

Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica

Emma QUILES-FERNÁNDEZ

Susana OROZCO MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Nombre y apellidos Emma Quiles-Fernández

Filiación profesional: Universidad de Barcelona

Correo electrónico: emma.quiles@ub.edu

Nombre y apellidos Susana Orozco Martínez

Filiación profesional: Universidad de Barcelona

Correo electrónico: susanaorozco@ub.edu

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de la experiencia vivida junto a nuestras estudiantes en el devenir de un curso universitario. Un devenir en el que las tensiones y resistencias con la materia, crearon la necesidad de imaginar otros modos desde los que atender el saber disciplinar. Así, el propósito de este trabajo es doble: a) explorar cómo, desde nuestro quehacer docente, nos hacemos cargo de la asignatura y de las tensiones vividas en el aula; y b) profundizar caminos de construcción de saberes que nos han facilitado la creación de condiciones para que en la formación inicial del profesorado sea posible movilizar las tensiones entre lo institucionalizado, lo recogido en el plan docente y, lo que vivimos en tanto que saber encarnado en las aulas. Para ello, desplegamos un camino metodológico en el que la indagación narrativa, como fenómeno y método (Clandinin y Connelly, 2000), nos permite pensar y volver a la experiencia educativa para hallar lugares y maneras desde las que poner en tensión los saberes co-compuestos junto a nuestras estudiantes. Poner en tensión lo vivido en el aula nos ha permitido observar cómo el saber de la experiencia nos devuelve a la pregunta por el sentido de lo vivido. Una pregunta acerca de lo que significa y supone la relación educativa y la relación con el saber.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado; Indagación narrativa; Relación educativa; Saberes docentes; Tensión educativa.

Attending to the Educational Tensions in Teacher Education: Narrative Inquiry as a Pedagogical Practice

ABSTRACT

This paper shows the resistances experienced in a university course where the landscape of the course content and the syllabus were tension-filled. The resistance felt moved us, two university teachers, to imagine other possibilities in which we could deepen our understandings in relation to the subject matter. As the syllabus framed the school in its policy system and law, we focused in the built relationship that the school, as an institution, has with the teaching, practical, personal and professional knowledge. The purpose of the paper highlights two movements: a) the exploration of how our teaching practices develop a constellation of conditions in which we take care of the knowledge, to the educational relationship and to the experienced tensions in the classroom; and b) the deepening knowledge that allows us to cultivate paths that mobilize the institutionalized tensions. Therefore, we cultivate a methodological path in which narrative inquiry, as phenomenon and method (Clandinin & Connelly, 2000), allows us to think and to come back to the educational experience. From there we found ways and places to narratively think alongside our university students with their tensions. It is the practice of naming and embracing the tensions where the “experiential knowledge” takes significance (Contreras & Pérez de Lara, 2010). A wisdom of the experience that refers to a way, always on the move, of asking ourselves about the meaning and the significance of the educational relationship.

KEYWORDS: Teacher education; Narrative inquiry; Educational relationship; Tensions; Teaching knowledge.

Apegadas a la experiencia

Tomaba el sol bajo un árbol del parque de la *Ciudadella*
cuando me confirmaron la docencia asignada.
Recibo la documentación *a la que me debo atender*:
plan docente, competencias, contenidos y criterios de evaluación.
Siento que se dice poco (o nada) del modo en el que poner en juego los
saberes en clase.
Sonrío para mis adentros.
Pienso que esa es la madeja de lana con la que he de poder tejer.
Tejer algo *en y para el mundo*,
tejer como un estar plenamente en lo que se hace,
tejer para *crear*
pero también para *sentir los nudos*.
Días más tarde Susana me recibe con un té
conversamos acerca de cómo *hacernos cargo*
de nuestras estudiantes
y de ese algo que nos convoca.
Hacerse cargo de alguien y de algo

imaginando y pensando juntas
lo múltiple de nuestro tejido.
Salgo de su oficina y nos abrazamos
sin saber que también, en ese acto,
estamos ya abrazando las tensiones de nuestra práctica docente.
Tensiones que nos interpelan y conmueven
incluso antes de ser capaces de ponerles nombre.
(Cuaderno de Emma, octubre 2018, febrero 2019).

Retomar este *poema encontrado*¹ nos permite volver al momento en el que ambas descubríamos que compartiríamos un camino como docentes en la Formación Inicial del Profesorado (de ahora en adelante FIP). Ya en nuestras primeras conversaciones explorábamos, en compañía, nuestro lugar en la materia. Cada una, con nuestras historias en femenino como maestras, empezamos a imaginar, esbozar y preguntarnos acerca del asunto que nos convocaba: el sistema educativo y la organización escolar. Fueron las historias compartidas, historias de nuestra infancia, recuerdos escolares e inquietudes habitadas en la universidad las que nos permitieron pensar en relación. Las resonancias que iban emergiendo en ese contarse y contarnos dieron pie a lo que ahora denominados “madeja de nuestra materia”. Así, preparar el curso en función de la madeja era un ejercicio que iba más allá del listado de contenidos o de competencias a desarrollar y a adquirir. “Preparar el curso [era] ... un ejercicio de pensamiento” (Larrosa y Rechia, 2019, p. 88). De ahí que descubrir qué madeja deseábamos poner a disposición de nuestras estudiantes decía mucho de qué textos, actividades, ilustraciones, canciones, cuentos, documentales y artefactos escogíamos. Nuestra pretensión en la materia pasaba por imaginar lo que, con ellas, podíamos estudiar y abrir juntas. Nuestro propósito era una invitación para dar a pensar qué es el sistema educativo, quiénes lo habitamos, qué vidas hay en él y de qué manera los tiempos y espacios acoge sentidos y modos de ser y hacer. Pero no deseábamos dejar todo resuelto, queríamos propiciar un seguir pensando en otros tiempos y otros espacios. Esta preocupación por no querer resolverlo todo posibilitó una llegada al aula más pausada. No necesitábamos ni saberlo todo ni transitarlo todo. Lo que se nos hacían evidentes eran las preguntas que sí que necesitábamos colocar en el centro de la conversación. Preguntas que tenían que ver con la experiencia

* Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

¹ Butler-Kisber (2002) sostiene que los *poemas encontrados* son fruto de “pedazos y piezas que se encuentran dispersos [en nuestros cuadernos y que] representan holísticamente lo que de otro modo pasaría desapercibido” (p. 232-235).

educativa, con la experiencia de alteridad y con la experiencia de vivir y vivirnos en el mundo escolar. Y también con el hecho de imaginarnos como maestras. Nos interesaba la vivencia desde una posible ficción en la que la cuestión de “¿y si...?” nos permitía crear un espacio de lo todavía no pensado. “¿Y si pudiéramos viajar al mundo de cada niño y niña?”, se preguntaba Oriol en relación a uno de los textos conversados en clase. “¿Y si fuera posible que en el aula trabajáramos junto a dos maestras más?”, añadía Claudia tras visionar el documental de la escuela O Pelouro. “¿Y si todas las escuelas fueran unas casas, con un salón, con unas habitaciones que se comunican...?”, se planteaba Xavi al recordar con una fotografía que trajo a clase la escuela del pueblo a la que había ido su madre.

El deseo por hacer de nuestras clases un lugar en el que pensar, una y otra vez, qué es eso de la vida *en* la escuela, *en* el sistema educativo y *en* la legislación también trajo consigo asuntos que nos hacían ruido; sobre todo en ese posible modo de disponer la madeja de la materia. Emma percibía que, aun teniendo en cuenta los buenos deseos hacia la materia, los recuerdos de ella como estudiante que cursó una asignatura similar le generaba desconcierto. Un desconcierto que le impedía verse como maestra de una materia cuyo listado de temas recogidos en el plan docente empezaba por algo aparentemente ajeno a su relación con el oficio: la legislación. Para ella era como empezar por lo exterior sin saber, todavía, cómo conectarse con la vida de la escuela, con la que se compone y con la que traen en sus cuerpos las criaturas al llegar al espacio escolar. Para Susana en cambio, hablar de leyes educativas, le evocaba a una historia personal vinculada con la dictadura. Una historia en la que la ley simbolizaba el poder, la fuerza, la irracionalidad y el reconocimiento de unos y desprecio de otros. Quizá en la esencia de esa historia se hallaba su malestar. Un malestar que advertía cómo los saberes que sostenemos se van construyendo en relación a los vínculos que establecemos con nosotros mismas, con el otro y con lo otro.

La necesidad de despegarnos de esos ruidos o, mejor dicho, de atenderlos para movilizarlos, es lo que nos convoca a esta escritura. Volviendo ahora a leer todo el escrito nos hacemos conscientes de que quizás detectamos aquellas tensiones porque estábamos atentas, presentes. Porque estábamos en ello, en lo que nos imaginábamos, en lo que leíamos y en lo que compartíamos. Y es precisamente ese estar en cuerpo y alma, entregadas a la tarea y aun sin saber muy bien por dónde se encaminaría, lo que nos ha llevado al doble propósito del artículo: a) explorar cómo, desde nuestro quehacer docente, aprendemos a hacernos cargo de una materia y de las tensiones vividas en el aula; b) profundizar caminos de construcción de saberes que nos han facilitado la creación de condiciones para que en la FIP sea posible movilizar las tensiones entre lo institucionalizado, lo recogido en el plan docente y, lo que vivimos en tanto que saber encarnado en las aulas.

Hacerse cargo: un modo de cuidar la vida del aula universitaria

Hacernos cargo de una materia que, según perciben nuestras estudiantes, parecía ser “dura”, “extensa”, “ardua” y “pesada” en cuanto a aquello que se muestra en el plan docente y el modo en que imaginan que serán desarrollados los temas propuestos, requería de una preparación docente cuidadosa. Preparación que requería atender a las tensiones que, vividas y sentidas parecían entorpecernos en el trabajo de búsqueda y reflexión de lo que deseábamos que sucediera en el aula. Hacernos cargo de lo que las tensiones nos podrían llegar a posibilitar no significaba únicamente leer juntas qué se nos pedía institucionalmente y a qué se nos estaba invitando desde el equipo coordinador de la materia, sino que tenía que ver con imaginar una multiplicidad de caminos en los que también nuestros deseos e intereses como maestras estuvieran presentes. En esas conversaciones Susana anotaba en su cuaderno palabras e ideas que iban interrelacionándose y, al mirarlas, a Emma se le aparecía de manera recursiva la pregunta acerca de qué es una escuela y cómo se da la vida en ella. Sin embargo, la sensación de “necesitar tiempo para pensarlo mejor” se hacía cada vez más presente. Sabíamos que lo que necesitábamos pensar no tenía que ver con aspectos teóricos, sino más bien con los artefactos con los que iríamos desarrollando aquello que nos parecía importante. A ello se conjugaba la necesidad de atender al cómo queríamos y podíamos estar cada una de nosotras en ese camino. Porque para hacernos cargo de la asignatura primero debíamos reconocernos y autorizarnos respecto a lo que estábamos dispuestas a poner en juego nosotras. Una disposición que tenía origen en el amor a nuestro oficio. Porque

“el profesor ama, en primer lugar, la materia que enseña. Pero la ama, podríamos decir, en sí misma (no en su uso social o económico, o en su aplicación práctica o utilitaria). Justamente por eso la estudia (es un estudioso) y la enseña (es un profesor). Y justamente por eso encuentra su felicidad y su alegría (y su dolor y su tormento) en ofrecérsela a los nuevos” (Larrosa, 2019, p. 38-39).

Nosotras sabíamos que amamos estar en la escuela y en el aula universitaria, que amamos hacer, junto con nuestras estudiantes, que la clase universitaria fuera precisamente una clase, una comunidad, un espacio donde pensar y discutir acerca de aquello que vamos co-componiendo juntas. Sabíamos que, a pesar de las tensiones que experimentábamos, era importante que como docentes encontráramos un lugar propio dentro de la materia. Un lugar que nos permitiera, a cada una, sentir ese amor que Larrosa menciona. Un amor al saber que nos posibilitaba transmitir a nuestras estudiantes la materia en sí y el amor hacia la misma.

Pensar nuestra práctica pedagógica desde la tensión que este *hacerse cargo* encierra, acoge la incertidumbre y la complejidad que en sí mismo tiene el oficio docente. Las preguntas que a Susana inquietaban tenían que ver con

cómo hacer para dar vida a la legislación en ese nuevo contexto de formación, en cómo hacer para descubrir en ellas el entretejido que encierra el sistema educativo, y con el modo en el que poder comprender que lo que la legislación propone permea en la vida de maestras y criaturas. Además, vivíamos momentos históricos y sociales que interferían y traspasaban las paredes del aula, que no dejaban indiferentes a nadie. La situación política hacía que las tensiones externas vinculadas al poder y al gobierno se hicieran presentes en el aula universitaria y, como consecuencia, existía cierta resistencia y polémica hacia la legislación estatal. El desarrollo de la materia coincidía con la demanda social y política en la que la comunidad autónoma de Cataluña solicitaba un proceso y reconocimiento de la independencia. A través de posicionamientos divergentes, huelgas generales y jornadas de manifestaciones estudiantiles, veíamos cómo esta situación se reflejaba en nuestras clases y, por ende, en toda la Facultad. Poner el malestar en juego, dialogar y reflexionar permitió mostrar que, con nuestra propuesta educativa lo que queríamos era descubrir caminos no fijos ni delimitados. Caminos que señalaran trayectos que podían modificarse, enriquecer o ser transitados de otra manera. En este sentido, vivir la expresión *hacernos cargo* como movimiento educativo, implicaba en un doble aspecto a nuestras estudiantes. En un primer lugar tenía que ver con cómo hacernos cargo de ellas. *Hacernos cargo* como un modo de cuidarlas, de acogerlas, de prestarles atención, de crearles un lugar a ellas y a sus historias, a su pasado y a su presente (Quiles-Fernández, 2016). Pero también les implicaba a ellas en tanto autoras de la vida del aula universitaria. Ellas también tenían una responsabilidad como estudiantes que vendría determinada por los modos en los que se hacían cargo de lo que íbamos co-componiendo en clase. *Hacernos cargo* como clase implicaba un acto de creación en el que resultaba necesario seguir “despejando dificultades, deshaciendo bloqueos o marcando límites” (Montoya Ramos, 2008, p. 21) para que lo que estaba por nacer pudiera encontrarse con un espacio de libertad y amor donde el probar, experimentar e investigar, posibilitara el poder ser desde la singularidad.

Plantearnos la preocupación como una tensión a transitar nos permitía reflejar la sensación de agitación que vivíamos, donde las formas y saberes institucionalizados se presentaban, en ocasiones, como causales de conflictos entorpeciendo el vivirse y atender a la vida del aula con ideas y concepciones propias que van resonando a partir del descubrimiento de los saberes que llegan a su encuentro (Blanco, Molina y Arbiol, 2016; Berry, 2007).

Transitar las tensiones de la práctica docente a través del cuidado educativo

En la antesala del encuentro educativo es donde nacieron muchas de nuestras tensiones. Tensiones que vivimos como un movimiento que nos impulsaba y mantenía vivas, a pesar de colocarnos frente a algo vertiginoso.

Esos abismos, silenciosos, daban cuenta de alguna contradicción interna, de algún quiebre o ambivalencia entre nuestros deseos como maestras y lo que aparecía, frente a nosotras, como un procedimiento, un saber y una práctica institucionalizada. Poner palabras a dicho malestar nos permitió devolverle la mirada a aquellos aspectos y saberes que, en el plan docente quedaban invisibilizados.

¿Qué ocurre cuando el abordaje de los distintos temas genera una tensión, un ruido? ¿Qué me dicen a mí las leyes educativas? ¿De qué manera puedo contribuir y promover cambios significativos en mi modo de habitar y comprender el sistema educativo, la escuela, el aula, desde una nueva lectura de las mismas? ¿Cómo convertir mis tensiones en pensamiento? ¿Y las tensiones en movimiento? ¿Cómo hacer para que nuestros deseos en la FIP se convirtieran en deseos compartidos, en una construcción singular y colectiva de saberes?

Estas preguntas eran las que deseábamos que nuestras estudiantes colocaran en el centro de la clase: cuestiones que tenían que ver con el modo en cómo nos conmueven. Porque, como sostiene Garcés (2013) las cosas no nos interesan, sino que nos conmueven, nos traspasan, nos calan. Es ese movimiento, el de dejar que la legislación nos calara y conmoviera, lo que veníamos buscando desde inicios del semestre. Porque, ¿qué es el saber si no es relacionarse y conectarse con la realidad? Realidad vivida, sufrida, amada, donde la experiencia y los vínculos con el otro, la otra y lo otro, nos llevan hacia una relación pensante con lo que está sucediendo. Y en ese suceder es donde se desplaza la centralidad del contenido hacia otro lugar: al generar un nuevo vínculo con la realidad, se genera un nuevo vínculo con la experiencia, una relación propia en y con el mundo. Son estos tránsitos cuidadosos los que nos permiten crecer por dentro, conducirnos al pensar, a la pregunta que desvela la subjetividad en la formación (Biesta, 2017). Una formación desde el sosiego, la escucha atenta y la sonoridad de las palabras. Entonces, ¿cómo hacer en un ámbito masificado como son las aulas universitarias, para que la armonía de las palabras llegue y nos lleguen, para que la pregunta dé tiempo al pensamiento, al sentimiento y que mirarse a sí mismo, recuperar las experiencias y reflexionar sobre el paso por las escuelas, no genere tensiones, conflicto? Sostener este posible “desencuentro entre quienes enseñamos y quienes vienen a aprender” (Montoya Ramos, 2008, p. 40) es una de las cuestiones que con cuidado y prudencia trabajamos. Invitar a nuestras estudiantes a que se ubicasen en el lugar de la reflexión, de viajar hacia sus comienzos escolares, de pensar con los textos no sobre ellos, de recuperar la oralidad en el contar y contarnos lo que nos resuena de las preguntas que colocamos en el centro de la conversación, puede ser vivido como una vuelta a lugares donde no se quiere estar ni volver.

Sostener y sostenernos no era una tarea sencilla (tampoco lo es ahora). Sostener los conflictos internos que se producían requería que estuviéramos

preparadas para acompañar y apuntalar los senderos que cada estudiante decidiera recorrer. Para que sus pasajes no se convirtieran en caminos donde el malestar y la tensión impidieran la pregunta viva, la pregunta curiosa y profunda por el saber educativo.

El proceso de implicación personal que les sugeríamos conllevaba “un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos” (Freire, 2008), de quitarle el velo a aquellas limitaciones o dificultades fruto de sus itinerarios personales y escolares, de sus modos de estar y ser en el aula. Pero sus tensiones y malestares, tampoco nos dejaban impasibles a nosotras: ¿era indiferencia (real o imaginada), un no deseo de mirarse en los textos compartidos, en las narrativas leídas, en los escritos propuestos? Y es que al plantear el encuentro pedagógico como una alianza entre lo personal y lo que aporta la academia, las dificultades estaban vinculadas a sus recorridos educativos, donde pocas veces habían podido reivindicar su experiencia y poner en “valor la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida” (Orozco Martínez, 2016, p. 35). Sus vidas no habían sido contempladas, ni tampoco muchas de sus experiencias, por lo que concebir un tiempo y espacio para pensar e interpretar dicho proceso requería de un contexto seguro que acogiera el dejarse dar, tocar, sorprender y confiar para que la disposición a reflexionar se revelara.

Montoya Ramos (2008) señala que “si ‘enseñar es una experiencia amorosa’, el aula se convierte en un espacio de relación donde expresar deseos, escuchar y escucharse” (p. 15). Expresar tiene mucho de exhibirse y de mostrar aquello que algunos procesos de formación no contemplan. Por ello, transitar las tensiones de la práctica docente a través del cuidado no calaba de la misma manera entre los estudiantes. La invitación a ponerse en juego podía vivirse como una madeja enredada de hilos, donde los nudos sucesivos con los que se encontraban les complicaba todavía más el camino. No perciben la enmarañada madeja como una oportunidad de apertura y libertad.

La tensión que nos nacía y con la que convivíamos, nos invitaba a preguntarnos sobre el propósito que tenían los procesos formativos en estudiantes quienes, en dos años más serían docentes. Biesta (2017) señala que en los procesos y prácticas educativas están presentes tres “áreas: cualificación, socialización y subjetivación” (p. 150). La fuerza socializadora posibilita formar parte e identificarnos con un orden previamente establecido. Pero es la subjetivación la que nos ubica en el lugar de la conciencia de nuestra existencia, la que permite que podamos elegir o decidir el estar dentro o fuera de ese orden establecido, el de reconocernos únicos, distintos.

“¿Qué nos guía en el recorrido por la asignatura? ¿Qué deseamos tensionar en nuestra práctica educativa? ¿Cómo hacemos para convertir esa tensión en fructífera? ¿Qué llevamos a las clases para que surja el deseo de indagar e indagarse? ¿Tensionamos para movilizar, para volver a mirar y

mirarnos?” (Cuaderno de Susana, noviembre 2019). Quizás, no se trate tan solo de llevar la experiencia a clase sino de crear las condiciones para que esa experiencia emerja en el aula.

La indagación narrativa como una práctica pedagógica desde la que poner en tensión asuntos educativos

Educación, experiencia y vida están inextricablemente entrelazadas (Dewey, 1969). Por ello, tomar la perspectiva de la indagación narrativa como práctica pedagógica ha requerido un modo sensible de atender y estudiar la experiencia y la educación. Inspiradas en Steeves, Huber, Caine, Huber (2013), la pregunta educativa, como la interpelación por la vida, ha encaminado la mirada hacia el proceso. Una mirada que se pregunta por el cómo hemos ido creando la materia a modo de proceso educativo. Un proceso compuesto en el tiempo, en un lugar determinado, y fruto de la relación.

Hablar de la clase universitaria como un tiempo, un espacio y un conjunto de relaciones es también hablar de la clase como un espacio en el que las narrativas, las historias de quienes componemos la clase, se hacen presentes de una manera u otra. Para nosotras, las narrativas de vida eran el contexto en el que se daba sentido a las situaciones escolares. De hecho, durante la primera semana de clase, cuando les preguntamos a nuestras estudiantes qué les interesaba aprender, qué querían preguntarse, lo que pusieron en el centro del espacio educativo era la vida en la escuela. “A mí me interesa saber lo que pasa en la escuela, pero lo de verdad, no lo de los libros”, dijo Carla; “Para mí es importante aprender cómo ser maestro y cómo ayudarles a entender lo que tengan que aprender”, añadió Joan; “Yo quiero saber cómo hacer para que los niños y niñas de mi clase vengan contentos a la escuela, que cuando entren puedan sentir que es como una segunda casa”, sostuvo Imane; “No sé cómo se enseñan muchas cosas, pero tampoco sé si todo se puede enseñar. Por ejemplo, la profe de mi hermano ¿cómo le enseña a superar la muerte de mi padre?”, preguntaba Nina. Amor, vocación, deseo, pausa, silencio, vulnerabilidad, muerte, vida, poder, ética, refugio, esperanza e incertidumbre fueron algunas de las expresiones que, avivadas por historias concretas, empezaron a circular en la clase. Una historia llamaba a otra, como si en espiral se fuera componiendo la narrativa de nuestra clase, la historia de nuestra materia.

La escritura reflexiva de sus pensamientos y las historias compartidas mediante la oralidad, ponían en tensión aquello que se suponía que la FIP debía ser, así como lo que, a nivel vital, ese proceso formativo podría llegar a convertirse para cada una de ellas. Un modo que rompía con la “historia epistemológica que se ha ido configurando en nuestra historia de formación [y que] ... nos ha conformado según un relato institucional con respecto a los saberes pedagógicos, y en especial, en lo que se refiere al saber didáctico”

(Contreras, Quiles-Fernández, Paredes, 2019, p.69). Con sus historias y resistencias iniciales, nos recordaban que nuestra materia no podía convertirse en una transmisión de conocimientos ni destrezas, ni en un conocimiento pensado “para” el profesorado, sino en un modo de hacer y de vivir la materia en el que la distinción de lo personal y lo profesional se difuminara, dando paso al desarrollo “del” saber docente (Clandinin y Connelly, 2004).

Sostener la indagación narrativa como práctica pedagógica significaba acoger un proceso mediante el que las historias permitieran componer y reconfigurar los saberes (personales, prácticos y profesionales) con los que viajábamos, simbólicamente, al aula. Las palabras de Nina acerca de cómo acompañar un proceso de duelo nos permitían pensar en las cualidades que queríamos cultivar en nuestra clase: cualidades sensibles que dieran cuenta de la fragilidad de nuestro oficio, pero también del paisaje educativo en el que, de manera amplia, se halla la escuela. Repensar qué es el sistema educativo, cómo se da y organiza la vida en la escuela, y de qué manera se es parte de ella (en tanto que comunidad) era un fragmento del proceso formativo de la materia. No lo era todo. Ni tampoco queríamos que fuera así. La “madeja de la materia” era parte del proceso formativo de nuestras estudiantes, una trama más en la que poder continuar componiendo sus vidas como futuras maestras. Así, la experiencia de formación y de poner en tensión los asuntos educativos podría entenderse como una “continua reescritura de las vidas de los estudiantes, y no como una preparación para algo desconectado de lo que viene de antes y un entrenamiento para lo que vendrá después” (Clandinin, 1993, p. 11).

Pensar la materia en relación a la experiencia en, desde y junto a la escuela nos llevó a introducir textos, actividades, preguntas e ilustraciones con las que poder indagar narrativamente la experiencia educativa. Favorecer que la experiencia y el saber conversaran pausadamente, poniendo en juego la subjetividad, los tiempos y los espacios implicaba poner en conexión lo que se decía y hacía en el aula, con aquello que se sentía, pensaba y narraba. Así, pusimos en marcha una serie de recorridos que mostramos a continuación. Eran caminos alternativos desde los que cada estudiante podía hacerse cargo de ese estar y vivirse en la materia. Un vivirse y vivirnos que pasaba por poner en tensión elementos como el espacio y tiempo institucionalizados, tratando de convertir el aula en “un espacio de relación en el que podemos manifestarnos como somos” (Montoya Ramos, 2008, p. 22). Entendimos así, que los ejercicios universitarios propuestos eran procedimientos para poner en tensión, practicar, afinar, sostener y mejorar la atención a la experiencia educativa y a la vida en la escuela.

El diario de clase como un lugar-común en el que pensarse. El camino metodológico desde el que encontrar lugares y modos que nos ayudaron a poner en tensión la FIP solicitaba ponerse en juego. El diario de clase,

elaborado semanalmente y de manera voluntaria por una estudiante, nos remitía a lo que sucedía en el aula y a lo que cada una de las estudiantes vivían como movimiento y posibilidad. Escribir en ese lugar-común implicaba recuperar la voz propia, esa voz que a veces se había visto silenciada y que ahora nos permitía dar cuenta de quiénes éramos. La voz cobraba importancia porque no era un tema sobre el que pensar sino una experiencia que vivir. La experiencia de escuchar las voces y de sentir las entonaciones, las pausas y los silencios. Poner en tensión cómo escuchar a la que había sido nuestra propia infancia, de qué manera vincular los asuntos educativos que nos convocaban con la experiencia y la voz de la clase... eran algunos hilos de sentido de nuestros grupos.

La escritura como un espacio en el que dar reposo a la vida educativa. Escribir es difícil, requiere de cierta disposición, de mirarse a una misma, de escuchar los silencios a los que hay que llenar con palabras y pensamientos propios y con los que, a su vez, nos exponemos al nombrarlos. Invitar y acompañarlas a escribir era un modo de ensayar ese estar en el mundo desde sí. Las historias de nuestras estudiantes necesitaban de un ambiente y de unas condiciones determinadas para que pudieran nacer. El primer día de clase las invitábamos a escribir una carta donde se esperaba que narrasen qué era una escuela, qué se hacía en ella y qué consideraban que necesitaba la escuela hoy en día. La sorpresa ante la invitación se reflejaba en sus cuerpos, gestos y movimientos. La verdad es que no siempre era una tarea asumida con agrado y disposición. Antes de ponerse a escribir había en ellos algo que les hacía sentirse incómodos. “Porque ya no hay definiciones exactas, sino quién es cada una de nosotras y cómo la escuela nos ha ayudado o ha entorpecido nuestro crecimiento”, señaló Andrea. “Es difícil porque nunca he pensado en mi historia en la escuela, así, como algo importante”, dijo Carme. “¿Y si de repente no sabes qué más poner porque tampoco te parece que has vivido tantas cosas ahí dentro?”, preguntó Laura. A pesar de ser conscientes del vértigo, y de expresarlo cada una a su manera, tímidamente se disponían a ese encuentro que requiere el pensar y pensarse, el mirar y el mirarse.

“Disfrutaba haciendo mates y cálculo básico ... Recuerdo otras asignaturas como naturales donde aprendíamos los animales. Esos años eran geniales por los compañeros y el patio donde jugábamos. Ahora me has hecho pensar... la mejor manera de aprender es jugando” (Sergi).

“Cuando íbamos camino a la escuela estaba súper nerviosa y feliz por volver a ver a mis amigas y saber quién sería mi tutor. Esperaba que fuera súper majo. Las clases eran grandes e incluso olían bien, a ese líquido raro que mamá también usa. ¡Ah, me olvidaba! El año que empezamos educación física e inglés lo imaginaba difícil, pero estuvo súper guay” (Núria).

Durante el semestre las cartas iban creciendo, y se entretejían con las preguntas de la materia. Era en esos “entre” donde la experiencia relatada adquiría nuevos sentidos. Al finalizar el semestre, volvíamos a solicitar la escritura de la carta, y es allí cuando quedan reflejadas las relaciones que han ido construyendo, relaciones creadas desde la mediación y no desde la descripción teórica y abstracta de lo escolar. Nuestra pretensión con la escritura era que algo se moviera en ellas, que pusieran en tensión los saberes que enmarcan, y a veces incluso ahogan, la experiencia de lo escolar.

“Siempre me gustaron las matemáticas, pero quizás me hubieran gustado más si mi tutor me hubiera dejado participar. Decía que yo sabía mucho ... decidí no abrir la boca en su hora, porque no quería llamar la atención en clase. En cambio, en el patio eran mis compañeros los que me pedían que les explicara los ejercicios” (Sergi).

“Fui muy feliz en la escuela, principalmente por mis amigas. Tuve muchas tutoras, pero hubo una en especial que me hizo amar esta profesión. En clase de educación física no era muy habilidosa, y eso se notaba. A veces sentía que se burlaban de mí. Lo pasaba mal y el profesor no hacía nada ... mi tutora me ayudó mucho. Si no hubiera sido por ella odiaría las actividades físicas” (Núria).

El recorrido que Sergi y Núria muestran en sus epístolas responde al movimiento que experimentan en cuanto al cambio de mirada hacia la escuela. Pasan de una mirada endulzada de su escuela al reconocimiento de la experiencia escolar, re-narrando y reviviendo la vida en aquel espacio educativo. Y creando un nuevo sentido y significado con su experiencia. Tomar distancia, no sólo con la escritura sino también con la experiencia propia forma parte de ese poner en tensión el entretejido de saberes encarnados, rescatados y reflexionados *en y desde* otros tiempos (y *en y desde* otros espacios).

La conversación como un dar a pensar. ¿Qué es lo que queremos mover en la materia? ¿Cómo sostenemos la narratividad en la clase? ¿De qué manera componemos el pasaje entre experiencia y saber? Cada semestre ofrecemos un conjunto de textos que giran en torno al tema que nos concierne y que responde también a las preocupaciones que han ido resaltando las estudiantes. Pero darles a leer no es una actividad desentendida de la escritura. Previo a las conversaciones grupales existen ensayos breves. Ensayos reflexivos que son un registro en el que las estudiantes pueden desvelar creando y crear desvelando para, más tarde, conversarlo en la clase. Los textos compartidos (escritos teóricos, poéticos, narrativos y visuales) no eran escogidos con el propósito de dar a pensar sobre ellos, sino con ellos y sobre la educación y el paisaje educativo.

“Hemos estado leyendo acerca de los diversos servicios y vinculaciones que tiene la escuela con otros equipos profesionales. Equipos que nos ayudan a desarrollar más satisfactoriamente nuestra tarea como maestras. El tema

de hoy es el centro de recursos pedagógicos. Pregunto a los estudiantes que, si fueran maestros, qué cursos pedirían a este recurso para formarse. Comienzan a nombrar: de inglés, innovación, aprendizaje por proyectos, hasta que Álvaro señala que “me gustaría un curso donde me enseñen a abordar la muerte con mis niños de clase”. Se produce un llamativo silencio. De golpe, el aula se convierte en un espacio de intimidad, de respeto, afuera llueve y la clase se pone al resguardo, como evitando que la lluvia nos moje” (Cuaderno de Susana, noviembre 2018).

Lo que Susana muestra con la experiencia de clase es que lo importante no es únicamente dar a pensar, dar a leer y dar a escribir, sino crear una comunidad de cuidado para que lo sustancial de sus realidades se vivifique y surja (Noddings, 1986).

En una situación similar Janire apuntaba que “tengo claro que hay cosas que no siempre se pueden enseñar, pero sí cultivar... me he preguntado, entonces, por la manera en la que puedo dar lugar para que en mi clase pase, para que los niños de mi futura clase puedan hacer propio lo que sea necesario”. Acoger lo que desde un plan docente no está previsto puede vivirse con cierto desconcierto, pero también como una sorpresa ante el suceder y sentir de la vida que, en movimiento, de manera relacional y con mucho significado aparece en el aula. Traer al aula y atender lo que pasa, a lo que conmueve, resuena, es intentar mirar con atención el saber de la experiencia que se hace viva y se vivifica de otra forma entre quienes compartimos este encuentro educativo.

Al revisitar el diario de clase, las epístolas de Núria y Sergi, los ensayos de la materia y la significatividad de las conversaciones mantenidas, percibimos cómo a pesar de las tensiones y de lo puesto en tensión, vivir la indagación narrativa como práctica pedagógica nos permitió, como recoge Adriana en su cuaderno “vivir el temario como una historia ... con sus discontinuidades (por las huelgas) y continuidades (siempre vivo en nuestro cuerpo)”. Pero también vivirla como una práctica semanal desde la que abrirse no sólo a contar historias o a pensar *con* ellas (Morris, 2002), sino a vivirlas desde sí, a recontarlas, a revivirlas. Quizás no se trataba de traer la vida de la escuela al aula universitaria, sino más bien de aprender a escuchar de manera auténtica cómo esa vida en la escuela estaba resonando en nuestra propia historia, en los textos académicos compartidos y en las actividades desarrolladas en clase. Repensarnos como docentes también formaba parte de cómo reconocíamos (y nos reconocíamos) en esa madeja inicial, con las historias que, vividas, relatadas y compartidas habían venido creando colores y matices únicos y singulares.

Mirando hacia adelante... y hacia atrás

Empezar este texto revisitando nuestros primeros encuentros y conversaciones nos permite volver a la situación de incertidumbre de las primeras clases para poner la mirada, sobre todo, en la atención y cuidado de las relaciones: de nuestra relación singular con la materia (con el saber), de nuestra relación como compañeras y amigas, de nuestra relación con las estudiantes, de nuestra relación con las historias (también las de los diversos autores leídos), y de nuestra relación también con los posibles modos desde los que las historias nos tocan, nos trascienden, nos abren preguntas, y nos permiten crecer.

Es este camino compartido el que nos ha permitido repensarnos como docentes, preguntándonos así acerca del cómo queremos estar en la formación del profesorado y del qué es lo que nos parece importante poner en movimiento en el quehacer docente. Un poner en movimiento saberes, modos de estar en presencia, maneras de cultivar la relación educativa y formas de invitar a pensar y a pensarnos.

Hacernos cargo del tema y de la pregunta que nos convocaba, así como poner en tensión y profundizar lo educativo, nos recuerda que “el saber que nace de la experiencia se abre a nuevos sentidos y posibilidades en nuestra existencia como docentes” (Contreras, Quiles-Fernández, Paredes, 2019, p.72). Vivir la materia como un lugar de experiencia compartida y pensada permite habitar la FIP como un pasaje en el que los saberes se crean en relación a la vida que se vive y que sostenemos en clase. Y parte de esa vida ha tenido que ver con poner en tensión aspectos del plan docente. Un poner en tensión bajo el sentido de promover un movimiento de pensamiento pedagógico donde las contradicciones, dudas y hallazgos nos llevaban hacia nuevas percepciones y saberes (Contreras y Orozco Martínez, 2016). Parte de ello ha consistido en poner en tensión, junto con nuestras estudiantes, el hecho de que somos seres históricos. Esto implica que el acto educativo en la escuela tiene que ver con un “aquí” y un “ahora”, dándose siempre en una narrativa social, cultural, política y económica determinada. Asumir esto implica también aceptar que las narrativas con las que pensamos en clase se encuentran en cierta medida atrapadas por el tiempo y espacio en el que se crean y recrean. Este carácter histórico posee, especialmente en la FIP, varias capas: a) la educación es una tarea artesanal, singular e inacabada; b) para estudiar y pensar acerca del sistema educativo y de las relaciones que en él se dan necesitamos descubrir el momento (contexto) que vive la escuela y quienes habitan en ella; c) las historias nos conectan con el mundo y son los encuentros y desencuentros que genera lo que posibilita la creación de otros espacios formativos.

Nos volvemos a juntar,
nuevamente,
para pensar cómo la indagación narrativa
y el acto de poner en tensión
responde a una práctica que va más allá.
Más allá de lo metodológico.
Contar y recontarnos
nos ha permitido tejer redes de sentido,
constituir una opción política
que nos compromete
con los procesos vinculados a la formación.

Referencias

- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.
- Blanco García, N., Molina Galvañ, D. y Arbiol González, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful portrayals in qualitative research: The road to found poetry and beyond. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (3), 229-239.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. En Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. y Russell, T. (eds). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (Comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (p.11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes*, p. 58-75. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Argentina: Noveduc.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.
- Montoya Ramos, M^a. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Morris, D. B. (2002). Narrative, ethics, and pain: Thinking with stories. En R. Charon y M. Montello (Eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 196–218). New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510.
- Orozco Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras Domingo (Comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (pp.33-53). Barcelona: Octaedro.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education* 37(1), 212. Doi: 10.3102/0091732X12458885