXI. En esa situación también se deja ver que hay una demanda del grupo por tener más voz, más participación, más debate, porque son chicos y chicas que tienen acceso a una vida cultural que les da posibilidades de enriquecer lo que aprenden en el aula. Es un grupo que se toma en serio la cualidad de humanistas del Bachillerato que han elegido.

De uno u otro modo, las posibilidades de encarnar la Historia siempre están, pero es un proceso lento, paulatino, que requiere de mucha implicación de parte del profesorado. Es ir un paso más allá de ‘ubicar a los alumnos en el tiempo’, sino de que sean capaces de descubrir sus propias conexiones con esa Historia mayúscula; sentirla y sentirse parte del acontecer y de que el devenir de sus vidas incidirá en el curso que siga la Historia. Entiendo que la palabra encarnar pueda sonar ajena para muchos/as o que sea considerado como un idealismo educativo dentro de todos los desafíos que ya tenemos que enfrentar en las aulas; sin embargo, me gustaría decir que no es algo tan difícil de lograr porque no se trata de que tengamos jóvenes ‘recitando’ el desarrollo de la Historia, sino que puedan entender su propio origen, por ejemplo, explorando su historia familiar o del barrio en el que viven. A veces basta con encontrar una sola conexión entre sus vidas y la Historia para que algo comience a tomar sentido y ellos y ellas decidan dar un paso más. El conocimiento no se trata (solo) de sumar un saber sino reinterpretar lo que vivimos o hemos vivido como realidad (Blanco, 2006).

Encarnar implica que puedan conectar con la evolución de la sociedad desde la diferencia de ser mujer u hombre, de tener una vida urbana o rural, de verse como individuo y como miembro de una comunidad, y aprender que la Historia no tiene una sola verdad, más bien que cada uno/a es libre de interpretarla según el devenir de su vida. Supongo que una

---

<sup>75</sup> Ver Capítulo 4, Punto 4.1.2, p.255



complicación a considerar es que para encarnar algo tienes que haber reconocido ese algo como tuyo porque lo has vivido y, me parece, que muchas veces nuestro discurso adulto de que el futuro está en los jóvenes, se contradice cuando no consideramos su presente y su pasado como algo importante. De qué manera es posible que los jóvenes puedan llegar a tener un papel social importante si no están comprendiendo su propia sociedad, si no están siendo considerados importantes por su sociedad.

#### **5.1.2.2 Conversar con el pasado: fertilizar la memoria**

Nos falta conversar más, nos falta recuperar el sentido de la conversación que nos pone en relación verdadera y que ayuda a pensar en relación. Pensar en presencia, como citábamos antes a Zamboni (2009)<sup>76</sup>, es escuchar, observar, decir, reflexionar para encontrar la expresión personal de querer estar y ser en relación con el otro o la otra. La conversación que cultiva el pensar no necesita de grandes recursos, se basa en el narrar-nos. De alguna u otra manera, aprendemos a contar lo que nos pasa desde pequeños... contar, narrar, relatar es algo que vamos sabiendo hacer a lo largo de la vida. Pero, ¿por qué hemos ido dejando de practicarlo en las escuelas? ¿Por qué cuando una profesora o un profesor con sus alumnos/as se dedican a hablar de sus vidas deja la sensación a más de alguno/a de que no se estaba “haciendo la clase”? Es como si el acto de conversar solo fuera parte del ocio o una actividad social para distraerse y eso, además está vetado en la escuela, más aún en Secundaria y Bachillerato.

Creo que desde la asignatura de Historia podríamos empezar a utilizar este recurso con un poco más de atención y cuidado, porque cuando somos capaces de dejarnos llevar por la conversación (Gadamer, 1977), estamos despertando posibilidades sobre lo que somos capaces de ser. Ya sabemos que es complicado que la juventud se dedique a reflexionar en la soledad cuando nunca se lo ha enseñado (ni permitido) la vida escolar, ¿Por qué insistir en demandarles eso cuando podemos dar lugar a una práctica tan antigua como conocida como es la de conversar?

Conversar nos acerca a los otros y a las otras, o nos va dando claridad sobre quiénes son esos otros y quiénes somos nosotros. En ese proceso, la conversación también nos pone en relación con eso otro que no son las personas, pero que están en el “entre” y va contribuyendo al sentido de estar en relación: el saber. Hacer el ejercicio de conversar en la clase también le da la posibilidad a los alumnos y las alumnas para encontrar el sentido de aprender acerca de la vida en sociedad de los hombres y de las mujeres.

En el caso de la asignatura de Historia, hay mucho con lo que poder dialogar, más que memorizar. Conversar con la Historia, con el pasado, con los procesos, sería un modo de hacerla parte de la vida de los estudiantes, de que ellos la hagan un poco suya y puedan romper con esa neutralidad con la que se intentan presentar los contenidos. A veces pienso que esa aparente condición neutra que hay en los programas escolares o en los libros de texto es una causante de la indiferencia con que muchos jóvenes miran al saber que

---

<sup>76</sup> Ver Capítulo 2, p.91 en adelante.

contiene las claves de sus orígenes. Que la Historia pueda ser encarnada, repensada y renombrada por los y las jóvenes, precisamente, es un quiebre frente a ese tono de neutralidad.

Por otro lado, la conversación tal vez puede jugar un papel importante para que el aprendizaje sea una experiencia de vida y no un trance por el cual se pasa en una etapa de la vida (Craveri, 2003). Se alimenta de lo que hacemos, de la vida cotidiana, de la lectura, de la escritura, de cualquier fuente de información histórica (Svarzman, 2000); de lo que sabemos y de lo que no. Creo que la conversación profunda con el pasado nos podría ayudar a fertilizar la memoria, es decir, el cuidado por mantener vivo el recorrido que ha hecho la sociedad, pero incorporando siempre la reflexión que nace de “los nuevos” (Arendt, 2003).

### **5.1.3 Saber vital**

Una educación sin vida y una vida sin educación me parecen alternativas sin mucho sentido. Hay una necesidad en el ser humano de crecer, de ir más allá de lo que trae al nacer (Zambrano, 2011, 2012). Bien podríamos decir que nacemos incompletos y que, en ese entendido, la tarea que tenemos en la vida es ir buscando aquello que nos hace falta para hacerlo parte nuestro. La educación no es lo mismo que la escuela; ese es un tema en el que no entraré, pero que lo enuncio aquí para que no entendamos que son sinónimos. No son lo mismo, pero la escuela se supone que, desde que está instituida en las sociedades, tendría que aportar en la educación de nuestras primeras etapas de la vida. No es un dato fácil de digerir saber que muchos niños, niñas y jóvenes no encuentran en la escuela un espacio en el que vida y educación se experimenten de forma comprensible o asimilable. Para muchos/as, la escuela es un mal recuerdo de haberse pasado esa parte de la vida obligados/as a estar ahí y sin encontrarle sentido.

Pasar años en una escuela y sentir que no es tu lugar, que no has aprendido mucho o que lo que te han enseñado no sirve para tu vida, no puede ser considerado un pensamiento banal. Y esos y esas jóvenes que lo viven de esa manera nos están diciendo algo que va más allá de la queja. ¿No será que nos están recordando que, en ese espacio educativo, “lo educativo” no está siendo un modo de descubrir el mundo ni de conocerse a sí mismos/as? ¿Es posible que la educación escolar no esté llenando la vida de estos chicos y chicas porque se construye bajo presupuestos que están enfocados a vivir una vida que no desean? ¿A qué tipo de saber nos están invitando a pensar los y las inconformistas, rebeldes, disidentes, contestatarios, fracasados, malos/as alumnos/as y toda esa larga lista de denominaciones que les damos a los estudiantes que “no encajan” en la escuela? (Hernández, 2011; Sierra, 2013)

Me parece que cuando no aprendemos algo importante, algo de nuestra vida pierde una oportunidad. Una oportunidad para encontrar el camino que necesitamos, para sentirnos

más completas/os, para crear, para poner en el mundo algo que valga la pena, para encontrar lo que consideramos verdadero. Zambrano dice muy acertadamente:

*“El conocimiento cuando es asimilado no deja la vida humana en el mismo estado en que la encontró, pues de ser así no sería necesario, y los que se han ocupado exclusivamente de la aplicación técnica tendrán razón. La vida necesita del pensamiento, pero lo necesita porque no puede continuar el estado en que espontáneamente se produce. Porque no basta nacer una vez y moverse en su mundo de instrumentos útiles. La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades.”* (Zambrano, 2012, pp. 76-77)

Los saberes que se mueven en la escuela tendrían que reverberar en la vida o la vida encontrar en ese lugar un tiempo de frutos, transformaciones, recolocaciones, reflexiones. Obviamente, la vida se compone de otras experiencias además de la escuela, sin embargo, el tiempo que ocupa la escuela en la vida de una persona no es poco; de ahí que me parezca preocupante, e incluso triste, que siempre tengamos una cantidad de personas que sienten ese tiempo escolar como algo vacío o que no era necesario vivirlo. Zambrano dice que la vida necesita del pensamiento y eso me sugiere que también necesita de un tiempo encarnado y de una consciencia de la relación con el mundo.

Asimilar conocimiento, aprender, encarnar un saber, es como sembrar una semilla en nuestro interior que, en el momento adecuado, encontrara el tiempo para hacer nacer algo nuevo que colaborara en la transformación sensata que necesitamos para avanzar. Pero mientras esa “semilla” hace su proceso tendríamos que ocuparnos del modo en que vivimos el tiempo. En los tiempos que corren, pareciera que la palabra futuro es la que más nos preocupa, no por nada es una palabra muy usada en publicidad para lanzar un producto o servicio, y no por nada, la escuchamos de forma habitual en los discursos políticos o en los debates sociales, para atraer votantes. Sin embargo, toda esta experiencia de investigación me ha hecho pensar y preguntarme por el valor que le damos al presente, cómo estamos viviendo ese tiempo que siempre es el ahora. Las transformaciones de nuestra vida no eluden al paso del tiempo y, aun así, pareciera que no es importante que, dentro de ese pensamiento que requiere la vida o de lo que estemos aprendiendo, el “ahora” tome un lugar de relevancia; pero el presente es el que se nota en el cuerpo, el que habita el cuerpo y el que conecta pensamiento y cuerpo (Pennac, 2008).

Lo mismo pasa con la consciencia de relación que en toda vida hay; la relación con otras y otros, y con eso que constituye su mundo; la estamos dejando de lado constantemente enviando el mensaje de que la educación es una cuestión de competir contra el otro o la otra, es decir, algo individual. Si bien, podemos estar de acuerdo que cada persona tiene sus propios saberes, no podemos desconocer la importancia de la presencia de las/os otras/os a lo largo de nuestra vida. En la relación con los otros aprendemos a comunicarnos, a hablar, a comer, a caminar, a amar, a pensar y a hacer cualquier cosa en la vida, pero ¿qué

reconocimiento le estamos dando a la relación con esos otros y esas otras de nuestro mundo? El pensamiento del que habla Zambrano no es una cuestión espontánea, no nace de la nada; hay siempre una relación con los 'quiénes' y los 'qué' de eso externo a nosotros/as. Y en esa relación se va posibilitando el encuentro del lugar que tenemos, del que somos capaces de crear o del que sentimos como propio. La vida es experiencia, o experiencias en plural, pero la cuestión de fondo es que –además de todo lo que contribuye al saber y al sabernos–, la escuela, cada asignatura, cada educador/a tendría que aportar a ese saber vital que no está reservado para la adultez, pues el saber de la vida lo necesitamos desde el momento en que llegamos al mundo.

## **5.2 Escuela – Universidad – Investigación. Una conversación necesaria**

La escuela y la universidad tienen mucho para decirse. Estos espacios educativos son dos fuentes de saber importantes, de posibilidad de transformación para nuestra sociedad en su conjunto, a la vez que están conectados por la misma esencia que es la de cultivar el saber, la cultura, el pensamiento, el modo de estar en el mundo. Son 'mundos' complementarios y conectados entre sí, sin embargo, creo que hemos perdido la comunicación en muchos sentidos. No estoy muy segura de que entre una y otra estén muy al tanto de lo que se hace y de lo que sucede en la otra acera. Durante todo este tiempo me ha rondado la idea de que escuela y universidad se merecen comenzar a conversar más. Quiero decir con esto, una conversación pensante, esa que tiene conciencia acerca del sentido por el cual está siendo dicha, que no es la que pretende preconcebir el curso del diálogo, sino que le da cabida a los significados que van emergiendo y, que por la misma razón, es una conversación que contempla pasajes para perderse porque sabe que encontrará su camino igualmente.

Tendríamos que intentar profundizar todavía más los lazos que ya están tendidos, pero tal vez lo que necesitamos es incorporar la escucha mutua. Para que una conversación sea fructífera tiene que estar abierta a escuchar y considerar que cuando es compartida la esencia de lo que se es, hay que escuchar con más cuidado, más atentamente para que eso que eso que nos llega podamos acogerlo sin confundirnos y, más importante todavía, para no caer en la negación del otro, de la otra o de lo otro.

Creo que en esta propuesta, la investigación tiene una tarea mediadora que puede aportar más entendimiento y más comunicación. He sentido que, de alguna manera, a través de poner en marcha mi investigación, se ha generado una conversación para que uno y otro 'mundo' se pongan a conversar, buscando en el sentido de lo que cada espacio me ha puesto adelante. He llevado a la universidad algo que a estos profesores les interesa mostrar de lo que saben, de sus realidades educativas, con el fin de pensar en y con ellos acerca de lo que puede habería que mirar como proceso educativo. Pero también he llevado de la universidad a la escuela una parte de lo que la primera está haciendo y que la segunda

no conoce o no está al tanto y que le afecta directamente que es el modo de buscar saberes para favorecer la formación de maestros y maestras, por ejemplo.

Me parece que si queremos pensar en esta idea de relación conversacional entre escuela y universidad o viceversa, tendríamos que mantener a la vista tres cuestiones importantes: la voz del profesorado escolar, experiencias diferentes de formación del profesorado y la investigación educativa cuidadosa. Ahora explico algo de lo que puede dibujarse de cada una de estas cuestiones a partir de lo que me ha dado esta experiencia de indagación. Además, este apartado incluye algo importante, que es la palabra escrita de Jaume y Jordi para compartir algo de lo que piensan y sienten como hombres educadores de jóvenes que se han visto implicados en esta experiencia de investigación.

### **5.2.1 La voz del profesorado en la escuela.**

Ser educadora o educador implica ante todo un compromiso personal por cultivar en otros/as y en una/o misma/o el campo del saber. Vocación, pasión, preocupación... son formas de nombrar algo que caracteriza a quien hace la labor educativa con los niños, las niñas y los/as jóvenes en su etapa escolar y que creo incluyen la palabra compromiso. Hablo de la palabra compromiso porque, si bien es un trabajo profesional, quiero poner énfasis en aquellas educadoras y educadores que desarrollan su quehacer poniendo lo mejor de sí porque se toman su trabajo en serio.

Las voces de esos profesores y esas profesoras tienen mucho para decir, mucho para hacer pensar y lo he visto en el trabajo que hemos desarrollado con Jordi y con Jaume. En esta experiencia de relación encarno lo que pienso que es importante de profundizar. En otro momento he contado que cada uno de ellos por separado me dijo que nunca nadie había entrado a sus clases para saber qué es lo que están haciendo, para que les dieran una opinión o, simplemente, para que los evaluaran (como está tan en boga en los últimos años). Yo, por mi parte, he estado con profesores durante mi época de formación inicial en las prácticas que cumplíamos en las escuelas y ya como profesora, recibí a un profesor para una de sus prácticas.

Trabajar con Jaume y Jordi fue parte de una necesidad mía, claro está, pero esta experiencia bien podría haber tenido otro final si no hubiese sido por lo que fui descubriendo de sus prácticas educativas y porque estaban dispuestos a colaborar de manera verdadera, es decir, sin hacer una farsa de un modo de ser para salir bien parados frente a mi presencia. Por eso fue importante para mí ver que su apertura no escondía los conflictos que enfrentan, las incertidumbres y las frustraciones o los errores que había en sus trayectorias profesionales y en el acontecer de lo que iba pasando en las clases. A diferencia de aquellos profesores que tuve durante mis periodos de práctica en la formación docente (que me mostraban lo que “se debe hacer” en tal o cual situación, o que el oficio ya está conocido con los años de trabajo que tenían), Jaume y Jordi todo el

tiempo en que los acompañé en sus clases, e incluso después, me hablan de lo que aún no tienen claro cómo resolver. Por supuesto, también pude ver cómo despliegan en las clases lo que han aprendido a lo largo de sus trayectorias; pero creo que sus esfuerzos no iban en función de decir “;Mírame que bien lo hago!”, sino más bien un “Hago lo que puedo porque soy consciente de que mis alumnos y alumnas no son unos muñecos de madera”.

Con el tiempo me fui dando cuenta de que ellos no entraban al aula con la clase perfecta, sino con la clase que era posible. No fue algo que entendiera desde el comienzo, básicamente porque yo llevaba otras preguntas de las que estaba preocupada por atender y que no me dejaban ver con claridad, y porque conocerse siempre toma tiempo. Eso también fue un hallazgo para mí, entender que por mucho que tenga preguntas por hacer, es la realidad la que me interpela hacia dónde tengo que mirar o qué nueva pregunta me nace para que nuestros encuentros tuvieran la posibilidad de dar algo de sí y, realmente, pudiésemos profundizar en su experiencia y su saber como docentes. A medida que fuimos creando una relación singular con cada uno, el acto de conversar fue adquiriendo vida propia. Sé que, al principio, en cada encuentro, ellos esperaban que yo llevara las entrevistas preparadas, es decir, preguntas concretas para ser respondidas. Sin embargo, para mí era más importante llevar temas de conversación para que las preguntas que nacieran tuvieran que ver con las historias que me narraban.

A poco andar, percibí como ellos dejaban de preocuparse por las entrevistas y daban rienda suelta a contarme lo que les parecía importante acerca de lo que les acontecía y de cómo iban las clases. Yo creo que algo que fue haciendo que las conversaciones tomaran un tono reflexivo cada vez más profundo, fue que nunca los percibí dándome lecciones de lo que deben hacer los/as profesores/as para enseñar Historia. Al contrario, muchas veces, nuestras conversaciones iban por el lado de lo incompleto, de la incomodidad frente a ciertas situaciones o de problemas que iban apareciendo con las/os alumnas/os, con las normativas institucionales, con las autoridades o las familias, en fin, con todo aquello que atraviesa la cotidianidad escolar.

Lo he dicho en otro momento de la escritura, conocer sus historias iba revelando algo de lo que ha sido la mía como profesora de Secundaria, por eso creo que me fue siendo posible entenderlos, pero también preguntarles siempre un poco más. Frente a mi necesidad de saber surgía, además, la necesidad de ellos por contar lo que piensan y lo que sienten como hombres del oficio de educador. Estar en la escuela de otra manera me ha llevado a ver lo que hacen otros docentes con cierta tranquilidad. Descubrir, por ejemplo, cómo sus necesidades por reflexionar o continuar aprendiendo, les provoca crear espacios, adentro de la escuela cuando el contexto lo permitía, o afuera cuando no había compañero/a en quien apoyarse. Hay un deseo de contribuir a la reflexión educativa de parte del profesorado, al menos de una buena parte. Pero también he entendido que el deseo es hacerlo a través de sus propios modos de decir, contar o narrar su experiencia,

principalmente, porque se sienten distanciados o ajenos al lenguaje que habla la academia o la universidad y porque, simplemente, no tienen sus intereses puestos en hacer vida de académicos. Lo que habría que potenciar es esta disposición a contribuir con sus saberes a lo que la universidad necesita saber, tal como ya se ha venido planteando en trabajos como los de Cochran-Smith y Lytle (2002).

Es cierto que con el paso del tiempo se han venido creando espacios de reflexión de los docentes ya sea por su preocupación por lo que enseñan o por el oficio docente en general. Muchas veces se trata de reuniones entre algunos más cercanos, otras veces de grupos constituidos de manera más “profesional”, sin embargo, para mí vale la pena preguntarse por aquellas profesoras y aquellos profesores que tienen el deseo y la motivación para hacer una reflexión acerca de su quehacer, pero se encuentran “sin compañía”, sin espacios para compartir sus experiencias. Una buena parte del profesorado trabaja en soledad, pero eso no significa que no haya ganas o historias que valgan la pena contar para pensar y repensar sobre lo que están haciendo. Yo creo que todavía hay un camino por hacer en este terreno, sin negar por supuesto que ya viene siendo trabajado por algunos/as que se han interesado en escuchar y atender la experiencia vivida por el profesorado, pero aún nos falta por profundizar en ese saber que tienen para aportar a lo pedagógico<sup>77</sup>.

### 5.2.2 Formación del profesorado

*“Consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar. Estos saberes producidos a lo largo de la trayectoria profesional, obtienen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser tenidos en cuenta en las instancias formales de preparación profesional docente, a pesar de resultar efectivos en el ejercicio del oficio de enseñar.”* (Alliaud y Suárez, 2011, p.13)

El problema que plantean Alliaud y Suárez es motivo de muchos debates. ¿Cómo enseñan los/as formadores/as a los futuros docentes si no tienen en cuenta lo que pasa en el aula? ¿con que información el o la formadora construye un programa de formación que oriente de manera más sensata a los alumnos universitarios? ¿Qué tan actualizados están los formadores de las diversas realidades que se viven en las escuelas?

Personalmente, me parece necesario tener un tiempo para hablar de la formación del profesorado desde las falencias o desencuentros que tiene frente al contexto en que se desarrolla el profesorado de otros espacios educativos (formales y no formales). Pero la idea es no mantener la discusión sorda, atrincherados en uno u otro lado según nos acomode, sino intentar ver qué está pasando o qué situaciones de formación pueden

---

<sup>77</sup> Acerca de este tema, es interesante ver el trabajo que se ha hecho en la Universidad de Barcelona en base a tesis doctorales desde hace un par de décadas de las que, por ejemplo, Hernández da cuenta en un recorrido para introducir el libro de Goodson (2004).

colaborar en el acercamiento de ambos contextos educativos. Después de todo, formación del profesorado y profesorado escolar están relacionados directamente.

#### **5.2.2.1 Historia de una reconciliación con la formación del profesorado**

*“18 de septiembre de 2013; ese día comencé a acompañar a Susana a sus clases de ‘Sistema educativo y organización escolar’ que da a las alumnas y a los alumnos de segundo año de Magisterio en el primer trimestre. Todo empezó después de una reunión de trabajo del grupo de investigación ESFERA; ella es profesora asociada en la UB y es una de las investigadoras que participa desde que el grupo se formó. Por ese entonces, ella había terminado de hacer un largo trabajo de campo, acompañando a una maestra de infantil en una escuela cercana a Barcelona. Al terminar esa reunión, Susana manifestó que le sería muy útil que alguien fuera a observar sus clases porque nunca había vivido esa experiencia y se daba cuenta de que era una necesidad para tener un feedback diferente al que recibe de los alumnos y las alumnas. Cuando la escuche, le planteé mi interés en ser parte de eso, primero, porque sentía curiosidad por las clases de grado que se daban en la facultad (y que no había tenido oportunidad de conocer), y segundo, porque creía que era importante sumar una experiencia como esa con una docente universitaria a mi indagación. Digamos que se aunaron necesidades y así empezó a nacer esta otra historia que pasó a formar parte de mi camino en la investigación.*

*Llegamos juntas a la clase; esa sería una práctica constante, principalmente, porque ella se preocupaba de que pudiésemos hablar de lo que estaba pensando para esa clase y porque era un modo de cuidar la relación que estábamos iniciando. Fue parte de los primeros detalles que fui descubriendo de ella: estar abierta a acoger a las personas desde el inicio. Cuando llegamos al aula, vi a un grupo de unas cincuenta personas, el espacio estaba abarrotado y, tal como me lo había advertido Susana, era una sala muy incómoda porque era larga pero muy estrecha para poner ahí a sesenta personas, que es el promedio de cada grupo.*

*Es difícil resumir lo que fue ese trimestre como acompañante de Susana en sus clases, sin embargo, me parece importante hacer el intento para señalar, al menos, algunas cosas que puedan tener cierta fertilidad. La primera de ellas ocurrió a los pocos minutos de comenzar la primera clase. Susana instaló el power point para hacer su presentación. Se presentó inicialmente haciendo hincapié en que lo haría “institucionalmente”, hasta ahí no había nada diferente de lo que he visto hacer a la mayoría de los docentes (nombre, correo electrónico, despacho, horarios de atención, etc.), hasta que de pronto, comienza a hablar de su trayectoria vital. Aparecen fotos de ella y su familia, habla de su vida en Argentina, de cómo llegó a ser educadora y de la transición que hizo hasta instalarse en Cataluña. Yo no me lo esperaba; conocía algunos datos de su vida, pero me parecía totalmente fuera de lo común que una profesora, para hablar de su*



trabajo, presentara su vida. Cuando miré a los alumnos y alumnas pude entender mi asombro, ellos y ellas estaban igual de impresionados y sus expresiones eran de estar muy conectados con lo que estaba relatando la que empezaba a ser su profesora.

Creo que el impacto que nos causó no tenía tanto que ver con las fotos de su vida familiar (que ya es algo inusual, claramente), como sí el modo en que ella se abría a sus estudiantes; el tono para contar su historia y la naturalidad de sus gestos. Cuando terminó de presentarse, todos aplaudieron –eso se transformó en una práctica constante de aquel grupo– y ella les pidió a las chicas y los chicos que voluntariamente se presentaran uno/a por uno/a para que pudieran ir conociéndose todas y todos. Al principio hubo silencio, nadie se atrevía a ser la o el primero; Susana respetó aquello y, mientras esperaba a que alguna/o se decidiera, contaba cosas de su vida para hacer sentir confianza. Al cabo de un momento, uno de los chicos quiso presentarse; después de él, se fueron presentando todos y todas. Fue una sesión larga y un poco agotadora por la cantidad de personas que había en la sala, sin embargo, creo que fue necesaria porque a medida que iban hablando también ellos y ellas se daban cuenta de que, a pesar de que la mayoría ya se conocía del curso anterior, en realidad, no sabía mucho acerca de sus compañeros y compañeras. La clase completa fue de mucha intimidad y cuidado; tenía prioridad la vida de los que estábamos ahí más que el contenido propio de la asignatura. Es cierto que algunos se mostraron preocupados porque no habían hablado del programa y, sobre todo, de las evaluaciones. Susana los calmó diciendo que eso en su asignatura podía esperar hasta la siguiente clase.

La segunda clase también fue una sorpresa para los alumnos y las alumnas. En la primera parte, les invitó a escribirle una carta a un marciano en la que le contarán qué es una escuela. Fue una actividad que los descolocó bastante, no solo por el contexto de tener que escribirle a un extraterrestre sino por la pregunta que tenían que responder “¿Qué es una escuela?” con sus propias palabras (por otro lado, creo que el simple hecho de escribir una carta a mano ya los invitaba a hacer algo diferente). Recién después de acabadas las cartas, Susana explicó el programa de la asignatura, dando esa información que ya está acostumbrado a tener el alumnado. En la segunda parte, les propuso hacer una actividad fuera de la sala; aprovechando el día de sol, les pidió que fueran saliendo para ir hacia el jardín y se instalaran en el césped. Nadie se movía, en cambio se miraban con desconfianza, hasta que le preguntaron si era cierto que estarían haciendo la clase al aire libre. Susana se rio y les confirmo que sí, que eso harían también en otras oportunidades si el tiempo y las actividades acompañaban, pero que no entendía por qué era algo difícil de creer. La extrañeza del grupo era que, en el tiempo que llevaban de su formación, nunca un profesor o profesora los había invitado a tener la clase afuera del aula. Otra novedad.

Con el correr del tiempo, el grupo y la clase fue tomando su identidad propia –por decirlo de una manera– y, a pesar de que el contenido del programa es un tema que buena parte del profesorado no disfruta (leyes, normativas, organigramas, jerarquías, etc.), Susana lograba poner en movimiento al grupo en su mayoría. En varias ocasiones me dijo que siempre había partes del temario que ella tampoco disfrutaba pero que, precisamente, por lo mismo necesitaba encontrar una motivación para hacer que los chicos y las chicas no pasaran del contenido y que ella no perdiera el sentido y las ganas por la clase. Yo entendía que era algo así como no heredarles su incomodidad con ciertos contenidos y no estoy segura de que resolviera todos los inconvenientes que se presentaban en la relación de los y las estudiantes con ese saber un tanto ‘aburrido o falta de cuerpo’, sin embargo, había algo que le ayudaba a ir tirando de la clase y que se conecta con el primer día: el saber que traen sus estudiantes. Susana tiene muy buena memoria y la pone al servicio de la clase todo el tiempo, intenta recordar los nombres de todas/os además de cosas que contaron de ellos/as mismas.

Por ejemplo, el tema que Susana menos disfrutaba y del que se reconocía menos segura era el de las leyes, sobre todo por el tecnicismo de la jerga que lo caracteriza, sin embargo, en aquel grupo había una alumna que en su presentación contó que también estudiaba Derecho, por lo tanto, siempre recurría a ella cuando no tenía todos los recursos para explicarle algo al grupo. Pero el modo en que ponía en juego a la alumna, como a otros, era muy cuidado y poniendo énfasis en que los y las estudiantes siempre pueden poner algo en la clase que los y las docentes no saben; por eso estaba constantemente diciendo que como futuros docentes tenían que perderle el miedo a “no saber”. Es más, que en ese no saber se da la posibilidad de descubrir y aprender en la relación con los otros y las otras.

Las semanas fueron pasando y yo veía que el grupo iba encontrando un camino en el que la mayoría tenía un lugar; no es que todos participaran activamente, ya sea por falta de tiempo o timidez, pero Susana intentaba conocer la voz de todos y todas en diferentes momentos. Por eso, la mayoría de las clases dependían del diálogo que generaba desde su lugar de profesora. Los debates también fueron una estrategia que ponía en marcha para que ellos y ellas tomaran el protagonismo. El trimestre no avanzó en completa armonía, hubo momentos de muchas tensiones, especialmente con algunas alumnas y alumnos a quienes el tono reflexivo de las actividades y de las clases les incomodaba porque no veían claro como vendría el tema de la evaluación posterior. Cuando salíamos de clases, generalmente, comentábamos como había ido todo; y era en esos momentos en que yo notaba el tono de interrogación hacia lo que ella hacía, más que explicarme que el problema eran los alumnos o las alumnas. “Roxana, ¿tú como lo ves?, ¿estaré haciendo algo equivocadamente? Porque, a veces, desde mi lugar de profesora, dudo de cómo actúo frente a ellos y ellas, ¿habré acertado con haber dicho tal cosa o haber

*callado?"; en cada pregunta que me hacía, en realidad, se preguntaba a sí misma por el modo de llevar sus clases.*

*Al finalizar el trimestre, Susana había hecho que la mayoría de sus estudiantes dialogaran, escribieran, opinaran, actuaran, expusieran y reflexionaran acerca de la escuela en la que ellas y ellos serían maestras y maestros en poco tiempo más. No fue un ciclo exento de problemas, conflictos o dudas, pero quizás lo importante era que en esa apertura de ella hacia el grupo desde el minuto uno, generaba algo en sus estudiantes (confianza, cuidado, acogida) que se prolongó durante todo ese tiempo y con algunas/os todavía más. Eso en cuanto a los y las estudiantes, porque lo que se refiere a mí, lo mucho que aprendí a partir del modo de hacer su labor y de las reflexiones conversadas que compartimos, también me encaminó hacia una suerte de reconciliación con lo que se hace y cómo se vive la formación inicial del profesorado porque pude ver que todo estaba entretejido por el sentido de educar y de educarse. No es que pueda reducir la experiencia vivida con ella a dos páginas, pero sí necesito decir que toda esa historia dio a luz una pregunta en particular ¿Qué nos queda por hacer en la formación de las nuevas maestras y maestros?".*

Lo que hace Susana al principio del curso, presentándose de dos “formas” (institucional y personalmente) ante el alumnado parece que abriera hacia algo que he escuchado en los adolescentes como queja sobre el profesorado y es que muchas veces no ven a sus profesores “como personas” y eso, en buena medida, explica la distancia que se genera entre profesor/a y alumno/a. Sé que Susana lo hace porque le importa establecer una relación educativa con sentido con sus estudiantes, porque para ella es importante también conocerlos/as de manera más cercana... más personal. En una asignatura de un trimestre, suele ser difícil establecer un vínculo substancial cuando la relación entre profesores y alumnos se lleva con distancia. Pero esta forma de mostrarse desde el principio abriendo la puerta de su vida para contarles algo de su recorrido, invitaba a los y las alumnas a estar de otra manera en la clase. En ese empezar a conocerse, veo que Susana también les está enseñando a estas chicas y chicos una manera de ser maestra o maestro que estarán en relación con niños y niñas que esperan conocerlos como personas.

Haber compartido ese tiempo con Susana y su grupo de Magisterio fue una experiencia tan movilizante como reveladora. Se supone que mi mirada acerca de sus clases tenía como objetivo trabajar juntas para reflexionar acerca del acontecer de las clases durante ese tiempo. Sin embargo, como sucede muchas veces en el campo educativo, por más que nos preparemos para vivir una experiencia de un modo determinado, esta resulta ser muy distinta de lo que imaginábamos. Y en este caso, fue diferente para mí porque estaba preparada para las “clásicas” clases de la universidad en que el contenido pasa a ser lo primordial y en el que los docentes están a un lado y los estudiantes en otro sin conexión que valga la pena.

Comprender que esa forma de ser que tenía en clases no era una postura para ser aplicada solo ahí, me hizo creer en su práctica educativa. Y cuando digo creer, me refiero a que me hizo pensar que es posible hacer un trabajo diferente, profundo y verdaderamente conectado con el deseo o el proyecto de ser maestras y maestros que hay en las y los estudiantes. Creo que el hecho de ver que esa apertura la tenía en todo momento y para cualquier situación, me hizo valorar su práctica educativa y de paso, sin que estuviera en el plan inicial, reconciliarme con el espacio de la formación docente que se da en la universidad. Tal vez parezca una tontería, pero siento necesario hacer las paces con el conflicto o inconformidad que me ha generado la formación docente en el espacio universitario<sup>78</sup>, porque lo que sucede en las aulas universitarias es algo que está estrechamente relacionado con lo que hacemos y lo que acontece en la escuela. Susana me mostró un modo de pensar y sentir la formación del profesorado que escapa a esa monotonía improductiva que son las clases "ya sabidas" a las que los docentes no le cambian ningún ápice porque ya han "comprobado" que funcionan, aunque cada año cambie el alumnado, las condiciones, y hasta él o ella misma.

#### **5.2.2.2 Relación universidad – escuela**

Tomo la historia de Susana para continuar con una reflexión que considero fundamental acerca de la relación entre la universidad y la escuela como espacios educativos que están conectados entre sí. La formación universitaria del profesorado enseña cómo llegar a ser profesor/a, pero ya sabemos que no es sino frente a los y las estudiantes que esos/as futuros docentes aprenden a ser tales. Durante esos años de formación se supone que quienes serán educadores/as tienen que aprender una serie de conocimientos y saberes vinculados a su labor; los y las formadoras universitarias tienen a su disposición una enorme cantidad de material, literatura, actividades y recursos didácticos que apoyan su labor, pero ¿hace cuánto que vivió una experiencia de primera mano en un espacio educativo que no sea el propio? Es decir, ¿cómo sostiene esa parte de la formación sin tener una noción actualizada de lo que viven los/as educadores/as en los espacios educativos para los que prepara el programa?

Unas páginas más atrás, hablaba de la importancia de conocer de voz del profesorado lo que considera que deben saber quienes llegarán a educar a los niños, las niñas y las/os jóvenes de nuestra sociedad. Contextualizar al o la docente en formación, es una estrategia clave para orientarlo/la en la reflexión de qué educador/a quiere llegar a ser, cómo imagina su labor y qué caminos tiene para ir pensándose en ese lugar. Tener ese recurso "fresco", es decir, la información que están compartiendo los y las formadoras con sus estudiantes, no creo que deba ser tomado a la ligera; por eso me parece importante el trabajo de relación universidad – escuela que está realizando el grupo de investigación ESFERA, por ejemplo. En este grupo de investigadoras/es–formadoras/es (en el que ya he contado que

---

<sup>78</sup> Ver Capítulo 1, Puntos 1.1 y 1.2

también participa la profesora de nuestra historia anterior, Susana), hay un deseo y una necesidad consciente de mejorar sus clases en la universidad, porque ello les permite acompañar de un modo más auténtico a sus estudiantes en ese camino de preparación.

La idea para mejorar y buscar cambios en sus clases de formación ha sido recurrir al saber de maestros y maestras de diversas escuelas. Hablo desde adentro del grupo, es decir, desde estar implicada en el proyecto de investigación que llevan a cabo, aunque desde un lugar de aprendiz; sin embargo, he visto el recorrido que han hecho y el compromiso que han volcado en enriquecer el saber pedagógico o educativo que enseñan en la universidad, incorporando a los y las maestras de escuela como fuentes de saber. Yo creo que en principio el propósito más claro era ese, el de buscar una conexión con las escuelas para llevar algo de esa experiencia a sus espacios universitarios, sin embargo, creo que el tiempo también ha dejado ver que, el modo en que se han preocupado de la investigación, ha llevado algo desde la universidad a la escuela. La sola presencia de profesores/as de la universidad ya genera una apreciación diferente sobre la distancia con que, habitualmente, se observa el papel de la universidad en los espacios escolares. Además de la presencia, ha llevado algo de lo que se hace en la academia, parte de su trabajo reflejado en preguntas nuevas para buscar en relación, una parte de ese saber que han cultivado maestras y maestros, con necesidades de pensar y reflexionar junto a esos docentes para poner en movimiento el sentido que buscan llevar a sus aulas universitarias en su tarea diaria a la formación docente.

### **5.2.3 Investigación EDUCATIVA**

Hace unos meses, en una reunión de trabajo del grupo de investigación ESFERA, Nieves Blanco preguntó si cuando hablábamos de «pensar» todos hablábamos de lo mismo. Su preocupación rápidamente abrió paso a un diálogo sobre lo que significa pensar y, particularmente, a lo que cada uno/a está refiriéndose cuando habla de pensar en torno a lo educativo. Nieves, dijo que muchas veces para ella, pensar desde una mirada de lo que hacemos en educación pasaba primero por darle lugar a la intuición. Lo importante que rescaté del debate de esa conversación fue que, personalmente, tenía que encontrar una manera de ser clara sobre esto para quienes no necesariamente están hablando de estos temas, porque ¿qué significa para un profesor/, maestra/o o docente que alguien le proponga pensar sobre lo educativo? Esta pregunta no es cualquier pregunta; ya no solo se trata de filosofar sobre lo que se hace educativamente en cualquier espacio pedagógico, sino de entregar orientaciones necesarias para situar una manera de observar, comprender, dialogar y cambiar lo que vivimos como experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Me sigue resonando su pregunta y lo traigo hacia el “mi” de mi relación con otros docentes ¿hablo de lo mismo que otros y otras docentes cuando hablo de pensar? No es fácil dilucidar una respuesta, pero siento que el profesorado necesita y demanda orientaciones; de lo contrario, de qué modo podemos comenzar a dialogar, de qué modo

podemos situarnos como docentes frente a una invitación que puede abrir posibilidades de trabajo reflexivo, por ejemplo, de su quehacer.

¿Qué ha significado para mí indagar narrativamente en la experiencia de los docentes? Es otra de las preguntas que me hago al final del camino. ¿Qué ha dejado esta historia que ha nacido a partir de una investigación? No sé si serán respuestas que aclaren todo, pero dos cosas puedo decir en relación a las preguntas que anteceden a estas líneas. Para mí la investigación educativa se ha transformado en un modo relacional de hacer dialogar a ‘los quienes’ de la educación con los saberes, con los espacios, las estructuras, etc. Indagar narrativamente me ha posibilitado el acercamiento a algo que ha sido parte de mi preocupación como profesora que investiga que es ¿cómo incorporar el hacer de la vida cotidiana a estos modos de explorar más intelectualizados?

Que la investigación haya sido expresada y vivida como una indagación narrativa ha venido a significar que sea entendida como una tarea mediadora en muchos sentidos: entre mi experiencia y la de Jordi y de Jaume en la enseñanza de la Historia a jóvenes; entre el saber profesional y el saber de la vida; entre la universidad y la escuela; entre la realidad que conozco en Chile y la realidad que me han presentado en Cataluña; entre pensar en soledad y pensar en relación; entre filosofía y pedagogía; entre personas e instituciones; entre conocimiento y saber; entre mi percepción de mí misma y quién soy yo; entre mi pequeño mundo y el mundo que habito. Podría continuar, pero el tema no es cuántas mediaciones hay sino qué sentido han tenido y por qué la considero así. Ya hemos ido planteando en otros momentos la importancia y la presencia que tiene narrar en la vida de las personas y, particularmente, en el modo en que los educadores y las educadoras cuentan lo que es significativo dentro de su labor.

Indagar narrativamente me ha permitido poner en juego la sensibilidad para entenderme con los otros y las otras, del mismo modo que esos otros y esas otras han puesto libremente lo que sus sentidos han querido comunicar. Ha significado también, aprovechar lo que sabemos hacer naturalmente –esto es, narrar– para adentrarme en un modo de pensar, de escribir y de hacer investigación educativa que profundiza en algo que me parece importante como es el saber pedagógico de profesores que tienen mucho para compartir pero que no habían tenido compañía dentro de sus aulas. Creo que, en cierto modo, la indagación narrativa ha permitido acercarme a quienes han colaborado en la tesis porque esta permite dudar, volver a mirar y elaborar una y otra vez el pensamiento que ha nacido de la experiencia.

En este sentido, me he preguntado varias veces a quién le puede interesar esta tesis, que no sea a mí y a quienes se han visto involucrados directamente. Hace un par de meses, mientras estaba en pleno proceso de escritura y con esa pesadumbre rondándome, salí a caminar con Barry y visitamos el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. En medio del recorrido, se me acercó una chica joven y me preguntó “¿tú eres la que venía de la universidad a ver nuestras clases de Historia con Jaume?” La miré y no la reconocí de inmediato; mientras me hablaba, me fijé en su cara, pero fue su voz la que me hizo recordar.

Era Marta, una de las alumnas que más me resonaban de ese tiempo en las clases, pero que había crecido bastante y se había transformado físicamente; se veía más madura que la época en que yo la veía en la escuela, por eso me había costado reconocerla. Después de ese primer momento de recolocación, Marta me preguntó por mi tesis, que si ya estaba lista o estaba cerca del final porque sentía interés en leerla, en tener acceso a ella.

Marta empezaba su vida universitaria estudiando Filosofía y Ciencias Políticas y tal vez era su curiosidad por acercarse a este tipo de investigación y porque ella, al igual que sus compañeras y compañeros, se sentía parte de lo que yo había hecho durante ese tiempo. Me vi sorprendida de su interés, al mismo tiempo que halagada. Ese encuentro me dejó con una agradable sensación porque eran días en que la escritura se me hacía muy densa y me veía atrapada, hasta que Marta me reconoció. Me hizo recordar lo que he vivido y que hay un interés de alguien más con quien compartir mi trabajo sin que, necesariamente, tenga que hacer algo con ella en el campo pedagógico, sino simplemente por la curiosidad de leerla.

Cuando digo que la indagación narrativa ha posibilitado abrirme a lo cotidiano, quiero decir que se trata de este tipo de cosas. Es un modo de investigar que me ha hecho darle un lugar importante a la vida cotidiana en general, y más aún, a la vida cotidiana de Jordi y Jaume. En el quehacer diario de nuestras vidas hay muchas pistas para hacer un viaje de profundización respecto de los saberes que constituyen nuestra existencia, pero por alguna razón, eso ha sido poco valorizado en el tiempo (Caramés, 2010). Que pudiera conversar con ambos acerca de lo que pasa en la escuela, pero dejando entrar la “vida de afuera”, solo ha hecho que la comprensión de lo que yo exploraba fuese más sencilla. Supongo que eso tiene que ver con el efecto que produce la sensación de que eres libre de decir lo que piensas y lo que sientes, y eso siempre aporta información para construir lo que estamos buscando.

Abrir la investigación a la vida cotidiana no tiene que ver con quitarle su valor como proceso académico o de pensamiento que se produce desde la esfera universitaria. Lo que creo es que la investigación enfocada de esta manera, es decir, trabajando con educadoras/es, en sus contextos y apelando a su experiencia y su quehacer, puede aportar a reencantar o atraer nuevamente al profesorado para leer más, para interiorizarse más, en lo que produce y crea la universidad investigadora, porque eso es algo que todavía está al debe dentro del profesorado. Es cierto que muchos profesores/as asisten por ejemplo a congresos y seminarios, aportando comunicaciones o participando de otra manera, pero no muchos se sienten interesados en escribir o entrar en dinámicas de lectura de artículos porque están expresados en un lenguaje del que no se sienten parte o identificados.

#### **5.2.4 Palabra de profesor**

Dejo aquí un par de textos que Jaume y Jordi han escrito acerca de esta experiencia e historia vivida juntos. Estas son palabras de profesores que se han abierto a vivir una experiencia de investigación...

**En-raonar per aprendre  
por Jaume**

*En català, sovint fem aquest verb de difícil traducció al castellà (o al menys, de difícil traducció per mi!). Al llarg de tots aquests mesos, amb la Roxana hem en-raonat molt. Al damunt de la taula que hem compartit hi havia més preguntes que respostes. Sovint, quan m'acomiadava de la Roxana, m'emportava deures. Deures d'intentar aproximar-me a trobar respostes a preguntes que s'havien fet presents en la nostra conversa. Preguntes que sovint es referien més al cor que al cap. Em sembla que ella ho ha reflectit molt bé en el seu text. Em sento bé, molt bé, amb les persones amb qui comparteixo interrogants sobre el fet educatiu i/o sobre la vida en general, perquè soc dels qui penso que estar en una aula no és executar el paper d'actor com en una obra de teatre, sinó que forma part, és un aspecte molt substancial de la meva existència. Mai he estat capaç, ni ho pretenc, que les meves experiències educatives circulin en paral·lel a les meves experiències personals. És un tot, per a mi, indestriable.*

*Aquests mesos amb la Roxana m'han permès compartir "no sabers". De fet, quan he llegit i rellegit els seus textos, he de reconèixer que m'han permès adonar-me d'alguns aspectes del meu pensament i de la meva pràctica a l'aula dels quals no n'era conscient, o si més no, mai m'havia plantejat que fossin elements rellevants de la meva relació amb els alumnes (per exemple pel que fa a la veu i la mirada). Si la Roxana ho expressa amb la contundència que ho fa serà perquè els alumnes, a partir de les converses que ella hi ha tingut, li han corroborat. De ben segur que el llenguatge no verbal té molta importància en la relació entre docent i alumnes. Tot i saber-ne la teoria, malauradament a vegades la manca de temps no permet rumiar-hi, és a dir, reflexionar-hi, però també en un sentit herbívor, de "mastegar" moltes vegades per a metabolitzar-ho correctament.*

*Al llarg d'aquests mesos m'he sentit subjecte en la recerca de la Roxana. Mai m'he sentit un objecte d'avaluació, ni tal sols un objecte a observar. La delicadesa i el "savoir faire" de la investigadora m'ha permès, sense cap mena d'obstacle ni dificultat, poder construir amb ella una relació de confiança. En sé prou per a generar la mateixa confiança amb els meus estudiants? De nou preguntes que m'interpel·len i em fan qüestionar la meva feina. Perquè l'important no és només generar la confiança grupal... Com construeixo una relació de confiança amb tot i cadascun dels meus alumnes? Soc plenament conscient que d'aquesta relació investigadora amb la Roxana (que també personal!) n'he après. Si aconseguixo que cada estudiant confii en mi, segurament aconseguiré millorar els seus aprenentatges. Que d'això es tracta. Com ho pot aconseguir? En què em cal canviar? Què he de millorar? De nou, les relacions personals interfereixen amb molta potència entre la Història els meus estudiants i jo. Què he de fer per aconseguir que els meus alumnes percebin que per a mi son subjectes que m'importen?*



Sempre he considerat que els docents, aspirants a educadors, que impartim assignatures de ciències socials disposem d'uns continguts als nostres abast que són molt potents. Com li he manifestat en diferents ocasions a la Roxana, per a mi, la Història està al servei de la construcció de la seva història personal. Em sembla interessant que reflexionin críticament sobre la realitat que viuen i en aquest sentit els coneixements històrics els pot ajudar. M'estimula el fet de que els meus estudiants valorin d'aquesta manera les meves classes, tot i ser conscients de que potser les proves d'avaluació no són prou coherents amb aquesta visió que jo defenso de l'ensenyament-aprenentatge de la història. De nou interrogants... Com afirma la Roxana, els estudiants d'aquell curs tenien recursos suficients com per a preparar els exàmens "al marge" de les meves classes... Però, tots? I en tots els cursos? Es obvi que no. Com ajudo a aquells alumnes que no tenen aquestes capacitats camaleòniques d'adaptació a un sistema d'avaluació que sovint els és hostil? Més interrogants...

Em costa entendre quins són els motius pels quals col·legues meus no s'avenen a participar en un procés de recerca semblant al que he jo he compartit amb la Roxana. Potser, pensant-hi una mica, té a veure amb el fet d'entendre que per uns l'aula és un espai íntim, i per tant susceptible d'aprovació per a penetrar-hi, o bé l'aula entesa com un espai públic on la transparència del que allà hi succeeix no requereix de gaires filtres de privacitat. En el meu cas sempre m'he situat en aquesta segona posició. Al meu centre hi ha molt vidre i tots ens veiem "fent classe". Volgudament en el moment de la seva construcció aquesta en va ser una prioritat. Jo m'hi sento còmode com la major part dels meus companys. Des d'aquesta perspectiva, des de l'inici, vaig entendre que la possibilitat que m'oferia la Roxana era una oportunitat de millora per a mi i també per al meu centre. D'aquí les facilitats de l'equip directiu i de mi mateix per col·laborar en aquesta recerca. No té mèrit! Entenem que ens cal aprofitar totes les oportunitats de millorar i d'aprenentatge. És molt difícil en els centres educatius trobar aquests espais. És més, en perspectiva, em considero privilegiat per haver pogut en-raonar cada dimecres amb la Roxana. Malauradament, com diu el tòpic, sovint l'urgent preval sobre l'important. Per a mi, els dimecres eren diferents. Aquella horeta i mitja de conversa després d'haver compartit dues classes prèvies era un "delicatessen" intel·lectual. Potser si la formació d'educadors en actiu la dissenyessin d'aquesta manera, enlloc de tants cursets i assessoraments "tècnics", la formació permanent seria molt més eficient.

Certament, el curs que vaig compartir amb la Roxana no va ser gens fàcil. No ho és cap curs, però aquell, per determinades circumstàncies, especialment les relacionades amb la mort, va ser especialment dur. Les morts de persones estimades properes van planar al llarg de moltes setmanes a les nostres classes. La Roxana ho ha documentat molt bé. Van ser dies on vaig confirmar que cap i cor, raó i emoció, pensament i sentiment, ... interaccionen. Els docents, sovint en pocs segons, hem de decidir què fer. I és ben cert que la mort genera

més preguntes que respostes. La mort bloqueja. La mort ens deixa sense paraules per expressar allò que volem. És fa present la limitació del llenguatge verbal. Aquí emergeix amb força, la mirada, el to de veu, l'abraçada, el petó, el cop a l'espatlla, l'encaixada de mans, ... Cor i cap, conscients de que no hi ha paraules, reaccionen amb el cos. A Història, sovint parlem de morts, jo diria que quasi en cada classe apareix la mort. Sovint són morts físiques. Encara més freqüentment són morts simbòliques. Em ve al cap, un anunci que ha estat viral aquest Nadal, d'un avi que s'ha de fer el mort per a poder reunir a la seva família en l'àpat de Nadal. Em rebel·lo davant de situacions o persones a qui els cal "fer-se" el mort per fer-se presents. A l'aula, em fan patir els alumnes que el cal "fer-se" el mort per a fer-se presents. Com evito aquesta situació? Com reaccio? De nou, preguntes i més preguntes sense que hi trobi una resposta. De ben segur que no hi ha resposta universal... però n'hi ha d'individual? I si hi és, jo estic preparat i disposat a donar-la?

Després de llegir, rellegir i tornar a llegir el que ha escrit la Roxana sobre la nostra experiència compartida, només puc afirmar la meva complicitat amb el que ella expressa. Les seves preguntes, les seves anàlisis, les seves intuïcions, les seves preocupacions, les seves conviccions, ... les faig també meves. I les faig meves perquè les hem compartit en un temps de privilegi. En un temps que ens hem atorgat per a en-raonar sobre allò que hem compartit a l'aula i també fora de l'aula. Perquè el dins s'explica també pel fora i viceversa. De ben segur que les seves experiències a Xile es fan presents en aquesta tesi. De ben segur que el meu fer a l'aula no es pot explicar sense els meus orígens en el món del lleure o les meves aficions al món del cant coral, per exemple. El diàleg, la conversa, la discussió, l'en-raonament, ... aporta complicitats. Aporta empaties. Aporta sentit crític. Aporta discrepàncies que quan són compartides són millor metabolitzades. Vull pensar que seré capaç de poder construir aquestes complicitats a les aules, amb els meus estudiants. Certament, la Roxana m'ha ajudat substancialment a això. M'ha fet de mirall. M'ha donat ànims, consol, comprensió. Ha estat per mi un exemple de rigor, de respecte, d'acompanyament.

Jo, d'aquesta experiència, no en tinc cap quadern de notes. No en tinc cap gravació de veu. No em cal. En tinc un somriure acompanyat d'un "Bon dia, Jaume", cada dimecres a les 8 del matí. En tinc un ulls foscos ben oberts al fons de l'aula que no perdien detall del que succeïa a l'aula 305. Una veu dolça que em qüestionava i que em feia parlar, i, que només de tant en tant, assentia, matisava, ... En aparença, només en aparença, tot acabava amb un petó de comiat a la recepció del centre i un "Hasta la próxima semana, Jaume!"... només en aparença. Aquí començaven els meus "deures". Gràcies Roxana!

**¿Qué hago yo aquí?**  
por Jordi

Los sueños nos configuran. A mí había uno que se me repetía a la edad de ocho o nueve años. Pasado el tiempo creo que no sabría discernir si más que sueño era un deseo. Desde un atril me dirigía a un gran auditorio. Veía en penumbra las primeras filas con unos ojos que se me clavaban de pura atención. Yo ofrecía un discurso sobre algún tema pero me era imposible discernir de qué se trataba. ¿Historia? No, no era mi sueño, ni mi deseo. ¿De qué diantres hablaba? ¿Qué decía para que aquellas gentes estuvieran allí congregadas? Cuarenta años después coloco las piezas del rompecabezas, no niego que interesadamente para dar sentido a un sinsentido. Por mis manos han pasado más de ocho mil alumnos y además de geografía, historia o arte, les he hablado de la vida. De lo que yo sé de la vida, de lo que yo he vivido, de lo que he oído que otros que me han precedido han vivido y para mí ha adquirido rango de significación. Ha habido un puñado de sesiones que han alcanzado rango de obra de arte. ¿Puede que los sueños y los deseos se cumplan con renglones torcidos y claves secretas? Por lo menos ha sido una buena excusa para empezar este texto.

Llevo toda una vida ligada al tiempo escolar. A los timbres y a los períodos académicos. Como alumno, como profe, como padre, como ciudadano. Es muy difícil substraerse al ritmo que marca la escuela. Lo explica perfectamente Roxana. Yo he quedado atrapado en la noria que gira año tras año. He intentado escabullirme, incluso provoqué que me despidieran de una escuela para respirar el aire de la libertad exenta de timbres, pero con el tiempo volví al redil para criticar la farsa que se cuece dentro de la escuela pero sin fuerza para huir de ella hasta prados más confortables. Vivir de lo que se critica es un absurdo. Me encantaría ser de esos profesores que llenan sus bocas con la palabra vocación, no me cuenten entre ellos, lo mío es pura necesidad, es una forma de ganarme la vida, de comprar el tiempo “de fuera”, de comer, de asegurarme la “ansiada” pensión (los profes cercanos a la jubilación me la restriegan por la cara con sarna). Pero aun así siempre he tenido un sentido estético de la profesión, lo cutre, lo aburrido y lo rancio no han ido conmigo. Hay gente que me considera un prepotente insufrible por afirmaciones semejantes a la anterior, no creo que sea uno de mis pecados, es más bien un hartazgo de esa igualdad que pretende la mal entendida democracia. Todos somos diferentes.

He buscado otras formas de permanecer en la escuela, de pasar el tiempo entre dos timbres, con una relativa fidelidad a los curriculums (siempre actué pensando que si entraba un inspector en mi clase podría dar respuesta de lo que hacía) pero indagando en otras vías inhóspitas. La creatividad (algo más común de lo que la gente se cree) se aviva con las estrecheces de lo normativo. No siempre fueron decorosas mis investigaciones, gran parte de ellas no modificaban para nada el adoctrinamiento que los mandatarios escolares pretenden sobre los futuros habitantes de un mundo siempre injusto. Qué va, sus cerebros acrílicos se rebelaban contra mis maneras de enseñar, muy en consonancia con la caverna

platónica (vuelve mi supuesta ironía arrogante). No quiero ocultar que al principio de mi carrera docente albergaba muchas esperanzas en transformar el mundo por medio de mi acción educativa (eso sí que era arrogancia de la buena). Hoy, no queda nada, los paladines de la sabiduría (los profes) somos engranajes necesarios de una máquina que funciona perfectamente. La falta de curiosidad de los jóvenes cibernéticos es buena prueba de ello. Ya lo explicó todo Ivan Illich (no confundir con Vladimir) cuando escribió *La sociedad desescolarizada* a principios de los setenta del siglo XX. Como casi todo lo substancial pasó desapercibido, el mito de Pigmalión tapó las orejas de algún oído proclive (menos el mío).

Las sociedades reposan gracias a los relatos, a los mitos, a los finales felices. Es una de las defensas del hombre y la mujer contra el dramático final que les espera. Debemos dar sentido a nuestra existencia sea como sea, es por ello que teñimos los días y las horas de una esperanza de progreso que vista desde este pesimismo que me inunda puede ser considerada una zafiedad más de nuestro avisado cerebro siempre dispuesto a no dejarnos sufrir. Descubrir las verdades (absurdas e inútiles contra la muerte) de la vida entraña un sufrimiento al que solo están llamados los más arrojados y valientes de la humanidad (entre los que yo humildemente quisiera encontrarme). Por eso, desde la más tierna infancia la escuela se atribuye el papel de gran relato andante, la humanidad entera confía en la capacidad de transformación de la educación, borramos del gran relato que los carceleros de Auschwitz también fueron a la escuela y aprendieron las tablas de multiplicar, que los carniceros más sangrantes de la historia escuchaban ópera y distinguían un Velázquez de un Greco. La gran aceptación del público de todos los tiempos del mito de Pigmalión es el garante de que la escuela seguirá siendo la panacea universal por mucho tiempo (pese a las reformas a las que se verá sometida por culpa de las nuevas tecnologías). Profesores modelando alumnos a su imagen y semejanza (frustraciones incluidas) y alumnos buscando equipararse a esos profesores que les impresionaron y les guiaron en el camino. En esa relación tan tierna y deseable viene implícito el giro de la noria para que siga el mantenimiento del estatus quo reinante, con una base sólida de esclavos que viven como tales gracias a su ignorancia y una cúspide de magnates que viven como tales por seguir dando fuelle al fuego de los mitos perversos.

¿Y qué hago yo aquí? Ser consciente de ello y sufrir lo justo. Levantarme con poco ánimo y dejarme embaucar por unos miles de euros mensuales para seguir haciendo pequeños boquetes en el andamiaje del sólido negocio de la educación. Entiendo que los capitostes de mi instituto no quisieran que Roxana entrase en mis clases, sospechan de mi tenue conspiración aunque tienen miedo de que la luz de la verdad más irrespirable les deje sin la dosis de farsa. ¿Qué hago yo aquí? Sentirme un disidente cuando en el fondo no soy más que una oveja más que se sienta en las mismas cátedras que los rancios antiestetas. Que pinte de color mi forma de enseñar no remueve ninguna conciencia más de lo previsible. ¿Qué hago yo aquí? Explicarles a mis alumnos lo que sé de la vida (como en el sueño o deseo)

*que es tan distante de la suya que les hace mirarme como un animal exótico. Y participar en el papel protagonista de esta tesis doctoral que supongo que pasará a los anaqueles de una historia de la pedagogía ávida de más relatos y más teorías formidables que ejercen de magníficos telones de la farsa.*

*Muchas gracias por la atención y por dejar que se cumplan mis sueños (o deseos).*

### **5.3 Confieso que he vivido esta tesis.**

Comienzo esta parte parafraseando a Pablo Neruda para permitirme decir ciertas cosas de la investigación en cuanto tal. Confieso que la he vivido, significa que ha sido un proceso muy apegado a la vida, es decir, con altos y bajos, con tensiones y calmas. Me gustaría aprovechar este apartado para hablar de lo que ha habido como limitaciones y como posibilidades y, cómo desde ahí, hoy puedo reconocirme como investigadora, en estado naciente, pero investigadora. Tal vez las palabras con las que el poeta comenzaba sus memorias: *“Mi vida es una vida hecha de todas las vidas: las vidas del poeta”* (Neruda, 1974), encendió una luz para poder mirar lo que ha sido este ciclo de aprendizaje desde una perspectiva más de conjunto global. Es una experiencia de investigación, sin duda, pero han confluído en ella "todas mis vidas": mi vida como mujer, profesora, alumna, hija, nieta, hermana, amiga, novia, madrina y un etc. considerable. Ha habido en este proceso imperfecciones, intentos fallidos e incertidumbres, tal como en la vida misma; por eso es que también hay aciertos, crecimiento e ideas por hacer. Todo eso he encontrado. *¿Es posible encontrar si uno no se pierde antes?*, pregunta Sánchez-Enciso (2010, p.223) y yo respondo que todo esto me está señalando que no; que ese deseo de encontrar comienza cuando algo en nosotros/as mismos/as se da cuenta de que algo le falta y, muchas veces, comenzamos a buscar sin saber bien qué.

Quizás lo interesante de este ciclo que se está cerrando es que he podido hacer parte de mi vida disfrutando de la implicación de las vidas de otros y otras en mi deseo de dedicarme a pensar en la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Trabajar con estos dos docentes en la exploración de sus experiencias y sus saberes para poder darnos el tiempo de reflexionar sobre lo que nos importa en educación, no es un proceso que pueda ser llevado a cabo sin que yo me implique. Ellos me han abierto parte de sus vidas y yo les he abierto parte de la mía. Yo no he producido esta investigación; yo la he vivido.

Investigar la experiencia, además de un modo narrativo, me ha exigido estar y sentirme “adentro” de la indagación. Parte de mi vida ha visto nacer con esta actividad, un sentido que había percibido como algo lejano desde mi lugar de educadora y, que al ponerme “dentro” del modo de investigar ha provocado que también yo haya puesto parte de mi vida en los propósitos de la investigación. He padecido y disfrutado. De ahí que me haga sentido la palabra confesar, porque me impulsa a hablar de lo que ha sido una complicación

y de lo que ha sido un deleite. La suma de todo aquello ha configurado una experiencia de investigación que es la que es y yo he comenzado a encontrar un lugar como investigadora que antes no tenía. Un lugar que podrá ir reacomodándose en el tiempo pero que no tiene otro origen visible para mí que la experiencia que aquí he narrado.

### **5.3.1 Limitaciones**

Toda investigación tiene limitaciones de varios tipos: materiales, tiempo, recursos, cambios inesperados y varias más. Mi investigación no está exenta de varias de ellas, pero como se ha visto sostenida en tres ejes principales –la relación, el saber y la experiencia– haré hincapié en las que se refieren a ellas de un modo más significativo y de cómo han interferido más en el desarrollo de la investigación. Las que nombro aquí son las que me parecen más importantes de compartir, incluso las tomo como un recordatorio personal de lo que tengo que atender en el futuro si me llegara a ver emprendiendo una nueva investigación y, por qué no, como algo para tener en cuenta a quien se encuentre en estas labores. No está de más señalar que a pesar de ser cuestiones que ocasionan problemas, siempre han sido una oportunidad para aprender, aunque a veces no estén resueltas del todo.

#### **5.3.1.1 Recelo de las instituciones y del profesorado**

Al tratarse de una investigación centrada en la relación y el cuidado por crearla, las personas que colaboran y las instituciones que se ven implicadas cobran una relevancia sustancial. Intentar hacer una indagación que se plantea con el espíritu de pensar acerca de lo que estamos haciendo, ha sido un mensaje difícil de hacer llegar. Me di cuenta que siempre está el temor de las personas y, más todavía de las instituciones, a ser juzgadas. Es un temor legítimo considerando que buena parte de las investigaciones acaban estableciendo una evaluación de cómo trabajan; de si son buenos o malos profesores, de si las instituciones son operantes o no.

Tengo la sensación de que, en este recelo comprensible, no he sabido comunicar lo que realmente buscaba con mi trabajo indagativo: pensar en relación, pensar en presencia, reflexionar lo que nos pasa en la vida educativa que tenemos, qué vamos descubriendo, qué vamos señalando como importante en nuestra labor, qué significado tiene ese “todo” que compone el acontecer del aula. “Pero, ¿cómo vas a evaluar esto? ¿Qué vas a decir finalmente?” fueron preguntas explícitas o implícitas que he recibido. He percibido la sensación que tienen de que seré quien juzgue si hacen bien su trabajo o no. Lo contaba en el primer capítulo, en la búsqueda de docentes que quisieran colaborar, hubo dos que no quisieron o no pudieron entrar en este trabajo. Y aquí juega un papel importante la institución en la que los y las docentes se desenvuelven porque tendría que haber más apertura a este tipo de experiencias si queremos hacer nacer posibilidades de pensarnos, cambiar, mejorar o, como ha dicho Jordi en varias ocasiones, decir todas las verdades que atraviesan las escuelas, los procesos educativos y el sistema en general.

Esto ha sido una limitante que se ha fortalecido con la desconfianza que se respira en muchos centros educativos ante la presencia de alguien desconocida. En este caso, yo soy una desconocida que proviene de la universidad y, aunque yo no esté vinculada a la universidad más que como alumna, he sentido que caen en mí las sospechas de una desconfianza que se ha generado en la historia de la relación, o no relación, entre ambas instituciones. No, no me estoy martirizando, solo señalo que –así como ha sido un tema trascendental para mí la acogida– en esos momentos iniciales en que me he puesto en contacto con profesores o instituciones, las malas experiencias que pueden haber tenido siguen latentes y ha sido un trabajo difícil poder decir “estoy aquí porque siento que la escuela, los docentes y la vida que acontece tienen algo que vale la pena ser contado para pensar”.

### **5.3.1.2 Metodologías rígidas en investigación educativa**

Algo que se relaciona con el punto anterior, imagino que encuentra cierta explicación en los modos de investigar que han imperado o se han hecho más visibles desde las décadas anteriores. La búsqueda de una explicación que solucione los problemas que hay en educación ha sido una intención loable, pero eso no quita que se haya ido sedimentando un tipo de aproximación, de análisis y de conclusiones acerca de “lo que es la educación” que ha traído otros problemas. Insisto en lo que he planteado en el capítulo 3 acerca de las complicaciones para encontrar un modo de investigar que no utilice y después margine a quienes dan vida a lo educativo: profesorado, alumnado, equipos directivos y familias. Y luego que no se transformen en metodologías a las que hay que adscribirse o declararse una purista.

Es cierto que tenemos que procurar la seriedad de nuestro trabajo investigativo, pero eso no significa que ignoremos que cuando la investigación se sostiene en las personas y la experiencia que han vivido, las metodologías tienen que adaptarse a esa realidad que se está viviendo y no lo opuesto. Para indagar acerca del sentido de enseñar Historia en un contexto escolar es fundamental entender el lenguaje que se habla en las escuelas, o por lo menos, estar abiertos a recibirlo y darle un lugar dentro del lenguaje que necesita la investigación. Es parte del aprendizaje que implica investigar, pero ahí es donde siento que ciertas metodologías pierden un poco de sentido.

Personalmente, entiendo las metodologías y el método que utilizemos como un modo de mediar entre lo que tengo y lo que desconozco o no comprendo, por lo que, sobre todo en educación, la investigación es un modo de aprender el mundo. Es lo que hacemos desde niños, exploramos el mundo para ir conociéndolo, para aprender de él; sin embargo siento que en más de una ocasión, la metodología no ha venido a presentarse como una herramienta para aprender algo nuevo, sino para explicar lo que ya hay, porque de esa manera no corre muchos riesgos. Muchas investigaciones que he leído acaban señalando lo que saben pero no le dan espacio a lo que no han logrado saber en ese camino, como si

establecer cierta cantidad de cosas sabidas diera certeza de que la investigación ha estado bien hecha. Sin duda, puede ser que la mayoría lo estén, pero en ese trabajo de señalar lo sabido vamos perdiendo espacio y energía para dar cuenta de lo nuevo que se vuelve relevante para quien investiga.

Salir de este discurso tradicionalista –y de lo que alguna vez fue un convencimiento, aunque carente de sentido–, no solo como discurso sino como modo de pensar y hacer mi investigación, me ha tomado un tiempo valioso y largo que hoy siento que podría haber dedicado a reflexionar más profundamente en otras cuestiones que también han sido interesantes dentro del quehacer de Jordi y Jaume.

He creído necesario señalar las limitaciones que he visto en cuanto al tema de las metodologías y los métodos porque tienen directa relación con la escritura de la tesis. Dar cuenta del proceso de investigación a través de la palabra escrita, para mí, tiene inicialmente una doble responsabilidad. Una, es intentar dialogar (más que responder) a los cánones que establece la comunidad académica-científica. La otra, es la responsabilidad que proviene de haber encarnado esta experiencia para llevármela al aula y, cuyo espíritu, me orienta a escribirla también pensando en quienes no se dedican a la labor de investigación y que se sientan interesados/as en acceder a ella. En este sentido, asumo que siempre hay un riesgo en dejar cabos sueltos cuando el método se construye a medida que la investigación va aconteciendo, es decir, que va siendo dado por el propio curso de la indagación y esto puede ser visto como una debilidad que, en cierto modo, he visto resuelta a partir de la revisión y opinión de Jordi y Jaume, de las tutorías de mi director y la revisión de otras investigadoras que han acompañado mi proceso.

### **5.3.1.3 Pudor de profesora**

Cuando me vi elaborando las historias sentí que se cruzaban muchas cosas que son importantes de contar en esta situación. Por ejemplo, he tenido la sensación de que no he logrado comunicar todo lo que me hubiese gustado o que pensaba que podría llevar a cabo. Es cierto que el tono de las historias me ha ayudado a paliar un poco esa incompletion que he sentido en varios momentos. He pensado constantemente en la cuestión de que no todo puede llegar a ser dicho en una tesis, mi caso quizás es uno más, pero la pregunta que me ronda es si no me he dejado algo importante sin decir a través de las historias.

Siento que mi experiencia como profesora se ha asomado continuamente al proceso de la indagación, pero me he dado cuenta que justamente en esa experiencia yo no me había sentido autorizada a decirle algo a la academia. Lo he dicho en varias ocasiones a lo largo de esta tesis, mi distancia con los espacios universitarios es algo que ha tenido mucha fuerza, y he entendido que en ese sentido no soy diferente de otros/as docentes que ven en la universidad o el trabajo de la investigación como algo que está muy lejos de la tarea de educar en las escuelas. Y reconozco que esta desautorización también tiene que ver con



el maltrato que afecta al profesorado y al que he vivido yo en varios momentos de mi tiempo siendo profesora en Chile. Hay un problema frente al poder que ejercen ciertos equipos directivos, instituciones gubernamentales y organismos del Estado y privados, que parecieran muchas veces estar más preocupados de “mantener a raya” al profesorado que de dialogar.

Esa misma sensación de que no he sido autorizada por otras/os y por mí misma a decir lo que pienso sobre mi quehacer, a colaborar en lo que podría ser una mejora en educación, me había hecho callar durante mucho tiempo mi verdadera opinión, mi verdadero sentir como alguien preocupada por lo educativo. Eso de alguna manera se tradujo en temor y cuando éste iba amainando, se transformó en pudor. Sí, me he sentido avergonzada de mi propio lugar como profesora que intenta hacer investigación y eso me ha hecho dudar con más frecuencia durante este tiempo ¿Y a quién le puede importar lo que yo piense sobre esto o aquello? ¿A quién de la academia le servirá que yo esté dando mi parecer? ¿Mi experiencia qué valor tiene si es minúscula frente a la de otras y otros? ¿Y si escribo sobre este tema y me malinterpretan? ¿Y si “esto” no procede en una investigación? En fin, mucho de ese pudor ha fortalecido las dudas inherentes a mi condición de aprendiz de investigadora.

Supongo que eso además se explica por los espacios en que nos movemos con más o menos comodidad. Sé que en las aulas y en mi relación con las alumnas y los alumnos, me siento más libre y mucho más reconocida que cuando salgo de ellas. Aprender a desplazarse por nuevos lugares como el de la investigación y que tengan sentido para mí, ha sido una tarea complicada y lo he notado principalmente en muchos momentos de mi escritura. Creo que todavía tengo la sensación dando vueltas: “¿y esto lo diría así un/a profesor/a?” ¿ha logrado mi ser profesora expresar lo que le parece realmente importante y del modo que le nace como profesora? A esto tengo que agregar que soy consciente de la frustración de que no todo lo vivido en la investigación ha podido entrar en esta tesis, no tanto por la falta de tiempo, como por lo dificultad que he encontrado para poner palabra a todo lo que tiene que ver con el oficio pedagógico. Ahora tienen más sentido las palabras de Van Manen (2003, p.158): *“Tal vez tendremos que aceptar la posibilidad de que la noción de pedagogía es inefable y que ninguna observación científica ni ninguna formulación conceptual nos conducirá a una definición de la pedagogía sin ambigüedades. (...) no es definible ni enseñable de un modo directo y sencillo.”*

### **5.3.2 Posibilidades**

#### **5.3.2.1 Correr el riesgo**

Al poco tiempo de haber iniciado mi investigación, un nuevo aprendizaje se produjo en mi vida: esquiar. Nunca he sido muy dada a los deportes ni me gusta el frío, pero había una motivación para intentarlo. Barry es un fanático de la montaña y aún más de los deportes

de invierno. Fue una invitación de él y mi deseo de acompañarlo, además de mi curiosidad por saber si era capaz de hacerlo, lo que me hizo emprender la aventura. Les cuento esto porque, aprendiendo a esquiar, he experimentado sensaciones que también están presentes en la indagación. Así como antes les he contado sobre las limitaciones que me he encontrado, tengo que decir que atreverse a hacer algo distinto y ni siquiera pensado, efectivamente tiene sus riesgos –como encontrarse llorando de miedo en medio de la montaña por no poder bajar una pendiente (sí, así me sucedió)–, pero también surgen posibilidades fructíferas, como la sensación de libertad que se puede alcanzar cuando se emprende una tarea en conciencia y con compromiso.

Esto de atreverse está más vinculado a mi condición de profesora, según contaba en el punto anterior, por eso creo que lo que aquí expongo está pensado especialmente hacia los y las docentes. He visto a lo largo del tiempo que hay un saber pedagógico importante que aún no sale de las escuelas. Está ahí, en las aulas, en la relación entre maestras/os o profesoras/es y sus alumnas/os, en el trabajo cotidiano de la escuela que circula, que se mueve, que incluso se comparte entre el profesorado; pero tengo la sensación de que es un saber que se comunica casi al estilo de las culturas originales, es decir, que tiene su fuerza en la transmisión oral, que se pasa de los antiguos a los nuevos, por lo que se hace de un modo más personal. Puede ser que ahí haya una clave para entenderlo y me parece importante que no pierda su esencia, aunque, de todos modos, podríamos intentar compartirlo a más esferas como la universidad.

Habrán visto en las páginas iniciales de mi tesis que soy una de las profesoras que se ha quejado de la desconexión, incluso descontextualización, que percibía entre la formación universitaria y la realidad de la escuela. He tenido la idea de que quienes plantean lo que la educación “debería ser” no están en lo correcto, que no saben en realidad lo que sucede en las aulas; sin embargo, hoy intento mirarlo por otro lado también y es preguntándome cuánto estamos haciendo por comunicar lo que sabemos como docentes. Atreverse, en este sentido, apunta hacia esa apertura a elaborar un pensamiento que dé a luz nuestros saberes y poner palabra a lo que hacemos (Sánchez–Enciso, 2010), a lo que sabemos, buscando los espacios para hacerlo por nuestra cuenta o participando más activamente en las investigaciones; como dice Hernández (en Montoya, 2008), atreverse a dejar huella propia encarando el miedo para dar paso a la libertad. Primero, para estar seguros de que esas investigaciones conservan y dan lugar a eso que consideramos nuestros saberes pedagógicos y, segundo, para aportar esos saberes a la formación de los nuevos docentes. Es decir, ampliar la cantidad de recursos para que los y las formadoras puedan trabajar desde el sentido de nuestro quehacer y de lo que consideramos importante que sepan quienes serán las/os futuras/os educadoras/es.

En el campo de la investigación creo que también nos viene bien seguir abriendo estos caminos más reflexivos, más inspirados en la experiencia de las y los docentes, buscar a

esas maestras y maestros, profesoras y profesores que desean compartir lo que esa vida de enseñanza les ha hecho aprender y reflexionar. Llevar la investigación educativa a la vida de los/as educadores no deslegitima al conocimiento tradicional, sino que lo amplía hacia esa zona que ha descuidado por tanto tiempo. Atreverse a buscar y entender el lenguaje pedagógico que cada docente tiene y que construye uno más global. Y, finalmente, atreverse a reconocer que cualquier investigación educativa se enfrenta a un no saber y que en el proceso pueden resolverse cuestiones, pero siempre aparece algo nuevo por comprender. En eso se sostiene el quehacer investigativo, en que haya siempre algo por descubrir, algo que no se sabe y, tal vez, nos falta un poco de humildad para reconocer que la investigación educativa no es infalible. Tenemos que atrevernos a seguir la intuición y a escuchar lo que el profesorado escolar tiene para decir, porque con ello solo estamos ampliando las posibilidades de que puedan continuar produciéndose los cambios que necesita la sociedad en el campo educativo.

### 5.3.2.2 Dar lugar al lenguaje pedagógico

El lenguaje pedagógico desde un principio ha sido un tema relevante para mí; conocerlo, reflexionarlo y encontrar matices para comprenderlo o describirlo ha sido una tarea que mantuve siempre viva, aunque creo que queda mucho por trabajar y por profundizar. De todos modos, este primer acercamiento a la experiencia de intentar captarlo y llevarlo a la escritura ha ido provocando que el interés por continuar trabajando en ello se fortalezca. Continuar explorando lo que comunican las y los profesores, los modos, los tonos, la sensibilidad, los gestos, el habla y el papel del cuerpo; la significación de todo aquello es parte del desafío que queda para no perder lo que creo que ha sido un comienzo en esta tesis.

Junto con ello, es importante poner énfasis en el trabajo que se puede hacer desde la indagación narrativa. Reaprender a contarnos, a narrarnos con un sentido de aprendizaje y reflexión; a poner en valor la vida cotidiana del aula, de las relaciones que establecemos educativamente, tiene mucho campo para ser explorado. Por eso tiendo a pensar que ese lenguaje pedagógico que habita en los espacios y relaciones educativas sale a la luz en ambientes de investigación narrativa, porque ahí se produce una conexión singular con la experiencia vivida. Contreras explica:

*“La naturaleza inapresable de la educación se manifiesta en la forma experiencial en que hablamos de ella: contando historias, exponiendo situaciones vividas y lo que pasa y nos pasa cuando estamos inmersos en ellas. Eso bien lo sabemos como educadores: la perplejidad, la sorpresa, la interrupción de lo previsto, la irrupción de lo inesperado, la sensación de cuando algo especial pasa, etc., no tienen más modo de ser expuestas que con una narración. Igualmente, cuando se trata de lo que le pasa a alguien, o de lo que nos pasa con alguien. Contar el vivir, lo que se vive, requiere una historia. Igual que ante otras experiencias vitales, contar historias se convierte en una necesidad para*

*poder poner en relación situaciones y acontecimientos, de forma que lo vivido gane en presencia otorgándole un cierto orden.” (Contreras, en prensa, p.5)*

Contando lo que nos pasa, van naciendo historias nuevas que tienen algo para hacer pensar entrando en diálogo con la experiencia del otro o de la otra. Narrar, entonces, se manifiesta como un modo de acercarse a ese saber que se expresa de tal manera, que hasta ahora no entra en la dinámica de la ciencia ni de la teoría completamente, aun cuando tampoco puede desentenderse de ellas.

### **5.3.2.3 No saber**

Por el título de esta parte podríamos pensar que esto debería ser una limitación, sin embargo, es necesario que nos conectemos con lo dicho en el punto justamente anterior. El profesorado enseña para contribuir al saber de los niños, las niñas y los/as jóvenes, pero por más que así quisiera, no tiene todo resuelto; la educación de los jóvenes es algo que siempre está cambiando, siempre está en movimiento. Posiblemente, esto se relaciona con la naturaleza de las transformaciones que se registran de una generación a otra, además de las transformaciones que van teniendo las personas a lo largo de sus vidas. Pero independiente del origen de esas transformaciones, siempre vamos quedándonos con algo que no sabemos hacer, enfrentar, pensar, elaborar, profundizar, etc. En esa conciencia de no saber también nace un saber, pero, al parecer, nos ocupamos más de lo que se tiene por sabido.

El no saber (Piussi y Bianchi, 1996) del profesorado es una invitación constante a repensar lo que está haciendo y lo que todavía le falta por descubrir. Intuyo que una de las mejores maneras de trabajarlo es cuando estamos en relación con otros y otras. Que ese no saber sea fructífero depende de cada individuo, aunque el trabajo colaborativo en este sentido puede ayudarnos a ir desvelando los diferentes significados que le son dados. ¿Qué significa no saber para cada docente?, ¿Cómo percibe o experimenta el no saber el profesorado? ¿Qué posibilidades tiene la reflexión de un no saber en la práctica educativa de los y las docentes? Son algunas de las cuestiones que se me abren a partir de la experiencia de investigación que aquí he narrado, por lo que creo que ya se van configurando nuevos horizontes de exploración para los tiempos que vendrán.

### **5.3.3 Mi lugar como investigadora**

Desde que me planteé esta investigación siempre me he definido como una profesora que necesita investigar para llevar lo que encuentre a mis salas de clase. No he buscado ‘convertirme’ en investigadora, sino ampliar mi práctica educativa con la indagación que pudiera llevar a cabo. Pero me he dado cuenta de que, a pesar de haber pensado durante mucho tiempo que era así, algo ha cambiado. No es que haya dejado de ser ni de sentirme profesora, solo creo que la experiencia de investigar y la relación que fui creando con los

docentes, me fue dando un lugar como tal. Jaume me lo dijo un par de veces: “tú puedes decir eso, pero para mí tú eres alguien que viene de la universidad y hace investigación; sé que eres profesora de Secundaria pero yo te conozco de esto, y tu preparación académica es la que te está llevando a hacer una investigación y, en ese sentido, tienes más nociones que yo de lo que es investigar”. Tengo que decir que haberlo escuchado ese par de veces hizo un trabajo en mí, al igual que la actitud de Jordi acerca de estar disponible para las decisiones que yo tomara "porque esta es tu investigación". De pronto se fue instalando en mí la sensación de que era la misma realidad que yo estaba explorando la que me decía de vuelta cómo me percibía a mí o mi presencia durante ese tiempo.

No deja de sorprenderme cómo fui siendo consciente de que el cambio se iba produciendo, aunque quizás lo que más me ha llevado a sentir que he dejado de ser profesora por este tiempo para hacer esto ‘nuevo’, fue el trabajo de escritura. Como profesora no he acostumbrado a registrar lo que hago ni menos reflexionarlo para llevarlo a la escritura. La escritura ha hecho buena parte del trabajo en ese autorreconocimiento además del que me han dado Jordi y Jaume como colaboradores fundamentales; del que me ha dado mi director de tesis; del que he recibido en el grupo de investigación ESFERA y de mi grupo de compañeras y compañeros en Huerting. Una escritura que ha intentado estar en conexión con toda la experiencia de relación con los docentes y con todas aquellas personas que han hecho fértil el proceso.

Sé que hay una parte del profesorado que en su práctica educativa incorpora el registro escrito de lo que va siendo y haciendo en sus clases, en su relación con los y las estudiantes. Pero yo no he sido de aquellas y, por supuesto, hoy me lo planteo como algo que será parte de mi nueva etapa como profesora. En ese sentido Jordi me ha mostrado que es algo que como docente él necesita hacer; lleva su blog “Voz ácida” y ahí va dejando lo que piensa a partir de lo que pasa en la sociedad y en la escuela y lo que le pasa en las clases. Me ha hecho preguntarme por qué no he entrado en esa práctica antes, de seguro habría encontrado más pistas sobre lo que iba haciendo mientras enseñaba en la escuela. El punto es que la investigación me ha abierto a un modo de mirar, conversar, registrar y reflexionar lo educativo que antes no tenía espacio en mi rutina y, obviamente, no entraba en mi práctica educativa. Siento que hoy me detengo a pensar mucho más, aunque no llegue a encontrar respuestas, y empiezo a darme cuenta de que no es necesario encontrar la nueva teoría revolucionaria que transformará el sistema educativo para sentir que, con este nuevo oficio en mí, puedo hacer algo más y puedo intentar mejorar lo que a mí me toca hacer. Si en este proceso, otras y otros me acompañan, creo que mi trabajo ya tiene algo más para sentirme bien encaminada.

Encontrar un lugar para mirar lo que hago y lo que otros y otras docentes hacen, pensar aquello, conversarlo y ponerlo en valor, sin distanciarme de una u otra labor (profesora e investigadora), ha sido encontrar otro modo de estar en la escuela; un modo de estar que

posibilita que ambas tareas puedan habitar en mí de manera dialogante y complementaria. ¿Cómo ha ido sucediendo este autorreconocimiento? Autorreconocerme es algo que siempre me ha costado hacer en cualquier esfera de mi vida, aunque es cierto que cuando me convenzo, lo asumo como parte de mí sin falsa humildad sino procurando cuidar la justa medida. Para que eso ocurriera en este caso, yo creo que fue importante la libertad que me fue dada para llevar a cabo mi proceso. Por ejemplo, no he sentido la presión que he experimentado en otros momentos de mi vida universitaria, y ahí me parece que la tarea de mi director de tesis ha sido clave. Ha habido una espera, un respeto y un cuidado para acompañarme en lo que he hecho sin forzarme, sin imponerme un modo de explorar, sino acompañando lo que pudiera ir descubriendo mi propio camino en este “ir haciendo” de mi indagación.

Esa libertad para descubrir y poner palabra a lo que me parece significativo además del reconocimiento que me han dado los profesores que se han dejado acompañar por mí, han hecho nacer la posibilidad de autorizarme y de que pueda encarnar lo que leí durante un tiempo sin comprenderlo completamente: ser autora de mi recorrido, de mi palabra y de mi historia. Finalmente, escribir esta tesis –mi tesis–, ha estado conectado con el hecho de buscar un lugar en el mundo y de estar de diversas maneras. Pensaba que tendría que encontrar ese rincón (escritorio, sitio, lugar) especial, pero así buscando me he dado cuenta que escribirla me ha exigido no estar aislada del exterior, sino estando en contacto con diferentes lugares del mundo que habito simbólica y físicamente.

#### **5.4 Hacerse cargo de lo vivido.**

Confesar que se ha vivido implica que hay que hacerse cargo de todo eso vivido y, en este caso, significa para mí no dejar ir lo aprendido, lo sentido y las nuevas relaciones, pensando en el tiempo que comienza ahora; el nuevo ciclo de mi vida. De algún modo, este ciclo se acaba yendo en dirección hacia el mismo lugar donde comenzó la travesía. La palabra volver se presenta con fuerza en este momento en que escribo el final de mi tesis. Volver a Chile –mi país–, volver a encontrarme con la gente que tengo ahí, volver a las aulas de la escuela, volver sobre los pasos dados sabiendo que muchas cosas se han transformado, sobre todo, yo.

La magia de volver es saber que hay un comienzo nuevo, y que cierro este ciclo con la satisfacción de haber encontrado personas y saberes nuevos que se han encarnado en mí. Y que empiece un ciclo nuevo también implica esperanza y energía fresca para volver a aquello que ha quedado incompleto en este proceso, para hacer mejor lo que ya está hecho o dedicarle tiempo a esas preguntas nuevas que han aflorado.

Algo fundamental para continuar ha sido escribir toda esta experiencia porque será el respaldo de mi memoria. Avanzo con cierta tranquilidad, sabiendo que en estas páginas no solo he dejado una huella del camino que he hecho, sino que también están las pistas para continuar avanzando. Crear memoria es fundamental y esto lo digo convencida como

profesora de Historia y como una mujer consciente de cuál es mi origen porque eso es lo que ha permitido que no me pierda (o que cuando lo he sentido, no ha sido tan difícil reencaminarme).

Curiosamente, estas palabras las empiezo a escribir en la cima de una montaña en Francia, en Aiguille du Midi. Mirar desde la cima hacia lo que hay abajo y lo que puedo mirar como horizonte me ha hecho recordar lo que escribía en el capítulo 3, a propósito de lo que planteaba Gadamer (1977)<sup>79</sup> sobre cómo el horizonte nos orienta, nos da perspectiva en un camino de indagación. Estando ahí, a tres mil ochocientos metros de altura, podía observar el camino que había hecho momentos antes para llegar hasta ahí, incluso era visible el punto de partida, pero levantando la vista, el horizonte se abría de manera inmensa ante mí para señalarme que aún hay muchos lugares por conocer, rincones que descubrir y nubes que despejar para saber qué es lo que hay debajo. Esa sensación la tengo al final de este proceso; miro el recorrido de mi investigación que, en ocasiones, he sentido como un camino largo; sin embargo, ya no me lo parece tanto. El último tiempo –el de la reflexión y la escritura–, me ha parecido agotador pero, simplemente, porque me ha exigido dar lo que pensaba que no tenía; por eso la idea de acabar de escribir la tesis, me hacía pensar que estaba más cerca de ese horizonte que vislumbré y seguí hace algunos años atrás con esta investigación y podría poner una especie de punto y final. Nada menos cierto. Hoy me doy cuenta que, así como he mirado el horizonte ancho y enorme desde una montaña, en el nuevo ciclo que comienzo se dibuja un horizonte largo hacia el cual ir. Hace unos meses, escribía que el hecho de que haya un horizonte quiere decir que hay posibilidades y un camino por hacer, pues, hoy me parece que la experiencia vivida en este viaje indagativo me señala nuevas posibilidades en todos los sentidos, pero en donde lo educativo tiene un lugar especial: ahí hay un largo camino por hacer para mí. Más curiosidades: desde ahí arriba, el horizonte ya no era una línea recta cortada por el paisaje; era una línea que formaba un círculo. Ya habrá tiempo para pensar en ello, pero intuyo que hay un mensaje por descifrar ahí.

#### **5.4.1 Volver a las aulas**

Como he dicho antes, volveré a las aulas y esta historia de relación, de pensamiento, y de vivencias diversas que ha nacido irá conmigo, en mi cuerpo, en mi mente y en mi alma. Estar lejos de las aulas como profesora me ha confirmado que ese es el lugar en el que buena parte de mi vida encuentra sentido. Vuelvo con la convicción de que ese es *mi* lugar. Por ahora, mi mente no logra hacerse una imagen de cómo será ese regreso, de dónde, cuándo, ni con quiénes eso llegará a ocurrir, pero mi alma y mi cuerpo tienen la sensación de que habrá mucho de disfrute, nervios y ansiedad. Volveré a enseñar Historia (y Geografía y Educación Cívica también) a los y las jóvenes de algún lugar en Chile; no puedo pensar, por ahora, que otro sea el lugar en el que quiero estar y otra labor que quiera hacer.

---

<sup>79</sup> Ver Capítulo 3, Punto 3.7, p.147

Volveré sin temor a llevar las mismas preguntas; incluso, me atrevo a llevar otras que no tenía antes. Pero las llevaré a mi relación con mis estudiantes, con el contexto, con el saber, con la institución, de manera que nos permita iniciar una conversación que nos haga pensar. Esa vuelta a las aulas será queriendo que haya transformaciones verdaderas para las chicas y los chicos con quienes compartiremos ese espacio; vuelvo dispuesta a ocuparme de lo que realmente considero importante, que es que podamos descubrir-nos como individuos y seres sociales pensantes. Y vuelvo inspirada por toda esta experiencia vivida; imagino que el día que vuelva a entrar en una sala de clases no entrare sola, por decirlo de algún modo, me acompañaran todos/as quienes han compartido conmigo su tiempo y algo de lo que saben, especialmente Jordi y Jaume.

Volveré a enseñar para continuar aprendiendo; mejor aún si el proceso es a “fuego lento”, tal como se cocinan las comidas más cuidadas y que mejor saben porque creo que así es cuando algo significativo puede calar en una/o. Soy una convencida de que los cambios en educación no van a la velocidad del reloj, sino al ritmo de lo que una experiencia puede resonar en el interior de cada una/o. El ritmo de lo profundo es lento y ese es uno de los aprendizajes que se han encarnado en mí.

La historia que me ha nacido en este viaje indagativo irá conmigo, pero para ser compartida, vuelta a reflexionar y seguirá dando frutos. Eso no lo dudo. Hacerme cargo de lo que he vivido con esta investigación, me exige ser honesta conmigo misma y, sobre todo cuando esa vuelta a las aulas sea una realidad, con quienes serán mis estudiantes. Lo digo porque creo que es importante no obnubilarme idealizando todo, pensando que seré la profesora que solucionara todo y hará que todas y todos sus estudiantes amen la Historia y aprendan a comprenderse a sí mismas/os a partir de ella. Haber tenido esta experiencia me ha enseñado a buscar en la incertidumbre, en la tensión, en las limitaciones que tengo como profesora el camino para pensar en cómo enfrentar lo que tenga que resolver.

Finalmente, volveré a las aulas poniendo atención a esas historias que nos nacerán a mis estudiantes y a mí, para continuar profundizando en la esencia de la relación educativa, en lo que significa aprender y enseñar Historia en la escuela y en lo que todavía no he sido capaz de ver en cualquier otro ámbito.

#### **5.4.2 Cultivar la memoria**

Se sabe que se ha vivido porque la memoria resguarda lo significativo de la trayectoria que se tiene. Sin memoria es difícil encontrar sentido a lo que somos. Imaginemos que de un momento a otro hemos olvidado todo nuestro pasado hasta el día de ayer; solo tenemos lo que hemos vivido durante este día, no hay más para recordar. ¿Qué nos queda para explicarnos, para entender lo que somos? Es un desafío imaginar que vaciamos todos nuestros recuerdos y nos quedamos sin nada de ese pasado que nos ha construido. Ese ejercicio lo que menos tiene es que sea fácil porque nuestra naturaleza humana, como seres que sentimos y pensamos, incluye la facultad de recordar para construir su memoria; facultad que no es desmontable a menos que se produzca un problema neurológico, pero



eso ya es otra historia, porque incluso aquel que “pierde” sus recuerdos, puede reconstruir algo con ayuda de alguien que lo conozca un poco.

Aun teniendo en cuenta que recuerdo y memoria no son lo mismo<sup>80</sup>, lo que importa es que ambos se requieren para poder funcionar. Hacernos cargo de lo que vivimos, reflexionarlo y buscarle un sentido, también apunta a cultivar la memoria, es decir, procurar crearla y cuidarla como parte de la comprensión de nuestro propio ser. Cultivar la memoria va más allá de los recuerdos que tenemos como individuos, la entiendo más como un ejercicio de pensamiento hecho a varias voces, es decir, en compañía de otras y otros. Cuando digo que necesitamos cultivar la memoria de lo que vivimos, lo hago principalmente en dos sentidos. Primero, pensando desde la perspectiva histórica de la memoria, creo que es algo necesario para cualquier comunidad, sociedad o grupo humano que quiera comprenderse y buscar un avance o una transformación constante. Y segundo, partiendo de la misma idea anterior, pero orientado hacia el quehacer educativo, me parece que cultivar la memoria pedagógica es una tarea que sería interesante de poder ampliar y profundizar. Por supuesto, hay trabajo que ya han comenzado algunos colectivos docentes<sup>81</sup>, pero quizás nos vendría bien pensar minimalistamente. Por ejemplo, comenzar a cultivar esa memoria del saber pedagógico en las escuelas, incentivando el trabajo comunitario del profesorado a que trabaje en la construcción de la memoria de su propio contexto educativo, para que aquello que “nos” pasa encuentre vida y pensamiento, más allá del instante en que aconteció.

He intentado con la escritura de esta tesis dejar algo de la experiencia vivida en relación y que se entrecruza con la experiencia de Jordi y Jaume de manera más extensa y de Susana, en menor medida. Algo de nuestras historias se queda fundido en estas páginas, aunque siento que este es solo el comienzo para empezar a movilizar otras historias. Cuidar el saber de la experiencia docente merece la pena y para eso no es necesario escribir una tesis; sin embargo, personalmente asumo un compromiso habiéndola escrito y aprovecho de dejar la reflexión abierta para plantearnos la posibilidad, como educadoras y educadores, de contar nuestras historias para comprendernos, acompañarnos y conversar de lo que nos pasa en la cotidianidad de nuestra labor. Algo podrá nacer de ahí.

### 5.4.3 Tú lectora, tú lector.

Las últimas palabras de esta tesis son para ti, apreciada lectora, apreciado lector, que has tenido la generosidad de entregar tu tiempo a la lectura de mis palabras. Tú eres parte de este ciclo que cierro porque, en buena medida, pensando en ti y en lo que pudiera invitarte

---

<sup>80</sup> Etimológicamente, recordar y memoria provienen del latín (*recordari* y *memoria*, respectivamente). La primera vendría a significar “*volver a pasar por el corazón*” y, memoria “*retener el pasado*”. Tomo también la diferencia que ha planteado Walter Benjamin en sus escritos, diciendo que el recuerdo está asociado a la vivencia del sujeto y la memoria a la experiencia entendida como un ejercicio de reflexión que está más allá de la emocionalidad y espiritualidad del individuo.

<sup>81</sup> Un ejemplo de ello, es el trabajo del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica que se lleva a cabo en Argentina a través de diversos proyectos que vinculan a centros educativos escolares y universitarios para explorar el saber y la experiencia docente. Para saber más: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/>

a pensar, es que he buscado las palabras y las historias que aquí dejo escritas. Sabrás que la narrativa –la indagación narrativa, en este caso–, no se explica si no hay una lectora o un lector a quien contarle la historia que hemos creado. Tú eres parte de esta historia desde el momento en que he comenzado a pensarla y a escribirla; le has dado sentido a los párrafos que forman esta trama porque me interesa compartir contigo mis preguntas y mi preocupación por lo que hacemos en educación.

Tu presencia en mi escritura ha contribuido a mi pensar y a aquello de cuidar la memoria que menciono antes; no puedo menos que agradecértelo. Sé que he hablado como profesora de Historia y Ciencias Sociales, pero tengo la ilusión y la esperanza de que este tema sea una invitación a cualquiera que se sienta interesado/a en la relación educativa, en el saber de la experiencia o en lo que acontece en las escuelas. No es solo por la enseñanza de la Historia como disciplina que he emprendido este viaje que hoy se llama tesis, sino por mi amor preocupado por una educación que nos haga descubrirnos verdaderamente como educadoras y educadores, como alumnas y alumnos, como familias o como ciudadanas y ciudadanos comprometidos con hacernos mejores personas y mejor comunidad para acompañar el camino a los/as nuevos/as que llegan al mundo. Desearía que las historias o pasajes que has leído fueran una invitación a reflexionar en cualquiera de las disciplinas, asignaturas o experiencias educativas que emprendes, porque si la he contado desde la enseñanza de la Historia, se debe simplemente a que ha sido mi puerta de entrada al mundo de la pedagogía.

Me gusta la idea de pensar que en cada lector o lectora habita la posibilidad de que esta historia tenga una continuación diferente, a la vez que diversa; que encuentre en la experiencia de cada uno/a algo que pueda dar vida a una nueva historia. La escritura de esta tesis comenzó como una invitación y la termino con el mismo espíritu, aunque esta vez la invitación es en tono de pregunta. En este momento que has hecho la lectura y vuelves a tu quehacer, te pregunto: **¿Qué historia nos puede nacer ahora?**



### **Dedicatoria a los y las autoras que me han acompañado.**

En las últimas páginas de esta tesis, he decidido hacer este gesto de dedicatoria a quienes me han acompañado sin saberlo y sin haberlo solicitado. Aquí el lector o la lectora interesado/a podrá encontrar las referencias bibliográficas con su respectiva normativa sobre las obras de los autores y de las autoras que han nutrido lo dicho aquí. Sin embargo, antes quisiera dedicar unas palabras a las autoras y los autores que han atravesado este trabajo...

A ustedes, mujeres y hombres, que han dedicado buena parte de su tiempo al difícil arte de escribir les dejo mi más sincero agradecimiento porque hoy, más que nunca quizás, se merecen mi mayor y verdadero respeto. Porque en este tiempo he encarnado la dualidad de la escritura que nace desde sí, padeciendo de la imposibilidad de formular frases con sentido y disfrutando el hallazgo de las palabras adecuadas. Cada palabra de esta tesis ha sido pensada y, más aún, sentida. Eso me ha llegado a generar dolor porque no ha sido fácil. Pero en medio de los pasajes de soledad que he tenido en este proceso, unas saboreadas y otras sufridas, me he dejado acompañar por la presencia de vuestras voces, pensamientos y palabras que iluminaron tramos de una senda que tuvo bastante de oscuridad. No voy a negar que vuestra presencia a veces me ha llevado a envidiarlos de manera no muy amigable, no tanto por no entender mucho de lo que sus elevados modos de pensar me mostraban o la coherencia de vuestras escrituras (que para mí siempre ha sido esquiva), sino porque muchas de las ideas que concebí como mías luego las encontraba en vuestros libros... ya habían sido dichas, escritas y marcadas con vuestros nombres. Esta dualidad en el sentir me ha llevado a pensar con el correr de los meses de escritura, que nunca han dejado de estar conmigo, que sus voces plasmadas en ideas, han tenido eco en mí y la reverberación ha ayudado a sostener e iluminar gran parte de lo que aquí he dicho. ¡Insondables pasiones que afloran a partir de la palabra escrita por mano ajena!

Muchos de ustedes ni siquiera podrán leer mis palabras (otros tal vez ni querrían), pero sabiendo que una tesis es un grano en el inmenso trigal del saber, quiero confiar que mi agradecimiento y reconocimiento se han encontrado con vuestro pensamiento en aquella dimensión de la palabra escrita que nunca muere, que no conoce la finitud ni la indiferencia permanente.

También dejo aquí mis palabras para otros autores y otras autoras: aquellos y aquellas que me han acompañado musicalmente. Mucho de lo escrito en estas páginas ha estado acompañado por música que repetía en mis oídos casi como una invitación al trance misterioso, que hace salir desde lo más íntimo palabras que aún no conocía que estaban en

mí. Han sido fundamentales en la construcción de mi mundo de escritura y pensamiento porque fueron el conducto en muchas ocasiones para poder conectar con ciertas partes de mi interior que el silencio no me ha permitido descubrir. Las sensaciones que vivo a partir de las notas musicales que me han acompañado, han pasado a ser parte de esta escritura que ha nacido de mí, mi pensar y mi sentir. A través de las notas que ustedes han tenido el arte de unir, he dejado fluir mi ser sensiblemente pensante. Mi agradecimiento sincero porque he encontrado en ellas la calma frente a la imposibilidad de decir todo cuanto siento y pienso de la pedagogía, cosa no misteriosa, pues así como de inefable puede llegar a ser la pedagogía también lo es la música. Son lenguajes que se entienden sin tanta palabra cuando se dejan entrar en la vida.

A todas y a todos los que me han acompañado con su arte y pensamiento les agradezco por llevarme a encontrar otra parte de mí que anda perdida.

## Referencias bibliográficas.

- ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, Daniel. (Coords.). 2011. *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA; CLACSO.
- ARAMBURU, Francisco. 2001. Una educación social para un futuro sostenible. Nuevas orientaciones en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Aula*, pp.63-78.
- ARAYA, Raquel. 2008. La metodología fenomenológica hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Investigación Educativa*, pp.409-430.
- ARENDT, Hannah, 2003. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, Hannah. 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARÉVALO, Ana. 2006. *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- ARÉVALO, Ana. 2010. La experiencia de sí como investigadora. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.188-198.
- ARNAUS, Remei y CHUMACERO, Amparo. 2014. La historia viviente en singular y en común. Ponencia presentada en 7ª *Universitat d'Estiu de les Dones. 7-11 de julio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ARNAUS, Remei. 2010. El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.153-174.
- ARNAUS, Remei. 2013. La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), pp.71-88.
- BACHELARD, Gastón. 2000. *La intuición del instante*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BAEZA, Hernán. 2001. El mito del corazón. *Revista Española de Cardiología*, 54, pp.368-372. Disponible en: [http://pdf.revespcardiol.org/watermark/ctl\\_servlet?\\_f=10&pident\\_articulo=10021523&](http://pdf.revespcardiol.org/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=10021523&)

[pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=25&ty=68&accion=L&origen=cardio  
&web=www.revespcardiol.org&lan=es&fichero=25v54n03a10021523pdf001.pdf](http://www.revespcardiol.org/lan=es&fichero=25v54n03a10021523pdf001.pdf)

BÁRCENA, Fernando. 2004. *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.

BÁRCENA, Fernando. 2005. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

BENJAMIN, Walter. 2001. *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: 2001.

BLANCO, Nieves. 1992. *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.

BLANCO, Nieves. 2004. El saber de las mujeres en educación. XXI: *Revista de Educación*, 6, pp.43-53.

BLANCO, Nieves. 2006. Saber para vivir. En: A. M<sup>a</sup>, PIUSSI y A. MAÑERU. (Coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. pp.158-183.

BLOCH, Marc. 1982. *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOLÍVAR, Antonio. 2002a. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>

BOLÍVAR, Antonio. 2002b. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, pp.559-578.

BOTELLA, Javier. 2004. Etimología del corazón. *Revista Española de Cardiología*, 57, pp.327-330. Disponible en: [http://pdf.revespcardiol.org/watermark/ctl\\_servlet?\\_f=10&pident\\_articulo=13059725&pident\\_usuario=0&pcontactid=&pident\\_revista=25&ty=113&accion=L&origen=cardio&web=www.revespcardiol.org&lan=es&fichero=25v57n04a13059725pdf001.pdf](http://pdf.revespcardiol.org/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13059725&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=25&ty=113&accion=L&origen=cardio&web=www.revespcardiol.org&lan=es&fichero=25v57n04a13059725pdf001.pdf)

CANTONERO, Juan. En prensa. Cartografía de una pregunta: qué es para mí ser hombre. Y cómo llevar esa pregunta al aula y a la historia.

CARAMÉS, Marta. 2008. *Tocant l'experiencia de la relació educativa amb dones inmigrades. Una recerca narrativa*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España.

- CARAMÉS, Marta. Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.199-210.
- CARRETERO, Mario y LÓPEZ, César. 2009. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp.79-93.
- CARRETERO, Mario, POZO, J. I., y Asensio, M. (1989 ). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- CHANGEUX, Jean Pierre y RICOEUR, Paul. 1998. *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*. Barcelona: Península.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan L. 2002. *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. 1995. Narrative and education. *Teachers and teaching*, 1(1), pp.73-85.
- CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. 2009. En: J. LARROSA, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes. pp.11-59.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. 2010. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, José. 1990. *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS, José. 2010a. Pedagogías de la experiencia y experiencia de las pedagogía. En: CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.241-271.
- CONTRERAS, José. 2010b. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, pp.61-80.
- CONTRERAS, José. 2011. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En: A. ALLIAUD y D. SUÁREZ. (Coords.) *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA; CLACSO. pp.21-60.



- CONTRERAS, José. 2013a. Ponerse a la escucha. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, pp.63-65.
- CONTRERAS, José. 2013b. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Conferencia presentada en 23ª *Jornadas Internacionales de Educación: Puentes entre saberes, prácticas y valores en la escuela*. 23-25 de abril. Buenos Aires: 39ª Feria Internacional del Libro.
- CONTRERAS, José. 2013c. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), pp.125-136.
- CONTRERAS, José. 2015. Profundizar narrativamente la educación. En E. C. SOUZA, (Org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA. pp.17-39.
- CONTRERAS, José; OROZCO, Susana; QUILES, Emma; ARBIOL, Clara; HORMAZÁBAL, Roxana; VENTURA, Montserrat y ARNAUS, Remei. 2014. La profundización de relatos docentes como saber para la formación del profesorado: una investigación narrativa. En: CALVO, A.; RODRÍGUEZ-HOYOS, C. y HAYA, I. (Coords.). *AUFOP. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. Santander, España. pp.812-819. Disponible en: <https://metodologiainclusiva.files.wordpress.com/2014/12/actas-congreso-aufop-2014-santander-v3.pdf>
- COROMINAS, Joan. 1987. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CRAVERI, Benedetta. 2003. *La cultura de la conversación*. Madrid: Siruela.
- CUNILLERA, Mª Lluïsa. 2012. Sóc una mestra, sóc una dona. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 43, pp.134-145.
- DE VITA, Antonia. 2012. *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- DIOTIMA. 2002. *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- EISNER, Elliot W. 1998. *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica. Disponible en: [https://books.google.es/books?id= SXlfeffwwZFoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id= SXlfeffwwZFoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

- ENCINAS SÁNCHEZ, Mabel. 2008. Un estudio sociocultural de las emociones y la cognición como elementos de los saberes y las prácticas docentes. *Enfoques Educativos*, pp.147-161.
- FECHO, Roberto. 2002. Leer como un profesor. En: M., COCHRAN-SMITH y S. L., LYTLE. *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal. pp.354-362.
- FEVBRE, Lucien. (1982). *Los combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans-George. 1977. *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, Hans-George. 1998. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, Hans-George. 1998b. *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- GADAMER, Hans-George. 2012. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- GALEANO, Eduardo. 2008. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- GARCÍA, Antonio. 1997. *Didáctica de las ciencias sociales: Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier y CARRANZA, Guadalupe. 2008. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- GIMENO, José. 1983. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GOETZ, Judith P. y LECOMPTE, Margaret D. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> Inmaculada. 1993. *La enseñanza de la Historia en bachillerato: La visión de los alumnos*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida, España. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/8224>
- GOODSON, Ivor. 2004. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GRANATA, M<sup>a</sup> Luisa, BARALES, Carmen y CHADA, M<sup>a</sup> del Carmen. 2000. La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1, pp.40-49.

- GUBA, Egon G. 1989. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp.148-165.
- GUIMERÀ, Carmen. 1992. *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España.
- HERMOSILLA, Patricia. 2011. *De viva voz. Estudio de una clase magistral en la Universidad. Relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- HERNÁNDEZ, F. Xavier. 2005. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.
- HERNÁNDEZ, Fernando (Coord.). 2011. ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria [e-book]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana. 1998. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HIZMERI, Julio. 2014. Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los «leitmotiv» o motivos recurrentes en la educación actual. En: A. MOREU y H. SALINAS. (Eds.), IDUNA. *Nuevas perspectivas pedagógicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp. 105-116.
- HORMAZÁBAL, Roxana; QUILES, Emma y OROZCO, Susana. 2014. La escuela como fuente de saber pedagógico. En: CÁRCAMO, H. (Ed.), *Making of... Construcciones etnográficas de la educación* [e-book]. pp.73-79. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>
- HUXLEY, Aldous. 1933. *Texts and pretexts*. Nueva York: Harper & Brothers.
- JACKSON, Philip. 2012. Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En: H. MCEWAN y K. EGAN. (Comps.). *“La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”*. Buenos Aires: Amorrortu. pp.25-51.
- JOYCE, Bruce y WEIL, Marsha. 2002. *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- KAETSU, Noboru. (Productor). 2003. *Pensando en los demás*. [Documental]. Japón: NHK (Nippon Hōsō Kyōkai).

- KORTHAGEN, Fred A. J. 2010. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- LARROSA, Jorge. 2000. *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- LARROSA, Jorge. 2003. *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios – Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Buenos Aires: Ministerio de educación. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- LARROSA, Jorge. 2006. Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, pp.87-112. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- LARROSA, Jorge. 2009. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.
- Latorre, Antonio; Del Rincón, Delio y Arnal, Justo. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- MAÑERU, Ana. 2008. Recetas, no fórmulas. En MONTROYA, Enseñar: Una experiencia amorosa. Madrid: Sabina. pp.44-46.
- MATURANA, Humberto. 1992. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Universitaria.
- MAYKUT, Pamela S. y MOREHOUSE, Richard. 1999. *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- MCEWAN, Hunter y EGAN, Kieran. (Comps.). 2012. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MECENERO, Cristina. 2004. *Voci maestre: Esistenze femminili e sapere educativo*. Azzano San Paolo: Junior.
- MEIRIEU, Phillippe. 2001. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 1994. *Fenomenología de la percepción*. España: Industria Gráfica.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 2008. *El mundo de la percepción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. 2010. *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MIGLIAVACA, Francesca. 2002. Dejarse tocar. En: DIOTIMA. *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria. pp.60-71.

- MINGUZZI, Laura. 2011. La historia rechazada, historia como vida significativa. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, 40, pp.66-74.
- MOLINA, M<sup>a</sup>. Dolores. 2010. *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià – Gonçal Anaya*. Tesis Doctoral. Universitat de València, España.
- MONTAIGNE, Michel De. 2010. *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra. 5<sup>a</sup> Edición.
- MONTOYA, Milagros. 2008. *Enseñar: Una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- MORALES, José. 2011. Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Paradigma*, 32(2), pp.7-22. Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1227/455>
- MORIN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MOTARI, Luigina. 2002. Tras las huellas de un saber. En: DIOTIMA. *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria. pp.153-162.
- MURARO, Luisa. 2007. El pensamiento de la experiencia. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, 33, pp.41-46.
- NAVARRO, Jesús. (2005). *La extrañeza de sí mismo. Identidad y alteridad en Michel de Montaigne*. Sevilla: Fénix.
- NERUDA, Pablo. 1974. *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barral.
- NÓVOA, Antonio. 1995. *Vidas de profesores* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- OJEDA, Mariana. 2008. Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>.
- OROZCO, Susana. 2009. *Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España.
- ORTEGA y GASSET, José. 1958. *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA y GASSET, José. 1985. *Estudios sobre el amor*. Navarra: Salvat Editores.
- PAGÈS, Joan. 2004. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En: NICOLÁS, E. y GÓMEZ J. A. (Coord.). *Miradas a la Historia*.

- Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia. pp.155-178.
- PALEY, Vivian (2006). *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el Aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PENNAC, Daniel. 2008. *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- PEREDA, Carlos. 2009. *Sobre la confianza*. Barcelona: Herder.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. 2009. Escuchar al Otro dentro de sí. En: SKLIAR, C. y Larrosa, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. pp.45-78.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. 2010. La experiencia de la diferencia en la investigación. En: CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.107-126.
- PIUSSI, Anna M<sup>a</sup>. 2000. Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, 19, pp.31-46
- PIUSSI, Anna M<sup>a</sup> y BIANCHI, Letizia (ed). 1996. *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- PLÁ, Sebastián. 2005. *Aprender a pensar históricamente*. México, D.F: Plaza y Valdés.
- PLÁ, Sebastián. 2012. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 8, pp.161-184. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So186-03482012000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So186-03482012000300007)
- PORRES, Alfred. 2012. *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- PRATS, Joaquim. 2010. En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelos*, 9, pp.8-18.
- QUINQUER, Dolors. 1997. Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. pp.97-122.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2012. *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> ed.) [versión electrónica]. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- REYES, Leonora. 2014. *La escuela en nuestras manos*. Santiago de Chile: Quimantú.

- RICOEUR, Paul. 1999. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, Paul. 2000. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, pp.189-207.
- RIVERA, M<sup>a</sup> Milagros. 2009. Vivir el cuerpo como un don. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, 37, pp.31-46.
- RIVERA, M<sup>a</sup> Milagros. 2012. *El amor es el signo*. Madrid: Sabina.
- SALA, Toni. 2002. *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.
- SALGUEIRO, Ana M. 1999. La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 10 y 11 [revista electrónica]. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=2691](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2691)
- SALINAS, Héctor. 2014. Respirar es oxigenarse. En: A. MOREU y H. SALINAS. (Eds.), *IDUNA. Nuevas perspectivas pedagógicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. pp.7-10.
- SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino. 1995. *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ-ENCISO, Juan. 2010. Treinta y seis años con adolescentes. *Revista Profesorado*, 14(3), pp.219-227.
- SCHÖN, Donald A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, Donald A. 1998. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SEARLE, John R. 2001. *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza.
- SENNETT, Richard. 2009. *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SIERRA, Eduardo. 2013. *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España.
- SISTO, Vicente. 2008. La investigación como una aventura de producción dialogica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, pp.114-136. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54>

- SKLIAR, Carlos. 2002. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, Carlos. 2011. Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8, pp.11-22. Colombia: Universidad de Manizales. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>
- SKLIAR, Carlos. 2013. *Hablar con desconocidos*. Barcelona: Candaya.
- SOBEJANO, María José y TORRES, Pablo. 2009. Enseñanza de la historia en secundaria: historia para el presente y la educación ciudadana. Madrid: Tecnos.
- SVARZMAN, José. 2000. *Beber en las fuentes: La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TARDIF, Maurice. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TORRES, Pablo. 2001. Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO. Madrid: Ediciones de la Torre.
- VAN MANEN, Max. 1998. *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- VAN MANEN, Max. 2003. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- VAN MANEN, Max. 2004. *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- WEBB, Kathie y BLOND, Janet. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 6, pp.611-625.
- ZAMBONI, Chiara, 2009. *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori.
- ZAMBONI, Chiara. 2002. Intermedio. Sentimientos que iluminan. En: DIOTIMA. *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria. pp.176-181.
- ZAMBRANO, María. 2002. *María Zambrano: L'art de les mediacions (Textos pedagògics). Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ZAMBRANO, María. 2011. *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.
- ZAMBRANO, María. 2012. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.