

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

**“COMPRENDIENDO, INTEGRANDO Y PROFUNDIZANDO LA LABOR DOCENTE E
INVESTIGADORA EN CIENCIAS SOCIALES DESDE LA INDAGACIÓN NARRATIVA:
UNA HISTORIA AUTOBIOGRÁFICA”**

TESIS DOCTORAL 2021

GAIZKA LORES AGIRRE

DIRECTORES

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

PELLO URKIDI ELORRIETA

ÍNDICE

Primera parte

Prólogo

1. Introducción
 - 1.1. Relato: *Alea iacta est*
 - 1.2. Campo de investigación
 - 1.2.1. El mundo que nos rodea
 - 1.2.2. Investigación educativa
 - 1.3. Investigaciones previas
 - 1.3.1. Identidad docente y narrativa
 - 1.3.2. Didáctica de las Ciencias Sociales
 - 1.4. Pertinencia de esta investigación
 - 1.5. Explicación de cómo está escrita esta tesis
 - 1.6. Motivaciones
 - 1.6.1. Encontrar mi propia vía en lo personal y profesional
 - 1.6.2. Identificar y comprender las claves que operan en la permanente construcción de mi identidad como profesor del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales
 - 1.6.3. Conformar una identidad investigadora en la Didáctica de las Ciencias Sociales, crítica y reflexiva, en un contexto de continuo cambio
 - 1.6.4. Adquirir e integrar un compromiso ético y social de transmisión del conocimiento
2. Método: La investigación biográfico-narrativa
 - 2.1. Un poco de Historia
 - 2.2. Sentados junto al fuego o el poder de las historias
 - 2.3. Medio y fin
 - 2.4. Estilos
 - 2.4.1. Historias de vida
 - 2.4.2. Autoetnografía
 - 2.4.3. Autobiografía
 - 2.4.4. Autoestudio
 - 2.5. Mi camino: diseño general del proceso de investigación
 - 2.5.1. Nuevos criterios
 - 2.5.2. La perspectiva positivista
 - 2.5.3. Riesgos de nueva objetividad
 - 2.5.4. Fases de la investigación
 - 2.5.5. Lectura y escritura
 - 2.5.6. Investigador e investigado
 - 2.5.7. ... *but I still haven't found what I'm looking for*
 - 2.5.8. Recogida de información
 - 2.5.9. El informe *final*

Segunda parte

3. Aprendiendo a ser
 - 3.1. Ser persona
 - 3.1.1. Relato: *Primeros pasos y cambio de colegio*
 - 3.1.2. El Decreto
 - 3.1.3. Crisis personal
 - 3.1.4. *Mindfulness* o Atención Plena
 - 3.1.5. Ego e identidad

- 3.1.6. Una nueva consciencia del ser
- 3.1.7. *Blowing in the wind*
- 3.2. Ser profesor
 - 3.2.1. Relato: *Aires de libertad*
 - 3.2.2. El curriculum
 - 3.2.3. Sobre la enseñanza-aprendizaje
 - 3.2.4. El docente y su mundo emocional
 - 3.2.5. Educación y práctica de la Atención Plena
- 3.3. Identidad profesional docente
 - 3.3.1. Relato: *Aterrizo como puedas*
 - 3.3.2. Del profesor subalterno al profesor-que-no-sabe
 - 3.3.3. Relato: *¡Oh Capitán, mi Capitán!*
 - 3.3.4. Agencialidad: autoridad y vulnerabilidad
 - 3.3.5. Tránsitos y ritos de paso
 - 3.3.6. *School of Rock*
- 4. Aprendiendo a convivir
 - 4.1. Relato: *La árida travesía*
 - 4.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales
 - 4.2.1. La Educación Infantil
 - 4.2.2. La Educación Primaria
 - 4.2.3. Espacio, tiempo y causalidad
 - 4.3. Ciencias sociales *vivas*
 - 4.4. Sobre la ciudadanía global
 - 4.5. La alteridad
 - 4.6. Feminismo
 - 4.7. Primeras tentativas
 - 4.8. La investigación-acción: Narrativas en el aula
 - 4.8.1. Identidad docente
 - 4.8.2. Conflicto vasco
 - 4.8.3. *Final essays*
 - 4.9. Módulo educativo *Adi-adian*
 - 4.9.1. Educación para la paz
 - 4.9.2. Implementación en la Universidad
 - 4.9.3. Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E.)
 - 4.10. Módulo interdisciplinar y métodos activos: De la diversidad a escenarios de consumo en la escuela
 - 4.11. Próximas propuestas
- 5. Aprendiendo a pensar
 - 5.1. Relato: *Del Val d'Aran a Aiako Harria*
 - 5.2. Investigación biográfico-narrativa y *Mindfulness*
 - 5.3. De lo personal a lo político
 - 5.4. Ética de la investigación y posicionamiento del investigador
 - 5.5. Nuevas direcciones
 - 5.6. Relato: *Charlando con mi tío Iturrioz*

Tercera parte

- 6. Epílogo
 - 6.1. Sobre la investigación biográfico-narrativa
 - 6.2. Sobre esta indagación
 - 6.3. Sobre educación

- 6.4. Sobre nosotras y nosotros
- 7. Referencias
- 8. Apéndice
 - 8.1. Plan de acción
 - 8.2. Diario del investigador (2017/18)
 - 8.3. Mi práctica docente (2º semestre de 2018/19)
 - 8.4. Relato: *Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU* (Vitoria, noviembre de 2018)
 - 8.5. Relato: *Catástrofe total en el aula*
 - 8.6. Semana DAL (febrero de 2020)
 - 8.7. *Perlas de significado* en relación a la incapacidad
 - 8.8. Relato: *Desenrollando y desarrollando el hilo de la identidad investigadora*
 - 8.9. Relato: *Acercándome a la línea de salida*
 - 8.10. Relato: *¿Y qué asignaturas das en la uni?*
 - 8.11. Reuniones con los directores
 - 8.12. Relato: *Cuando me abro, suelto tensión, soy yo*
 - 8.13. Relato: *¿Qué tiene que ver la investigación conmigo?*
 - 8.14. Relato: *Más cerca de la salida*
 - 8.15. Primeras tentativas con las narrativas dentro del programa *Adi-adian* (2017/18)
 - 8.16. Narrativas *Adi-adian* (2019/20)
 - 8.17. Evaluación final curso ABP
 - 8.18. *Winter School* Barcelona
 - 8.19. Aportación a conferencia web de REUNI+D y EDULLAB
 - 8.20. Simposio Valencia
 - 8.21. Narrativas académicas del alumnado (2019/20)
 - 8.22. *Final essays* (2019/20)

Primera parte

Prólogo

*Quando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.*

Konstantinos Kavafis

Quisiera comenzar este informe con un sincero agradecimiento a mis directores de tesis y compañeros de viaje, Pello Urkidi y José Miguel Correa, por su tiempo, comprensión y conocimiento. Asimismo, gracias a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y al departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales por la oportunidad que me han brindado para poder realizar este trabajo de investigación. Desde el primer día que llegué a la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de Donostia-San Sebastián (antigua Escuela de Magisterio), hace ya once años, me he sentido valorado, respetado y querido. Tengo en gran estima el espacio en el que trabajo y me siento privilegiado por tener la suerte de estar en contacto con personas de gran valor, por poder dar y tomar ideas, y por vivir experiencias que son enriquecedoras en todos los sentidos.

A ti, estimado lector, me gustaría decirte que te he tenido presente a lo largo y ancho de esta investigación. No te voy a negar que me ha resultado complicado expresar todo lo que rondaba por mi cabeza. Me he encontrado con infinidad de baches en esta carretera, la mayoría creados por mí, pero, al fin, aquí estoy. Quiero que sepas que lo que tienes para leer por delante son, en verdad, vivencias, pensamientos, sentimientos y movimientos acaecidos en situaciones personales y profesionales experimentadas los últimos años en una pequeña parcela del mundo educativo. Mi propósito ha sido contarte una historia de un docente: yo mismo.

Por último, y más por cortesía que por falta de consideración, a ti, querido Gaizka. Todavía sigues pensando que las tesis son para los *cocos*, ¿a que sí? Seguro que te hubiera gustado que este trabajo fuese para quitarse el sombrero y ser elevado al Olimpo de los investigadores. Pero no, amigo, no te dejes engañar por tu ego. No permitas que te manipule infravalorándote y sobrevalorándote sin piedad. Has descubierto, y ahora sabes, que tú eres mucho más que la apariencia, que la forma.

1. Introducción

1.1. Relato: *Alea iacta est*

Yo nací en Donostia y pasé mi infancia en la zona alta del barrio de Egia llamada Aldakoenea...¹

Hoy es el día en que, definitivamente, comienzo a escribir el informe final de esta tesis doctoral. Tengo entre mis manos uno de los innumerables documentos escritos por mí con ideas susceptibles de ser empleadas. Observo la hoja y noto que está un poco mojada. Mis manos están sudorosas.

Hace relativamente poco, dos meses o así, sentí que había llegado el momento. No sé si son factores personales o propios del tipo de investigación en el que me he embarcado –ambos posiblemente– pero, hasta ahora, no había encontrado la fuerza, convicción, motivación o llamada interior que me impulsara a ponerme a escribir. Ahora mismo, me inclino a pensar que la motivación para realizar esta tesis es no malgastar mi vida.

En un curso sobre escritura académica que realicé dentro del doctorado de Psicodidáctica, la profesora mencionaba las características y/o sensaciones más o menos generales de los y las investigadores: aburrimiento, desidia, procrastinación, falta de motivación, percepción y convencimiento de no escribir bien, etc. Observar que nuestros *malos* hábitos no son solo nuestros y aprender a abandonarlos ayuda a desidentificarnos con ellos y a aceptarlos como lo que son: solo hábitos. Estas concepciones y costumbres que compartimos muchos investigadores pueden ser cambiadas y emprender así un viaje de desarrollo profesional. A esta dimensión más general cabría añadirse una más privada que iré desgranando y narrando a medida que vaya construyendo(se) el relato.

Llega un momento en el que, ¡por fin!, uno dice: “Ya está. Ya tengo suficientes datos y lecturas. Voy a comenzar a escribir el informe o narrativa”. Algo parecido apuntan Connelly y Clandinin en su seminal artículo de 1990, *Stories of Experience and Narrative Inquiry*.

En estos momentos, identifico tres factores que han entorpecido el proceso de materialización de esta tesis:

- Falta de tiempo: por la familia, autojustificación, autoengaño, situaciones problemáticas personales e interpersonales.
- Baja autoestima: identificación con vivencias previas y sentimiento de vulnerabilidad.
- Ausencia de visión: falta de una idea clara de lo que quiero realmente.

En lo que se refiere al tipo de investigación, mi impresión es que he necesitado, y todavía necesito, un bagaje intelectual y experiencial que me ayude a darle sentido al trabajo. No obstante, ahora es el momento en el que quiero (debo, en el original) abandonar la seguridad y complacencia de la lectura (Colás et al., 2009), salir de la zona de confort y arriesgar: saltar a la arena, estar dispuesto a ser criticado, saber que así será y, aún así, escribir.

Gaizka tienes suficiente bagaje, tanto intelectual como experiencial. Hace tiempo, además.

Nota del director Pello Urkidi sobre el texto

Llega un momento en el que, como dijera Julio César tras cruzar el río Rubicón, *alea iacta est* (la suerte está echada). Se produce un antes y un después en el que uno descubre que ya es hora. En mi caso, se ha alargado mucho en el tiempo, demasiado quizás. El miedo a no hacerlo bien ha sido mi

¹ En una primera versión, comenzaba el relato sin presentarme. La lectura de la *Vida de un esclavo americano, escrita por él mismo*, me ha hecho reconsiderar este hecho. La obra de Frederick Douglass (1845/1995) empieza con estas palabras: “Yo nací en Tuckahoe, cerca de Hillborough, a unos veinte kilómetros de Easton, en el condado de Talbot, Maryland” (p. 45).

compañero de viaje. Mi cabeza no ha dejado de parlotear y decirme que no estaba preparado. La mente quiere controlarlo todo y lo desconocido está fuera de su poder. Lo más bonito de todo esto, sin embargo, es que, como dice el pensador Eckhart Tolle (2001, p. 181), “el fracaso reside oculto en cada éxito, y el éxito en cada fracaso”. Poco a poco, estoy aprendiendo a considerar éxito y fracaso como las dos caras de la misma moneda, y la lección que extraigo es que hay que atreverse y arriesgar. La imagen de *Zorba el griego*, con su icónico baile en la playa junto a su amigo inglés, funciona para mí como metáfora de la vida que “nos transporta más allá de las fronteras del éxito o del fracaso” (Kabat-Zinn, 2004, p. 518).

Los versos del poeta griego Kavafis encabezan el comienzo del prólogo dado que concibo esta tesis como llamada a la aventura, al viaje. Una empresa que merece la pena iniciar como autoestudio, autoaprendizaje y realización personal, pero también por sus beneficios sociales. Es por ello que adopta la forma de autobiografía con el afán de servirme intra e interpersonalmente. Mi deseo es también que el *Mindfulness* o Atención Plena tenga un hueco importante en la investigación en cuanto ha supuesto, y sigue haciéndolo, un cambio en mi manera de entender la vida.

Este viaje no lo realizo solo. Durante estos años, he tenido la oportunidad de ser profesor en las Facultades de Educación de Donostia-San Sebastián y Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Gracias a ello, he estado en contacto con ideas y experiencias que jamás hubiera pensado tener. El lector/a podrá entender mejor a qué me refiero a medida que vaya narrando la investigación. Como decía, tengo la suerte de haber compartido experiencias con el alumnado y compañeros de la facultad, charlar con mis directores de tesis, y leer y *dialogar* con autores sobre pedagogía, ciencias sociales, didáctica, Atención Plena o feminismo. Me gustaría mostrar otra vez el agradecimiento a todas las personas que han colaborado en mi formación. Todos y todas ellas simbolizan los mentores que aparecen en las historias clásicas y no tan clásicas. Además de estos, existen también profesoras, entrenadores, monitores, familiares que me enseñaron y guiaron en el pasado más lejano. Mi intención es, también, volver a la infancia y encontrarlos para encontrarme.

*Creo que poco a poco es el momento de que comience a escribir mi tesis. Voy a seguir escribiendo aquí todo lo que va sucediendo durante el semestre en el aula y fuera de ella y, al mismo tiempo, comenzar a narrar mi biografía docente. No sé si plantearla de manera cronológica o articulada en incidentes críticos o momentos relevantes que puedan vertebrar toda la historia. La tesis debería ser como una novela. Entonces, ¿qué cuento? Mi historia de vida docente: no creo que sea tan pertinente pues no llevo tantos años en la docencia. En mi caso, ¿cómo enfocar mi historia? Una historia de vida me suena más a longeva, duradera en el tiempo. Mi caso es diferente. Es el repaso de mis años en la universidad, en un departamento en concreto y me interesa mejorar mi práctica docente. Para ello, utilizo la metodología biográfico-narrativa porque me da la posibilidad de recuperar aspectos del pasado, para interpretar el presente y poder prepararme mejor para el futuro. Por tanto, al igual que la historia, es necesario analizar el pasado para entender el presente. Pero no un análisis biográfico con el objetivo de buscar una causalidad clara sino con el propósito de ver cómo me narro, de intentar entenderme mejor, de observar qué emerge, no es una historia científica, no es una verdad absoluta, es una historia de otras tantas que forman mi vida, no es un relato oficial, una narrativa fija. Mi biografía, esos episodios, esos incidentes son como las historias (stories) de las que habla Chimamanda en su *danger of a single story*. Por tanto, creo que mi biografía sobre el pasado, mi autobiografía debe mostrar no a un Gaizka, no a una persona, sino varias facetas, varios aspectos de la misma persona. Una persona no es solo una característica, aunque en muchas ocasiones nos apeguemos a ella. Somos más que eso, estamos hechos de historias forjadas por nuestra biología, física, química, historia, cultura, etc. Somos historias y constantemente estamos interpretándolas. La primera parte de la tesis podría girar en torno a esas historias de mi pasado.*

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018-2019”)

1.2. Campo de investigación

1.2.1. El mundo que nos rodea

El mundo se mueve, el mundo cambia y, con ello, la idea de ciencia y verdad también. La epistemología, metodología, los modos de ver y pensar la realidad disponen de 360º en los que adoptar diferentes ángulos para ver el mismo objeto. Sin embargo, seguimos perdiendo gran parte de la información, de la realidad. En su habitación de Arlés, Van Gogh consiguió, quizás, *saber* y expresar mejor qué es una silla que cualquiera de las definiciones de la misma que podemos encontrar en cualquier diccionario. ¿Es el mundo bidimensional como lo es un lienzo? ¿Es nuestro entorno solo aquello que tenemos en la mente? Considero que la complementariedad de los enfoques en la búsqueda de conocimiento nos ofrece una imagen más *real* de la realidad. Por eso, la investigación postcualitativa complementa a la positivista. Integrando ambas perspectivas, en lugar de enfrentarlas, podemos trabajar unidos en pos de un conocimiento más rico, diverso e inclusivo. Martínez (2007) señala que “si dos investigadores aceptan entrar por el mismo tubo, caminarán juntos y llegarán al mismo punto de salida” (p. 117). La perspectiva postmoderna toma conciencia de su propio punto de vista o posición para, desde ahí, ofrecer un sinfín de posibilidades que iremos analizando y desarrollando en adelante.

Actualmente, asistimos a una crisis del modelo de sociedad en un mundo cambiante, pero también a una alienación identitaria, a nivel personal y profesional. Nuestras vidas son inestables y fugaces, todo se convierte en *expres* o instantáneo, y no sabemos a qué agarrarnos. En este mundo caótico y errático, o *líquido*, que diría Zygmunt Bauman, el conocimiento caduca rápidamente. ¿Qué puede ofrecer entonces la Escuela? Se antoja imprescindible otro tipo de enseñanza basada en otro tipo de conocimiento acorde con los tiempos postmodernos. El discurso –término asociado al trabajo de Foucault– oficial o paradigma, lo considerado normal, también ha cambiado, y de ahí la necesidad de realizarnos preguntas diferentes y abordar las situaciones desde enfoques distintos. Es imperioso explorar nuevas formas de enseñanza en las que el aprendizaje no se devalúe al instante.

En este contexto VUCA², la Universidad debería ser “liberadora para todos los que participaran en ella y tener ese mismo impacto sobre la sociedad en general” (Chomsky, 2005, p. 268). Sin embargo, tradicionalmente, la institución universitaria ha tenido asignadas tres funciones: “la producción del conocimiento, la enseñanza del conocimiento acumulado y la preservación del conocimiento” (Bolívar, 2012, p. 47). Queda lejos, pues, esa idea de institución crítica y emancipadora. Como bien apuntó un miembro del tribunal, en el acto de defensa de cátedra del doctor José Miguel Correa (codirector de esta tesis), “la Universidad es una institución retrógrada con retórica progresista”.

El ámbito educativo, en general, persigue transmitir el conocimiento, habilidades y los valores culturales que se consideran mejores. Hoy los propósitos de la educación son distintos de acuerdo con los objetivos de la sociedad. Una perspectiva más social o humanista aboga por la integración, la inclusión o la justicia social. Por otro lado, la corriente neoliberal respalda una provisión de mano de obra cualificada y promueve una libertad económica y política. Desde mi punto de vista, asocio la educación (familia, docentes, tutores, entrenadores) a la imagen de un árbol ardiendo, al que acercándonos podemos prender cada una de las llamas de fuego que albergamos, latentes, en nuestro interior, y no como una simple acumulación de conocimientos y valores.

La UNESCO, la organización de las Naciones Unidas que abarca todos los aspectos de la educación, promulga que esta es un derecho humano que transforma vidas. Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Declaración de Bolonia, iniciada en 1999, recogían seis objetivos que pretendían adoptar un sistema común de titulaciones, créditos, ciclos, criterios y metodologías, y

² VUCA: término concebido por Berliner y acrónimo en inglés para describir la *Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad* de nuestro entorno.

promocionaba la movilidad poniendo énfasis en el desarrollo curricular. Antonio Bolívar (2012) critica esta adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y duda de su mera reforma estructural, “sin llegar a incidir internamente en la mejora de los modos de enseñar y aprender (p. 41). En su opinión, un cambio de cultura requiere otras formas de hacer, y de ser, añadiría yo. La cultura es producción de haceres y hacemos lo que somos. Por eso, considero imprescindible un cambio ontológico de los agentes educativos, profesorado, alumnado para desde lo micro dirigirnos a lo macro.

El programa de doctorado de Psicodidáctica de la UPV/EHU es un programa con más de dos décadas de experiencia que se imparte en las Facultades de Educación de dicha Universidad. En torno a este doctorado, se han ido conformando varios grupos con sus correspondientes líneas de investigación y, por ello, es un instrumento clave para potenciar y mejorar la investigación. A este doctorado acceden directamente quienes hayan cursado el Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. La psicodidáctica hace referencia a un campo común de estudios en el que se converge tanto desde la psicología interesada por los procesos de aprendizaje/enseñanza como desde las didácticas. Como vemos, este máster, además de proporcionar una profundización en la formación académica de los estudiantes, los capacita para la investigación educativa. Las competencias básicas y generales que se promueven son, en resumen, la comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicha área. Además, busca poner en práctica ese conocimiento y contribuir a la comunicación con la comunidad académica y científica. Las capacidades y destrezas personales requeridas para esta labor son la búsqueda de preguntas claves, el diseño y desarrollo de proyectos novedosos, el trabajo tanto autónomo como en equipo en contextos internacionales y multidisciplinares, etc.

La recién mencionada competencia significa, según el Proyecto DeSeCo de 2002³, “la capacidad para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Decreto 236, 2015). Ante esta extensa y prometedora definición, me pregunto: ¿Qué nuevas competencias se nos exige en un mundo nuevo? Adicionalmente, somos testigos de que la sociedad cambia, la escuela cambia, los profesores y alumnos cambian... ¿o no?

Acercándonos un poco más en términos geográficos, El Decreto 236 (2015), por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, señala que “partiendo de la afirmación de que en el enfoque de la educación por competencias son compatibles las aplicaciones de distintas teorías del conocimiento, el constructivismo y el socio-constructivismo tienen mayor pertinencia en este enfoque, en el que la formación de los seres humanos para el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, requiere hacer del estudiante protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje” (p. 156) y añade que “el constructivismo postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos” (p. 156).

En lo concerniente al profesorado, los desafíos a los que se enfrenta diariamente ponen en jaque su equilibrio emocional. La sociedad le exige una permanente formación y aprendizaje. Hargreaves (1998) narra sobre el paso de un siglo al otro: “At the dawn of a new millennium, change is on most people’s mind {...}, and educational change is therefore front and center of all the talk about change in general” [En los albores del nuevo milenio, el cambio está en la mente de casi todo el mundo {...} y,

³Proyecto Definición y Selección de Competencias de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos).

por tanto, el cambio en educación se sitúa en el centro de la discusión sobre el cambio en general] (p. 835). Siempre ha habido cambios, también en educación: nuevos objetivos, nuevas estrategias, etc. Sin embargo, Bauman (2007) insiste en que “el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea” (p. 46). En virtud de lo cual, coincido con Hargreaves (1998) en la defensa de la dimensión emocional como uno de los aspectos más importantes de la docencia y del cambio del profesorado.

*En este alto en el camino, me acuerdo de la estabilidad de la montaña,
del Adarra, que veo desde mi barrio, y que me transmite serenidad y claridad.*

Diario del investigador

1.2.2. Investigación educativa

La mejora de la enseñanza y ser mejor docente es tal vez lo que da sentido a nuestra labor. Sin embargo, esta frase tan manida puede perpetuarse en el tiempo y quedar sin concretarse en nada claro. Lederach (1984) señala que “toda educación tiene una comprensión y perspectiva sobre el pasado, unos intereses en el presente y una visión y proyecto para el futuro” (p. 34). ¿Cuál es la nuestra?

En la actualidad, la actuación de los gobiernos de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) está condicionada por las pruebas y el informe PISA (en castellano Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). El director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher (2018), señalaba en una entrevista al diario El País que “los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... pero flojean en el pensamiento creativo, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas”. ¿Está nuestra Universidad anclada en el pasado? Los resultados son consecuencia de las políticas educativas y de la manera de ser y de hacer de los docentes. ¿Y en la investigación, qué podemos hacer y/o cambiar?

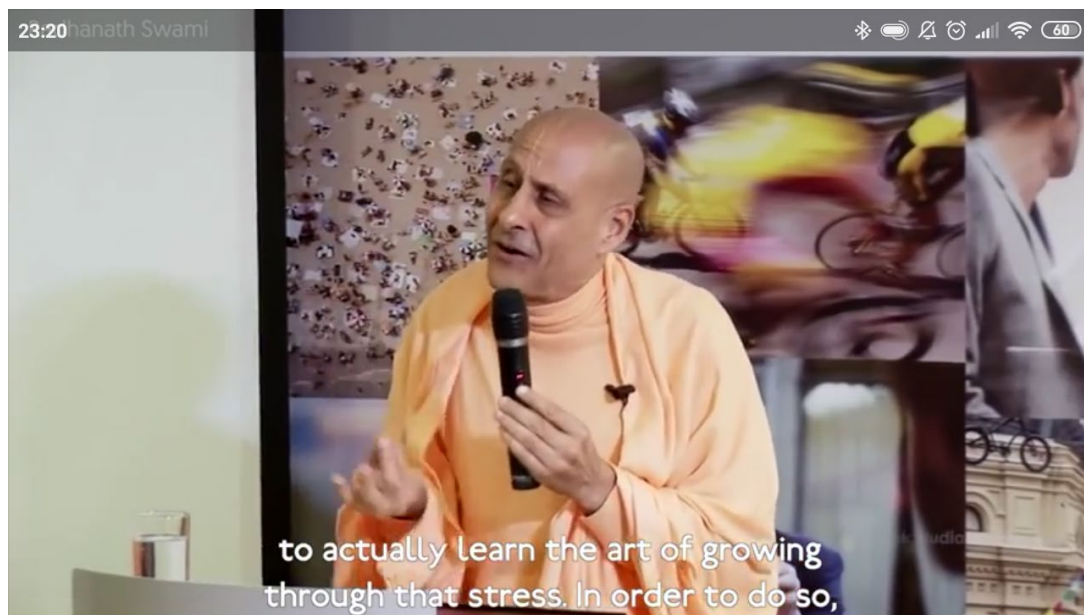
Una investigación es una “indagación sistemática hecha pública” (Stenhouse, 1987, p. 30) y es educativa “en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (p. 42). Asimismo, investigar es la “búsqueda de comprensión acerca del mundo y de nosotros mismos en relación a él” (Sierra y Blanco, 2017, p. 320). Una búsqueda que no se olvida del proceso, que permanece en el presente y que se dirige al encuentro y la sorpresa.



Portada del libro de Lawrence Stenhouse que tanto he disfrutado leyendo

En el ámbito de la escuela, deberíamos entender el aprender “en el sentido del descubrimiento y no en el del almacenamiento de lo que otros colocan en ellos” (Dewey, 1998, p. 141). El descubrimiento emerge de la relación entre el análisis y la síntesis; el análisis busca lo presente, mientras que la síntesis es la capacidad creativa de volver a unir lo separado y trascender (Bronowski, 2016).

El rasgo principal de la investigación, entendida como proceso de indagación y descubrimiento, es el riesgo y atraviesa por sus momentos de incertidumbre y dificultad. Aún así, Stenhouse (1987) advertía que “los puntos de crecimiento son incertidumbres porque éstas constituyen potenciales” (p. 176). Pienso que la Universidad debe funcionar como garante de que se mantengan abiertos esos potenciales. Las dudas y miedos son los dilemas que tiene el ser humano sobre sus capacidades y limitaciones. Tenemos la oportunidad de desarrollar una búsqueda de una verdad más general a través de esas tensiones u oportunidades, según se quiera. Podemos también reconocer la existencia de dilemas generales, cultivar la contradicción como tal, aceptar los prejuicios e incidentes críticos, u observar los acuerdos y desacuerdos en nuestra praxis.



Radhanath Swami (2019) sobre cómo observar el estrés

Ya hemos mencionado en el apartado anterior que el mundo, la sociedad y la Educación cambian. Con ello el papel profesional de los docentes se tambalea y contribuye “a la duda y a la incertidumbre profesionales, confirmadas por la experiencia de que ya no son válidas las antiguas recetas” (Stenhouse, 1987, p. 172). Saber observar y entender estos aspectos se antojan claves para nuestro presente y futuro en el campo educativo.

Ante este punto de inflexión contemporáneo, “surgen nuevos problemas y requieren nuevos métodos”, advertía Bertold Brecht⁴. En esta línea, Hargreaves (1998) indica que “a growing change literatura is also helping people understand how teachers and schools cope with educational change, and what sense they make of it” [un cambio creciente en la literatura está ayudando a la gente a comprender cómo se enfrentan el profesorado y las escuelas al cambio en educación y qué sentido le dan] (p. 835).

Tomando como referencia el prefacio de *The sage handbook of qualitative research*, de los editores Denzin y Lincoln, estos precisan que las investigaciones que uno puede encontrar en el manual están tomadas como práctica democrática radical y están comprometidas con la justicia social. De este

⁴ Citado por el profesor de la Universidad de Barcelona Fernando Hernández en un seminario de Historias de Vida celebrado en la Facultad de Educación de San Sebastián.

modo, la investigación debe ser moral y política, en su opinión, y requiere de autores que pasen a la acción, que lleven a la práctica sus propuestas, que implementen temas concretos, que sean críticos y que emerjan nuevos temas, debates, etc. Al hilo de estas consideraciones y defensa de sus principios éticos y educativos, coincido con Siry y Zawatski (2011) quienes ven su propósito investigador no solo como producción separada de la práctica, sino que dan más importancia a su implementación con el propósito de una mejora de la docencia.

Por lo dicho anteriormente, debemos ser capaces de ofrecer otro tipo de visión a otras investigaciones en las que las voces de los profesores se toman como datos, se recolectan, codifican, categorizan y analizan. Como dicen Sierra y Blanco (2017) “la investigación educativa requiere una atención al sentido que cada quien da a sus vivencias, a lo que vive como verdad interior” (p. 313) y a la “presencia de la subjetividad de quien realiza ese recorrido de ir conociendo” (p. 313).

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS), ámbito y departamento en el que ejerzo mi tarea educativa en la Universidad del País Vasco, Miralles et al. (2011) establecen, basándose en la propuesta de Prats, cinco ámbitos de investigación:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Construcción de conceptos y elementos.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

En opinión de los autores (Miralles et al., 2011), la producción científica en DCCSS sigue siendo escasa. Se tiende más a la divulgación que a la presentación de conclusiones, y se observan muchos estudios puntuales, pero no significativos. Los y las autoras afirman que estamos “a la cola” (p. 155) en comparación con otras didácticas específicas y que el talón de Aquiles de nuestro campo es la fundamentación teórica. Además, se sigue investigando sobre aspectos prácticos en el aula más que sobre aspectos teóricos: “Con menos de un cinco por ciento de las investigaciones centradas en aspectos epistemológicos, difícilmente se puede obtener la tan necesaria base teórica que precisa esta área de conocimiento” (Miralles et al., 2011, p. 157).

Como se ve, dentro de los posibles cinco ámbitos de trabajo, se encuentran los “estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Prats, 2003, p. 11). Siguiendo a Prats (2003), este campo de estudio tiene cierta tradición en la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. En nuestra área, podríamos realizar este tipo de investigaciones centrándonos en los contenidos y aspectos específicos de la misma: la visión y percepción de los hechos sociales, el tipo de formación académica del profesorado, la propia concepción de nuestro trabajo, etc. También destaca Prats (2003) que es posible el “estudio de las actitudes del alumnado ante la historia, la geografía u otras ciencias sociales como asignaturas...” (p. 20). Estas direcciones de la investigación en ciencias sociales son las que me interesa tomar y las que iré explorando en adelante.

1.3. Investigaciones previas

1.3.1. Identidad docente y narrativa

La investigación cualitativa tiene más de 100 años, pero es con la publicación de *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, de Glasser y Strauss, allá por 1967, cuando “se realiza la primera contribución que articula la práctica de la investigación cualitativa” (Sisto, 2008, p. 115). En lo que se refiere a la investigación narrativa, el término se comienza a utilizar a partir del artículo de Michael Connelly y Jean Clandinin (1990) *Stories of experience and narrative inquiry* en la revista *Educational Researcher*.

En las últimas dos décadas, asistimos al resurgir del interés por los métodos biográfico-interpretativos. Son nuevas historias de vida con nuevos enfoques y posiciones que buscan comprender la realidad “como acontecimientos, sucesos, devenires, experiencias y propuestas de investigación” (Hernández, 2019, p. 13), no como datos. Unido a ello, se observa en los últimos años un aumento de las investigaciones sobre la formación inicial del alumnado y su identidad profesional docente. Estos trabajos de indagación surgen con el objetivo de crear las condiciones necesarias para formar una conciencia crítica sobre nuestra profesión (Denzin, 2017) ya que “experience teaches nothing to the nonreflective practitioner” [la experiencia no enseña nada al profesional no reflexivo] (Dinkelman, 2003, p. 9).

La lectura de este último autor me puso en la dirección de revistas que promocionan este tipo de trabajos en sus políticas editoriales: *Action in Teacher Education*, *Teaching and Change*, *Teaching Education*. Otras como *Teaching and Teacher Education* y la *Journal of Teacher Education* ofrecen también espacio para este tipo de investigaciones, aunque hay que decir que existen todavía resistencias por parte de educadores de corte más tradicional.

A estas últimas, podríamos añadirles revistas como *Educational Researcher*; *International Journal of Social Research Methodology*; *Qualitative Inquiry*; *Qualitative Research*; *Cultural Studies* ↔ *Critical Methodologies* o instituciones de referencia en nuestro campo como la EERA (Asociación Europea de Educación e Investigación, en sus siglas en inglés) y su homóloga estadounidense AERA (Asociación Americana de Educación e Investigación).

Carola Conle, editora del libro *Teachers' stories, teachers' lives*⁵, sostiene que hay un estilo de formar educadores “that is practical in a non-technical sense and relies on Dewey's notion of curriculum as the reconstruction of experience” [que es práctica en un sentido no-práctico y se vale de la noción de Dewey sobre el currículum como reconstrucción de la experiencia]. Los y las autoras de este trabajo presentan un currículum que emerge de la colaboración entre reflexiones personales y que busca reconstruir historias docentes. Estas indagaciones autobiográficas generan información y conocimiento sobre nuestro pasado, pero también sobre nuestro presente educativo. Estos relatos y reflexiones nacen con la intención de iluminar partes del pasado que tomaban por sentado y fomentar la conciencia y cambios necesarios en nuestras vidas docentes.

Por otra parte, en la reseña del buscador *Google* sobre el libro de Pierre Bourdieu, *Homo academicus*⁶, se puede leer que el autor “aplica su agudeza sociológica y su capacidad interpretativa a su propio grupo, el de los profesores universitarios franceses. Al hacerlo, nos da una oportunidad de entender mejor su propio trabajo, a los académicos en general, y nosotros mismos en particular...”.

En el panorama nacional e internacional, contamos con autores y grupos de investigación que utilizan el enfoque biográfico-narrativo centrándose en la identidad profesional docente además de en otros aspectos. Quisiera destacar aquí la labor de los grupos ESBRINA de la Universidad de Barcelona, ELKARRIKERTUZ (UPV/EHU) o PROCIE de la Universidad de Málaga. Cada autor/a y cada grupo es diverso y, por eso, los enfoques y posicionamientos son distintos, pero los tres parten de unas mismas premisas onto-ético epistemológicas.

La revista *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, presenta en su número 0, la aspiración de colocarse “a uno de los lados del *mainstream* de las revistas de educación, para ofrecer la posibilidad de que otros modos de pensar, de investigar, de discutir, de comunicar, puedan proliferar” (Sierra et al., 2019, p. 1). Destacan también en su editorial, que nacen con la intención de “mantener una actitud crítica con ciertas prácticas y ciertos análisis, dando protagonismo a la teorización didáctica, a la reflexión pedagógica y a la praxis innovadora como pilares fundamentales

⁵Cita extraída de: <https://www.amazon.es/Teachers-Stories-Lives-Carola-Conle/dp/1594544727>

⁶https://books.google.es/books/about/Homo_academicus.html?id=PQE5n0i6wzcC&source=kp_book_descripti on&redir_esc=y

de la educación” (Sierra et al., 2019, p. 1). Asimismo, el grupo se alinea con la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA)⁷, la cual promueve un cambio en el sistema de evaluación de la investigación. Denuncian que la política editorial hegemónica “está alojada casi en exclusiva en enfoques cuantitativos y experimentalistas que, consecuentemente, infravaloran aproximaciones socio-constructivistas e interpretativas a los procesos y contextos educativos” (Sierra et al., 2019, p. 2). A su modo de ver, la educación como ciencia social “demanda unos métodos propios que se alejan de los experimentales” (Sierra et al., 2019, p. 2). La revista termina su editorial preguntándose por la dirección que tomará la formación del profesorado. A mi entender, lo iremos descubriendo y desvelándolo por medio de la docencia y de la investigación. Mientras tanto, aquí y ahora, debemos estar preparados para dar respuesta de manera amable a las expectativas que sobre nosotros recaen y aceptar el cambio como característica *sinequanon* de la educación y de la vida.

El término *margen* es también utilizado por autores como Hernández y Sancho (2018), quienes se preguntan, por ejemplo, si no están ellos también en los márgenes cuando hacen una investigación sin “estadística ni modelos predefinidos” (p. 18). Por su parte, Goodson (2004) advierte que la verdad suele encontrarse en los márgenes y de que el estudio de las vidas del profesorado nunca será una corriente mayoritaria. Yo quisiera también quedarme con otro significado más esperanzador que alude a la oportunidad: esta perspectiva investigadora nos da *margen* para ver y entender la educación de otra manera.

A mi modo de entender, las aspiraciones y objetivos materiales de logro o éxito como puede ser leer esta tesis, o conseguir la acreditación colocando artículos en revistas de renombre, todo ello está en contradicción con el espíritu de lo que es la investigación educativa como la entienden Stenhouse o Dewey, por citar a dos autores. La existencia de las revistas y los sistemas de acreditación asociados a ellas pueden provocar una instrumentalización de la investigación educativa, y una pérdida de sentido y ética profesionales.

Kelchtermans (2018) afirma que en la investigación y práctica educativas el objeto de estudio es un ser humano y que, por eso, la enseñanza no puede verse reducida a una combinación de los métodos más efectivos para conseguir unos objetivos predefinidos. La docencia supone encontrarse a uno mismo en una “relación de responsabilidad” (Ketchtermans, 2018, p. 234), entendida esta como algo más que rendir cuentas. Naturalmente, no hay nada malo en intentar ser efectivo, pero la docencia debe ser algo más y precisar un propósito y compromiso éticos.

Para concluir este apartado, me gustaría hacer una breve mención a la dimensión emocional y a la Atención Plena en el ámbito de la Educación. La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP, 2017, vol. 31, nº 1) publicó una monografía que se centraba en aspectos relacionados con la inteligencia y competencias emocionales para unirse, así, a la importancia de este tema en las revistas internacionales. La misma revista (RIFOP, 2016, vol 30, nº 3) presentó un año antes otra monografía titulada *Mindfulness y Educación*, con la que pretendían facilitar la difusión de la Atención Plena en el contexto educativo.

1.3.2. Didáctica de las Ciencias Sociales

Seguidamente, mostraré una panorámica del campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS), las cuales se ocupan “de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social” (Benejam, 1999, p. 15).

Jesús Estepa (2009) describe el surgimiento de esta área y cómo se empezó a publicar en revistas educativas como “*Infancia y Aprendizaje, Cuadernos de Pedagogía, Investigación en la Escuela, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Aula de Innovación Educativa o Kikiriki*” (p. 20). A

⁷Declaración en español: <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/>

partir de la década de los ochenta es cuando la investigación en DCCSS se va desarrollando en los países anglosajones, en Francia, Italia o en España. En 1984 se configura el Área de Didáctica de las Ciencias sociales en la Universidad Española (Estepa, 2009).

Con el paso del tiempo, el abanico de publicaciones se vio ampliado con la aparición de *“Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Conciencia Social; Didáctica Geográfica; Aula de Historia Social {...}”* (Estepa, 2009, p. 20). En 2002, surge *Enseñanza de las Ciencias Sociales* como revista específica de investigación en este campo.

Encontramos tres ámbitos de actuación en nuestra área (Pagès y Santisteban, 2014):

- El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía.
- La investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares.
- El currículo y la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía.

Por su parte, Estepa (2009) clasifica las líneas y enfoques de investigación en nuestro ámbito de la siguiente manera: *“Investigaciones relacionadas con el currículo {...}; Investigaciones fundamentalmente relacionadas con el profesor de Ciencias Sociales {...}; Investigaciones fundamentalmente relacionadas con los alumnos {...}; Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje {...}; Investigaciones sobre epistemología y metodología de investigación”* (pp. 20-21). Mi trabajo se enmarcaría, principalmente, en el segundo enfoque, el centrado en el docente. Más específicamente, el que trata los aspectos del “pensamiento y la práctica del profesor y su desarrollo profesional” (Estepa 2009, p. 20).

En España prevalece una línea de investigación relacionada con la Didáctica del Patrimonio mientras que, a nivel internacional, las dos líneas predominantes en la primera década de este siglo son la Educación para la Ciudadanía y las Tecnologías de la Información y Comunicación o TICs (Estepa, 2009).

La construcción de este relativamente nuevo campo de conocimiento se vio fortalecida por la creación hace ya 30 años de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)⁸ y de la celebración regular de los primeros Simposios Internacionales en los que los profesionales del área tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias e investigaciones. Como muestra, estos son los títulos de los simposios celebrados los últimos cinco años:

- 2016: Deconstruir la alteridad desde la DCCSS. Educar para una ciudadanía global.
- 2017: Investigación en DCCSS. Retos, preguntas y líneas de investigación.
- 2018: Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en DCCSS.
- 2019: Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica.
- 2021 (aplazado el 2020): Repensar el curriculum de ciencias sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica.

⁸ <http://didactica-ciencias-sociales.org/>



Imagen extraída de la web de la asociación: <http://didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones-aupdc/s/>

La postmodernidad o “postmodernismo” (Prats, 2011, p. 13), derivado de la crisis de la modernidad, se utiliza para designar a un amplio y diverso número de movimientos que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se postulan como representantes de una crítica de la razón occidental. Se trata de una perspectiva revisionista que rechaza “la tradición racionalista de la Ilustración” (Prats, 2011, p. 14) y sus consiguientes certezas y dogmas. León Tolstói dejó escrito lo siguiente en su novela *Guerra y Paz* (1869): “Mediante la razón el hombre se observa a sí mismo, pero solo se conoce a sí mismo mediante la conciencia” (citado en Stake, 1999, p. 45). Popper, por su parte, no dudó en afirmar en su *Autobiografía* que “todo el mundo sabe hoy día que el positivismo lógico está muerto” (citado en Martínez, 2007, p. 24). Frente a esta visión cartesiana de la realidad en la que todo se puede cuantificar y lo humano se cosifica, esta investigación apuesta por comprender lo vivido y lo percibido en el día a día educativo, más que por analizar de forma empírica y causalística esta realidad.

Este auge de la metodología postcualitativa se da, entre otras razones, por “la gran desilusión que produjeron sus pobres resultados en áreas tan vitales como la educación y el desarrollo humano...” (Martínez, 2007, p. 7). De este modo, en las ciencias sociales surge la necesidad de explorar nuevos enfoques y métodos para comprender el comportamiento humano y su relación con el entorno. En este caso, esta investigación biográfico-narrativa nace con el objetivo de observar a su protagonista en acción y los mecanismos que subyacen de esa acción (Sfard y Prusak, 2005).

Estepa (2009) también señala que, a nivel internacional, se pueden divisar cambios en los paradigmas o modelos de investigación donde cobra fuerza la perspectiva interpretativa. Paralelamente, se producen cambios también en la conceptualización de la figura del docente como agente multidimensional y complejo (Estepa, 2009). En ocasiones, se habla incluso de un nuevo paradigma crítico e interpretativo, aunque, personalmente, soy más partidario de utilizar expresiones como perspectiva o posición.

La RAE define paradigma como “teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y el modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento”. Es una idea interesante la de que se acepte sin cuestionar. Por ejemplo, paradigma newtoniano. Sin embargo, la teoría de la relatividad de Einstein rompió con ese paradigma y supuso un cambio de rumbo en la física. En las ciencias sociales ocurre lo mismo: se rompe con el paradigma positivista y se aboga por un enfoque más relativo, hermenéutico, diverso. El mundo en el que vivimos necesita de perspectivas más abiertas al cambio, más dinámicas, más exploratorias, más volátiles y, al mismo tiempo, más inciertas e inseguras.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente”)

Por su parte, Bolívar (2002) apunta a la aparición de un giro hermenéutico y narrativo en ciencias sociales. Un desplazamiento desde la perspectiva positivista a la interpretativa. En mi investigación, por ejemplo, el foco central del estudio no es mi historia, sino la interpretación que hago de ella, el diálogo abierto, lo hermenéutico, y no el análisis y recopilación de vivencias, o datos. José Ignacio Rivas, por ejemplo, comenta en su blog⁹, y hago mía esa reflexión, que intenta comprender los principios por los que transcurre su docencia. Así, intenta que “sean consecuentes con los planteamientos teóricos que sostengo y sobre los que construyo mi visión de la educación”. Ese conocimiento construido biográficamente desde la experiencia y la puesta en común de esas vivencias y visiones de la realidad son la forma en la que comprendemos el mundo y el modo que tenemos de entendernos. El blog de Ignacio Rivas que consulto es un instrumento de comunicación interesante en el que resurge la conversación, el pensamiento dialógico, la confrontación de pensamientos y la activación de la conversación (Romera, 2020). De alguna forma, tiene la capacidad de recuperar el espíritu comunicativo que tenían las cartas que se enviaban entre científicos hace ya bastante tiempo.

1.4. Pertinencia de esta investigación

¿Por qué escribo esta tesis? Básicamente por mí. No pretendo con esto hacer apología del narcisismo, pero, como le dije a la coordinadora del doctorado, creo que estaba destinado a no escribir la tesis.

Diario del investigador

- **Sobre el contexto**

El mundo VUCA de la actualidad y nuestra inconsciencia para observar y comprender generan un *reality shock* –término popularizado por Veenman en 1984– permanente en nuestras vidas. Una realidad VUCA tecnológica, pandémica, educativa, etc. Ante esto, ¿qué opciones tenemos?, ¿cuál tomamos?, ¿en cuál queremos vivir y en cuál no? Tenemos la oportunidad de convertir esa *realidad líquida* que diría Bauman en nuestra compañera de viaje, pero, para ello, resulta indispensable primero lograr construir unos cimientos personales y sociales sólidos.

Javier Paricio (2018) señala que el marco de desarrollo profesional docente del profesorado universitario se propone como una invitación al profesorado a “pensar la docencia” (p. 14), es decir, a revisar críticamente nuestras ideas sobre lo que es una buena educación, a contrastar nuestras prácticas y a ser conscientes de cómo enseñamos. En su texto, Paricio (2018) da valor también al mero hecho del proceso, de pensar y reflexionar individual y colectivamente sobre las buenas prácticas docentes. Este marco se presenta a la comunidad universitaria como andamio desde el que poder construir cada uno su propio itinerario, al estilo de los músicos de jazz que improvisan, pero saben seguir, en armonía, el compás y ritmo de las canciones. El proceso que he procurado seguir durante los últimos años de docencia y en esta indagación narrativa ha sido el de leer, formarme, dar clase, dialogar con el currículo y con las cuestiones sociales actuales, reflexionar, compartir con las compañeras, llevarlo al aula y seguir observando y actuando.

En este contexto, es preciso advertir que la narrativa, las historias que se cuentan, proveen información relevante para entender mejor el mundo profesional de los docentes y sus experiencias vividas (Flores, 2014). El modo narrativo reconoce la voz de quien habla; no es neutra. Así, los propios profesores nos damos voz, importamos, somos relevantes. El título del informe que la OCDE publica expresa muy claramente esta idea: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective*

⁹ <https://nachorivas.wordpress.com/>

*teachers*¹⁰. Si esto es así, ¿cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de los años, sigan manteniendo las ganas de aprender? ¿Cómo preservar el equilibrio y *reencantarnos* por nuestra profesión?

No obstante, en el escenario actual, la formación que estamos dando contribuye poco a un cambio de relato -como gusta decir ahora- de la escuela. Más bien, hay una continuidad con un modelo escolarizado de corte academicista, tecnocrático y burocratizado de la educación.

Si atendemos al panorama investigador, en el *Epílogo con vocación de prólogo* del simposio internacional de 2013 (Sancho et al., 2014), los coordinadores se preguntaban: “¿Cómo se aprende a ser docente en un mundo complejo y cambiante como el actual?” (p. 524). En este congreso, se analizaba también la adecuación de la formación, se exploró las condiciones laborales, compartieron relatos de maestras y maestros y se centraron en experiencias que pudieran resultar de ayuda para futuros docentes. Estas aportaciones ponen de manifiesto la trascendencia que tiene el profesorado a la hora de influir en la educación. Esta reflexión es compartida por la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) (Marcelo, 2009).

Quisiera subrayar también la importancia de encuadrar las temáticas dentro de los equipos de investigación e impulsar la movilidad de las personas y las ideas (Colás et al., 2009). En este viaje de preparación investigadora, avanzo paulatinamente hacia ese horizonte de participación con otros profesionales del área y de fuera de ella, y de creación de redes de colaboración con grupos de investigación. Mis experiencias formativas como el Winter School de Barcelona¹¹ o las Jornadas de Segovia¹² son ejemplos de esos pequeños avances. Esta faceta pública del doctorado pretende presentar al doctorando a la comunidad científica mediante la exposición de sus trabajos y compartiendo hallazgos.

En lo que se refiere a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), el documento (UPV/EHU, s.f.) sobre el desarrollo de la labor docente del PDI (Personal Docente e Investigador) presenta las siguientes expresiones respondiendo a la pregunta “¿cómo convertirse en un buen o una buena docente y conseguir demostrarlo?” (p. 6):

- “Desbordamiento.
- Necesidad inmediata de dominar” la asignatura.
- Peso de la experiencia como estudiante: imitar a los y las docentes que te han dejado huella” (UPV/EHU, s.f. p. 7).

¹⁰ <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

¹¹ Ethnography Unbound: Responding to Late Modernity’s Mobilities and Challenges (diciembre de 2018): <https://esbrina.eu/es/portfolio/ethnography-unbound-responding-to-late-modernitys-mobilities-and-challenges-2/>

¹² VII Jornadas de Historias de Vida en Educación. Una mirada a la memoria histórica (septiembre de 2019): <https://jornadashistoriasdevida2019.wordpress.com/>



Ámbitos de desarrollo de la carrera académica (UPV/EHU, s.f., p. 4)

Más adelante, el texto (UPV/EHU, s.f.) prosigue de la siguiente manera: “Adquirida la primera experiencia docente:

- Dominio básico de la disciplina.
- Comienzan las iniciativas de mejora de la docencia.
- Preocupación por el aprendizaje de los y las estudiantes.
- La buena docencia no es transmitir contenidos” (p. 9).

En este sentido, y con la intención de formar al profesorado novel y experimentado, la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea cuenta con un Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE)¹³ que fomenta y realiza las siguientes actuaciones:

- FOPU: Formación Docente del Profesorado Universitario.
- Taller DOITU: ¿Qué puedo mejorar en mi planificación docente?
- PIE: Proyectos de Innovación Educativa.
- ERAGIN: Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza. En este caso, las metodologías activas se presentan como alternativa a la educación tradicional. Se centra en lo que aprende el estudiante y no tanto en lo que enseña el profesor. Por esa razón, son estrategias apoyadas en un proceso constructivo y no receptivo.

- **Sobre esta investigación**

Un doctorado es el comienzo o bautismo para ingresar en la comunidad científica (Colás et al., 2009). Por ello, es importante conocer el foco de investigación, así como el contexto, su geografía e historia. En este caso, presento en este informe una investigación autobiográfica en el ámbito específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco. En él, repaso mi historia académica, observo mi tarea docente e investigadora de los últimos años, y reflexiono sobre la actualidad y futuro educativos.

¹³ (<https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/aurkezpena>) :

Un trabajo de investigación es un estudio sobre una materia relacionada con un determinado campo científico y que tenga como meta alcanzar una formación científica (Colás et al., 2009). En mi caso, este es un trabajo de investigación que tiene como objetivo la construcción de una narrativa sobre mi trayectoria como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Escuela de Magisterio de San Sebastián y posteriores Facultades de Educación de la UPV/EHU, de Donostia-San Sebastián y Bilbao. De este modo, repasa los últimos años (2008-2021) de mi vida como docente recogiendo las experiencias surgidas de mi relación conmigo mismo y con mi medio. El entorno en el que he vivido, vivo y viviré es el que condiciona estas interacciones y ser consciente de ello significa conocer mejor mi trabajo como enseñante. Esta realidad tiene varios componentes que trataré de ir desgranando a lo largo del informe:

- Espacios / lugares educativos, como estudiante y como docente: colegios, aulas, despachos, seminarios, cambio de campus, etc.
- Tiempo / experiencia docente: años como estudiante y como profesor, influencia de un mundo pasado y actual...
- Entorno humano: antiguos profesores, relaciones sociales creadas con alumnos, profesores y personal administrativo, sin olvidar los amigos y la familia.
- Condicionantes laborales y personales: contratos parciales e inseguridad laboral, por un lado, y miedos, emociones e ilusiones, por otro.
- Lecturas / contacto con otras realidades: nuevas ideas que ayudan a repensar lo pensado.
- Hitos o incidentes críticos: cambios de colegio, integración en un nuevo grupo y espacio, presentación de artículos en jornadas o congresos, Máster de Psicodidáctica, la dimensión personal, etc.

Teniendo en cuenta el interés surgido por la identidad docente como foco clave dentro de la investigación educativa, compruebo, como Clarke (2018), la gran cantidad de estudios realizados hasta la fecha sobre las vidas personales y profesionales de los docentes y reconozco la identidad como una fuente esencial para poder entender mejor los innumerables retos, pedagógicos y personales, a los que se enfrenta el profesorado a diario.

Las personas que se incorporan laboralmente a la universidad se encuentran en el punto inicial de un proceso en el que deben desarrollar una identidad profesional docente. Esta identidad se construye a lo largo del tiempo, de forma dinámica y en interacción (con la práctica, con la institución, con otros colegas, etc.). Denise Vaillant (2007) señala, también, que arranca en la formación inicial, se prolonga en el tiempo y que es un proceso individual y colectivo, dinámico y complejo.

La temática de este estudio, la identidad docente, es la narración de cómo vivo subjetivamente mi trabajo, cómo lo interpreto. Revela muchos aspectos generales en cuanto somos individuos creados socialmente, pero también es particular por la diversidad de *background* o experiencias de las que disponemos. Es, por tanto, un trabajo que aboga por la unidad y la pluralidad. Somos gotas de mar individuales y, al mismo tiempo, el mar en su totalidad. Como digo, se trata de un estudio sobre mí como persona, pero también sobre la sociedad y la educación. Mirando dentro de nosotros mismos, miramos a la sociedad, y viceversa. Es un acto político que se mueve en ambas direcciones.

La investigación narrativa es un camino o método abierto, un mapa de carretera que nos ayuda a transitar, a entender(nos), a sentirnos agentes del cambio, a transformar(nos) en la relación del individuo con el mundo. Esta faceta representa lo que Bruner (1991) denomina la “revolución contextual” (p. 106) y muestra el carácter social del relato. Así, esta tesis implica mi compromiso dialógico con las ideas de los autores consultados, con las vivencias hechas experiencias. Además, ofrece una mirada participativa, experiencial y contextual con el objetivo de relacionar la parte con el todo, la historia personal con la general, lo privado con lo público, los detalles con la infraestructura.

Sin embargo, “la mera actividad no constituye experiencia”, diría Dewey (1998, p. 124). Las vivencias sin reflexión, y sin sentido, no suponen cambio o, al menos, un cambio significativo. No soy

un escriba (Connelly y Clandinin, 1990) de mi vida, sino que he vivido una historia, la cuento, la resignifico y, siguiendo un enfoque constructivista, elaboro una narrativa experiencial (Connelly y Clandinin, 1990).



Despacho del autor en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU): uno de los cambios espaciales que ha vivido en los últimos años

- **Sobre lo *auto***

*No vayas al jardín florido, amigo, no vayas, ¡oh, amigo!
En ti están el jardín y sus flores.
Inclínate sobre el loto de los mil pétalos y contempla allí la Infinita Belleza.*

Kabir

Dice Prats (2011) que “en las ciencias sociales el objeto de estudio incluye al *sujeto* que lo realiza” (p. 18) y Stenhouse (1987) iba más allá situando al profesor como foco de investigación y desarrollo. En este caso, ahondo en aspectos concretos de mi historia académica y presente docente. Los resultados -este informe- los considero, al igual que los fenómenos sociales, como dinámicos y en tensión, provisionales y cambiantes.

Bolívar et al. (2001) explican que “los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia *trayectoria profesional*” (p. 65). Esa es mi intención con este trabajo y de ahí también su pertinencia dentro del contexto educativo. Del mismo modo que, en la enseñanza, tratamos de ofrecer o devolver la llave del aprendizaje y conocimiento al alumnado, este enfoque narrativo nos y me brinda la oportunidad de disponer o de recuperar la autoría de que somos nosotros y nosotras los creadores, artistas o *bricoleur* de nuestra práctica docente.

Por añadidura, considero fundamental adoptar la perspectiva del *profesor que no sabe*. Una forma de entender la enseñanza, atenta y consciente que, desde la humildad, nos abre la mirada. Una actitud de principiante semejante a la de las niñas y los niños, observadora y exploradora mental y corporalmente. Una idea del profesor como investigador (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990), que lee e

interpreta las ideas educativas presentes en el curriculum. Entendida así la teoría educativa, el propio docente pasa a jugar un papel importante en su constitución como tal, comienza a ser el protagonista de su propia formación, desarrollo y crecimiento. Un profesor que sigue aprendiendo día a día recurriendo al pensamiento crítico. La vivencia sin reflexión no es suficiente. La acumulación de cursos sin sentido, tampoco. El cuestionamiento constante es la piedra angular del aprendizaje: preguntas transgresoras, desafiantes y, por ello, atractivas.

El proyecto autobiográfico se constituye, de este modo, como devenir de una identidad en constante cambio y no como reflejo de una identidad. Dicho de otra manera, siempre está “en proyecto de llegar a ser” (Bolívar et al., 2001, p. 35), siempre *becoming*. En este camino, mi propósito es el de, desde la observación personal, comprender lo social. Dewey (1998) señalaba que “el punto de partida pedagógico evidente de la instrucción científica no es enseñar cosas con el título de ciencia, sino utilizar las ocupaciones y aplicaciones familiares a la observación y el experimento directos, hasta que los alumnos hayan llegado a un conocimiento de algunos principios fundamentales por entenderlos en sus trabajos familiares” (p. 243). Por tanto, el método biográfico-narrativo permite conectarnos con nuestra propia experiencia y, a través de ella, llegar a una teoría pedagógica fundamentada y *sencilla*, y no desconectada y alambicada.

- **Sobre el cambio**

El cambio es difícil de realizar porque en él participan personas, en el caso que nos ocupa, docentes. La tarea de reformarse a uno mismo siempre es complicada y, mucho más, el cambio de cultura profesional de un grupo. Veíamos en el apartado anterior mi postura acerca de los momentos complicados en la docencia. El proceso del *becoming a teacher*, ese permanente devenir para llegar a ser docente— es una “representation of the dilemmas, doubts, tensions and emotions teachers experience” (Correa et al., 2015, p. 67). Estos autores se centran en los primeros años de práctica del profesorado novel, pero podría decirse que ocurre efectivamente durante todos los años que ejercemos como docentes. Con esta incertidumbre y exigencia que planea sobre el profesorado es complicado realizar cambios.

Las reformas del curriculum en el Reino Unido, en la década de los años 90, contexto descrito por Elliott (1990), revelan una serie de reacciones por parte del profesorado: escepticismo frente a las medidas; los que las abrazaban, pero inconscientemente y sin conexión con su realidad y práctica; cinismo de algunos que rehusaban soñar para así no transformar sus prácticas; soñadores que ajustaban las medidas a sus sueños. En todos estos modelos de profesores se produce una colisión entre ideas o teorías del curriculum y las ideas implícitas de la práctica de los profesores. “Los reformadores no logran darse cuenta de que los cambios fundamentales en la práctica de la clase solo pueden llevarse a cabo si los profesores toman conciencia de las teorías anteriores y son capaces de reflexionar críticamente sobre ellas” (Elliott, 1990, p. 132). Por eso, es fundamental estimular al profesor para que no dé todo por hecho y reflexione sobre su práctica. Resulta esencial también tomar conciencia de las pautas que seguimos, reflexionar sobre las teorías implícitas, porque solo así podremos cambiar nuestro comportamiento y maneras de enseñar en la práctica. Tenemos que motivar al profesorado a autoconocer y autogestionar su práctica.

Hoy hemos podido trabajar en clase el texto de Wayne Ross (2018) sobre la enseñanza de las ciencias sociales y han emergido de manera evidente estos aspectos: la realidad dual existente de una educación dividida entre el fin y el medio, entre el curriculum y el docente. He animado a las alumnas a ver esa conexión entre el cómo y el qué, entre su trabajo y la teoría educativa, a dialogar con ella, a romper esa división. Dewey (1998, p. 261): “El proceso educativo es su propio fin”.

Diario del investigador

Stenhouse (1987) también defendía esta idea de la unión entre el fin y el medio, entre el qué y el cómo, entre el currículo y el docente. El autor inglés abogaba por un desarrollo profesional y curricular, y durante la realización de uno de sus proyectos educativos concluyó que “no es posible el desarrollo de un curriculum sin el desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1987, p. 103).

El diseño y establecimiento de las reformas educativas persiguen una mejora en la calidad de la enseñanza con la presencia de contenidos de procedimiento y de competencias, trabajando aptitudes y estrategias que conviertan al alumno en competente, en autónomo y que sea capaz de entender y actuar sobre los problemas actuales. Opino que estas reformas escolares deberían comenzar por los propios docentes. ¿Cómo es posible predicar sin dar ejemplo, esto es, sin antes haber realizado este trabajo personalmente? Los incansables intentos de cambio de los sistemas educativos, se han convertido en continuas insatisfacciones (Prats, 1997). Los planes educativos cambian, pero el docente no. Stake (1999) describía una realidad de *Harper School* de esta forma: “Si se hubiera propuesto un SIP (School Improvement Plan) diferente, posiblemente los administradores hubieran hecho prácticamente lo mismo que se hizo con este SIP” (p. 118). Como dice Tolle (2001), “la única posibilidad de cambio es entrar en él; si no lo haces, no cambiará nada” (p. 213).

Por tanto, el desarrollo del curriculum es conseguir que los profesores “comprueben en la práctica la viabilidad de una propuesta curricular” (Elliott, 1990, p. 132) y no concebirlo simplemente como traducción de unas ideas de pensadores, pedagogos o teóricos. El cambio, reforma y desarrollo curricular está en nuestras manos. El profesorado es el punto de apoyo que Arquímedes mostró para mover el mundo. En esta línea, Souto (1998) apunta que la mejora de la calidad de la enseñanza depende mucho más de la mejora del profesor que de los materiales, aunque, es verdad también, que la confección de programas y materiales curriculares pueden favorecer la formación permanente del profesorado.

Se ha productido, o todavía se está produciendo, un cambio en la manera de ver la relación entre el maestro/a y el alumno/a, un desplazamiento de una perspectiva vertical a otra horizontal. Sin embargo, en lo que respecta al profesorado, se le insta al cambio utilizando modos impositivos y verticales, con el consiguiente efecto negativo en la práctica. Por ello, Bolívar y Domingo (2019) sostienen que “ello ha puesto de manifiesto que los nuevos modelos de cambio educativo deberían partir de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo” (p. 25).

El psicopedagogo y dibujante italiano Francesco Tonucci (1976) va un paso más allá y defiende que es imprescindible un cambio en los educadores no solo en sus facultades técnicas. Parker J. Palmer (1997; 2003) incluso alude a la comprensión del corazón de la enseñanza. De este modo, diría que ambos abogan por un cambio de corte ontológico y ético, no técnico o instrumental. Por muchos cursos de ERAGIN (visto anteriormente) que realicemos puede que, real y sustancialmente, no cambie nada en nuestra manera de enseñar.

- **Sobre el futuro**

Si queremos una educación de calidad hace falta profesorado de calidad. Para ello, es indispensable preparar, desarrollar y sostener profesionales efectivos que atiendan las necesidades académicas y socio-emocionales del alumnado (Hong et al., 2018). En este proceso, podemos animar a que los y las docentes recuperen el poder y el protagonismo de su labor y puedan construir sus propias narrativas con “autonomía, motivación y consciencia crítica” (Hong et al., 2018, p. 249). El método narrativo es entendido, así, como instrumento de empoderamiento, emancipación y liberación.

De cara a los próximos años, Estepa (2009) considera que “no deben plantearse investigaciones que respondan más a móviles académicos que a necesidades reales de la enseñanza de las ciencias

sociales” (p. 27). Sigue Estepa (2009) apostando por investigaciones que se basen en el análisis de la práctica docente, que abran las aulas. Así, podremos ver efectivamente los problemas, las situaciones reales de la clase, la incidencia real de las propuestas como *Adi-adian* o las narrativas que trabajamos en mi clase y que desarrollaré en apartados posteriores. Tenemos la oportunidad de fomentar una formación del profesorado que considere la reflexión sobre su práctica como actividad fundamental (Souto, 1998). Una reflexión que se apoya en un marco y legado teórico, y que se asienta sobre los hombros de los gigantes anteriores, tal como expresó Newton. Unos referentes de los que soy más consciente ahora gracias a este informe narrativo.

Por su parte, Hong et al. (2018) señalan que las investigaciones sobre la identidad docente deberían enfocar su atención en las formas en las que los profesores experimentan, expresan y regulan sus emociones a lo largo de sus caminos y la influencia que tienen estos aspectos en las decisiones que toman, en sus relaciones interpersonales, su trayectoria profesional docente y el nivel de compromiso que tienen hacia la profesión en general.

Empoderamiento para el desarrollo profesional autónomo. Camino quizás más difícil, pero que asegura la autonomía en el desarrollo profesional

Apreciación sobre el texto del director Urkidi

También importante. Igual te vale para cambiar, pero depende desde donde integres la nueva formación. Por eso es tan importante la formación/investigación narrativa de cada docente, para asegurar que decide y desarrolla su propio camino

Nota sobre el texto del director Urkidi

Como hemos visto, las reformas se impulsan desde el exterior olvidándose de lo interior. Dewey (1998) sostenía que “la cultura también es algo personal; es el cultivo para la apreciación de las ideas y el arte y los amplios intereses humanos” (p. 109). Por eso, si cultivamos lo personal y distintivo, habrá una mayor promesa para un servicio social (Dewey, 1998).

En este apartado he buscado presentar una serie de razones objetivas para que este estudio sea tomado en consideración. Soy profesor de la UPV/EHU desde hace doce años y siento que tengo mucho que compartir. Quiero, además, ir afianzando mi voz, crecer y ayudar a crecer. Además de ello, esta tesis puede contribuir a que el profesorado encuentre en la investigación biográfico-narrativa un medio y un fin en la tarea de reubicación en su panorama educativo. También se presenta como forma valiosa de construir conocimiento y como proceso que ayuda a dar sentido a nuestro mundo, a nosotros mismos, y a los conceptos o “constructos personales” (Bruner, 1991, p. 106) que usamos para realizar esto.

1.5. Explicación de cómo está escrita esta tesis

En este apartado, quisiera exponer ciertos aspectos relacionados con la estructura de este informe, es decir, los ejes en torno a los cuales se articula el relato. Igualmente, abordaré otras cuestiones como el estilo del lenguaje utilizado, así como unas primeras apreciaciones personales.

Hablar con decencia usando un lenguaje sano, decía Marco Aurelio (2014).

- **Sobre el título**

El título de este trabajo reza: “Comprendiendo, integrando y profundizando la labor docente e investigadora en las ciencias sociales: Una historia autobiográfica”. Por un lado, la breve biografía que

podemos encontrar en *El poder del ahora*, del pensador Eckhart Tolle (2001), dice lo siguiente: “A partir de entonces se dedicó a comprender, integrar y profundizar dicha transformación, que marcó el comienzo de un intenso viaje interior” (solapa). Entonces, comprender, integrar y profundizar la práctica docente, pensé.

Además de ello, *Una historia autobiográfica* hace alusión a que lo aquí recogido y narrado es solo una de los productos posibles conformados en un momento determinado. Brotton (2014) señala en su obra: “Este libro narra una historia que muestra...” (p. 34). Esta forma de describir su trabajo me resultó muy acertada y pensé inmediatamente en incorporarlo y darle sentido en la tesis. De ahí, *una* historia y no *mi* o *la*. Creo que, si dijera *la historia*, caería en las mentiras o errores a los que se refiere Fine (1993) en relación a la etnografía. Las historias que contamos son narraciones con un carácter dinámico y diacrónico claros, de ahí su diversidad. Así, la narrativa se configura como reconstrucción de escenas que se dan en nuestras mentes y que nosotros elegimos.

De esta forma, he concebido esta investigación como estudio de mi trayectoria o recorrido de mi biografía e identidad docentes. Las identidades del profesorado son el “producto de la formación inicial y permanente”, especifica Antonio Bolívar (2006, p. 25). Un producto, una autobiografía, una historia. Lo que muestro en este estudio no soy yo o, al menos, no todo mi yo. Es una parte que resulta de la historia que cuento, de mis experiencias. Trato de producir una fotografía del desarrollo de la identidad docente como fenómeno social, múltiple y discontinuo. Fruto de la indagación, emerge una historia autobiográfica en la que se presentan relatos sobre la vida escolar, la universitaria, reflexiones, posicionamiento, evidencias, etc. El resultado es una narrativa inconclusa, que dejo abierta, en parte para que el lector/a pueda interpretar, teorizar y relacionar lo personal con lo estructural.

Siguiendo con esta idea del informe como una versión de muchas posibles, conformada y escrita en un momento o periodo dados, Conle (2003) también destaca que “we may understand our own story differently and create different narrative statements about a particular story in different situations” (p. 6).

Jerome Bruner (1991), en su libro *Actos de significado*, describe el tema principal de su trabajo de esta manera: “la naturaleza de la construcción del significado, su conformación cultural, y el papel esencial que desempeña en la acción humana” (p. 13). Añade que el libro proyecta su historia como psicólogo. Parafraseando o haciendo más sus palabras, esta tesis doctoral aspira a proyectar mi historia como docente. Centrándonos un poco más en el título de la obra de Bruner (1991), trato de encontrar el sentido y significado de mi labor docente e investigadora, “significados que subyacen a lo que hacemos y decimos” (Sisto, 2008, p. 118). La investigación narrativa se centra en los significados que atribuimos a nuestra experiencia, es decir, la vivencia reflexionada y, por eso, es el método o camino elegido para analizar y comprender mi trayectoria y la realidad educativa.

- **Sobre la indagación narrativa**

Lawrence Stenhouse (1987) definía la investigación como “indagación sistemática y autocrítica” (p. 28). Indagación como sinónimo de investigación, pero con una connotación que va más allá. Este término es utilizado en la investigación narrativa, por ejemplo, por Elizabeth St. Pierre, como alternativa al término investigación, en cuanto esta se asocia generalmente a los estudios positivistas (Correa et al., 2020).

Decía el profesor de la Universidad de Barcelona, Fernando Hernández, refiriéndose a Denzin y Lincoln, que la indagación representa lo contrario a la investigación ligada al imperialismo y colonialismo europeos.

(Seminario sobre Historias de vida, HEFA II¹⁴, 2017)

Adicionalmente, asocio también la práctica indagadora con otros conceptos como el de incertidumbre, apertura, ambigüedad, pedagogías de la liberación, etc. La indagación es igualmente curiosidad y deseo de comprender respaldada por una estrategia con principios críticos. Curiosidad no solo por lo que sucede en el aula, sino también en mi interior.

Surgen estas preguntas que trato de responder: ¿Aprenden mis alumnos en el aula? ¿Qué aprenden? ¿Qué hago yo para que aprendan? Detecto falta de atención, de interés, despiste generalizado, pero ¿cómo me sitúo yo ante esta situación? ¿Es esto un fracaso docente o educativo? Estas preguntas llevan a realizarnos nuevas cuestiones. Mi actitud es la de habitar la pregunta, ser la pregunta. Cada vez soy más consciente de que tanto las ciencias sociales como la investigación biográfico-narrativa no tratan de buscar respuestas a los problemas actuales, sino que ayudan a observar la realidad desde otra perspectiva para reformular y problematizar las cuestiones, reordenar ideas y remodelar el pensamiento. Este proceso es un ejercicio heurístico que me recuerda a la pregunta que, con tan solo 14 años, se realizó Einstein sobre cómo se vería el mundo si viajase montado en un rayo de luz. Un interrogante aparentemente inocente, incluso impertinente, pero que encierra una genialidad en su propia concepción y nos coloca en el camino de la respuesta pertinente (Richard Dawkins en el prólogo de Bronowski, 2016).

Esta investigación se sitúa en una corriente que está representada por investigadores que desean comprender las vidas de los y las docentes. Asimismo, se acerca a la tipología de Connelly y Clandinin, quienes construyen narrativas sobre la base de la relación entre investigador y participante, coleccionando observaciones, diarios, reflexiones, documentos, conversaciones (Hernández y Rifà, 2011). En este caso, se podría decir que he indagado en mi propia historia de vida, repasando y revisando, en retrospectiva, mi propia trayectoria biográfica educativa y práctica docente desde una perspectiva postmoderna y narrativa. Este enfoque me ha dado la oportunidad de aunar lo teórico con lo práctico, la investigación con la acción. Considero que acerca la investigación a los contextos educativos, sea escuela o universidad, y viceversa. El conocimiento teórico nos puede servir como conocimiento de base, pero necesitamos de un lugar donde implementarlo, donde ponerlo en práctica. Las situaciones de la práctica son fluidas y suponen la toma de decisiones múltiples a fin de conseguir un objetivo. Una decisión tomada por una persona podría ser diferente en otro momento, de ahí el poder de la narrativa, que eleva la comprensión y perspectiva para nutrirnos en el presente y preparar el futuro.

El contexto en el que se integran las narrativas del profesorado es una condición para que las biografías no se queden en un mero trámite autocomplaciente. Lo relacional y dialógico se presenta como la base para defenderse frente a las críticas hacia un movimiento políticamente naïf. En este sentido, Bruner (1991) afirmaba que la sociedad es el “andamiaje que sostiene nuestras actividades como agentes humanos” (p. 115). Al ser este estudio una indagación autobiográfica, un autoestudio, que veremos más adelante, combino de manera dialéctica una mirada subjetiva y personal con otra interactiva y relacional.

Cuando comencé a dar clases, mi única meta inmediata era la de salvar cada día lo más dignamente posible. Por aquel entonces, ya sabía qué significaba eso de PDI (Personal docente Investigador), pero yo me consideraba solo un PD. Transcurrieron los primeros años y cada vez era más evidente para mí que investigar era una de las dos patas de esta profesión.

¹⁴ HEFA II: Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, edificio II, UPV/EHU, Donostia (Antigua Escuela de Magisterio).

A partir de entonces, fui conociendo la investigación biográfico-narrativa y otros modos de ver y comprender la realidad, y también de generar conocimiento. Desde el momento en que este informe empezó a tomar cuerpo, tenía bastante claro que no quería que estuviese dividido o compartimentado en un apartado teórico, por un lado, y en uno práctico, por el otro, sino que todo fuese un *continuum*. Es posible que fuera también una manera de huir de la realidad dual, de los marcos binarios: teoría/práctica, varón/mujer, bueno/malo, etc.

La narrativa nos ofrece desvelar aspectos que a primera vista no se ven. Me da la oportunidad de observar, de conocer, de explicarme e interpretarme a mí mismo. Igualmente, analizo y trato de comprender mi práctica en el aula, mi posición en el mundo. Incluso nos puede abrir una vía de acceso a otro tipo de conocimiento. Quisiera subrayar que he tratado de observar más que analizar, de observar lo global más que lo particular. También es importante dar cuenta de lo presente en el relato, pero también de lo ausente y mostrar cómo se constituye el discurso diacrónicamente.

Este informe pretende mostrar y demostrar también que el conocimiento del profesor/a y lo que piensa no está solo en su cabeza, sino en todos los manuales consultados, reuniones atendidas, conversaciones con colegas, reflexiones, diarios, etc. Yo soy consciente al escribir este informe de que muchas de las ideas que tengo, que repito en clase están, de alguna manera o de otra, en los artículos y libros leídos los últimos años. Creía que todo ese trabajo estaba perdido, ese conocimiento no era mío como posesión, pero me doy cuenta al revisar todos los resúmenes, anotaciones, de que todo ha ido posándose, reposando y nutriéndome al igual que el sirimiri riega y calma la sed de la tierra. Durante mucho tiempo, he sentido la necesidad de poseer, de atesorar conocimientos y me ha resultado difícil soltar.

En este trabajo, estimo esencial que la investigación o indagación se contraste en el aula, comprobarla en la acción para mejorar la calidad educativa. Así la teoría se ve sensibilizada y afectada por la praxis, se produce una unión de teoría y práctica en este ámbito. Este aspecto es importante en cuanto nos ayuda a saber lo que hacemos y porque damos validez a nuestra propuesta. Nos invita también a ver con nuevos ojos nuestra propia práctica. Estamos en el presente, pero también en el pasado y futuro. Vemos con nuevos ojos nuestra práctica y (re)contamos nuestras historias y reflexionamos de otra manera sobre nuestro camino, futuro... Las historias que pasaron y relatamos o las que contamos sobre nuestra práctica docente las releemos y les damos unos nuevos significados. Hoy cuento una historia, pero mañana otra, y de manera diferente.

Como profesional en desarrollo permanente, “la formación ha de venir dada por procesos de reflexión sobre la acción, con un carácter activo y en colaboración con colegas” (Bolívar, 2006, p. 40). En virtud de lo cual, en este informe, presento también una serie de tentativas, colaboraciones y decisiones tomadas los últimos años.

- **Sobre el posicionamiento del investigador**

No obstante, este trabajo maneja un marco teórico o paradigma, que significa la adopción de alguna orientación epistemológica especial o la aceptación de una determinada teoría, pero mi intención es la de que estas consideraciones se encuentren a lo largo y ancho de toda la investigación y no forzadas a colocarse en el apartado correspondiente. El filósofo Gustavo Bueno (2001) se veía obligado también en su texto a precisar cuál era la perspectiva filosófica desde la que se situaba para abordar un tema. Igualmente, yo también quiero encontrar, o podría decir que sigo buscando, construyendo, descubriendo esa perspectiva, ese posicionamiento. Sigo buscando mi voz individual, que es fruto de un diálogo con el contexto (Bruner, 1991). Esta tesis aspira a reflejar, así, en donde se sitúa ese diálogo desde mi punto de vista.

Ayer, tuve mi primera clase con el grupo trilingüe de primer curso de Primaria. Al igual que los últimos años, les expliqué las tareas a realizar y fui, poco a poco, describiéndoles e introduciéndoles

en lo que era la investigación biográfico-narrativa. Creo que esto tiene algo que ver con el concepto “posicionamiento”.

Diario del investigador (3 de febrero de 2021)

La indagación narrativa se entiende como acción discursiva en la que el posicionamiento del autor significa la coherencia entre lo que se dice en el informe y lo que se hace, es decir, un cambio ontológico. Un posicionarse para desvelar o mostrar dónde me sitúo, lo que leo, con quién dialogo, para comprender mejor mi postura, mi camino, “para mostrar la trama de relaciones que hace posible una investigación” (Hernández y Rifà, 2011, p. 22). El posicionamiento es presentar la perspectiva en la que se sitúa el estudio, es defender la validez de este campo de investigación.

A este respecto, quisiera añadir que cuando comienzo a investigar ya soy alguien, ya estoy posicionado ante un problema a investigar. En la investigación biográfico-narrativa, este apartado tiene gran importancia y durante mucho tiempo he tenido dudas acerca de su significado y trascendencia. Hoy todavía es algo que se me escapa de alguna manera de las manos, pero mi relación con esa sensación ha cambiado. Cuando la estructura de este informe empezó a visualizarse en mi mente, pensé en dedicarle un apartado hacia el final del mismo. Mi posicionamiento, como decía antes, está de una manera transversal por todo el texto, pero un capítulo especial vinculado a ello puede servirme de ayuda. Esta ha sido una investigación en construcción permanente y, por ello, considero que es más conveniente que ese apartado esté situado hacia el final del informe. Como veíamos anteriormente, se trata de una investigación que está en constante diálogo conmigo mismo y con los demás.

¿Pero cuál es mi marco de acción? ¿Cuáles son mis coordenadas? El tema o problema de investigación, su posible interés. ¿Para qué esta investigación? Para denunciar, mostrar, comprender, vislumbrar, transformar... Parto de la línea de salida con las aspiraciones de que sea una investigación alternativa, inclusiva y transformadora. Pero, ¿qué tipo de investigador eres? Ese tipo de investigación harás.

Diario del investigador

- **Sobre el informe**

En lo que concierne al informe, qué y cómo narrar serían las primeras preguntas que me realizo. El primer qué, tema o pregunta de investigación principal, es el desarrollo profesional docente en la Universidad, en general, y en la Didáctica de las Ciencias Sociales, en particular. El cómo hace referencia al método, al medio que se pretende utilizar para conseguir tal fin. Hernández y Sancho (2018) sostienen que el interrogante es la “base de la ética de nuestra investigación” (p. 27). En este trabajo he procurado cuestionarme continuamente, incluso he utilizado preguntas con fondo filosófico y ético. Hablamos de deontología y ética de la investigación. Una deontología que descubrí de la mano de un profesor en la Universidad de Deusto en San Sebastián. Una asignatura que me abrió el camino de pensadores como Erich Fromm, y que considero influyó mucho en mi manera de ser y de pensar.

Tras tener un poco más claro sobre qué iba a investigar y cómo iba a tratar de dar respuesta a las preguntas que fueran surgiendo, la siguiente tarea tras este pistoletazo de salida es la de la propia historia. ¿Qué forma darle al relato? ¿Debe la forma narrativa estar fijada previamente o ir construyéndose a medida que avanza la escritura? Entiendo la investigación biográfico-narrativa como una aventura que comenzamos sin saber cuál será el destino exacto, pero, al mismo tiempo, seguros de que esa empresa merece la pena realizarla. Del mismo modo, me inclino a pensar que el desarrollo de la escritura me irá dando pistas sobre a dónde dirigirme y sobre cómo manejar el timón de la investigación. Durante mucho tiempo, quizás demasiado, he tenido la sensación de que tengo mucho para escribir, pero encuentro gran dificultad para ver una trama, un sentido, coherencia. Tengo el

personaje y tengo el contexto, pero, ¿y la trama o argumento? Podría ser el miedo. Miedo al fracaso, a no hacerlo bien, a ser criticado.

El miedo me ha paralizado tanto tiempo.

Diario del investigador

Estas preguntas o temas pueden ir cambiando. Stake (1999) señalaba que “cada tema puede demostrar que tiene una vida propia, y reclamar una atención cada vez mayor a medida que adquiere complejidad e interés” (p. 32). En un principio, me centré en mis asignaturas, su relato, lo que aprendo, cómo cambian, problemas, retos... El propio ejercicio de visitar aquellos días pasados me ha ayudado a ver cosas que pasaron desapercibidas.

Concha del Palacio (1999) comienza su artículo con un relato de su propia experiencia. Supongo que esta y otras lecturas han ido diseñando de una manera inconsciente lo que quiero escribir y cómo lo quiero hacer, detalles sobre los que ahora soy consciente. Posiblemente, de aquí surja la idea, que pensaba era original, de comenzar cada apartado de esta tesis con un breve relato. En el artículo de del Palacio (1999), también observo cómo de sus vivencias le surgen cuestiones que trata de objetivar. Primero, necesitó unos anclajes mentales, unos conocimientos básicos para trabajar en el área. Esta es la primera resonancia con mi trayectoria. Tenía también una “concepción acumulativa del saber científico” (p. 131). Resonancia 2. Entendía la ciencia como objetiva, precisa, clara y segura: tercera resonancia. La cuarta es que, sin embargo, se encontró un campo de estudio en construcción y “con referentes difusos” (p. 131). Señala, más adelante, que estaba inmersa en “la nube del no saber y a punto de que me saltaran todas las clavijas” (p. 131). Esta es la última de las conexiones que tuve con su texto -aderezado además con el más que necesario humor- y con ella.

En este informe no encontramos ninguna hipótesis. Los objetivos también han sido sustituidos por motivaciones. Es cierto que existen unas conjeturas iniciales, preguntas que veíamos antes, pero nada demasiado estanco o rígido. El maestro zen Thich Nhat Hanh (1992) hace una reflexión que me gustaría compartir y creo que tiene relación con lo dicho: “No existe motivo por el que debamos correr en pos de nada. En cambio, sí podemos ser nosotros mismos y disfrutar de nuestra respiración, nuestra sonrisa, y de la belleza que nos rodea” (p. 141). Esta frase es un alegato por la calma y la no-acción. De ella he aprendido a tratar de disfrutar de cada momento en el que escribo estas palabras y a no dejarme guiar por objetivos en un futuro que no sé si llegará. Los objetivos nos sitúan en el futuro y nos alejan del presente. Es lo que denomino la ilusión de la tesis: situarme en el día en el que la termino. Una ilusión entendida como ficción que no me deja ser aquí y ahora. Los autores consultados me han acompañado en el camino de la *desilusión*.

Esta investigación no trata de elaborar una teoría de prácticas, habilidades deseables como un manual del técnico. Me gustaría promover la idea de suspender la necesidad de hacernos con técnicas, herramientas, destrezas, respuestas, conocimientos... Esta indagación es una oportunidad para profundizar en la educación. Sobre por qué hacemos esto y lo otro y por qué seguimos haciéndolo. Busco un espacio para reflexionar dentro de un marco de ideas, escuelas de pensamiento, métodos... Me gustaría compartir las reflexiones, ideas que he ido descubriendo a lo largo de este camino de búsqueda. Interpretar lo dado por hecho, eso es lo difícil, ver lo que no se ve. Por eso, es posible también que el mismo discurso del informe carezca, en ocasiones, de orden por respetar el flujo original de mi pensamiento

No obstante, con el objetivo de no incurrir en una escritura desordenada y deslavazada, he tratado de articular el texto mediante la categorización, división en temas, resaltando palabras relevantes, significativas o llamativas... Entonces, ¿qué estructura debería seguir el relato? La lógica me lleva a pensar en contar la historia siguiendo un orden cronológico e ir desgranando el texto, agrupándolo por temas emergentes. Primeros años de escuela, influencia de la familia, entrenadores de baloncesto, colonias del barrio, escuela...

Cuando escribo el informe ya no soy el actor o protagonista de las historias que he ido contando y contándome; ahora soy investigador, *inquirir*, indago en el material que tengo a mi disposición y lo interpreto, esculpo ese material en bruto. En este momento concreto de mi vida y en este seminario del departamento de la Didáctica de las Ciencias Sociales donde trabajo, revivo acontecimientos de mi historia y las resignifico con los conceptos actuales. Recordemos que en el centro de cada relato hay “un Yo protagonista en proceso de construcción” (Bruner, 1991, p. 119), y que en un momento dado se congela y pasa a ser observado.

El tiempo y el espacio son los dos puntos de referencia, las dos dimensiones sobre las que se asienta la narrativa. El tiempo es el guión o trama de la historia, el “tick-tock structure of story” o tictac de la historia, que diría Kermode (citado en Connelly y Clandinin, 1990, p. 8). El tiempo equivale a la estructura central de pasado-presente-futuro. La historia o relato suele estar en el pasado; la investigación-acción que realizo en esta investigación y la escritura las sitúo en el presente; las aspiraciones y visión en el futuro. “In general terms the past conveys significance, the present conveys value, and the future conveys intention” [En términos generales, el pasado transmite significado, el presente valor y el futuro intención], dicen Connelly y Clandinin (1990, p. 9).

El espacio se traduce en la escena donde se desarrolla el relato, un lugar que podemos “sentir y oler” (Welty citado en Connelly y Clandinin, 1990, p. 8). Esta cita tan sugerente me hace recordar la película de Billy Wilder *Perdición*. El vendedor de seguros Walter Neff, interpretado por Fred MacMurray, comienza a grabar en su dictáfono una confesión dirigida a su jefe. En el film, Walter narra lo acontecido con un caso en el que se ve implicado. La voz en *off* de Neff evoca la fragancia del perfume de Phyllis, la coprotagonista, preguntándose: “¿Cómo podía yo saber que el crimen huele a veces como la madre selva?”. La sensación de calor que transmiten las sucesivas escenas es también perceptible. Un aspecto este del calor, humedad y sudor que recuerdo también haber sentido viendo la película *Labios ardientes* o leyendo la novela de Albert Camus, *El extranjero*. Connelly y Clandinin (1990) señalan, a este respecto, que la descripción del contexto puede que sea más complicada porque queda fuera de la vista o “out of sight” (p. 8).

Por su parte, Stake (1999) también era partidario de describir bien el entorno, el espacio físico de las historias “para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de «estar ahí»” (p. 62). Una experiencia vicaria nos ayuda, por ejemplo, a encontrar las palabras y explicaciones a nuestras vivencias. Habitando la historia del *otro*, compartimos, descubrimos y revivimos situaciones. Nos sentimos identificados en la historia, y nuestra identidad está, de alguna manera, también allí. Las historias tienen energía y poder, pues al leerlas pueden producirse un carrusel de emociones y de reacciones, del mismo modo que podemos encontrar consuelo.

En lo que se refiere a la forma, Bolívar (2002) señala que no es sostenible ni lo *ilustrativo* (extractos de entrevistas, textos...) ni el *textualismo* radical (que la palabra de los entrevistados sea la protagonista). Interpreto estas palabras como una defensa de la co-construcción de los relatos, de las historias. En mi caso, he procurado mantener un equilibrio entre todas las voces que van emergiendo en este proceso creativo.

A continuación, procederé a explicar los tres apartados principales de la investigación, ubicados en la segunda parte del informe. El siguiente texto de Hannoun (1977) resume de alguna manera el significado que concedo a las tres competencias: “El niño constituye, en primer lugar, un cuerpo a partir del cual aparecen, en ciertas condiciones, un psiquismo y, sobre todo, una vida afectiva” (p. 10). Del mismo modo, “es un espíritu que nace y se desarrolla” y es también “un ser social que debe aprender a vivir con los demás” (p. 10).

- Aprendiendo a ser (amor por uno mismo)
- Aprendiendo a convivir (amor por los demás)
- Aprendiendo a pensar (amor por el mensaje)

La idea de organizar así el documento proviene del currículum de Educación Primaria y de las competencias que en él se pueden encontrar. Quisiera subrayar la relevancia de esta expresión “aprender a” como metáfora de la mentalidad del principiante que recuerdo de la serie de televisión *Kung fu*. “Aprender a ser docente es un proceso que empieza al comienzo de nuestra vida mediante experiencias escolares y no escolares” (Sancho et al., 2014, p. 525) y, por ello, he creído conveniente vincular la persona con el docente, lo humano con lo profesional.

Contextualizando en educación no puedes obviar que la idea original de los “Los cuatro pilares de la educación” (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser en su formulación original) surge del informe de Jacques Delors “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. A posteriori muchos documentos y propuestas educativas se han inspirado en ellos para su marco y desarrollo.

Apreciación al texto del director Urkidi

Por otro lado, los títulos de los capítulos nacen de expresiones sugerentes, de alguna película o canción significativa para mí, o se relacionan con poemas. Caparrós y Sierra (2019), por ejemplo, utilizan este tipo de títulos en su artículo: *Dolor y libertad; pensar con la teoría...; ... y con la cultura*, etc. Otra muestra de cómo denominar los distintos apartados la encuentro en Narina A. Samah (2013):

- “Seeing with new eyes” (p. 89).
- “Introduction: Embarking on an inquisitive journey” (p. 89).
- “Embracing narrative inquiry” (p. 90)
- “Encountering postmodernism: Islamic reflections” (p. 91), en el que narra su encuentro con el “postmodernism” y sus reflexiones islámicas. Por tanto, dialoga con corrientes de pensamiento contemporáneas y cuestiona sus percepciones y conocimientos sobre la base del enfoque postmoderno.
- “A self-critical inquiry: Confronting my puzzle of practice” (p. 93). *Self-study* o autoestudio como mirada a uno mismo en la práctica, en la acción.
- “Getting my bearings: Being a Malay Muslim university teacher” (p. 94). Aquí es donde encuentra contradicciones entre su mundo islámico y el discurso postmoderno.
- “Navigating uncertainties: Re-examining teaching practice” (p. 96).
- “Stories of the fellow travellers: Listening to students’ personal learning experiences” (p. 98).
- “Looking back, moving forward: Insights so far” (p. 101).

Dentro del informe pueden encontrarse relatos, historias que están, a menudo, enriquecidas por la fantasía, igual que les ocurre a los niños y niñas. Aprender es madurar y ajustar estas percepciones distorsionadas. Hubert Hannoun (1977) señalaba como uno de los objetivos de la educación enseñar al niño a observar la realidad y no a imaginarla, que es lo que suele hacer. Al hilo de esta consideración, me pregunto: ¿Somos el resultado de lo que observamos o de lo que nos imaginamos? La narrativa que presento es una historia que construyo, consciente y/o inconscientemente. Recuerdo en este momento la película *La vida de Pi*: “dos historias, ¿cuál prefieres?”, preguntaba a su entrevistador el protagonista. Una es la simple descripción de los hechos; la otra, una fábula de aventura y aprendizaje, de fe, comprensión y aceptación. Por tanto, de una manera o de otra, somos nosotros quienes elegimos y moldeamos nuestras historias. Henry David Thoreau (1854/2015a) contaba que “la vida que los hombres elogian y consideran lograda no es sino una de las posibles. ¿Por qué exagerar su importancia en detrimento de otras?” (p. 37). Esta cita evoca reflexión y reflexividad, cambio y transformación, y nos remite a la historia de vida entendida como una historia y no como *la* historia.

Si esto es así, ¿por qué contamos una historia y no otra?, me pregunto al igual que lo hacen Jackson y Mazzei (2008). Alejándome un poco del ámbito educativo y de esta investigación, si titulo un episodio sobre mis experiencias en coche, *No hay aparcamiento*, es posible que me centre en la mala suerte que tengo a la hora de encontrar un lugar donde dejarlo. Si, por el contrario, eligiera denominar el

capítulo *Sí hay aparcamiento*, seguramente que la historia trataría de la buena fortuna en lo que se refiere a la existencia de sitios libres. Y posiblemente iría más allá. El informe profundizaría en mi actitud y predisposición ante los acontecimientos relacionados con el asunto. Posiblemente, se centraría en encontrar significado a mis respuestas emocionales, a mis justificaciones, a cómo lo cuento... Vemos, así, que el investigador es cómplice de su proceso de construcción como agente activo en las situaciones de la vida, sea consciente o inconscientemente. Pienso que la investigación narrativa, que es observación y reflexión, puede contribuir así a deconstruir nuestras historias.

- **Sobre las dificultades**

En este informe quedan reflejadas las dificultades que entraña la realización de la tesis o la producción de un texto como, por ejemplo, pueden serlo el sentimiento de pérdida de tiempo o de falta de capacidad (Miras y Solé, 2007). Considero fundamental para un doctorando, escritor o investigador experimentado encontrar en los textos estos reconocimientos de las vicisitudes por las que transcurre la indagación. El informe representa también un intento permanente por encontrar las palabras que expresen lo que quiero contar y es, por ello, el resultado de ese proceso y desarrollo.

“¿Hay alegría, fluidez y ligereza en lo que estoy haciendo? Si no es así, el tiempo encubre el momento presente, y percibimos erróneamente la vida como una carga o como un esfuerzo”, pregunta y responde Eckhart Tolle (2001, p. 83). Me da la sensación de que en este proceso de escritura muchas veces no. Dando clase, en ocasiones, tampoco. Recuerdo también los días de lectura en los que me entraba sueño constantemente. Aquello era el reflejo de que algo no funcionaba, de falta de sintonía entre el trabajo y yo. Hay otros momentos satisfactorios, claro que sí, pero también de tensión, miedo, presión temporal, frustración, impotencia, dudas, incertidumbre, expectativas... ¿Cómo encontrar esa alegría por lo que hago, por la vida? Rindiéndome al momento presente, honrándolo, estando consciente, entendiendo a la mente, recuperando el yo alegre, dándole luz, sacándolo de la cueva, celda o exilio.

Durante estos días de cuarentena provocados por la COVID-19, por ejemplo, me siento frustrado por no poder sacar tiempo de trabajo. Pienso que es lo que hay, pero no sé si es una rendición sincera. Por otro lado, mi director de tesis Joxemi Correa hace su labor y me escribe suponiendo que estaré a tope con la investigación. Aquí también me surgen dudas de cómo responderle puesto que no quiero recurrir al *no tengo tiempo, la situación de vida*, etc. Me suenan a excusas y no quiero centrarme en ese discurso. Cuando me escribe, respiro y, por ejemplo, el pasado día pregunté por cómo estaban ellos (los dos directores, Correa y Urkidi) y prescindí de responder acerca de mí o mi tesis.

El sol que calienta mi mano mientras escribo en la cocina estos días de cuarentena. Mis pies están fríos. Respiro y lo dejo estar.

Diario del investigador

“Everyone misses the beach, having a walk in the park or even driving”

Fragmento de un trabajo final de una alumna

La tarea de encauzar la investigación ha supuesto un proceso largo para mí. Se suceden las visiones contradictorias, tensiones y dilemas que gastan y, al mismo tiempo, son enriquecedoras. Escribir requiere un esfuerzo por intentar atribuirle cierto sentido a lo que narramos y por entendernos a nosotros mismos. Al elegir acontecimientos que relatar, doy un guión a la historia, repienso mi trayectoria, reinvento y recreo lo sucedido frente a la reproducción de los hechos de una visión más positivista.

Igualmente, he tenido la necesidad de un *narrative sketch* (Connelly y Clandinin, 1990) o boceto narrativo, es decir, una crónica de la investigación, un *nondik norakoak* (idea general). Esta tarea me

ha resultado complicada hasta llegar a tener en la mente una visión de lo que realmente quería escribir y cómo lo quería hacer. He tratado de no incurrir en un mero *collage* de fragmentos de textos, bien propios o de otros, que pudieran enmarañar el informe.

Para la realización de esta tesis doctoral, ha sido vital cuidar el tiempo, el espacio y el equilibrio entre lo personal y lo social. El *Mindfulness*, en lo personal, y la comprensión y apoyo de los directores y del departamento, en lo social y profesional, han sido cruciales para poder superar los momentos valle que he encontrado en la elaboración de la tesis. Altibajos que se producen como en la vida misma; crisis y epifanías que también veremos a lo largo del informe. Fermín Barceló (1997) cuenta en su libro autobiográfico que “para tratar de salir del pozo lancé un cable de auxilio a mi biblioteca y escogí uno de esos libros sin presentación, nudo y desenlace, pero que me encantan” (p. 157). Cada cual se agarra a la cuerda que conoce y/o puede. En mi caso, como decía anteriormente, la práctica de la Atención Plena, formalmente o en la vida cotidiana, ha significado un antes y un después en cómo me sitúo en el mundo. Asimismo, durante este periodo, he aprendido a pedir ayuda y contar el secreto que llevaba dentro.



Portada del primer libro que leí sobre *Mindfulness*

Después de escribir “Catástrofe total en el aula” (ver anexo), totalmente perdido, escribí el siguiente correo electrónico a mis tutores el 18/12/2013:

“Como veis, todo está por terminar o, mejor dicho, casi por empezar. Este último apartado era como un depósito de ideas de otros autores que comencé a recoger y quería ir añadiendo al texto a modo de diálogo con ellos. Seguro que no os diré demasiado lo que aquí os presento, pero es el embrión de una propuesta de investigación que, de verdad, deseaba acometer, pero que me temo no podrá gestarse, por lo menos de momento. No quiero decir que arrojé la toalla, pero me siento en la obligación de comunicaros de forma informal pero escrita esta decisión.

Las causas son múltiples y complicadas de explicar porque puede que intervengan factores de tipo personal y familiar que están, si no torpedeando, sí no-ayudando al barco a zarpar. No me siento con la “paz” mental suficiente como para embarcarme en esta empresa y yo necesito estar convencido de lo que hago, creer. Puede que todo esto sea un autorrelato de vida y no lo que realmente ocurre, pero es mi visión, mi explicación y mi justificación de lo que vivo. Siento que estoy en una encrucijada y no sé qué camino elegir. He intentado aclarar esta última idea por escrito también, pero me ha sido imposible. Quizás charlando amigablemente con vosotros podáis llegar a entenderme”.

Diario del investigador

¡Cuántas ganas tengo a veces de tirar la toalla! Los textos de Marco Aurelio, la Atención Plena, “El momento de la verdad” de Juan Manuel de Prada (2017) o “If”¹⁵ de Kipling me acompañan en el camino.

Diario del investigador

El concepto de vulnerabilidad puede ser visto como algo personal que cada persona lleva dentro, y también como una característica que debería ser estructural e interesante al quehacer docente (Kelchtermans, 2018). Nuestras condiciones laborales las encontramos no como algo *hecho* por los profesores, sino como algo *encontrado* por ellos y ellas, y sobre lo que carecemos de control. Creo que es muy interesante plantear un debate entre la vulnerabilidad y la agencialidad (término este muy cercano al de volición, voluntad, autoridad o empoderamiento), y trabajar por buscar el equilibrio. Hablo ahora de ser lo suficientemente sabio para intentar cambiar lo que puedo y aceptar lo que no, y de renegociar identidades mediante la observación y desarrollo de la autoría y la aceptación. Aceptar que hay muchas condiciones que determinan nuestro trabajo y desarrollar un sentimiento de vulnerabilidad como antídoto contra la sensación de infabilidad y que, además, nos provee de sentido crítico.

Mi *situación de vida* y la realización de esta tesis doctoral me han acercado a autores como Thich Nhat Hanh, Tolle, Dhiravamsa o Kabat-Zinn. De todos ellos he aprendido y lo sigo haciendo, pero también he tenido dudas sobre la pertinencia de mencionarlos en una investigación académica/científica. Sus textos son inspiradores, me traspasan desde la cabeza a los pies, pero no son los autores que un científico social al uso utilizaría. Para superar o, por lo menos, aceptar estos miedos, artículos como los de Palmer (1997; 2003) me han ayudado a mitigar esa duda y seguir en la línea que creía que necesitaba yo y la investigación. No obstante, creo conveniente aportar artículos como el de Ergas (2019), mencionar la revista de *Mindfulness*¹⁶ o hacer referencia a la obra *MindScience: An East-West dialogue* (Goleman y Thurman, 1991) la cual presenta una comunión y síntesis entre Oriente y Occidente. ¡Pero si hasta Albert Einstein hablaba de Dios!

En el informe, también se describen las dificultades por las que pasé al comenzar a dar clase o que sigo teniendo, aunque sea de otro tipo o los perciba de diferente manera. En la Didáctica de las Ciencias Sociales, la mayor parte de los investigadores procedemos de las licenciaturas de Geografía e Historia (Miralles et al., 2011). Al no tener ninguna formación pedagógica, la adaptación a la nueva realidad en lo que se refiere a la temática supuso un salto al vacío y travesía por el desierto posterior que iré narrando poco a poco.

Otras desmotivaciones y presión son los plazos. Esta tesis debería haber estado entregada a principios del 2020. ¿Cómo he gestionado los tiempos? ¿Y cómo gestiono el no-cumplimiento de los mismos? La desilusión de mis directores de tesis, las expectativas del departamento, mi familia y amigos, todo ello supone una losa difícil de mantener. Me veo a mí mismo en la imagen de Atlas sosteniendo la bola del mundo. Suéltala y déjala caer al suelo con amabilidad. Estos plazos te han atrapado demasiado en el tiempo. Últimamente, las ganas por terminar la tesis van en aumento. No quiero que este proceso se convierta en un viaje agobiante y estresante. Trabajo todos los días por ser consciente del privilegio que tengo por hacer lo que hago. Parafraseando a Thoreau (1854/2015a), procuro que esta investigación no sea mi ocupación, sino mi deporte.

¹⁵ <https://es.wikipedia.org/wiki/Si...> (Kipling)

¹⁶ Mindfulness journal: <https://www.springer.com/journal/12671/> Factor de impacto 4.559 (últimos 5 años)

Gabon, Gaizka,

Lasai, Naiarak argibideak bidali ditu eta ulertzen ez dudana berari galdetuko diot, bera arduraduna da eta.

Zuk, Gaizka, tesiari ekiozu, doktore ikusi nahi zaitut, merezi duzu eta.

Zure laguntzeko jarrera bihotzez eskertzen dizut.

Besarkada bat

Ejemplo del apoyo de los compañeros. Básicamente, dice lo siguiente: *Gaizka, sigue con la tesis que te quiero ver doctor. Lo mereces.*

Asimismo, durante este trabajo indagador, y ya desde mis primeros días en la Universidad, he contado con el ánimo incondicional de mis dos directores, Pello Urkidi y Joxemi Correa.

Has estado FENOMENAL esta mañana, BIKAIN. Estas haciendolo muy muy bien. No te creas que todos los doctorandos son como tu...
joxemi

Captura de correo electrónico

-Director Correa: Ya has empezado con la tercera parte de la tesis? Que te van a dar las uvas (del 2030) al ritmo que vas... Ahora te ha salido genial. Me gusta un montón. Enhorabuena. Zorionak. Elaborado, incisivo, rumiante. Eres una caja de sorpresas.

-El doctorando: ¿De verdad que te ha gustado? Me alegro mucho. Yo le veo agujeros por todas partes. Como un queso gruyer... creo que escribo algo parecido en el informe.

Mensaje wasap

- **Sobre el diario del investigador**

En este cuaderno de bitácora, que según Souto (1998) activa el pensamiento, intento comunicarme conmigo mismo y explico lo sucedido desde mi forma de pensar. El pensamiento está influido por filtros culturales, experiencias y autores que voy descubriendo, y tiene la capacidad de crear estereotipos que actúan como lentes que determinan nuestra manera de ver el mundo (Souto, 1998). En este informe, pueden encontrarse ideas, conversaciones y reflexiones que escribiré en cursiva y colocaré en la margen derecha del texto, tal y como hacen Sancho y Rubio (2009) en su

artículo. Mi intención es la de mostrar el diálogo existente entre las ideas y el diario, entre la teoría y la práctica.

En lo que se refiere a la trama, es importante presentar una estructura clara que facilite el seguimiento de las ideas expresadas. Los argumentos deben estar también nítidamente definidos y sustentados.

¿Cuál es mi problema o argumento? Falta de pertenencia; miedo; fragmentación. ¿Cuál es mi idea general? Puedo tener en la cabeza palabras y frases, pero ¿hay profundidad? Andrés Hurtado, protagonista de la obra El árbol de la ciencia (Baroja, 1911/2012) vio esta característica en su profesor Letamendi. Por ejemplo, en la tesis doctoral de Anthony Walker Living a life of privilege: A critical autobiography deconstructing the development of a white educator's racial identity, es evidente, por su título, cuál es la trama o descubrimiento del autor.

Diario del investigador: Diálogo con *Investigación con estudio de casos*, de Robert E. Stake (1999)

- **Sobre el estilo**

Para narrar este informe, utilizaré la primera persona del singular. Todavía no sé si esto pudiera molestar o resultar incómodo para parte del estamento académico, pero autores como Palmer (1997; 2003) me han ayudado a elegir esta opción. Teniendo en cuenta que esta investigación habla sobre mi trayectoria docente y la construcción de la identidad profesional, considero que está justificado el uso del yo en el informe. También creo que, de este modo, la comunicación de lo que quiero expresar es más directa y real. Sin embargo, cuando sea consciente o considere más adecuado, procuraré evitar el excesivo uso del yo o mi.

La utilización de la cursiva está destinada a mostrar textos que no estén escritos en castellano, fragmentos del diario del investigador y con la intención de dar un significado especial a la palabra en cuestión. Igualmente, usaré las cursivas para escribir los títulos de obras, libros, canciones, películas, etc. Por su parte, las comillas las utilizo, casi exclusivamente, para citar a los autores referenciados al final. En el caso de que dentro de una cita el autor o autora utilizase a su vez el entrecomillado, he optado por emplear los signos «». La acentuación de pronombres demostrativos y el adverbio *solo* es otro matiz que me gustaría aclarar. Pese a estar acostumbrado a poner la tilde en estos casos, seguiré las recomendaciones actuales de la RAE (Real Academia Española) y no acentuaré gráficamente estas palabras salvo si pertenecen a una cita.

En lo que se refiere al lenguaje inclusivo, trataré de utilizar intencionadamente palabras que designen colectivos, como profesorado, y, en ocasiones, incluso el uso del femenino (por ejemplo, *maestras*) para hacer referencia a ellas y ellos. Uno de mis directores de tesis, Joxemi Correa, explicó en su defensa de cátedra que el uso de maestras o profesoras es, a la vez, reconocimiento y provocación. Por otro lado, Atkinson (2008) sostiene que “it is the mission of the teacher to observe what goes unnoticed by the multitude. She or he is an interpreter of signs” (p. 228). En esta cita vemos cómo prioriza el pronombre femenino sobre el masculino, lo cual es considerado como correcto por la guía para un *Uso inclusivo del castellano* (Fernández Casete, s.f.). Estos modos de expresión se pueden encontrar en este trabajo y son fruto e influencia de estos autores. Otra forma de hacer visible a esa mitad de la población no tan visible es la de utilizar su nombre de pila en las citas. En un primer momento, pensé en escribir, únicamente, los nombres completos de las mujeres, pero casi hacia el final del proceso de escritura de este informe pude leer en la guía de la UPV/EHU (Fernández Casete, s. f.) que no es recomendable utilizar solo el apellido del hombre y sí el nombre completo de la mujer porque produce asimetrías. Por esta razón, no siempre, pero sí, de vez en cuando, utilizaré los nombres completos para ambos sexos.

Seguramente que, también gracias a otro tipo de lecturas más *espirituales*, he creído conveniente utilizar referencias al arte, la literatura, historias, mitos, proverbios, composiciones musicales o el cine, con el fin de ilustrar mejor, o de otra forma, el informe. Responde también a mi deseo de apelar a dimensiones que, desafortunadamente, escasean en las investigaciones científicas. Aspectos como la esencia, espíritu o alma de la realidad educativa que, tal vez, podamos captar, o al menos palpar, más fácilmente a través de la poesía, del arte y del silencio. Por otra parte, en ocasiones, creo conveniente la utilización de un lenguaje coloquial para conseguir con ello una mayor naturalidad en los relatos.

- **Sobre el lector/lectora**

¿Para quién escribo la tesis? Es importante explicar cómo veo a la lectora, tratar de ver desde su perspectiva, porque en base a eso trataré de explicar de una manera o de otra lo que quiero contar. Este es el contexto que incide en mí. En el diálogo interior que supone esta tesis, hay una gran parte exterior, social. Toda investigación narrativa pretende que el lector tenga la oportunidad de abrir sus propios caminos a partir de la historia contada y compartida. Del mismo modo que cuando leemos, tratamos de ponernos en la posición del escritor, al escribir pensamos en el lector y sus circunstancias. Se podría decir que es un proceso de ida y vuelta: de lector a autor y de autor a lector, una dialéctica entre estos dos modos de ser y de hacer. John Paul Lederach (1984) se pregunta acerca de esta cuestión y cree que, a lo largo del camino, conocerá quién es su interlocutor. Lederach (1984) comparte también sus miedos, ansiedades y recelos sobre lo que escribe. Los vacíos que se encuentre, como los míos, ya se irán respondiendo y despejando. Quiero dejar ser al proceso, no oponer resistencia; quiero mirarme en su espejo.

Contaba anteriormente cómo este informe es el resultado de una interpretación de una historia autobiográfica. Considero que, del mismo modo que el autor elige qué y cómo interpretar, el lector interactúa con el texto, es su interlocutor, y puede hacerlo suyo. La indagación y el informe son una experiencia compartida y dialogada, horizontal y activa. Bruner (1991) señalaba en este sentido que el lector es un interlocutor que ejerce una presión “sutil pero continua” (p. 69). Me gustaría, ya desde estas primeras páginas, conceder la oportunidad para que las y los lectores hagan sus propias interpretaciones del caso, y lleguen a sus propias reflexiones y conclusiones. Polkinghorne (2010) defendía, en este sentido, que “las investigaciones narrativas ofrecen a los lectores una experiencia vicaria de cómo una práctica fue llevada a cabo o dirigida en una situación en concreto” (p. 396).

Personalmente, en las historias de vida, por ejemplo, los *fantasmas* de los protagonistas también me visitan. Siento y percibo las dificultades personales por las que atraviesa Mia, la protagonista del documental *Mi nombre es Mia*, o la cantante Whitney Houston en *Whitney; can I be me* (ambos en la plataforma de contenidos audiovisuales *Netflix*). Las historias de estas personas, famosas o no, tienen características propias y, al mismo tiempo, son las historias de todos y todas nosotras.

- **Sobre el propósito de esta tesis**

Esta investigación es un proyecto inacabado que seguirá dando pasos tras su presentación. Podría decirse que supone un proceso, devenir o *becoming* continuo de análisis de las creencias y prácticas de uno mismo (Flores y Day, 2006). En esta línea, Walker (2017) apunta que la autobiografía crítica debería estar “focused less on a state of being and more on the processes of learning and becoming” [menos centrada en el estado del ser y más en los procesos de aprendizaje y desarrollo] (p. 1905). El devenir es cambio, pero ¿cómo cambiar lo inconsciente y automático? ¿Puedo yo cambiar mi empuñadura en el pádel para tener un golpe más preciso y poderoso? Soy consciente de cómo golpeo a la bola, quiero cambiar, pero el entrenador me ha aconsejado que vaya probando muy poco a poco. Me tengo que sentir cómodo con esa pequeña variación. Este símil me vale para la docencia e

investigación: pequeños cambios conscientes al mismo tiempo que me permita sentirme relativamente cómodo.

El viaje es la metáfora que escojo en este momento para representar este período de investigación. Ese viaje que comenzó con un Máster de Psicodidáctica (UPV/EHU) y la incursión en la perspectiva biográfico-narrativa. Un viaje que se fue desarrollando con el artículo *Pide que el camino sea largo* (artículo presentado en la XXV edición de las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU (2018) y que continua a través de esta tesis doctoral. En esta línea, quisiera traer a colación el artículo de Donald Polkinghorne (2010) en el que comenta un texto de Shijing Xu y Michael Connelly sobre el proceso de investigación de una tesis doctoral. Cuenta la historia del viaje de la tesis doctoral de una doctoranda. La historia fluye, se despliega de forma natural. Xu y Connelly no proporcionan a los y las estudiantes una serie de pasos que dar al encarar una investigación narrativa, sino que “proporcionan una ilustración del proceso junto con comentarios acerca de la práctica” (p. 392). Estos autores enfatizan que esta aproximación investigadora es muy útil y práctica para la actual práctica educativa.

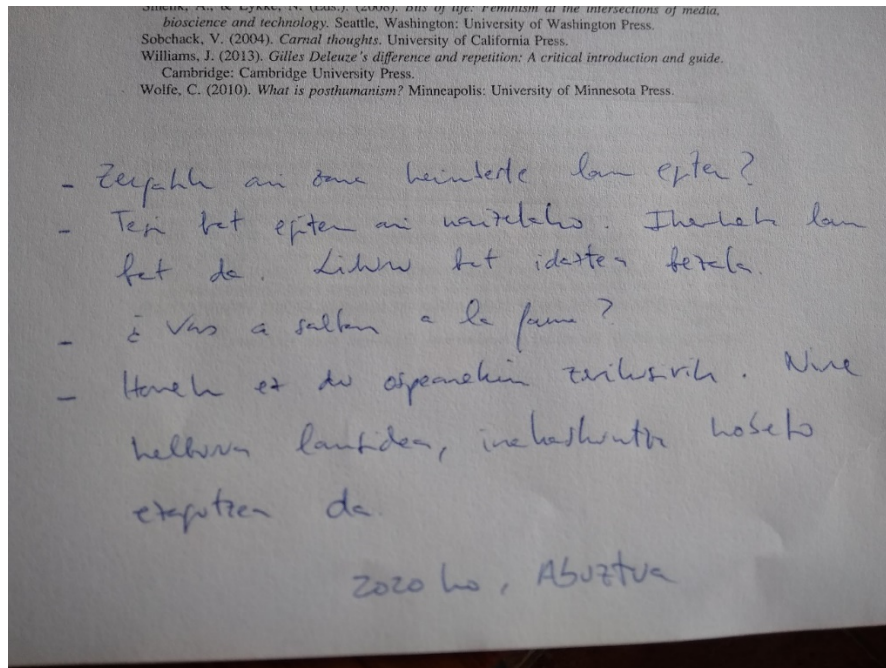
El sentido de la investigación, sus marcos éticos, el compromiso por su calidad, han estado presentes desde el principio. Bolívar y Domingo (2019) se apoyan en Stake para afirmar que un trabajo está bien si se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer del mejor modo posible, con argumentos sólidos y sin caprichos personales. Por eso, es importante apoyarse en algún método y, desde ahí, ir construyendo el propio. Para ello, he leído a Stake, los textos de Esbrina, Bolívar, Elkarrikertuz, Clandinin, Goodson, Day, etc. Me gustaría que fuese un trabajo consistente y por ello trabajo todos los días, aceptando los buenos y malos momentos. Por último, Bolívar y Domingo (2019) vinculan la calidad a la ética, a la honestidad, a la validación dialéctica, la escucha al otro, la reflexión crítica...

Para ir terminando este apartado, señalar que me gustaría que esta tesis fuese amable, que dejase un poso tranquilo a la lectora. Paralelamente, he tratado de proporcionar historias, relatos, que resulten atractivos y sugerentes para el aprendizaje. Un aprendizaje que aspiramos a que sea significativo o instantáneo, pero que quizás requiera tiempo y cobre sentido unos años después a raíz de nuevas experiencias. Y, finalmente, pido disculpas anticipadas por la profusión de términos en inglés.

Espero que esta tesis, este esfuerzo intelectual y emocional, ofrezca un retrato más particular y una panorámica más general que contribuya a una mejor comprensión del ejercicio docente. Aún y todo, soy consciente de que, como diría Stenhouse (1987), el logro de la investigación “es siempre provisional, el campamento base para el siguiente avance” (p. 177).

1.6. Motivaciones

¿Qué es una tesis? A Laurel Richardson (2002) un miembro del tribunal de su defensa de tesis doctoral le preguntó: “What do you want to do with your Ph. D.?” (p. 415) ¿Qué contestaría yo? Diría que quiero progresar y mejorar como docente e investigador, pero también como persona.



-Mi hijo: Zergatik ari zara hainbeste lan egiten? [¿Por qué estás trabajando tanto?].

-Yo: Tesi bat egiten ari naizelako. Ikerketa lan bat da. Liburu bat idaztea bezala... [Porque estoy realizando una tesis. Es un trabajo de investigación. Es como escribir un libro...].

-Mi hijo: ¿Vas a saltar a la fama?

-Yo: Honek ez du ospearekin zerikusirik. Nire helburua lanbidea, irakaskuntza, hobeto ezagutzea da [Esto no tiene nada que ver con la fama. Mi objetivo es conocer mejor mi profesión, la educación].

Diario del investigador (agosto de 2020)

En mi búsqueda por encontrar las motivaciones –que no objetivos ni hipótesis– de este trabajo, parto también de las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi propósito en la vida? ¿Y en educación? Si no somos capaces de responder a estas cuestiones, ¿cómo tener objetivos claros y específicos en educación? Quizás sea una empresa más real y plausible dirigir la educación de los niños y niñas hacia caminos más que a metas. Los objetivos imponen las ideas del docente al alumnado. En cambio, una actitud de valoración del proceso sobre el resultado, estimulando, desafiando y animando, puede facilitar que cada persona busque su propio camino individual.

Los objetivos o hipótesis funcionan como hilo conductor de la investigación (Colás et al., 2009). Este estudio se preocupa por reflexionar y comprender más que por probar y verificar hipótesis. Corremos el riesgo de confundir objetivos y expectativas con ilusiones y fantasías. En mi caso, prefiero ser cauto y elegir buscar una serie de motivaciones o preguntas que puedan llevarme a nuevos actos de significado, a nuevas comprensiones como las que se dan en las artes. El pintor cubista Pablo Picasso realizó un retrato de Gertrude Stein¹⁷ que poco se parecía a la modelo. Cuando fue preguntado sobre el asunto, el genio malagueño respondió: *No se preocupe, ya se parecerá.*

Los objetivos y las hipótesis delimitan el enfoque, pero reducen la visión de la situación general. Mi propuesta es utilizar motivaciones que me conecten con el presente y encontrar sentido a lo que hago todos los días para, así, tener una dirección, una misión. Hesse decía que “buscar significa tener

¹⁷ La imagen de este cuadro no puede ser reproducida por cuestión de derechos de autor. No obstante, puede visionarse en: <https://www.metmuseum.org/es/art/collection/search/488221>

un objetivo, pero encontrar significa ser libre” (citado en Romera, 2020, p. 76). Las metas, mal llevadas, pueden resultar ser la construcción imaginaria de un castillo de naipes, los sueños del cuento de la lechera o las ilusiones de Madame Bovary. La acción debe ajustarse a la meta y mis intenciones son favorecer el aprendizaje a partir de la propia experiencia o la de los demás.

Siendo esta mi elección, soy consciente de que todo trabajo de investigación tiene como principal objetivo la transmisión del conocimiento adquirido, pero también el del cambio social: El objetivo de la doctoranda del estudio de Xu y Connelly, comentado por Polkinghorne (2010), era el de mejorar un aspecto de las vidas de unas estudiantes chinas. ¿Y en mi investigación? ¿Mejora de mi práctica? ¿Ya está?

Entonces, ¿cuáles son mis motivaciones? ¿Qué es lo que me mueve a mí? Entre las motivaciones profesionales destacaría que esta indagación supone un estímulo para pensar, para cuestionarme, para dudar y descolocarme. Generar desplazamientos onto-epistemológicos nos da la oportunidad de reflexionar sobre nuestro trabajo, de repensar y reconfigurar nuestras creencias y posiciones como docentes e investigadores.

El siguiente interrogante se dirige en la misma línea: ¿para qué investigar?: para la mejora de nuestra práctica docente, de la enseñanza en nuestra área, de la educación del alumnado... Pero ¿llegan estas investigaciones a la práctica docente? De acuerdo con Estepa (2009), estas investigaciones no se elaboran de manera que la mayoría de los docentes puedan entenderlo. Tal vez, este estudio autobiográfico pueda contribuir a abrir de alguna forma el camino, o deshacer la frontera entre la teoría y la práctica, entre el discurso académico/academicista y la práctica docente, entre la Universidad y la Escuela, entre producción científica y aplicación de ese conocimiento.

Ante tanta pregunta, la investigación narrativa me permite comenzar la investigación desde la experiencia, no desde suposiciones apriorísticas o hipótesis. La perspectiva postmoderna facilita también la construcción del método e investigación, no su domesticación, por lo que conserva su propia vida. Esta indagación me ayuda a observarme y entender mejor frases y pensamientos que me han acompañado y condicionado durante mucho tiempo como, por ejemplo, *al realizar la tesis eres el que más sabe sobre ese tema*, un lastre demasiado pesado que comienzo a soltar. También aprendo día a día a no tomarme demasiado en serio y a no creerme demasiado mis propios pensamientos. En suma, configuro una autobiografía, construyo un autorrelato y autorretrato, que espero no se convierta en Dorian Gray.

1.6.1. Encontrar mi propia vía en lo personal y profesional

“Nuestra verdadera Misión, con una mayúscula, es encontrar nuestra propia vía...”.

Kabat-Zinn (2004, p. 517)

“Quisiera que cada uno pusiera mucho cuidado en elegir y seguir su propio modo de vida, no el de su padre, su madre, o el de un vecino cualquiera”.

Thoreau (1854/2015a, pp. 96-97)

El filósofo Sócrates insistía en que la mayoría de nosotros caminamos dormidos por la vida sin preguntarnos por qué hacemos lo que hacemos (Evans, 2013). ¿Y yo? La primera de las motivaciones, de lo que me mueve, es convertir lo automático en consciencia y la consciencia en automático con la intención de encontrar mi propia estrella que me guíe personal y profesionalmente. No entiendo el desarrollo profesional docente si no va de la mano del personal. En mi opinión, son las dos caras de la misma moneda. Este primer propósito lo observo, integro y profundizo en y fuera de la investigación más estrictamente formal, en cuanto la entiendo como proceso que atraviesa o cala todos los aspectos de la vida. Este primer punto gira, pues, en torno al término conocido como autoconocimiento. Mi deseo es el de encontrarme a través de la investigación narrativa y del *Mindfulness*.

Esta primera motivación tiene también relación con la deconstrucción –término asociado a Derrida– de mi historia e identidad. Su reconceptualización puede resignificar aspectos hasta ahora desconocidos o pasados por alto sobre mí mismo.

Quiero encontrar la alegría que me haga sentir, crear, mover(me), emocionar(me), motivar(me) en todo lo que hago. Ser capaz de nutrir esos aspectos que siento dentro de mí que me producen bienestar-bienser, alegría, calma o satisfacción, como cuando ayudo a alguna compañera a traducir un texto al inglés, o cuando conduzco un coche para ir a un congreso junto con unos colegas de la universidad. Soy consciente de que me gusta ser servicial. Puedo y procuro serlo con compañeros, alumnado, trabajadores en general: apreciarles, valorarlos, saludarlos, ver que están ahí, escucharles...

Quiero conocer a la gente no desde la comparación, la cual me lleva a sentirme menos o más, constantemente. Conocer al otro desde lo corporal/no mental, desde nuestra esencia como seres humanos, sin juicios. Por ejemplo, en las VII Jornadas de Historias de Vida en Educación, celebradas en Segovia, me comparaba con los demás asistentes pensando que hablaban y comunicaban mejor que yo. Esto me pone en tensión, mi autoestima se debilita y me separa de los demás. Siento que me muevo bien en las distancias cortas, pero siento miedo al tener que hablar ante los demás en algunos contextos. En Segovia, fui consciente de un momento de tensión, pero respiré, me serené y desde ahí me dejé llevar. Las siguientes sesiones estuve más relajado y con ganas de participar. También quiero controlar o, quizás mejor, entender al ego que sale fortalecido del barro y es fanfarrón. Humildad, qué bonita palabra.

Querermé más es otra de las motivaciones. La profesión docente es ingrata. Todos conocemos esas palabras de docentes ya jubilados que muestran su alegría cuando se encuentran con antiguas alumnas que les agradecen por su trabajo y por estar ahí. La verdad es que el profesorado tiene que estar preparado para no recibir agradecimientos y expresiones amables ni afectivas por parte de nadie. Desde ese punto de vista, creo imprescindible crear un tipo de consciencia que alimente ese vacío, que lo llene. Al final, se trata de saber gestionar esa tristeza que nos viene a decir que nos gustaría otra cosa. Nos gustaría que nuestro alumnado fuera amable, participativo, que nos saludase, sonriese y fuese agradecido. Esto no depende siempre de nosotros/as. Los factores son diversos: las personas que forman el grupo, el profesor o profesora, la asignatura, el idioma utilizado, el tiempo que se pasa en el aula, etc. Sin embargo, creo necesario encontrar una manera de cubrir ese déficit que podemos encontrar en nuestra práctica en el aula. A veces, puede resultar que sí existen esas muestras de afecto, pero que no las detectemos por no estar atentos, por estar pensando solo en nosotros mismos.

El martes (febrero, 2020), al terminar la clase, un alumno me dijo “agur [adiós] Gaizka”. Lo escuché, lo capté, lo sentí, me llenó. Otra vez, algo tan sencillo, pero con tanto significado para mí y, supongo, que para todos.

Diario del investigador

En relación con la autoestima, la dilación en el tiempo de esta investigación es también una falta de amor por mí mismo. Creo que algo dentro de mí decía que no lo merecía. Quizás, también, por eso estuve tantos años trabajando en un almacén. Yo tenía que trabajar duro, no me merecía algo que me llenara como persona, un trabajo con el que sentirme reconocido, valorado y realizado.

Diario del investigador

El título de esta primera motivación plantea el propósito de encontrar nuestro propio camino. Thoreau lo dejó todo, se alejó de la ciudad y vivió en una cabaña junto a una laguna durante 24 meses. Él mismo lo describe así: “Fui a los bosques porque quería vivir con un propósito; para hacer frente solo a los hechos esenciales de la vida, por ver si era capaz de aprender lo que aquella tuviera por enseñar, y por no descubrir, cuando llegase mi hora, que no había siquiera vivido” (Thoreau, 1854/2015a, p. 119). Estas palabras nos conectan con la búsqueda de una vida con significado, que cada cual tiene que hacerlo personalmente. ¿Dónde encontrar ese sentido? Los caballeros del Rey

Arturo lo buscaban —el Santo Grial— en bosques sombríos y castillos, y se enfrentaban a dragones y duendes. ¿Es este un mito que nos remite a buscar donde más tememos?

En lo que se refiere a la vocación, íntimamente ligada a la motivación, Dewey (1998) señala que esta “no significa sino una dirección de las actividades de la vida de la naturaleza que las haga perceptiblemente significativas a una persona, por las consecuencias que producen, y también útiles a sus asociados” (p. 258).

Tras ver un vídeo de un atleta paralímpico español, reflexiono acerca de lo sobrevalorada que está la motivación en la educación y el poco peso que tiene el trabajo del compromiso. Hoy en día, parece como si tuviéramos la obligación constante de presentar materiales muy atractivos a los niños y niñas, e incluso a los alumnos de grado, para captar su atención. Es una idea muy unida a la de la falta de atención, al Mindfulness, etc. El concepto de compromiso debería tener más importancia, más peso. Supone hacer algo cuando no nos apetece. Significa ser consciente de que tienes unos objetivos y para lograrlos hay que cumplir varias etapas. El ciclista tendrá que subir montañas que quizás no le gusten o deberá pedalear en días de fuerte viento con el consabido peligro a las caídas. Superará o tratará de hacerlo para llegar a la meta final, le guste o no, esté motivado o no. Está claro que lo que nos atrae es más fácil de llevar, pero sin olvidarnos del esfuerzo y la constancia.

Diario del investigador (ver anexo “Semana 7, 2017/18”)

1.6.2. Identificar y comprender las claves que operan en la permanente construcción de mi identidad como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como doctorando, siento la necesidad de poseer las claves para la interpretación de esta investigación y la información necesaria para establecer relaciones y conexiones. Trataré de responder preguntas como qué es identidad, qué son las ciencias sociales o qué es la didáctica.

¿Cómo podemos mejorar la educación de las y los niños? Con un profesorado mejor preparado. ¿Cómo lograr mejores docentes de niños? Mejorando la enseñanza en las facultades de Educación. ¿Cómo mejorar la docencia de educadores de profesores? ¿Con más habilidades técnicas o cambiando nuestra manera de ser y de estar en el aula, y nuestra relación con el conocimiento? En esta investigación, mi propósito es realizar un autoestudio sobre la identidad docente de un profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Una indagación que permita una mejor comprensión de la labor docente a través del análisis de mi biografía y de las percepciones e interpretaciones de mi propio ejercicio y acción educativas.

Tratando de comprender mi identidad profesional docente e investigadora, mi motivación hoy (5 de febrero de 2020) es escribir la tesis porque me saca de la zona de confort. Yo estaba *programado* para no hacer la tesis. Recuerdo los días en que estudiaba Historia en la Universidad de Deusto — campus de San Sebastián— en los que pensaba: *¿Tesis doctoral? Eso es para otros... más inteligentes, más trabajadores, etc.* Pues no, donde menos quieres estar es donde se encuentra el sentido de la vida. Cuando menos apetece y lo haces, ahí es donde está el éxito, no en el resultado. Hace unos días que murió Kobe Bryant y en un vídeo recuerdo sus palabras sobre los entrenamientos, sobre madrugar, sobre el esfuerzo y el trabajo. Estas personas son referentes, modelos a seguir que nos pueden valer para educación pues conectan a los niños con esos conceptos. Quiero cambiar mi rol en mi profesión. Quiero construir una identidad asertiva, colaborativa, comprometida, liderando el equipo como lo hacía de pequeño en el básquet. Quiero transitar desde la debilidad hacia la madurez. Una transformación hacia un rol de guía, motivador, amable, que apoya, que es y está para los demás. Empezar a creer que soy un activo importante en la Universidad, que soy parte de algo como lo son las gotas de agua en el mar, sin sentirme ni más ni menos que nadie. Soy miembro de esta Universidad y siento agradecimiento y orgullo por pertenecer a esta institución. Tengo algo que decir y que hacer —

curioso que estas sean palabras que repito a menudo a mi alumnado-. Quiero convertir la fantasía pasiva en imaginación activa.

Tengo la motivación de dejar atrás el modelo tradicional de educación en el que es fácil evaluar, pero no se aprovecha la acción en el aula; que se olvida del profesor como agente activo y crítico, y en la que existen objetivos, pero no educación. Deseo ayudar a construir una identidad profesional que entienda el conocimiento como resultado de la educación, como proceso de reflexión y de descubrimiento respaldado por el pensamiento crítico, y no como algo que transmite el profesor. Quiero ser un investigador universitario con un estilo especulador más que instructor (Stenhouse, 1987). Tengo la motivación de que el conocimiento nos sirva, que esté a nuestro servicio, no que nos gobierne. De este modo, la investigación se convierte en camino de emancipación en el que sirve a un fin y es un fin en sí mismo.

1.6.3. Conformar una identidad investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, crítica y reflexiva, en un contexto de continuo cambio

Este objetivo o motivación implica adquirir las competencias científicas necesarias para ser investigador en Didáctica de las Ciencias Sociales en un contexto incierto y cambiante. ¿Por qué y para qué investigar? Indagar porque es lo que nos mantiene vivos como personas críticas, así como para comprender mejor mi propia práctica. Al igual que un médico investiga para curar, el docente investiga para *enseñar*. Una enseñanza que subraye la comprensión de quiénes somos y que busque su propio significado.

Del mismo modo que la educación aboga por un aprendizaje significativo, la investigación debería también dirigirse hacia la búsqueda del significado –indagación significativa– a través de un cuestionamiento permanente y aceptando la incertidumbre. Souto (1998) hace alusión al pensamiento crítico y se pregunta por esos niños que afirman que un dato es cierto porque lo han escuchado en la televisión. Este ejemplo resuena en mi experiencia con mi hija e hijo y su relación con la verdad de *YouTube*. Este es un tema que me preocupa y del que tengo proyectado trabajar en el aula con las *fake news*. Como decía, el pensamiento crítico es una habilidad en la práctica docente y en la investigación que nos insta a no solo memorizar, sino a aprender a procesar lo leído o visto, a interpretarlo. Esto significa *aprender a aprender*, a pensar, la metacognición o el derecho a disentir que nos dan libertad y autonomía.

Ser un docente/investigador crítico nos anima, por tanto, a “abrazar las voces contradictorias” (Hernández, 2019, p. 19). Este estudio puede ser, en cierta forma, un ejemplo de las contradicciones por las que pasa el investigador.

1.6.4. Adquirir e integrar un compromiso ético y social de transmisión del conocimiento.

Elliott (1990) subraya dos componentes de la práctica profesional: el compromiso ético y el conocimiento. ¿Cómo se relacionan entre sí? Desde la perspectiva de consecución de objetivos, la acción educativa es técnica; “desde el punto de vista del modelo de proceso, la acción educativa es ética por naturaleza” (Elliott, 1990, p. 87). El primer modelo se correspondería con el de una racionalidad técnica (contrario a Stenhouse y Elliott) en la que los docentes son vistos como técnicos operativos. Siguiendo con Elliott (1990, p. 96), “la investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos”, es decir, si está guiada por ellos.

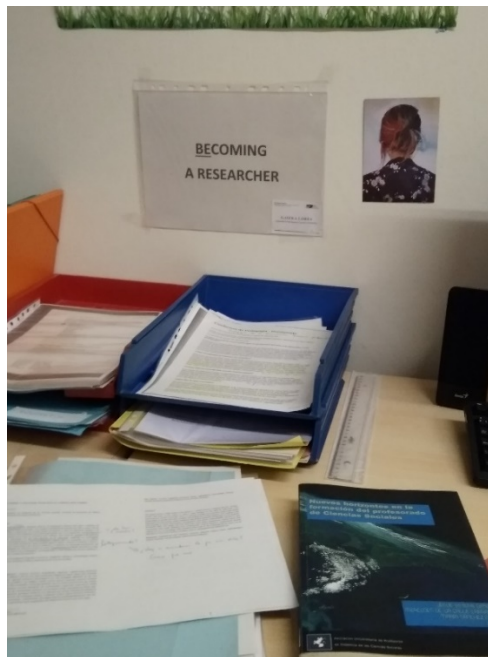
Estos aspectos hacen referencia a una deontología intrínseca, una especie de principio que llevamos a modo de brújula ética. La investigación narrativa también se plantea como algo intrínsecamente ético y educativo, por lo que precisa de un cambio onto-ético epistemológico en los

planteamientos del indagador/a. El compromiso social que podemos adquirir es, por ejemplo, una muestra de esos valores educativos y democráticos que nos guían. Un empeño y dedicación por un tipo de educación más libre y creativa.

En este sentido, Noam Chomsky (2005) parafrasea a Bertrand Rusell y señala que “la educación consiste en suscitar y alentar cualquier impulso creativo que posea el ser humano” (p. 225). Rusell denominó a esta conclusión *concepción humanista* y considera al niño como el árbol que crecerá si dispone del terreno, el aire y luz necesarios (Chomsky, 2005). Siguiendo el símil, el maestro es el jardinero que posibilita este desarrollo de una fuerza natural que está esperando desarrollarse. Pero, ¿cuál es el terreno, aire y luz de los niños y niñas, de la educación? Es difícil de descubrir y de demostrar; “solo se puede percibir mediante la intuición, la imaginación y el respeto” (Chomsky, 2005, p. 225), refiriéndose de nuevo a Rusell. Me aventuro a decir que la tierra es el respeto; la luz es la imaginación; el aire, la intuición. De la lectura de Chomsky (2005) extraigo la siguiente conclusión: la educación es algo intrínsecamente valioso; algo que admirar y reverenciar.

La transmisión del conocimiento es otro de los pilares de la investigación. Esta tesis es vicaria de la cultura general y docente en particular. Pagès y Santisteban (2014) lo expresan de esta manera: “... a todas aquellas personas que han puesto su granito de arena para que la Didáctica de las Ciencias Sociales tuviera un lugar en la Universidad. Y a quienes lo seguirán poniendo” (p. 13). Yo, en particular, me sumo en este empeño y comparto este trabajo de investigación reconociendo el trabajo comunitario.

Para finalizar, la concienciación de los jóvenes de que son agentes de cambio es otra de los objetivos que me mueven. Animarles a cambiar las pantallas por las ventanas para mirar y observar el mundo. Estimularles para sentir sus cuerpos, el aire entrando por la nariz, los pasos en el suelo, el latir de sus corazones, el peso del cuerpo en la tierra, el canto de los pájaros, el aire en sus cabellos y rostro, la humedad en la punta de la nariz. Tengo la motivación también por que la educación llegue a todo el grupo, de que no sea privativo de unos pocos que atienden e intervienen. Quiero educar en la isla *Utopía* de Tomás Moro, un lugar donde trabajemos, conjuntamente, la consciencia, la pausa y la conexión. Una aventura en la que poder crecer y ser más libres.



Mesa de trabajo/estudio en el seminario del departamento: en la pared, he ido colgando a lo largo de las diferentes etapas de la investigación mensajes evocadores del momento.

Fecha: 20-02-13 [12:40:13 CET]
 De: "GAIZKA LORES AGIRRE (egela 2019-20-(r)en bitartez)" <gaizka.lores@ehu.eus>
 Para: GAIZKA LORES AGIRRE <gaizka.lores@ehu.eus>
 Asunto: 20190_354_GPRIMA31_25854_01-61: Being an activist

20190_354_GPRIMA31_25854_01-61 » Foroak » Berrien foroak » Being an activist

Being an activist
 GAIZKA LORES AGIRRE - osteguna, 2020(e)ko otsailaren 13(e)an, 12:09(e)an

Dear all,

Here you have some opportunities to start thinking of you as someone who can campaign for social change. Please, check them out and go for it (optional).

You can do it individually or together in a group. Be careful with the deadlines.

*Gazte storytelling: <https://sites.google.com/view/gaztestorytelling/>

*Aldaketa klimatikoari stop: <https://www.ehu.es/eu/web/iraunkortasuna/stop-aldaketa-klimatikoari-tailerra>

*Etikasi programa: <https://egk.eus/eu/etikasi-programa-bigarren-deialdia/>

*Educlips: <https://www.educlips.es/>

*ReActivate +: <https://www.bizkaia21.eus/interior.asp?idpagina=38&idioma=ca>

Best,

Gaizka

P.S. This experience and learning would also be useful for your "final essays" or "team projects".

Correo electrónico enviado al grupo de Primaria –itinerario trilingüe- de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), el día 13 de febrero de 2020, en el que animo al alumnado a sentirse y convertirse en activistas y agentes del cambio social.



Diagrama Niños y educación, que refleja de una forma más visual ideas esbozadas en este apartado.

2. Método: la investigación biográfico-narrativa

El término método podría definirse como el camino que nos lleva al conocimiento. *Meta* significa hacia y *odos* camino. La metodología la componen las estrategias, técnicas, procedimientos, actividades y tareas que, de manera sistemática y crítica, llevan al investigador a adquirir un conocimiento. Para Prats (2003), el camino seguido para conseguir el resultado final, la aplicación del método científico, es el que otorga el estatus de conocimiento científico a una investigación. Por otro lado, el filósofo alemán Immanuel Kant defendía que la ciencia era “el conocimiento logrado a través de un procedimiento rigurosamente crítico y sistemático” (Martínez, 2007, p. 115). Vemos, así, que la estrategia metodológica general responde a ese deliberado afán por recorrer un trayecto que emprendemos al iniciar una investigación científica.

La competencia investigadora en narrativa nos habilita para observar, encontrar significados y narrar argumentos. Es importante, también, ser conscientes de que, posiblemente, solo veamos y describamos la punta del iceberg de lo que investigamos y de que gran parte de las historias están ocultas bajo el mar. El 29 y 30 de noviembre de 2018, tuve la oportunidad de asistir al seminario *Posibilidades, tensiones y derivas en la investigación narrativa sobre historias de vida*, celebrado en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (HEFA II-UPV/EHU) de Donostia-San Sebastián, enmarcado dentro del máster de Psicodidáctica. Este encuentro fue propiciado por el profesor Joxemi Correa y en él, Fernando Hernández, catedrático de la Universidad de Barcelona, nos habló de la autenticidad y honestidad necesarias a la hora de enfrentarnos a nuestra propia subjetividad. El permanente cuestionamiento, la problematización de nuestra práctica y los interrogantes que planteamos condicionan el tipo de respuestas y la multiplicidad de significados que obtendremos. En sintonía con lo que comentaba anteriormente sobre Einstein y sus preguntas impertinentes-respuestas pertinentes, la generación de preguntas abiertas, sin respuestas aparentes, abre nuevos caminos indagadores.

¿Por qué este método en esta investigación? Los métodos biográficos funcionan como análisis, interpretación y descripción de los hechos de la vida de una persona, “para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 175). Además, Jeniffer Cohen (2010) señala que “as a research methodology, narrative inquiry emphasises the range of meanings speakers construct in the process of narrating their experiences...” [como metodología de investigación, la indagación narrativa enfatiza la gama de significados que los relatores construyen en el proceso narrativo de sus experiencias] (p. 475). Mi interés por este género de investigación proviene de esa variedad y riqueza que los seres humanos aportamos cuando damos significado a lo que nos ocurre. Adicionalmente, adopto esta estrategia metodológica, no solo como una aplicación, sino como un proceso que se construye con imaginación.

Desde mis primeros años en la Universidad, he tenido la oportunidad de leer las síntesis finales del alumnado sobre la asignatura que impartía o las narraciones que realizaban sobre la etapa de prácticas (Practicum) que tutorizaba, y debo admitir que he disfrutado y aprendido mucho con ello. Considero que estos ejercicios cumplen un objetivo doble: son educativos para las alumnas y para el docente. Son ejemplos de vidas, de interpretaciones, de diversidad y del afán por dar sentido a nuestras vivencias. En la propia narratividad del proceso, el alumnado en formación relata sus experiencias más recientes, pero, en virtud de esa interacción, también comienzan a reflexionar y dialogar sobre situaciones anteriores en educación (Cohen, 2010).

En la dialéctica entre la vida personal y general se narran historias que son fundamentales para comprender la vida y compromiso profesionales (Goodson, 2004). Los relatos nos ofrecen una miríada de miradas distintas sobre educación abandonando el punto de vista único y dominante. No obstante, Bolívar (2002) advierte que “lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general” (p. 19) y así poder ser leído como “texto social” (Denzin, 2017, p. 83). Apreciamos así que la

narrativa es un fenómeno complejo que puede construir puentes entre la vida diaria y el mundo académico (Conle, 2003).

¿Posibilita entonces este método conocer mejor nuevas formas de ser en educación? Si tenemos en cuenta el contexto en el que vivimos, ¿qué es lo que se reclama al profesorado? En mi caso particular, la percepción de la enseñanza y mis motivaciones me llevan a un tipo de investigación que cubre mejor mis intenciones y propósitos. Así, esta metodología es, a mi entender, la que mejor se adapta a mis necesidades investigadoras, educativas y formativas.

2.1. Un poco de Historia

Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) sitúan el origen de las narrativas del yo – denominación de Denzin–, en el ámbito académico, en la Facultad de Sociología de la Universidad de Chicago, a principios del siglo XX. De este modo, se recupera la preocupación por la construcción individual y la identidad a través de los ojos del protagonista. El libro *El campesino polaco en Europa y en América*, de Znaniecki y Thomas, es la obra más importante de aquellos años y está considerado como uno de los clásicos de la sociología. Asimismo, en la década de los años 60, Oscar Lewis y su historia de la familia mexicana de los Sánchez llegó en plena crisis de la *razón occidental* y de los métodos cuantitativos en sociología y supuso la aparición de otro tipo de historia e investigación.

Sin embargo, el verdadero giro narrativo y autobiográfico se produce a finales de los años 70. Confluyeron en este nuevo modo de investigar autores como Bruner, antropólogos postmodernos, la propuesta lacaniana, investigadores fenomenológicos, feministas y *queer...* (Hernández y Rifà, 2011). Esta nueva dirección hacia la narrativa fue impulsada por cuatro movimientos: las críticas desde las ciencias sociales a los métodos positivistas, el *boom* de la memoria en la literatura, los nuevos *movimientos identitarios* y la cultura terapéutica (Hernández y Rifà, 2011). En este contexto, el paradigma positivista comienza a cuestionarse en cuanto es una visión dominante, abstracta e impersonal.

Bruner (1991) afirma que existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo: la lógico-matemática o paradigmática y la narrativa, con sus principios funcionales y criterios de corrección propios. La variante narrativa permite ordenar la experiencia, construir la realidad, crear, dar significado, resignificar, reconstruir, dialogar, relacionar, interpretar, ser y sentir. Existe una preocupación por el significado y la interpretación y no tanto por aspectos de validez o generalización. Walker (2017), por ejemplo, sugiere que el interés no está en establecer conclusiones de verdad, sino en llevar a cabo una investigación que sea veraz y con significado. Lo paradigmático (creencias, métodos, conceptos y valores compartidos) sirve para categorizar y lo narrativo es más eficaz en procesos como la enseñanza-aprendizaje porque estructura la experiencia temporalmente (Polkinghorne, 2010). Considero que la práctica docente se puede conducir y comunicar mejor con esta manera de pensar e investigar, la cual también ayuda a construir escenarios imaginados. Las historias de vida, las narrativas escritas, en general, son expresiones de este pensamiento narrativo.

Si esto es así, ¿por qué seguimos asociando, casi exclusivamente, la investigación al modo paradigmático? ¿Por qué sigue teniendo tanta influencia en el terreno académico? La cuestión de fondo reside en el nacimiento de la ciencia social como positivista, acomodada al paradigma de las llamadas ciencias naturales, al modelo físico-matemático. Como veíamos, en oposición, o a su lado, contamos con otro modelo o perspectiva que no tiene intención predictivo-causalista, que recurre a una técnica hermenéutica y que incorpora el individualismo y el subjetivismo.

La perspectiva y método biográfico-narrativo está muy unido al feminismo en cuanto este “reivindica un *modo propio de conocer* de las mujeres, distinto del razonamiento lógico-formal androcéntrico (propio de un «yo epistémico»)” (Bolívar et al., 2001, p. 66). Se da valor, así, a las voces silenciadas, al yo dialógico y a la prevalencia del sentir y amar sobre lo más racional. Todas estas

concepciones se sitúan bajo el paraguas postmoderno dado que se desenmascaran los rostros de las personas invisibilizadas desvelándose las relaciones de poder.

El término postmodernidad es utilizado para designar a un conjunto de movimientos culturales, artísticos, filosóficos, etc., que surgieron en el siglo XX como respuesta a la modernidad o tradición racionalista de la Ilustración. “Los estándares modernos de objetividad, universalidad y verdad” (Porta y Yedaide, 2014, p. 179) atrapan a las ciencias sociales en “marcos de científicidad estrechos” (Porta y Yedaide, 2014, p. 180). La ciencia empírica, positivista y lógico-matemática es incapaz, así, de captar la complejidad, profundidad, diversidad, riqueza y ambigüedad de la acción humana. Dicho esto, lo postmoderno, con su afán de comprensión de la constructividad, amplía, cuestiona y humaniza la ciencia y la verdad. La crisis de los modos paradigmáticos hace tambalearse los criterios habituales de legitimación como la validez, generalización o fiabilidad (Bolívar, 2002) y emergen así las dimensiones personales (biografía, emociones...).

Dentro de esta perspectiva postmoderna, introduzco en este informe las aportaciones de pensadores e investigadores que, como en el libro *MindScience* (Goleman y Thurman, 1991), ofrecen otro tipo de mirada a la ciencia. En este caso, se trata de un simposio en el que participaron personajes de la altura intelectual y/o humana de Su Santidad el Dalai Lama, Howard E. Gardner o Daniel Goleman. En el libro, uno de los participantes muestra asombrado que nunca le hablan de ciertas cuestiones en la carrera ni en ningún tipo de curso sobre psicología o psicoterapia. Con la psicología comenzó otra era, pero la cultura oriental nos llevaba ya miles de años de ventaja. ¿No hay conocimiento científico en la India? ¿No es el yoga, entre otras cosas, un camino hacia otro tipo de conocimiento? Recuerdo que, por ejemplo, Paramahansa Yogananda hablaba del *Kriya Yoga* como método científico en su libro *Autobiografía de un yogui*. Por su parte, Oren Ergas define la Atención Plena como “ciencia contemplativa” (p. 1490). O ¿acaso es la ciencia un relato más, un mito? En este sentido, Bolívar (2002) afirma que calificar las investigaciones narrativas como poco científicas es un “prejuicio cultural de nuestra civilización racionalista” (p. 20). No comparte, pues, que solo la investigación científica convencional produzca conocimiento científico.

Bolívar (2002) distingue dos tipos de investigación narrativa en educación. Por un lado, el análisis paradigmático de datos narrativos como la “teoría fundamentada” de Glasser y Strauss (1967). En estos estudios se produce la búsqueda de un conocimiento general en base a historias particulares que pueden ser utilizadas como textos que ilustren lo categorizado. El segundo tipo es el análisis narrativo propiamente dicho. Un estudio basado en casos particulares y que genera una trama o relato. El resultado es una narración particular, una historia, sin aspirar a generalizaciones. El autor o autora, docente o alumno, en este caso, desarrolla una trama que, como si de una película se tratara, une todos los elementos temporal o temáticamente con el fin de comprender la complejidad de lo particular y social.

En la investigación cualitativa general, Bolívar (2002) advierte de que existe un modo de trabajar que atiende a conceptos y categorías más propias de lo paradigmático, con diseños cuantitativos y/o cualitativos. La distinción estriba en que en lo cualitativo se produce una “generación inductiva de categorías” (Bolívar, 2002, p. 11) para clasificar los datos recogidos. Así, lo cualitativo solo difiere de lo cuantitativo en que las categorías no están predeterminadas, sino que emergen de los datos (Bolívar, 2002). El sociólogo italiano Franco Ferrarotti respondía en una entrevista que los métodos cuantitativos intervienen en las vidas de las personas (Iniasta y Feixa, 2006). De los datos inferimos posibles modos de actuar ante alguna situación, jugamos con las posibles consecuencias. Pero, el ser humano es imprevisible “y desde el momento que preveo su comportamiento, ya he limitado su humanidad...”, apunta Ferrarotti (Iniasta y Feixa, 2006, p. 6). Este mismo autor relata cómo, al fin, rompió con los métodos cuantitativos y se posicionó como defensor de la autonomía del método biográfico. Este investigador es otro exponente que me ayuda a deshacerme de la influencia de la ciencia positivista como única posible para hacer una investigación educativa. La locución *al fin* que utiliza refleja con claridad la dificultad que entraña el recorrer este largo camino.

Siguiendo con la historia de esta perspectiva investigadora, ya en el nuevo siglo, el giro decolonial “nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social...” (Rivas, 2020, p. 5). El modelo etnográfico clásico de *observación participante* intentaba no interferir en la acción, pero corría el riesgo de terminar siendo no muy implicada y situándose *arriba*, por encima de lo investigado y produciendo “relaciones de poder con los informantes” (Rivas, 2020, p. 243). Visto así, el rol del investigador/observador desempeña una relación asimétrica y colonialista ante el tema de estudio: “Yo establezco las preguntas de investigación, tú actúas. Yo miro, tú haces” (Erikson citado en Rivas, 2020, p. 244).

Una vez visto de dónde venimos, es evidente que los estudios del yo están fundamentados en la preocupación sobre la formación de la identidad y el reconocimiento de la influencia de las relaciones de poder en esa construcción (Bullough y Pinnegar, 2001). Debemos incidir también en que la sociedad es un concepto construido por las personas en nuestro día a día. Somos seres sociales que reaccionamos o damos respuesta a fuerzas externas, moldeando el entorno en el que vivimos. De este modo, “el individuo no es nunca un individuo solitario, en el fondo es una síntesis” y “es posible leer una sociedad a través de una biografía” (Ferrarotti en Iniesta y Feixa, 2006, p. 11). Un ejemplo de este carácter social de lo individual es la historia de los Goodhertz (Bruner, 1991). Se trataba del estudio de unos documentos personales y, al mismo tiempo, históricos y sociológicos. En cuanto a mi relato, es personal y también vicario de un tipo de educación, cultura, sociedad. Pero ¿qué refleja verdaderamente mi historia *personal*?

Aún así, todo no es tan bonito y seguro como parece. Bolívar (2002) comparte sus dudas y señala que “un *textualismo radical* excluyendo todo tipo de análisis paradigmático, plantea una ruptura con los modos académicos de investigar” (p. 18). Igualmente, reflexiona acerca de si una tesis doctoral escrita en forma de novela podría servir como tal (Bolívar, 2002). Por su parte, Pujadas (2002) también advierte de la necesidad de dotar al método narrativo de un rigor que ha carecido en general. Creo que como dice Martínez (2007), podemos superar el marco de referencia paradigmático sin tener que hacer investigación cualitativa con presupuestos positivistas. De ahí el necesario giro onto-epistemológico. Este es otro tipo de método que investiga otro tipo de ciencia y de formas totalmente opuestas a las anteriores. Por ejemplo, en el caso de mi investigación, no hay máquina en el mundo o ciencia positivista que pueda explicar mi mundo interior al realizar esta tesis: mis miedos, dudas, fortalezas, autoengaños, etc.

2.2. Sentados junto al fuego o el poder de las historias

La Historia no se repite, pero rima.

Frase atribuida a Mark Twain

“Dios hizo al hombre porque le encantaban las historias”.

Elie Wiesel (citado en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 194)

Antiguamente, al terminar el día, los seres humanos nos sentábamos en torno al fuego: “En su luz cálida y titilante, podíamos contar historias y hablar del día que dejábamos atrás, o simplemente permanecer sentados en silencio, observando el reflejo de nuestra mente en las llamas en perpetuo movimiento y los resplandecientes paisajes de un mundo mágico” (Kabat-Zinn, 2009, p. 173). Estas reuniones eran también necesarias para nuestra supervivencia, pero todo esto ya ha desaparecido. Disponemos de luz hasta el último segundo previo a acostarnos y nos hemos desconectado del ciclo del día y de la noche. Ese fuego era luz, calor y protección, y nos daba la oportunidad de sentarnos y compartir historias. Recuerdo la intro de la serie del director Steven Spielberg *Cuentos asombrosos*, en la que un miembro de un clan aparecía frente a una hoguera contando historias a los demás.

Igualmente, Mia, la protagonista femenina del film *La la land*, relata su historia en una de las audiciones a las que se presenta. En el panorama musical, tenemos otros ejemplos, como los *Storytelling* de VH1, en los que los artistas comparten la intrahistoria de sus composiciones con sus oyentes, o el *blues* y sus historias tristes. Más cerca de nuestro ámbito académico, el fenómeno digital *TEDx Talks* es también otra manera de difundir conocimiento a través de las historias que se comparten.

Las historias cuentan, importan y, además, nos gustan, de ahí la industria multimillonaria dedicada a ellas en modo de novelas, cine, teatro o música. Además, los cuentos tienen una poderosa influencia sobre nuestras mentes. Las historias de los demás son espacios de encuentro y convivencia que nos permiten imaginar escenarios, lugares y momentos y suponen una oportunidad para ser y estar en la piel ajena, para comprender y no juzgar. Los investigadores y sus mentes también funcionan así. Una hipótesis, por ejemplo, es una buena historia creada por una persona.

En el terreno investigador, las historias pueden ser “collaborative stories” (Connelly y Clandinin, 1990, p. 12), que surgen de la fusión entre los relatos de los narradores y el relato del investigador. Narraciones que ofrecen grandes oportunidades de aprendizaje y crecimiento para relatores, investigadores y lectores.

En lo que respecta a nuestras historias propias, son narraciones con las que nos identificamos y que pueden dificultar pensar con claridad. Somos historias que nos han y hemos contado a lo largo y ancho de nuestras vidas. En ocasiones, quizás más de lo recomendable, les hacemos demasiado caso y acabamos creyéndonos demasiado esas historias. Por otro lado, parece que somos adictos a contar historias de miedo, de odio, de rabia, de incapacidad, de frustración, cuando podríamos concentrarnos en contarnos historias de amor, acción, superación, fracaso y aprendizaje. Ya decía el novelista George Orwell que “tu pipa humea dulcemente, sientes debajo los mullidos cojines del sofá, las llamas del hogar están vivas, el aire es cálido y estancado. En estas gozosas circunstancias, ¿de qué te apetece leer? Naturalmente, sobre un asesinato”¹⁸. Algo parecido ocurre con nosotras y nuestras historias. Tenemos la vida resuelta. Podría decirse que la vida es fácil y nuestra mente se convierte en nuestro enemigo.

Me pregunto: ¿Te gusta crear películas de terror? Me respondo: Crea películas de amor, comedias, de acción. No puedes superar el miedo porque no existe, lo creas tú. El personaje barojiano Andrés Hurtado cuenta cómo “la vida es estúpida, sin emociones, sin accidentes, al menos aquí, y creo que, en todas partes, y el pensamiento se llena de terrores como compensación a la esterilidad emocional de la existencia” (Baroja, 1911/2012, p. 138). Es la tragicomedia de la vida y, como dice Pablo d’Ors (2014), estamos “enamorado del drama” (p. 61).

Entonces, ¿por qué no desmitificar las historias que nos han contado y que nos contamos a nosotros mismos? Por ejemplo, sobre qué es una tesis. En los años en los que cursé mis estudios de Historia, no contemplé jamás la posibilidad de realizar un doctorado. Ni me atraía ni creía estar preparado para ello. La entrada como profesor en la Facultad de Educación abrió este capítulo del libro que yo cerraba continuamente. No quería hacer una tesis y creo que los últimos años he estado autoengañándome con diferentes excusas. ¿Es posible contarme otra historia que me posicione de otra manera frente a la tesis? Creo que no. Eso es jugar con la mente. Mi labor, actualmente, es la de observar y comprenderme mejor. Desde ahí avanzo poco a poco en la investigación.

En esta línea, charlando con Joxemi sobre su defensa de cátedra, hemos pasado a hablar sobre las tesis en general y comentaba que todas son un coladero por la que la investigación se diluye. Es normal, hay que aceptar que a un trabajo de este tipo se le puede hincar el diente como si de un queso gruyer se tratara. Con eso, lo que quiere decir es que no son investigaciones perfectas y que son conscientes

¹⁸ <https://www.orwellfoundation.com/the-orwell-foundation/orwell/essays-and-other-works/decline-of-the-english-murder/>

de ello. Esta idea está enmarcada en la desmitificación de estos ritos de paso. Una tarea que me queda por realizar todavía.

Como vemos, las personas o, como diría Harari, *Sapiens* tiene una gran capacidad para crear ficciones (Harari, 2016). Las historias actuales siguen funcionando como mitos. ¿No son los derechos humanos, por ejemplo, una ficción ética? El origen ha cambiado, hemos pasado de lo *hetero* (Dios), de lo dado por *otro*, a lo *auto*, lo concebido por la Humanidad o, al menos, parte de ella. Sin embargo, su poder permanece fuera de nosotros, del individuo. La meditación y contar historias pueden devolvernos la llave de la puerta que nos abra al mundo, a la verdad, al conocimiento. Incluso puede que nos salven nuestra vida como hizo Scheherezade con la suya al contar cada noche un relato al sultán.

En esta línea, Harari (2016) insiste en revelar cómo “ninguna de estas cosas existe fuera de los relatos que la gente se inventa y se cuentan unos a otros. No hay dioses en el universo, no hay naciones, no hay dinero, ni derechos humanos, ni leyes, ni justicia fuera de la imaginación común de los seres humanos” (p. 41). Schopenhauer (Arnau, 15 enero 2021) también describió la realidad como una ficción. Entonces, ¿qué es auténticamente real en el mundo? ¿Y en nuestras vidas? ¿Qué distingue a la realidad de la ficción, a los hechos de la historia?

“What is this that I have written, I asked myself. Did it really happen the way I have written it here, I wondered?”
[¿Qué es esto que he escrito?, ¿sucedió realmente del modo que lo he escrito?, me pregunto]

(Fenstermacher, 1997, p. 119).

Sin embargo, estas *no-verdades* o ideas ficticias sobre el mundo o, incluso, sobre quiénes somos y lo que nos ocurre pueden resultar tener más fuerza y poder en la vida del narrador que lo vive así. Aún siendo el *yo* una ficción (Nietzsche en St. Pierre et al., 2016), lo que relata es real, tal y como uno lo vive, una ficción construida a partir de vivencias. Por tanto, las historias son abstracciones que se convierten en realidad, “el instinto vital necesita de la ficción para afirmarse” (Baroja, 1911/2012, p. 145).

“Yo, en el fondo, estoy convencido de que la verdad en bloque es mala para la vida. Esa anomalía de la Naturaleza que se llama la vida necesita estar basada en el capricho, quizá en la mentira”.

Iturrioz¹⁹ en *El árbol de la ciencia* (Baroja, 1911/2012, p. 144)

La *mentira* o mito tiene una función: revelar modelos y otorgarle significado a la existencia (Eliade, 1991). Los seres humanos tenemos la necesidad de algo, una creencia que articule nuestra existencia, que nos saque de la incertidumbre y de la ignorancia. Pero ¡es una ficción! Gracias al mito llegamos a la trascendencia, damos explicación a lo inexplicable. “El mito opera una «elevación» del hombre” (Eliade, 1991, p. 153), pero ¿es el camino verdadero?

La imaginación es la capacidad humana con la que creamos historias y que cuyo alcance para “realizar conexiones es inagotable” (Dewey, p. 179). Harari (2016) afirma que “solo Homo Sapiens puede hablar sobre cosas que no existen realmente” (p. 38). Sin embargo, la imaginación también puede hacernos trampas. Imagino escenas de reconocimiento hacia mi tesis, de frases que puedan gustar. Al igual que d’Ors (2014), esos pensamientos surgen en y de mis meditaciones. Recuerdo el cuento de la lechera, los castillos de naipes o los gigantes con pies de barro de la cultura popular. Siguiendo el mismo mecanismo de pensar en el porvenir, pero en el sentido opuesto, la imaginación nos puede llevar a escenarios incómodos. Me gusta recurrir a esta cita de Mark Twain que dice: “I’ve had a lot of worries in my life, most of which never happened”. Me ayuda a anclarme en el presente y dejar de imaginarme futuros en los que soy incapaz de lograr algo, o en los que sucede algo

¹⁹ Iturrioz es el tío de Andrés Hurtado con el que este dialoga y reflexiona sobre diferentes aspectos de la vida.

desagradable. El presente, respirar aquí y ahora, me reconforta. Me conecta conmigo mismo, me da seguridad, y es lo único y todo lo que tengo ahora mismo.

A veces, quizás a menudo, viajo al futuro: me veo frente al tribunal y deseo una sesión de halagos, aplausos y felicitaciones. Me gustaría que a mis directores de tesis les encantara el trabajo. Me gustaría que a los miembros del tribunal también. Es una fantasía que me aleja del aquí y ahora, que me crea intranquilidad, desasosiego, tensión, estrés. El ego necesita de halagos, necesita ser alguien cuando ya lo somos ahora, en este instante. ¿Qué más necesito ahora? ¿Qué problema tengo ahora mismo? Eso no quita para que pueda pensar en un futuro que me ilusione, que quiere hacer un trabajo digno, etc. Pero esta es una imaginación “real”, que me conecta con el presente, no una fantasía que me aleja de él.

Diario del investigador

Para ir terminando con este apartado, me gustaría incidir en que “stories matter; many stories matter. They empower; they humanise” [las historias importan; muchas historias importan. Empoderan; humanizan] (Adichie, 2009). Puede que se cuente la *misma* historia una y otra vez, pero con diferentes protagonistas, escenas, incidentes críticos, temas emergentes, tensiones... En las películas del oeste o las románticas, básicamente, siempre ocurre lo mismo. Se trata de ofrecer nuevas perspectivas. West Side Story aportó arte en forma de música y baile a la historia de Romeo y Julieta. Prokofiev también le puso música a la obra shakespeariana. ¿Qué puede ofrecer mi historia a la historia de todos? ¿Puedo hablar sobre todos hablando sobre mí? ¿Es mi historia, de alguna manera, la historia de todos y todas? Cuando hablamos de nosotros, ¿hablamos también sobre la familia, la escuela o la sociedad?

Desde la disciplina geográfica, Brotton (2014, p. 28) observa que “un mapa no solo representa el mundo, sino que imaginativamente lo produce” y los cartógrafos “no solo reproducen el mundo, sino que lo construyen” (p. 28). Esta perspectiva constructivista me reafirma en que contar una historia tal vez sea más poderosa que la propia realidad objetiva. Lo que estructuramos de forma narrativa perdura en la memoria (Bruner, 1991) y “normalmente el futuro es una réplica del pasado” (Tolle, 2001, p. 76). Gracias al método biográfico podemos observar cómo nos hemos construido, quiénes somos y cómo seremos.

En la investigación biográfico-narrativa construimos historias “que hablan de la dignidad humana, el sufrimiento, las esperanzas, las vidas ganadas y las vidas perdidas de las personas que estudiamos” (Denzin, 2017, p. 88). Hemos de reconocer que todos y todas tenemos un pasado, pero en muchos casos puede que esté olvidado o suprimido.

Para finalizar, señalar que contar una historia es también una acción social que trata de llevar a otros al entendimiento de una situación o cuestión particular. En el ámbito educativo, estos relatos constituyen una oportunidad para adentrarnos en las aulas, con sus buenos y malos momentos, las decisiones que se van tomando y sus pros y contras. Las historias resuenan en la mía. Veo el/su/mi pasado con más claridad, los años *perdidos*, romper con dinámicas, inercias, automatismos. En las narraciones acepto situaciones que no me permiten ir en la dirección que me gustaría, es decir, utilizo el sentido crítico para no autoengañarme. Para ello, es fundamental mantener una distancia entre lo que proclamamos y lo que somos, entre nuestra experiencia y nuestra vida. La narrativa nos ayuda a crear ese espacio para gozar de una toma de conciencia de nuestra conducta particular a través del relato.

2.3. Medio y fin

“Trata de conceder mucha más atención a lo que haces que al resultado que esperas obtener”

(Tolle, 2001, p. 83).

En primer lugar, conviene hacer una distinción entre método, metodología y epistemología (Harding, 1987, citada en St. Pierre et al., 2016). El método se entiende como técnica para recoger información, las evidencias; la metodología hace alusión a un concepto más amplio, que incluye marcos conceptuales y teóricos. Por último, la epistemología estudiaría la teoría del conocimiento.

En este sentido, Michael Connelly y Jean Clandinin (1990) apuntan que “narrative is both phenomenon and method” (p. 2) mientras que Carola Conle (2003) señala que “narrative is not merely a good means toward a predetermined end; it does not only serve as useful illustration or to provide telling examples” (p. 13).

La expresión medio y fin, o *means and ends*, aparece también en el artículo de Todd Dinkelman (2003). Este texto es relevante en cuanto supuso un punto de agarre más en mi escalada hacia la comprensión de la investigación biográfico-narrativa. El autor presenta en su artículo un argumento a favor del *self-study* o autoestudio como medio y fin para favorecer o promover una enseñanza reflexiva. Dinkelman es un docente comprometido con transformar la escuela pública en algo más democrático y se quedó impresionado cuando, en un momento en el aula, descubrió que sus clases no resultaban nada acogedoras ni seguras para el alumnado. Celebro y elogio la sinceridad y osadía con la que expresa este hallazgo personal. Este incidente provocó un desplazamiento en su situación como docente y le condujo a abrir los ojos, reflexionar y cambiar ciertos aspectos relacionados con su enseñanza. En pos de estas revelaciones, es fundamental disponer de una actitud abierta, desapegada y amable con nosotros mismos. El discurso abierto era y es uno de sus primeros objetivos de la docencia del profesor Dinkelman, además de la promoción de la reflexión crítica (Dinkelman, 2003). Gracias al autoestudio de cuestiones relacionadas con su docencia, este investigador se ha percatado de lo complejo que es tener un proyecto democrático de educación de docentes y de lo doloroso que resulta conocer las concepciones que tenemos sobre lo que significa una educación progresista. Posiblemente, antes tenía unos ideales que no le dejaban tocar tierra, que no le permitían conocer la clase. Puede que tengamos la mejor intención, pero no nos detectamos, no nos vemos a nosotros mismos y no vemos a los demás. Así, su autoestudio significó una toma de conciencia de quién era y qué hacía.

Los términos *ends and means* –en este orden- también pueden encontrarse en un artículo de Wayne Ross (2018) sobre ciencias sociales. El currículo se percibe aquí como fin y la enseñanza como medio. Cuando ambas se conciben como entidades independientes, la elaboración y práctica de cada una de ellas también se realiza de manera separada (Ross, 2018). Así, este autor aboga por la unidad e integridad, lo cual viene a demostrar que debemos apostar por unos docentes que se sientan protagonistas de su labor profesional y no meras correas de transmisión del currículum. Como veíamos anteriormente, si epistemología es teoría del conocimiento, la ontología hace referencia a la teoría del ser. ¿Qué entendemos por conocimiento? ¿Qué significan las Ciencias Sociales para nosotros? ¿Qué tipo de docente queremos ser?

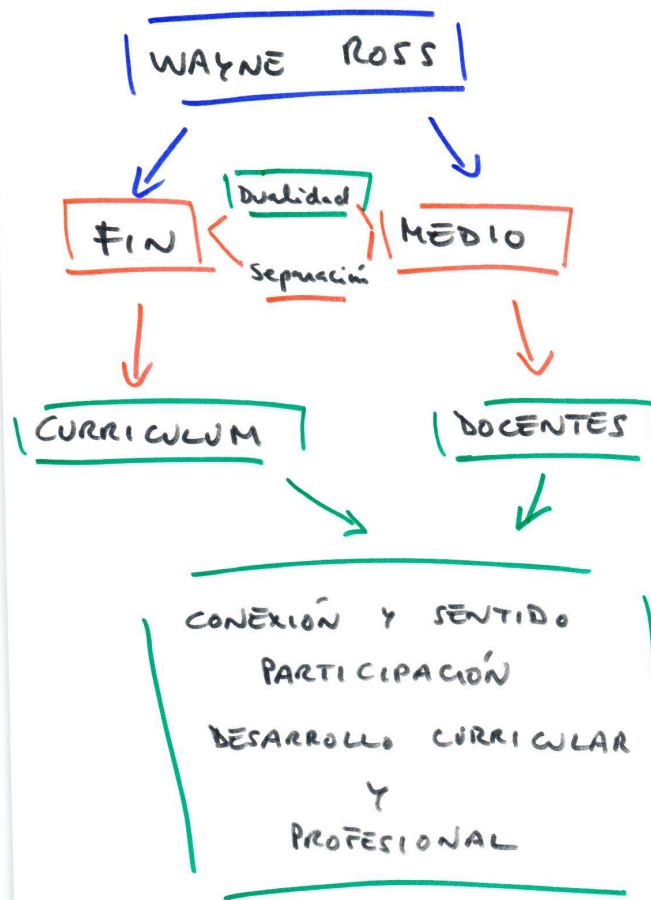


Diagrama elaborado por el autor a partir de una reflexión en el aula basada en el texto de Wayne Ross

La investigación biográfico-narrativo en educación comparte este binomio medio y fin, de lo cual se desprende que el método es el camino para llegar a un fin, pero se tiene también la percepción y convicción de que el indagador/investigador construye ese conocimiento desde el principio.

Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2019) sostienen que “no es la epistemología la que debe determinar la metodología” (p. 24) al igual que no es el currículo el que nos determina en nuestro quehacer diario en el aula y la investigación. Sin embargo, considero que debería haber una relación, una sintonía entre ambas, entre el medio y el fin. El método narrativo me lleva a una comprensión de lo que es conocimiento, ciencia y verdad, posiblemente diferente a la de otras propuestas y perspectivas metodológicas. Por tanto, el método influye y converge en la epistemología.

Como medio, creo que la narrativa puede ayudar a desvelar y desgranar todo lo que acontece en el mundo emocional, a observar las tensiones por separado, a soltar el nudo que nos mantiene enredados. Un contexto o biografía determinados o un tipo de educación pueden provocar que las emociones no se vivan ni se desplieguen plenamente, no se experimenten con naturalidad ni autenticidad. Como fin, Tonucci (1976) afirma que la investigación educativa –“práctica de vida” (p. 7)- y la que se realiza en la escuela no deberían tratar de funcionar solo como medio para conseguir un objetivo, sino como motivación intrínseca para aprender a construirnos como personas. La investigación, la orientación hacia el conocimiento, nos ayuda a tomar las riendas, a gestionar nuestro propio método. Se trata de un giro onto-ético-epistemológico que iremos profundizando poco a poco a lo largo del informe.

Los autores con los que he dialogado a través de la lectura de sus textos, me han llevado a entender la investigación como trayecto sin *meta*, pero con visión. El método narrativo es el medio que no está constreñido por normas rígidas y carentes de sintonía con la propia investigación. Podría decirse que es lo contrario a un método subalterno. “Situarse en este «devenir» lleva a prestar atención a lo diverso y lo emergente” (Hernández, 2019, p. 15), a creer en un diseño flexible e inductivo. Nos situamos también en posiciones de inseguridad y fragilidad bajo el paraguas del cuestionamiento ontológico y epistemológico, ético y metodológico (Hernández, 2019). Podemos pensar en otro tipo de ciencia más libre de ataduras y de resultados que determinen la investigación. Hernández (2019) reflexiona en la editorial de la revista *Educatio*, sobre un texto de Alecia Jackson, y nos invita a pensar sin método. Surgen otras ideas también como la no existencia de plan alguno para la recogida de datos. Bullough y Pinnegar (2001) citan a C. Wright Mills, sociólogo estadounidense conocido por haber estudiado la estructura de poder o la relación entre biografía e historia: “Every man [is] his own methodologist!” [Cada persona es su propio metodólogo] (p. 14). Por supuesto que esto no es sinónimo de libre albedrío ni de actuar caprichosamente impulsado por simples ocurrencias. El diálogo que abrimos con las lecturas, tutores y con nuestras propias reflexiones son las que justifican el trabajo, lo argumentan y es nuestro sustento sobre el que construimos el discurso.

De este modo, el método en esta investigación aúna el medio para observar qué está ocurriendo, qué ha ocurrido y pensar en qué podrá ocurrir, y el fin, la permanente búsqueda de la experiencia con significado. Los docentes y las investigadoras somos medio y fin: la transmisión de ideales pedagógicos, y la interpretación y búsqueda de sentido a lo que somos y hacemos. Siguiendo esta concepción de la educación y la investigación, tenemos la oportunidad de desarrollar nuestra autonomía como docentes/investigadores y/o como alumnos.

Teniendo en cuenta estas premisas, este estudio es un viaje exploratorio que empezó hace casi diez años y que está pasando por varias etapas. A lo largo del proceso, no hay un *verdadero* rumbo fijo y me dejo llevar por la propia investigación desplazando la atención de la búsqueda al descubrimiento. Mientras que la búsqueda encierra una actitud egoísta de poder y de apego, el descubrimiento se abre al otro y a uno mismo; es inclusiva.

La disposición intencionada del viaje y la actitud del aprendiz nos abre a lo nuevo. Recuerdo el cuento zen de un académico occidental que buscaba más conocimiento. Supo de la existencia de un monje muy sabio que vivía en las montañas del Lejano Oriente, se dirigió allí y logró tener un encuentro con el anciano. El monje le ofreció tomar té y, mientras que el profesor de universidad alargaba el brazo ofreciendo su cuenco vacío, el anciano siguió y siguió sirviéndole la infusión hasta que esta se desbordó, provocando la sorpresa en el hombre. Cuando el sabio fue preguntado por esta cuestión respondió que el té simbolizaba todo el conocimiento que tenía el occidental. Debía soltar y vaciar el cuenco para poder aprender y ser más sabio.

La entrevista es la técnica más habitual en estos estudios. En ella se abre un espacio de diálogo y no de obtención de información o datos. Se reconoce al entrevistado como quien es, alejándonos de juicios que puedan alejarnos de la *verdad* de la historia. En este caso en particular, mi trabajo plantea y presenta una narrativa apoyada en relatos autobiográficos en la que también existe un diálogo interno y externo. Es una conversación abierta conmigo mismo, sobre mí y sobre los demás, tratando de que esta relación sea horizontal y no vertical. De este modo, en el informe interactúan simultáneamente el *yo investigador* y el *yo actor*.

La escucha es otra experiencia que requiere de un “ejercicio de pasividad” (Sierra, 2019, p. 310). En este informe, la lectura de mis reflexiones y la propia narrativa hacen la función de escucha. Una tarea esta en la que trato de pausar la pretensión de interpretar, de conseguir resultados. Por el contrario, procuro estar abierto a oír y a escuchar. Sobre este hecho, Parker J. Palmer (2003) comenta que “the soul wants simply to be witnessed, attended to, heard” [el alma quiere simplemente ser presenciado, atendido, escuchado] (p. 383). Como seres humanos queremos y necesitamos ser

escuchados, atender a nuestro cuerpo, a cada célula del mismo, observar y vigilar. En esta cuestión, la Atención Plena me ha ofrecido mucho también.

Yo, mismamente, cuando escribo, ¿qué digo?, ¿qué significa?, ¿qué quiero decir? Digo lo que digo, dejémoslo estar, dejémoslo ser, sin forzar, sin pretensiones, con la motivación de comprender completamente, no analíticamente. Tratemos de alejarnos de las “verdades sabidas” (Sierra y Blanco, 2017, p. 311). Adoptemos, una vez más, la actitud del aprendiz. Salgamos de territorios conocidos para explorar y esperar lo inesperado. Hace un tiempo, tuve la oportunidad de ver unos capítulos de la serie de los 70 *Kung fu*, protagonizada por David Carradine. Una de las historias narraba el viaje que emprenden dos de los niños aprendices para entregar unos presentes a una tercera persona. En su camino, se encuentran con un hombre mayor, de apariencia bondadosa, que les convence para que tomen un atajo que él conoce. Posteriormente, son asaltados y despojados de sus pertenencias. Al volver al monasterio donde están siendo instruidos, su maestro les pregunta sobre la lección aprendida. Uno de los jóvenes responde: “He aprendido a no confiar en las personas”. El otro señala: “A esperar lo inesperado”.

Este tipo de investigación no pretende transformar nada ni a nadie, pero es una oportunidad de desarrollo y cambio. La motivación, más que el objetivo, es el de escuchar, observar, cuestionar, problematizar, interrogar, acompañar, desvelar significados... “Acostúmbrate a hacer un seguimiento de tu estado emocional y mental mediante la observación”, dice Tolle (2001, p. 92). Del mismo modo, la narrativa nos ayuda a tomar la posición del observador, a mirarnos dentro, a no sentirnos absorbidos por la inconsciencia, a no identificarnos/apegarnos a la situación vital y emocional. Este proceso es luz en la oscuridad, ilumina nuestro camino y nos aporta comprensión.

El método narrativo es una oportunidad de observar el determinismo en las vidas de las personas. Chomsky (2005) defiende que, si bien genéticamente nuestro comportamiento no viene predeterminado, sus estructuras básicas sí lo son. De nuestra interacción con el medio depende luego su evolución y desarrollo. Hay así una convergencia de libertad y esclavitud en nuestro ser. Somos presos de nuestro pasado y, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de emanciparnos. Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006) mencionan al respecto que “es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para la misma persona” (p. 180) en cuanto a que “no estamos ante sujetos pasivos, sino con personas que toman decisiones –más o menos condicionadas- que afectan sus trayectorias”.

Por eso, considero que la aceptación de estas fuerzas estructurales puede resultar la mejor estrategia para tomar efectivamente las riendas en cualquier coyuntura y, en este caso en particular, para agarrar el timón con firmeza, y navegar a lo largo y ancho de toda la investigación. Adquirir consciencia o *despertar* significa sentir la agencialidad de quiénes y qué somos, aceptando nuestra fragilidad y vulnerabilidad, y no jugar más el papel de víctima. Este nuevo posicionamiento ante la vida empequeñece al *ego*. Saber manejar nuestra disconformidad, incertidumbre o impotencia es “asumir cierto grado de autoridad nosotros mismos” (Kabat-Zinn, 2009, p. 190).

Sobre la agencialidad y responsabilidad: Del texto de Kabat-Zinn (2009) me viene la idea de que muchas veces no tomamos las riendas de la situación, no cogemos al toro por los cuernos, nos dejamos ir, llevar, sin consciencia. A veces, puede que, por no actuar, las cosas no se vayan a resolver solas. Luego podemos autoengañarnos y buscar culpabilidades en situaciones o personas, pero es una trampa mental; la insatisfacción queda dentro. La consciencia nos puede ayudar a ver en tiempo real, las cosas más claras, como lo que son. Podemos aprovechar esos momentos de incertidumbre para ver qué está pasando. La cuestión está en cuándo dejar que las cosas ocurran y cuándo intervenir: eso es sabiduría. La lucha contra las situaciones que se presentan en el aula son pérdida de energía. ¿Cómo conseguir energía que nos nutra de vez en cuando y nos vitalice? Compañeros, amigos, hobbies, hacer lo que nos guste... Otra posibilidad es meditar. El Mindfulness nos ofrece poder confiar más en nosotros mismos, escucharnos, mirarnos al espejo, conocernos, apoyarnos, lograr canalizar esa energía que necesitamos. Generalmente, buscamos ayuda externa, necesaria por otra parte, pero

nos olvidamos, descuidamos o desconocemos las posibilidades que tenemos de acompañarnos a nosotros mismos, de cuidar y cultivar nuestro paisaje interior.

Diario del investigador

Cuando abordamos conceptos como la agencialidad, autoridad, empoderamiento, emancipación, compromiso o responsabilidad, por resaltar algunas, podemos incurrir en la llamada ilusión biográfica, paternalismo o actitud colonialista (Hernández y Sancho, 2018), aun teniendo claro que nuestro objetivo es bienintencionado. Sin embargo, coincido con Bruner (1991) quien afirma que “narrar una historia supone ineludiblemente adoptar una postura moral...” (p. 62), es decir, de alguna forma paternalista. Quizás es otra paradoja más que engrandece y enriquece la perspectiva biográfico-narrativa. Mientras tanto, considero que huir del paternalismo nos da la llave para el descubrimiento, en cuanto adoptamos una posición más horizontal.

Esta metodología, como medio, adopta un enfoque inductivo: de mis relatos surgen temas y tramas. En el argumento deductivo, el paso de las premisas a las conclusiones es analítico. Por el contrario, en el inductivo no hay relación analítica entre premisas y conclusiones, sino una vinculación sintética. También es pertinente apuntar que a la hora de contar una historia hay modos demostrativos y modos inductivos. El demostrativo explica deductivamente el pensamiento del autor mientras que el inductivo es más experiencial. Mientras uno demuestra, el otro muestra.

Como conclusión, insisto en este método como medio y fin. No solo investigamos unos conceptos en concreto, sino la propia investigación. Nos movemos y cambiamos, interactuamos y crecemos, somos uno con ella. Esta autobiografía abre un camino de exploración narrativa y es *bidelagun* o compañera de viaje, faro que orienta mi teoría y práctica. Igualmente, supone un proceso de indagación donde visito mis historias y, desde un enfoque constructivista, las resignifico abriendo un diálogo con autoras y nuevas experiencias.

Esta indagación narrativa está en constante transición, siempre *becoming*, buscando su sitio para volver a perderse. Con el tiempo, emergen nuevos paradigmas postinterpretativos, diseños híbridos, nuevas geografías del conocimiento, epistemologías decolonizadoras que nos reposicionan. El giro onto-epistemológico es una realidad. Un vuelco que se produce como en una imagen de *Gestalt*: un cambio de modelo o de visión que se madura lentamente y de repente aparece.

2.4. Estilos

2.4.1. Historias de vida

Las historias de vida son una modalidad de la investigación biográfico-narrativa. Esta variedad da la oportunidad al investigador de intervenir o, mejor dicho, ser parte de la historia contada por otro. Cuando las dos historias se hacen una, se entienden, se fusionan y se complementan. Ivor Goodson (2004) define la *Historia de vida* como “el relato de vida situado en su contexto histórico” (p. 50). Esta labor es realizada por el o la investigadora, quien recoge e interpreta las experiencias de la persona en cuestión.

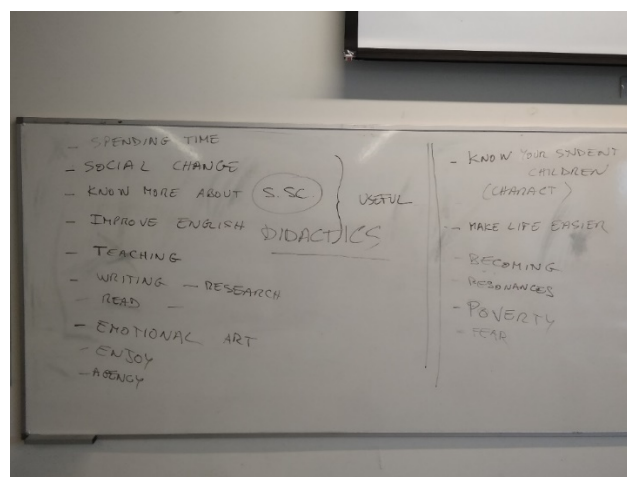
Como veíamos en el apartado anterior, y ahondando un poco más, en la década de 1920 surgió una necesidad por conocer las historias de los inmigrantes para poder integrarlos en la sociedad. Estas investigaciones fueron llevadas a cabo por la Escuela de Chicago. Unos años más tarde, en los 60, emergen nuevas necesidades y planteamientos referidos a las minorías: mujeres, gays y colectivo afroamericano. Asimismo, y como consecuencia de los movimientos en pro de los derechos civiles y antibelicistas, aflora una nueva consciencia que origina un activismo popular, la sensibilización por la injusticia y la opresión, el respeto por otras culturas, la huida del capitalismo y búsqueda de la

espiritualidad... Estas nuevas corrientes ontológicas evolucionaron hacia posturas feministas, antirracistas, ecologistas, antinucleares, solidarias, filobudistas, etc.

Del seminario sobre Historias de vida del profesor Hernández –ya señalado anteriormente–, quisiera extraer también las siguientes ideas:

- Perspectiva terapéutica y recurso de formación: Debemos tener precaución y ser conscientes de que las historias de vida en educación no son un medio de interpretación psicológica. Es verdad que puede resultar sanador, pero no es el propósito de la investigación. Así, es muy importante no basarse en juicios a los demás ni a uno mismo (en el caso de la autobiografía).
- Desarrollo personal: En esta investigación, trato de construir mi propio relato, no el de otro. Así es como empezaron las minorías de los 60 en EE.UU. En este caso, el docente es visto como grupo *marginado*, entendida esta expresión como colectivo que reside en los márgenes del sistema educativo.
- Como perspectiva de investigación para conocer un colectivo: Esta es una buena ocasión para mostrar una historia de un docente en su contexto educativo.

Creo que mi investigación puede cumplir las tres propuestas, que resumo en dos: La primera, como proceso de formación, personal y profesional (Bolívar, 2006). Mi trayectoria en educación ha conformado una identidad profesional. “Los profesores imparten un currículum, pero ellos mismos son fruto del currículum de *vitae cursu*” (Bolívar, 2006, p. 25). Es decir, enseño lo que soy; el aula es la escenificación de mi situación de vida. La identidad profesional es el “resultado de un proceso biográfico y social” (Bolívar, 2006, p. 32). Del mismo modo que profundizo en el estudio de la identidad profesional, este trabajo no puede realizarse si no va de la mano de un conocimiento personal. De ahí la importancia del primer capítulo de la segunda parte de esta tesis: *Aprender a ser*. La segunda perspectiva, que tiene relación con la visibilización y generación de saber pedagógico, puede ser cumplida por cuanto las narrativas del yo –historias de vida, autobiografía, autoetnografía...– pueden lograr que nos identifiquemos con el protagonista y con la interpretación del investigador en su contexto.



Enseño lo que leo, lo que soy en este momento: Pizarra del aula del Grado de Primaria, primer curso, grupo trilingüe (Facultad de Educación de Bilbao, UPV/EHU).

Mallimaci y Giménez (2006) señalan que “una historia de vida se torna realmente interesante cuando logramos cruzar los ambientes en los que se ha desarrollado la vida de la persona con las etapas cronológicas y con el contexto más amplio de los hechos históricos y sociales” (p. 193). Pero, por ejemplo, ¿es imprescindible mostrar el contexto en una historia como la de Romeo y Julieta? No, pero Shakespeare no escribía historias de vida. ¿No es suficiente con la historia? ¿No es suficiente mostrar

las vivencias y reflexiones del profesor Barceló (1997) para comprender un aspecto de la educación sin pretender entenderlo todo? El contexto, la historia escolar, los antiguos profesores o los estudios universitarios son aspectos que se compaginan con los personales de cada individuo.

En esta tesis, pueden encontrarse relatos y reflexiones que tienen que ver con la historia escolar, que Flores y Day (2006) encuentran crucial para comprender su influencia en el devenir como profesores. Más adelante en este informe, y siguiendo las recomendaciones de los y las autoras, pueden encontrarse también referencias a ejercicios que realicé con mi alumnado. Las identidades se construyen, pero también pueden deconstruirse y reconstruirse (Flores y Day, 2006). Estos mismos autores, destacan como factores en ese desarrollo los primeros años como estudiantes, los primeros años de docencia y el contexto de enseñanza. Puedo afirmar que he procurado cumplir estos pasos a lo largo de los últimos años e intentar reflejarlos de la mejor manera posible en este informe. Los *primeros años* los tuve en cuenta al realizar una tecnografía (que comentaré en el apartado *Método/Recogida de información/Triangulación*) dentro de la asignatura *Investigación educativa y tecnologías digitales en la Sociedad del Conocimiento*, perteneciente al Máster de Psicodidáctica que cursé en la UPV/EHU. Aquella asignatura, impartida por el profesor Correa, fue el primer encuentro que tuve con otro tipo de investigaciones. Estos aspectos son tratados actualmente en el aula de primero de Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) mediante la realización de trabajos, por parte de las alumnas, sobre esta temática. El segundo factor, el referente a los primeros años de docencia, lo traté en el trabajo de investigación titulado *Becoming a teacher: Pide que el camino sea largo*, presentado en las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU. El tercero, el contexto, trato de describirlo también en los relatos y comentarios de este informe.

2.4.2. Autoetnografía

Van Maanen (1988) describe cómo la cultura puede verse reflejada a través de una etnografía, analizando y mostrando la experiencia de una persona en ese mundo suyo, pero también de los demás. Lo expresa así: “An ethnography is written representation of a culture (or selected aspects of a culture)” [Una etnografía es representación escrita de una cultura (o aspectos seleccionados de una cultura)] (Van Maanen, 1988, p. 1). Entonces ¿es mi trabajo una etnografía? ¿Es una autoetnografía? ¿Una autonarrativa? ¿Qué respondería Fenstermacher (1997)?

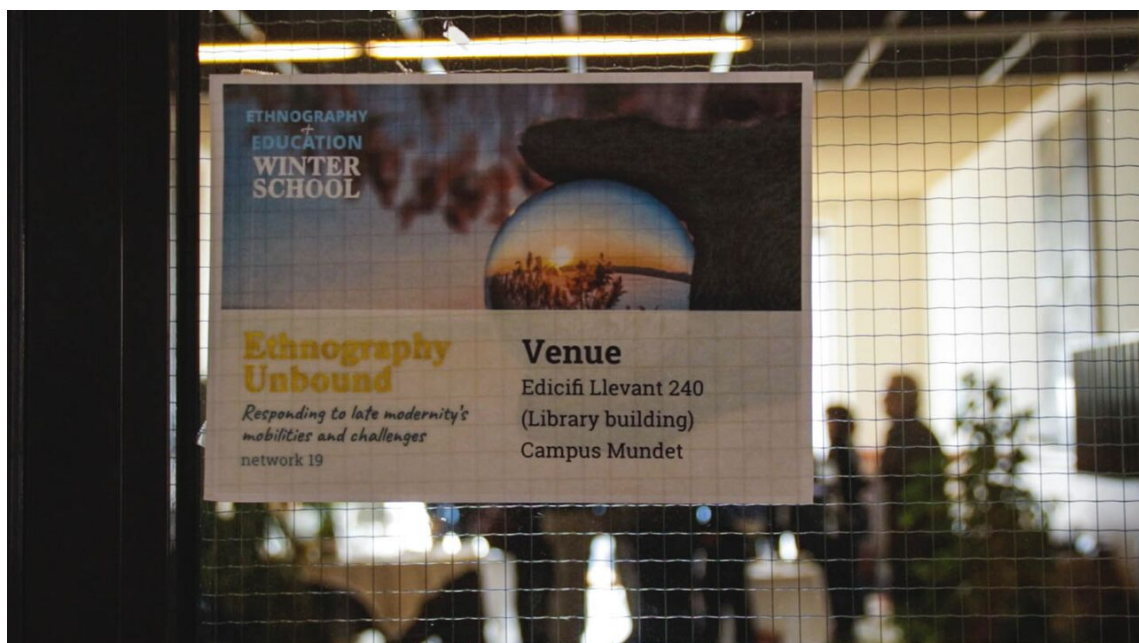
Por su parte, Martínez (2007) define la etnografía como “la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas” (p. 29). El *ethnos* o grupo puede ser un aula, una profesión, una familia, nación... “El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (Martínez, 2007, p. 30).

Gary Alan Fine (1993), aporta nuevas ideas sobre este estilo y discute en su artículo *Ten lies of ethnography* conceptos como el de la ética del etnógrafo. Este autor provoca al lector utilizando el término *mentiras*, que interpreto como sinónimo de mito o dilema. Los etnógrafos, según él mismo, no saben lo que están buscando hasta que lo encuentran (Fine, 1993). Al igual que en la etnografía, en mi narrativa también escribo notas que creo que son la realidad, pero no son más que ilusiones, *mentiras*. Creo que siendo conscientes de ello podemos entender mejor el estudio en cuestión. Una conversación, por ejemplo, una reunión de tesis, ¿qué notas he tomado?, ¿en qué me he fijado?, ¿por qué subrayo algunos aspectos y no otros? Cada pequeño detalle teje una u otra historia. De cada experiencia podríamos construir miles de historias diferentes. La ética de la investigación significa, por tanto, ser conscientes de las ficciones que nos creemos para, a continuación, cuestionarlas y reflejarlas en el estudio.

La tarea del investigador etnográfico precisa la toma de decisiones sobre qué contar y qué no (Van Maanen, 1988). El qué y el cómo son dos aspectos que juegan un papel importante, es decir, la selección de textos autobiográficos, la estructura del informe, su coherencia, organización y articulación.

Denzin (2017) afirma, en relación a la etnografía, que son proyectos que comienzan con la historia personal, “con un evento que persiste y permanece en la historia de vida” y “ese es el espacio en el que la biografía se intersecta con la historia” (p. 85). El énfasis y la característica diferenciadora, en este caso, está en el ámbito socio-cultural, en el contexto político e histórico. Entonces ¿qué hay de público en mi relato individual? Yo no lo tengo claro. Veo más mi investigación como un estudio que muestra lo que compartimos los individuos: miedos, sueños, frustración, impotencia, momentos bajos, etc. De hecho, cuando Correa et al. (2013) hacen referencia al *reality shock* y *burnout*, ¿no es este un fenómeno atemporal y aespacial? Es posible, pero también es cierto que las condiciones actuales en las que nos movemos provocan un aumento de episodios relacionados con la conmoción, la insatisfacción y el desgaste personal.

En mi búsqueda por saber si lo que yo hacía era una historia de vida personal, una autoetnografía o una autobiografía, el encuentro Ethnography Unbound de Barcelona (citado anteriormente) fue un rito de paso que me ayudó a exponer y esclarecer mis dudas.



El siguiente relato es una interpretación de mis notas y reflexiones escritas en el diario del investigador (17/12/2018) (ver anexo “Winter School Barcelona”):

Entre los profesores invitados y los propios asistentes, nos preguntábamos cuál sería el abc de una etnografía. La respuesta es que es complejo y ambiguo, pero necesitamos algo a lo que agarrarnos, que nos dé cierta seguridad. Pero ¿qué es? En la etnografía pueden tener lugar estos tres movimientos o fases: marco teórico o conceptual, trabajo de campo y la narración. En mi autobiografía hablo sobre mí y los demás. El trabajo de campo es recolección y descripción de la información recabada. El criterio que sigo es buscarla donde está, es decir, en mis apuntes, resúmenes, comentarios, reflexiones, tentativas, juicios, etc.

Reflexionamos también sobre los equilibrios entre hacer y no hacer. Tenemos que desarrollar un enfoque crítico para no sentirnos fijos e inalterables. “Do not feel fixed”, decían. Al mismo tiempo, la profesora Juana Sancho aportó un soplo de realidad cuando dijo: “follow the rules of your PhD”. En ese

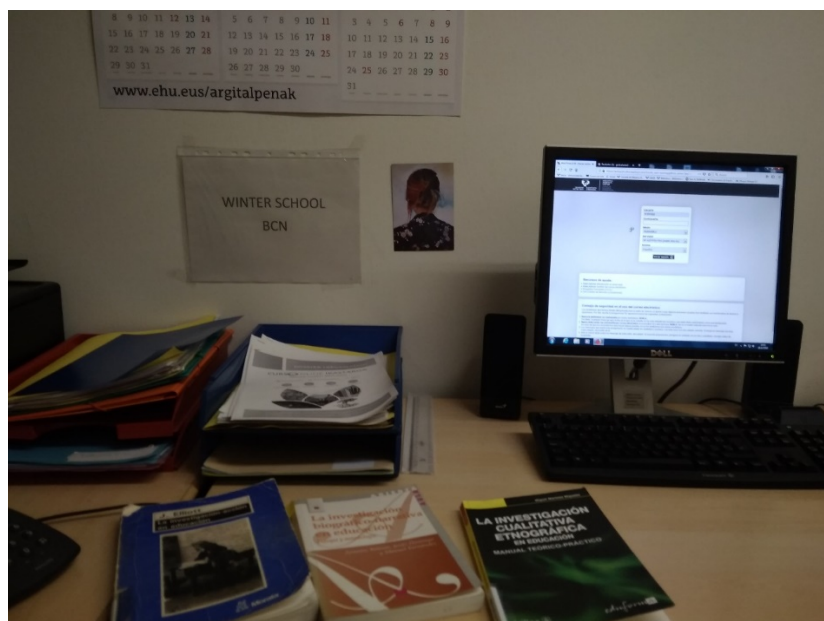
momento, necesitaba escuchar esas palabras. Está bien pensar que podemos crear nuestro camino, pero también ser conscientes de dónde podemos actuar y dónde no.

Escuchando al profesor Dennis Beach fui consciente de la importancia que tienen nuestros referentes teóricos. Él se consideraba un teórico crítico, creo que marxista. Nos preguntaba por nuestro compromiso, por si se puede ser neutral. Entonces, ¿quiénes son mis gigantes de Newton? I need a reasonable foundation: ¿Cuál es mi base, mis cimientos teóricos, mi acervo cultural? Los Fromm, Bauman, Orwell, Lederach, Elliott, Stake, Dewey, Thoreau, Palmer, Kabat-Zinn, Thich Nhat Hanh, etc.

En esta escuela de invierno se debatió también sobre el poder. El profesor Maeder hablaba del grupo lingüístico anglosajón como muestra de poder e imperialismo. “Es verdad”, pensé. ¿Qué hay de los/as autoras portuguesas, italianas, francesas, alemanas, etc. No sé nada de ellas. ¿Dónde están representados los países africanos, asiáticos o sudamericanos? Maeder afirmaba también que podemos decir no a la dominación de la tecnología. Terminó animando a trascender la escala local del aula para moldear escenarios más amplios.

Sobre la agencialidad –o consciencia–, es verdad que tenemos un marco conceptual fijado basado en la cultura, familia o educación, pero también es cierto que nos movemos y que el marco cambia. La clave está, a mi parecer, en ser conscientes de que las maniobras que hagamos con atención plena e intencionadamente nos llevarán a nuevos marcos de pensamiento más libres.

El evento concluyó con una invitación a publicar y ser parte de la comunidad o red de la organización EERA.



Esta imagen refleja el lugar donde leo y escribo en el proceso de investigación. Puede observarse los libros consultados y el cartel del Winter School de Barcelona pegado en la pared como símbolo de un rito de paso consciente en mi andadura.

Dicho todo lo anterior, quizás mi aproximación sí que encaja en cierto modo en la etnográfica en cuanto se centra en la construcción de la autobiografía en un contexto u ocasión en particular. No es un estudio crítico sobre un aspecto en particular como podría ser el malestar docente o el estrés. No obstante, sigamos explorando otras posibilidades.

2.4.3. Autobiografía

Así, cuanto más reflexionaba, más cosas desconocidas y olvidadas emergían en mi memoria. Comprendí entonces que un hombre que no hubiese vivido más que un solo día podría, sin dificultad, vivir cien años en una prisión. Tendría suficientes recuerdos para no aburrirse.

El extranjero de Albert Camus

“Si yo fuera confinado a un rincón de una buhardilla toda mi vida, como una araña, el mundo seguiría siendo igual de grande para mí en tanto conservara mis pensamientos”.

Thoreau (1854/2015a, p. 401)

Goodson, citado por Connelly y Clandinin (1990), entiende por autobiografía “a version of life history” [una versión de la historia de vida] (p. 3). Por su parte, Bolívar et al. (2001) señalan que la autobiografía es un género dentro de las *escrituras del yo*, y Bruner (1991) la percibe como “proceso de *construir* una versión longitudinal de su Yo” (p. 118). Si afinásemos más, podríamos convenir en que, verdaderamente, toda investigación es autobiográfica en cuanto tiene que ver con todos nosotros y nosotras.

Sin embargo, “hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador (Bruner, 1991, p. 119). De este modo, las identidades del autor/narrador y el personaje se funden con una visión retrospectiva del relato. El investigador es, a la par, actor e historiador de su propia historia. Pero me pregunto ¿cuál será mi prehistoria?, esa historia que no se ha *escrito* o de la que no soy consciente, esa *historia olvidada*.

Esta historia, como toda autobiografía, está narrada desde el presente, por lo cual mi interpretación está enmarcada en el estado actual de mis vivencias y pensamientos: repienso lo que soy, lo justifico, dialogo con mis preocupaciones del pasado y del futuro, con mis intereses del ahora...

En este tipo de elaboración narrativa, “se prima la autoformación en lugar de la heteroformación” (Bolívar y Domingo, 2019, p. 63) y nos reinventamos, creamos un nuevo yo, “el autor se crea a sí mismo” (Bolívar et al., 2001, p. 32). El cambio, la consciencia, el despertar emerge desde dentro. Se habla de y desde uno mismo, prevaleciendo la búsqueda desde el interior y no centrándonos en lo externo, sino en la relación dentro/fuera. De este modo, cobran protagonismo los términos *auto* como autoconocimiento, autoaprendizaje o autocompasión. Si uno se conoce a sí mismo, conoce a los demás. Cuando uno aprende por sí mismo, puede transmitir lo mismo a los demás. Si uno se trata a sí mismo con cariño y amabilidad, así lo hace con el resto de las personas y de seres vivos.

Al igual que el niño y la niña aprende primero a tener conciencia de sí mismo antes que de su entorno, nosotros somos también responsables de nuestro propio desarrollo. Así, por ejemplo, Palmer (2003) atiende a reflexiones autobiográficas en las que se pueden compartir historias de nuestra niñez, que revelan algo de quienes éramos antes de que las deformaciones aparecieran. Jane Goodall (s.f.), la famosa etóloga de chimpancés salvajes, inicia su presentación en una charla de internet con un saludo al estilo de los primates. Prosigue diciendo: “Significa *soy yo*”. Parece, por tanto, que los simios tienen conciencia de sí mismos, de que *son*. Si nos dirigimos al sur de Francia, podemos encontrar la impresión de una mano efectuada hace unos 30.000 años, en la pared de la cueva de Chauvet-Pont-d’Arc. “Tal vez alguien intentó decir *¡Yo estuve aquí!*” (Harari, 2016, p. 13). Otra imagen que me llama la atención, y que utilizo en mis clases, es la de otra pintura rupestre, en este caso en Argentina, en el que la imagen coral de unas manos provoca cierto misterio y entusiasmo en el visitante.



Imagen de Chauvet-Pont-d'Arc disponible en:

<https://archeologie.culture.fr/chauvet/es/mediatheque/mano-negativo>



Cueva de las manos, Santa Cruz Argentina: <https://www.cuevadelasmanos.org/>

Una investigación autobiográfica puede verse también como estudio de caso o historia de vida que se focaliza en un caso individual. Hay que tener claro que, según Stake (1999), el estudio de caso no era para él una opción metodológica, aunque es verdad que, habitualmente, para realizar este tipo de investigaciones, se utilizan enfoques cualitativos. Por tanto, podría decirse que mi trabajo es un estudio de caso utilizando el método biográfico-narrativo. El relato (auto)biográfico único sería un estudio de caso único utilizando la metodología narrativa en la búsqueda de la comprensión de una singularidad más que la explicación causal por una generalización.

La autobiografía es el estudio de uno mismo en relación a los demás. A Laurel Richardson (2002) le preguntan sus colegas: "What are you working on?" Ella responde: "My life {...} and a project written for the public" (p. 421). Como diría Bruner (1991, p. 47) "en virtud de su actualización en la cultura, el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar de privada y autista". Hablar de

una persona es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones. Podríamos definir a las personas como microcosmos a escala del Universo o, como diría Ferrarotti, “un individuo es un universo singular” (Seminario de Hernández). “Lo que persiguen las perspectivas auto, en definitiva, es participar en la construcción social de normas y prácticas de investigación” (Hernández y Rifà, 2011, p. 27).

Una narrativa personal es la historia de la personalidad de alguien, la cual tiene mucho que ver con la *persona*, es decir, con la máscara que nos ponemos, que hemos ido desarrollando para adaptarnos y encajar en la sociedad (Whitmont, 2001). Esa personalidad individual y subjetiva es, pues, muy social, general, colectiva y política; algo que todas y todos compartimos. Este reconocimiento del carácter general de lo personal es un buen antídoto contra el síndrome de Robinson Crusoe: el ensimismamiento y la autocomplacencia en que puede derivar el relato y estudio autobiográfico si la vida queda al margen del contexto. Sin embargo, también es verdad que “as soon as we write our story, it becomes the story of our relationships with others and with the world” [tan pronto como escribimos nuestra historia, se convierte en la historia de nuestras relaciones con los demás y con el mundo] (Anderson, 2011, pp. 117-118).

Por ello, es conveniente que aporte los puntos débiles o críticas al método como, por ejemplo, el de individualidad. Los dilemas, contradicciones y tensiones son una pieza fundamental del proyecto autobiográfico-narrativo. Phillip Lopate afirma “the harvesting of self-contradiction is an intrinsic part of the personal essay form” [el cultivo de la autocontradicción es una parte intrínseca del modo de escritura personal] (citado en Bullough y Pinnegar, 2001, p. 19). El mismo Lopate escribió un libro titulado *The art of the personal essay*, en el que destaco la utilización del término *arte* en lugar de técnicas o procedimientos.

Parece que contando nuestras historias volvemos a adoptar una posición central, pero que nos podemos olvidar de la historia general. A mí, sin embargo, conocerme y comprenderme me está dando la posibilidad de abrirme de nuevo a las personas, de conocer, comprender, valorar, agradecer la compañía de los demás, el tiempo con los compañeros, la escucha, etc. ¿Cómo podemos comprender a los demás si no nos comprendemos a nosotros mismos? ¿Cómo lograr empatía por los demás si no nos escuchamos? ¿Cómo transformar el mundo exterior sin cambiar el interior? ¿Cómo pretender mejorar la educación sin empezar por ordenar nuestra habitación? Lo mismo ocurre con el profesorado ante las políticas educativas, currículo, etc. Unos técnicos y políticos introducen una serie de normas, balizas, recomendaciones sin hacer la previa reflexión, meditación, sin escuchar, sin tiempo... Las intenciones pueden ser muy buenas, como las que tenía el comunismo, pero no funcionará. El cambio llegará de uno mismo hacia fuera y exige un trabajo diario.

Estoy situado en el solipsismo, en un narcisismo involuntario, ¿en el egocentrismo y sincretismo del niño? Quiero moverme hacia posiciones y actos sustantivos, intrínsecamente educativos.

Diario del investigador

Para evitar el carácter celebratorio de la investigación, debemos promover el diálogo y el dialogismo, además de la reflexión y la reflexividad. La reflexividad humana es “la capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente” (Bruner, 1991, p. 109).

Uno de los aspectos clave de las investigaciones autobiográficas reside en la verosimilitud y no en lo *real* de la historia que se cuenta, es decir, prima la búsqueda de sentido y de significado, la reflexión sobre lo que pensamos, de por qué hicimos tal o cual cosa... (Bolívar et al., 2001; Bruner, 1991). Ya decía Fine (1993) que “the illusion of verisimilitude is crucial for the grounding of qualitative research” [la ilusión de verosimilitud es crucial para los cimientos de la investigación cualitativa] (p. 278). Ciertamente, es *vida* real, y no ficción o conjeturas. Como decía antes, quisiera resaltar que la historia, lo que se cuenta y se ve, no es la historia completa, no muestra todo el cuadro. Nuestras vidas son una

suite de piezas como *Cuadros de una exposición*, del compositor ruso Modest Músorgski. Este trabajo autobiográfico, por ejemplo, representa una de esas obras que conforman mi vida personal y profesional.

La autobiografía es también la reivindicación de nuestras vidas y de nuestros pensamientos. Fenstermacher (1997) reconocía, por ejemplo, que algún día recuperaría aquel periodo de su vida con la esperanza de entenderlo mejor, para saber qué hizo y por qué, “recalling the memories that I had so carefully pushed from consciousness” [recordando las memorias que tan cuidadosamente había apartado de la consciencia] (p. 119). Se trata de una vuelta atrás, una abolición del tiempo transcurrido (Eliade, 1991); una victoria sobre el olvido y, en cierto modo, sobre la muerte. Recordemos que, en la mitología griega, Sueño y Muerte, Hypnos y Thanatos, son dos hermanos gemelos (Eliade, 1991).

Hasta hace relativamente poco, yo también he tenido dudas sobre si una historia sobre mí es académicamente aceptable. Palmer (1997) relata una experiencia de su propia práctica. Este profesor anima a su alumnado a escribir sus autobiografías y poder, a continuación, vincularlas a diversos temas que tratan. Al final de la clase, un estudiante se le acercó y le preguntó si podía utilizar el pronombre *yo*. Palmer no sabía si reír o llorar. Le contestó que no solo debía, sino que ojalá la utilizara con libertad, abiertamente y frecuentemente. El autor sostiene que utilizando expresiones como *se cree/se pretende* estamos alienando nuestro ser, nuestro *self* o identidad.

La narrativa autobiográfica es también un método para descubrir nuevas capacidades –o no tan nuevas– y nuevas formas de actuar. Puede servir también para redescubrir, para reconfigurar, para conceder mayor protagonismo a otros personajes que pueblan dentro de nosotros mismos. Se trata también de un mapa en el que poder encontrar nuestro itinerario profesional docente. Una oportunidad retrospectiva para orientar mi práctica, para entender situaciones nuevas que se presenten. Por tanto, no son estudios predictivos ni generalizables, no buscamos relaciones de causalidad. Las circunstancias son cambiantes en educación, en la labor docente diaria y por ello el conocimiento de la vivencia es adaptable o aplicable al nuevo caso. De este modo, el uso de las narrativas autobiográficas son un recurso y fuente para una metodología crítica sobre nuestras vivencias y prácticas (Walker, 2017; Laurel Richardson, 2002).

En el ámbito del *Mindfulness*, el maestro Tolle afirma, por otro lado, que “contar tu historia a los demás te mantendrá atrapado en el sufrimiento” (2001, p. 213) Sufrimos por nuestra memoria (pasado) y nuestra imaginación (futuro).

O no lo entiendo bien o no sé si estoy de acuerdo.

Nota al margen del codirector Pello Urkidi

Creo que el autor se refiere a una constante repetición de nuestra historia y a la identificación con la misma. Lo mismo ocurre con los relatos que nos contamos acerca de los años por venir.

Respuesta del investigador

2.4.4. Autoestudio o *self-study*

No conozco hecho más estimulante que la incuestionable capacidad del hombre para elevar su vida por medio del esfuerzo consciente

Thoreau (1854/2015a, p. 119)

Todd Dinkelman es un profesor del Departamento de Social Science Education en la Universidad de Georgia (EUA). Su interés en la docencia e investigación se centra en estudios sociales y educación democrática de profesores (*democratic teacher education*). Por *self-study* o autoestudio, Dinkelman

(2003) entiende “intentional and systematic inquiry into one’s own practice” [indagación intencionada y sistemática de la práctica de uno mismo] (p. 8). Este autor añade que es una manera de distanciarnos de la inmediatez del aula y de la persecución de un tipo de conocimiento que no surge en el momento y de la nada (Dinkelman, 2003). Ebbutt y Elliott (1990) utilizan para este tipo de estudios la denominación “autoevaluación del profesor”, “profesores como investigadores” o “investigación-acción educativa” (p. 176). Todas ellas refiriéndose a “la mejora de la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales, en vez de aplicar los conocimientos de cualquier otro...” (Ebbutt y Elliott, 1990, p. 176).

En esto se resume mi investigación junto con los aportes del método biográfico-narrativo. Sigue Dinkelman (2003) defendiendo que la enseñanza “must include reflection” (p. 8), por lo cual el autoestudio debería ser una parte fundamental de la práctica del profesorado. Podríamos decir que hay dos tipos de enseñanza: la consciente y la inconsciente, la intencionada y la automática. Entre medio, la reflexión en la acción o práctica reflexiva, nos puede ayudar a arrojar un poco de pausa y comprensión sobre la docencia.

Bullough y Pinnegar (2001) afirman que las investigaciones de autoestudio surgieron como resultado de la convergencia de cuatro acontecimientos: la investigación cualitativa; el movimiento reconceptualista en los estudios sobre el curriculum (uno enseña lo que es); el interés por la fenomenología (Van Maanen) y la narrativa (Clandinin y Connelly); y la práctica atenta y meditada (*thoughtful*). Este último punto es el que me da pie a, posteriormente en el informe, vincular la investigación biográfico-narrativa y el autoestudio con la *Atención Plena*.

En el campo de la educación, “the teaching profession requires teachers who have learned to apply critical thought to their work. To do this, they must have a full knowledge of their subject matter as well as observe and reflect on their practice” [la profesión docente requiere de maestros/as que hayan aprendido a aplicar el pensamiento crítico a su trabajo. Para ello, deben tener un gran conocimiento sobre su materia, así como saber observar y reflexionar sobre su práctica] (Ross, 2018, p. 3). Deberíamos ser capaces de desvelar aspectos que damos por sentado, cuestionarnos prácticas que tenemos automatizadas, observar nuestras propias reacciones emocionales y convertir todo ello en objeto de indagación y estudio. Observar los hábitos de pensamiento, lectura, formas de hablar, para comprender y ahondar en lo que es superficial. Esto de lo que hablamos es pedagogía crítica. El profesor Atkinson, por ejemplo, empezó a escribir en la universidad sobre su manera de enseñar y usaba sus lecturas “para enriquecer su didáctica” (Hernández y Sancho, p. 1). En su trabajo, Ester Caparrós y José Eduardo Sierra (2019) citan a Kubler quien señala que “dicha perspectiva de indagación sobre la enseñanza está orientada a mejorarnos como docentes...” (p. 180) y que nos ayuda a transformarnos como docentes, a transformar a los estudiantes y al contexto escolar.

Tenemos que entender, igualmente, que la autoevaluación o autoestudio, no es algo meramente privado, sino un camino de desarrollo profesional. Un proceso formativo continuo, relacional y creativo, sin fin. El interés del autoestudio estriba en mostrar el paisaje exterior e interior del docente. La dimensión externa es la parte visible, la superficial y pública. La interna es privada y suele estar oculta, y abarca toda la complejidad emocional de nuestra vida interior.

Este método educativo puede tener también efectos emancipadores. La práctica reflexiva contribuye a la desidentificación y desapego de nuestras concepciones sobre la educación. Asimismo, es un proceso por el cual nos sentimos liberados del tiempo psicológico. La oportunidad de narrar aquí y ahora –*el poder del ahora* (Tolle, 2001)–, se asemeja a la acción de observar cómo discurre el río, en sus crecidas y en calma. Ese río, que simboliza nuestra situación personal en la vida, nunca es el mismo, como diría Heráclito. La historia autobiográfica que yo narro tampoco es la misma, fluye como el río, va cambiando y cambiará cuando el lector la interprete.

La indagación sobre mi propia práctica docente es también una oportunidad para vivir nuevos acontecimientos, abrir nuevas visiones, contar historias diferentes y cambiantes. Un tablero de ajedrez

en el que cada movimiento abre un sinfín de posibilidades. Además, disponemos de cierta estrategia y deseo en lo que queremos conseguir, pero hemos de tener claro donde estamos en este momento. Siguiendo con el símil del ajedrez, el rey es nuestro objetivo, pero no debemos descuidar el valor y cada uno de los movimientos de las demás fichas. Esta idea está ligada a la de agencialidad. Verme como agente, persona que construyo también la realidad social. Una visión no determinista sobre nuestra historia y una reivindicación de que no somos marionetas de la Historia. Una práctica deconstructiva que ponga plena atención a nuestros modos de pensar y de actuar para ofrecer, a continuación, otro tipo de historias (Jackson y Mazzei, 2008). Sin embargo, quizás más que deconstruir tengamos que observar lo construido, las ideas previas, supuestos y presupuestos que estructuran nuestra mente. La deconstrucción y reconstrucción suena a ingeniería mental y la mente no se puede controlar; es demasiado lista y caemos fácilmente en sus engaños.

Estos cambios liberadores derivados del proceso deconstructivo puede que se den, en un primer momento, en el plano individual. Sin embargo, “Stenhouse creía que, haciéndose más conscientes – mediante la investigación-acción- de la relación existente entre los problemas de la situación docente y los factores contextuales, los profesores estarían en mejor posición para influir sobre las determinaciones políticas que moldean su práctica docente en clase” (Ebbutt y Elliott, 1990, p. 179). “Así, se convierte en un medio no solo de promoción del desarrollo del profesorado, sino de desarrollo de las escuelas en cuanto instituciones y, de manera más general, del sistema educativo” (Ebbutt y Elliott, 1990, p. 179). De este modo, lo individual y lo social son vistos como una unidad, son dependientes el uno del otro. Bullough y Pinnegar (2001) apuntan que “self-study points to a simple truth, that to study a practice is simultaneously to study self: a study of self-in-relation to other” [el autoestudio resalta una verdad simple, que el estudio de la práctica es simultáneamente estudiarse a uno mismo: un estudio de uno mismo en relación con el otro] (p. 14). El autoestudio se convertirá en investigación cuando logre un equilibrio entre lo público y lo privado, entre biografía e Historia, entre la teoría y la práctica, entre el *self* y la práctica (Bullough y Pinnegar, 2001).

En el autoestudio también pueden encontrarse, al igual que en las autobiografías o historias de vida, temas silenciados, omisiones, detalles que se ocultan. Lo que no se explica, las inexactitudes, hablar de lo que no se quiere hablar y compartir los secretos que nos mantienen enfermos puede resultar de mayor interés que la presentación de una combinación de nuestros momentos estelares.

Lo auto engloba la autocomprensión, autorreconocimiento o la autopercepción y es un proceso vivo y en permanente interacción. Esta historia a modo de *bildungsroman* (novela de aprendizaje o de formación) busca estar viva y mostrar las tensiones, contradicciones, heterogeneidad, cambios, etc. Maria Assunção Flores (2014), por ejemplo, muestra en su texto los momentos, los espacios de lucha y conflicto, de construcción de maneras de ser docente. Antes en el tiempo, Dewey ya subrayaba los aspectos del profesor relacionados con sus “modes of being, saying and doing” [modos de ser, decir y hacer] (Dinkelman, 2003, p. 11). Considero que la narrativa y la meditación contribuyen a mantenernos en este proceso de observación e indagación.

2.5. Mi camino: diseño general del proceso de investigación

“Para llegar al punto que no conoces, debes tomar un camino que tampoco conoces”.

Adagio de San Juan de la Cruz (citado en Martínez, 2007, p. 39)

Tal vez mi estudio no sea una autobiografía y se acerque más a un autoestudio en forma narrativa, o quizás combine ambas.

Diario del investigador (septiembre de 2020)

2.5.1. Nuevos criterios

Una nueva forma de investigar requiere de nuevos criterios. En este sentido, Bullough y Pinnegar (2001) nos ofrecen una serie de pautas o directrices para escribir narrativa en educación, que resumo e interpreto:

- Verosimilitud y conexión: La historia contada tiene que ser *creíble* y cumplir el objetivo de conectar con el lector. La trama es conocida, el argumento principal resuena, las historias del autor y lector se conectan, conversan y se iluminan mutuamente.
- Reflexión (*insight*) e interpretación: La investigación debe promover estos procesos tanto en el narrador como en el lector.
- Honestidad del autor: Para ello es necesaria la explicación de los pasos, prejuicios, dudas, su posicionamiento. Podría decirse que está unida a la deontología del investigador.
- Las cuestiones a tratar están relacionadas con la labor docente, con la construcción de la identidad profesional. El lector o lectora busca estos aspectos, respuestas a sus dificultades. A su vez, quiere encontrar nuevas perspectivas, acuerdos, desacuerdos... Podemos contar historias que representen nuestros intentos por comprender mejor la profesión y por reconocer la complejidad de la tarea educativa.
- Compromiso con el *otro*: No se trata solo de mejorar personal y profesionalmente como docente para uno mismo, sino, desde esa posición, propiciar un cambio ontológico que abra la mirada a la educación e impulse acciones sociales transformadoras.
- Genuinidad e incidentes críticos: Situaciones donde el o la autora se enfrenta a dilemas, compromisos, miedos, etc. Mostrar esa acción en situación y en contexto; un lugar, un espacio.
- Atención al contexto, escenario o marco donde transcurre la historia: departamentos, escuelas, facultad, congresos, seminarios, aula, etc. Es importante que el lector entre en relación con estos elementos para una mejor conexión y comprensión:

Siguiendo estas indicaciones, las autobiografías docentes y autoestudios pueden ofrecer “perspectivas frescas u originales sobre verdades establecidas” (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 18).

Otros autores como Walker (2017) aluden a la veracidad y fiabilidad de la investigación. Su credibilidad reside en lo apropiado de la recopilación de datos, su análisis, el informe del proceso de investigación. Connelly y Clandinin (1990) añaden que lo particular es lo que da lugar a la “autenticidad” y desencadena la emoción. Si hablamos de verdad narrativa, es conveniente distinguirla de la verdad histórica, en cuanto la primera es válida si se ajusta a su historia *real* (Bruner, 1991). La verdad es la interpretación del relato por el narrador.

Al igual que el analista ayuda al paciente a construir la narración, yo como investigador trato de encontrar los puntos que dan sentido al yo narrador que construyo. Trato de encontrar la coherencia en la historia, de distinguir la autenticidad del autoengaño. Esto supone estar despierto para detectar las trampas de la mente. Schopenhauer (Arnau, 2021) pensaba que la mente es el velo que no nos permite ver la realidad tal cual es. En este estudio trabajo por desvelar esa verdad y salir de las sombras de la caverna.

Mi pregunta de investigación, los problemas que quiero abordar y explorar me llevan a elegir el enfoque epistemológico y metodológico que trato en este apartado. Desde esas premisas, se derivan las técnicas y teorías que van tratándose. Sin embargo, durante este proceso de investigación, no he tenido muy claro cuál era exactamente el método que se adaptaba mejor a mis necesidades y objetivos formativos y académicos. Paulatinamente, con la ayuda de los autores consultados, he llegado a la conclusión de que el diseño metodológico es el resultado de la confluencia de planteamientos epistemológicos y ontológicos. Un método mixto, personal, co-construido, que evoluciona respondiendo a nuevas necesidades y perspectivas, y que es fruto de la diversidad y pluralismo

metodológicos. Entonces, me pregunto: ¿Qué tipo de investigación es esta realmente? ¿Cómo lo haría Wilder?²⁰

Esta investigación es historia de vida, autobiografía, autoetnografía, estudio de caso, investigación-acción, autoestudio, autorreflexión, autoinvestigación, autoindagación... Otra forma de denominar a este trabajo es *narrativa de vida docente*²¹. Como estudio de caso, podría presentar los avances y retrocesos por los que transcurre mi labor docente e investigadora. El caso puede ser un niño, un grupo de profesores o, simplemente, yo. “El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16). No nos interesa para generalizar, sino que tiene un interés intrínseco. Sin embargo, ¿son entonces las historias de vida investigaciones instrumentalistas en cuanto quieren demostrar o intervenir en alguna situación *injusta*? ¿Son utilizadas las narrativas para reflejar las relaciones de poder, por ejemplo? Y yo sigo preguntándome: ¿Es mi estudio una autobiografía (biografía e historia) o, *simplemente*, un autoestudio? ¿Es mi pretensión autoindagar para entender la realidad social, el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales o la Educación en general? Quizás solo quiera centrarme en mi trabajo, mejorar por mí y los demás, y ofrecer ese proceso al lector.

De este no-método o combinación de varios proviene la dificultad de vincularlo y fundamentarlo con teorías y tradiciones metodológicas (Bullough y Pinnegar, 2001). En un primer momento, podría parecer que esta indefinición es ventajosa y favorable, pero considero que no es así o, incluso, que significa lo contrario. Exige un trabajo teórico, de búsqueda de fundamentación, unos cimientos sólidos para ir construyendo nuestro pensamiento, nuestra argumentación. Requiere también de un reconocimiento sincero de todo lo que está por aprender y de lo poco que sabemos. El método es percibido, así, como convicción y no como receta. Cada investigador tiene que encontrar su forma de análisis más útil (Stake, 1999).

Como vemos, la investigación biográfico-narrativa es una oportunidad para que cada investigador dé pasos emprendiendo su propio camino. Franco Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006) señala que “no existen unas reglas precisas, una especie de fórmula aplicable...” (p. 11) y aboga por “construir los instrumentos de investigación en el mismo hacerse de la investigación” (p. 12). Esta complejidad del método desemboca en una investigación dinámica en la que se van tomando decisiones a medida que se avanza en el estudio.

No obstante, llega un momento en el que hay que decidirse y resolver cuestiones que se alargan en el tiempo. Samah (2013) utiliza tres métodos para reexaminar y analizar su práctica:

- Autobiografía para conocer su filosofía personal, sus experiencias de aprendizaje/enseñanza.
- Historia de vida de otros para conocer qué cuentan otros investigadores, literatura teórica.
- Feedback de los estudiantes para examinar su práctica. Se trata de una triangulación en la que recopila *emails* de estudiantes que le hacen replantearse cuestiones.

¿Qué tipo de investigación presento yo? ¿Es mi autobiografía también una historia de vida personal? Yo creo que sí en cuanto soy un observador y testigo silencioso desde otra posición, desde el aquí y ahora. Parafraseando a Ortega y Gasset, yo no soy el mismo ahora y tampoco lo es mi circunstancia. Jerome Bruner (1991) señalaba, citando a Donald Polkinghorne, que “estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática” (Bruner, 1991, p. 114).

²⁰ El director de cine Billy Wilder tenía en su despacho un cartel que rezaba: *¿Cómo lo haría Lubitsch?* Siendo un gran fan del primero, he querido hacer un guiño a su pregunta.

²¹ Término que adopto de la “Narrativa de la vida de Frederick Douglass, un esclavo americano”, de su traducción de *narrative of life* (Douglass, 1845/1995).

Sabemos que es el investigador el que transforma la autobiografía en una historia de vida (Bolívar et al., 2001). En este caso, yo soy narrador e investigador. ¿Soy la misma persona? Por un lado, sí, pero también es cierto que cuando analizo mi propia narración ya no soy *ese* actor, se ha producido un desplazamiento. Además, trato de adoptar, conscientemente e intencionadamente, una posición no juzgadora para no caer en el pensamiento y concepciones del narrador.

El interrogante es el elemento central de la indagación, pone en suspenso la certeza y nos abre a lo nuevo. Encontraré el lector en esta tesis muchas preguntas como manera de problematización de lo establecido. Del cuestionamiento emergen nuevas preguntas, nuevos espacios y escenarios, que son personales y colectivos, integrándose en un proceso participativo. Interrogantes basados en las propias vivencias y experiencias, entendiendo esta última como lo que se vive y reflexiona. Stake (1999) afirmaba que “la experiencia se adquiere sobre todo con la práctica reflexiva” (p. 51). En este punto, abogo por una reflexión no racional, libre de paradigmas, más observadora y compasiva. El mundo no cabe en una categoría mental (D’Ors, 2014).

*¿Cuál es la pregunta de investigación?:
¿Quién soy como persona y profesor?*

Diario del investigador (marzo de 2021)

La selección de mí mismo como objeto de indagación responde a la pregunta de investigación y a las motivaciones expuestas en la introducción. El sujeto a investigar la defino como *persona común*, alejada tanto de las *grandes personas* como de las *marginales*. Resumiendo, me gustaría saber quién soy como persona y como docente, o, dicho de otro modo, conocer mejor aspectos sobre la identidad personal y profesional para poder evolucionar y mejorar. Una búsqueda del conocimiento y verdad que se caracteriza por ser “dinámica, provisional y relativa” (Sierra y Blanco, 2017, p. 319). Un aprendizaje que es también intersubjetivo en cuanto “es la mediación con otro la que encauza la reflexión acerca de las propias vivencias” (Sierra y Blanco, 2017, p. 319). En este caso, es también un proceso *intra-subjetivo* en el que el *otro* soy yo. De este modo, presto atención a la verdad interior, a la esencia, al yo.

2.5.2. La perspectiva positivista

Desde la perspectiva y epistemología positivista, los criterios de validación de un trabajo de investigación son distintos y considero que todavía arrastramos en la indagación narrativa ciertos complejos de inferioridad. O, mejor, debería decir que ese es el proceso por el que he pasado yo. Por ejemplo, “la noción de validez ha sido desarrollada fundamentalmente desde la perspectiva positivista y remite a la noción de que un conocimiento es válido en tanto permita representar *objetivamente* la realidad estudiada” (Sisto, 2008, p. 127). Por ello, desde ese enfoque se busca distanciar al investigador del objeto de estudio: la objetividad prima en la investigación y los resultados son cuantificables y comprobables. Por el contrario, dentro de la comunidad de investigadores cualitativos, la validez se concreta configurada de la siguiente manera: cumplimiento de estándares de aceptabilidad, credibilidad (explicitación de recogida de datos, ilustración con ejemplos...), transferibilidad (grado de aplicación en otros contextos), coherencia, posicionamiento, voz (voces silenciadas), reflexividad (conciencia crítica) (Sisto, 2008).

Otros posicionamientos, como el de Ebbutt y Elliott (1990), tratan la validez interna y externa. La primera de ellas requiere una demostración de la mejora docente. La segunda reclama que, de alguna manera, pueda ser útil o generalizable. Por ello, en este informe procuro explicar bien cuáles han sido las acciones emprendidas después de la comprensión de las situaciones para, posteriormente, traducir en acciones lo visto y comprendido. Adicionalmente, Bruner (1991) cita a Lee Cronbach quien dice que “la validez es subjetiva más que objetiva; la plausibilidad de la conclusión es lo que cuenta. Y la

plausibilidad, por modificar el dicho, reside en el oído del espectador” (p. 108). Así, la recomendación o admisión de una investigación está en manos de quien la lee.

Siguiendo el paradigma lógico-matemático, un estudio de investigación debe también cumplir los criterios de confiabilidad y replicabilidad. La confiabilidad es el nivel de concordancia interpretativa, es decir, que más de un lector entendiera algo parecido después de leer el informe. Esto quiere decir que, si este trabajo que estoy presentando se repitiera, obtendría los mismos datos, extraería los mismos resultados y obtendría las mismas conclusiones. Por tanto, podríamos replicar o clonar un estudio. Sin embargo, las ciencias sociales y la educación se mueven por otros derroteros y con otras lógicas —o no lógicas—, igual que hacen los estudios fenomenológicos, hermenéuticos, naturalistas o biográfico-narrativos

En lo que se refiere a la generalización siempre es posible, de alguna manera, en cuanto existe cierto grado de intersubjetividad. Stake (1999) decía que “de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales” (p. 78). Así, el lector toma nuestras descripciones narrativas, las inserta en su propia experiencia y elabora unas generalizaciones naturalistas. Se produce una “experiencia vicaria” (Bruner, 1991, p. 65) pues el lector imagina escenas, reconstruye experiencias asociándolas a experiencias propias que desencadenan la emoción y dan lugar a la autenticidad (Connelly y Clandinin, 1990). Por tanto, la historia aparece como experiencia vicaria de la cultura y, paralelamente, como microcosmos de ella, reproducción y singularidad. En *Madame Bovary* podemos vivir la desafortunada vida de una mujer de la época o ver la falta de aceptación y angustia de las situaciones que vive. Hablamos de emociones generales. De igual modo, Otello y los celos, o Romeo y Julieta y su amor por encima de todos los impedimentos son temas universales y eternos. Incluso Piaget estudió a fondo ciertos aspectos de sus hijas y estableció leyes más o menos universales que han supuesto de gran interés y seguimiento en el siglo XX (Martínez, 2007). Por eso, Martínez (2007) apuesta por las historias de vida como enfoque para estudiar una comunidad completa a través del estudio de algunos de sus miembros.

Dicho lo cual, esta investigación no es un estudio que pretenda alcanzar generalizaciones. Por el contrario, al igual que los estudios de caso, su cometido es la particularización. El capítulo *Harper School* (Stake, 1999), por ejemplo, no explica por qué ocurría lo que ocurría, sino que describe cómo eran las cosas en un momento y lugar determinado: la experiencia humana, conductas, temas, contextos, circunstancias... Por tanto, no se busca la generalización ni replicabilidad, pero sí que es posible que sea representativo de un grupo. “Analizar una parte es analizar el todo”, decía Fernando Hernández en el Seminario sobre Historias de Vida. La singularidad refleja también la colectividad de la que forma parte, y podría decirse que lo colectivo hace referencia a lo singular.

Esta narrativa de vida no supondrá una representatividad convincente de todo el profesorado, ni una base estadística para poder generalizar sobre las interacciones entre la práctica docente y las características contextuales. Sin embargo, Stake (1999) advertía, por ejemplo, que “a todos nos asombra descubrir nuestras propias dudas en la vida de los otros” (p. 19). De este modo, en el método narrativo se establece la verosimilitud (semejanza con la vida) más que la verdad. Podríamos hacer una analogía entre lo que ocurre en el aula y en el universo del docente y la microhistoria, con aquello que ocurría y ocurre en las sombras, fuera de los escenarios de poder. La microhistoria son estudios biográficos en los que se demuestra que es posible entender una realidad aún estudiando a un hombre o mujer que no sea representativo de la época.

Por estos motivos, los relatos o reflexiones presentados no son historias objetivas siguiendo compromisos positivistas (Denzin, 2017). Comentaba en la introducción, cómo incluso me permito utilizar referencias artísticas o espirituales, y recursos creativos como los diagramas de elaboración propia, fotografías, etc. A tal efecto, Denzin (2017) hace referencia a Laurel Richardson, quien llega a usar dispositivos literarios y poéticos para contar mejor una historia.

2.5.3. Riesgos de nueva objetividad

El paso de la objetividad a la subjetividad como verdad, autoridad o autenticidad conlleva un riesgo de nueva objetividad, verdad y dogma. La intención del investigador biográfico-narrativo debe ser la de convertir la historia personal en Historia colectiva y social. Yo, como investigador, construyo un nuevo relato, el informe de investigación, la *History*/Historia. No me limito a ser un mero escriba de mi *story*/historia. De manera prudente y humilde, quiero trascender la historia que cuento, ir más allá, escribir una metahistoria.

Entonces, ¿cómo saber que una narrativa es de calidad? ¿De qué depende que estas investigaciones del yo tengan relevancia? También es posible que carezcan de una fundamentación teórica y autoridad que todavía está por desarrollar (Bullough y Pinnegar, 2001). La calidad no depende únicamente de este acervo teórico, epistemológico y metodológico, sino también de la pericia que tengamos para encontrar un argumento y contar la historia (Bullough y Pinnegar, 2001). Estas cuestiones las vivo, en ocasiones, con cierta presión. He necesitado de mucho tiempo para poder agarrarme a unos asideros teóricos. Escuchaba aquello del posicionamiento del investigador, pero me sonaba a chino. De estas reflexiones permanentes, surgen muchas dudas. Vemos cómo existe una dificultad para determinar estas cuestiones de calidad en la indagación narrativa, como le ocurrió a Fenstermacher y que lo explica en su artículo "On Narrative" (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 16). Nos tenemos que preguntar qué hace que una historia sea poderosa, tenga fuerza, nos atrape, nos enganche, que merezca la pena. No hay una respuesta clara al respecto (Bullough y Pinnegar, 2001).

Solo sé que, durante este viaje, he trabajado por disfrutar del método o caminos de ascensión al monte que convergen en la cima. Un proceso intelectual y emocional que ha buscado la respuesta de cómo *aprender a ser* honrando el presente. No he realizado nunca *El Camino de Santiago*, pero en un documental encontré la explicación de su atracción para millones de personas. La soledad, el encuentro con uno mismo, disponer de espacio y de tiempo, el sufrimiento en forma de ampollas. Parece como si el ser humano necesitase de las penurias, la enfermedad o la infelicidad como recurso o método para estar presente. Por el contrario, el deseo constante nos lleva a empeñarnos a que algo ocurra, a la lucha porque las cosas fueran como nos gustaría que fuesen. Esta reflexión me lleva a entender la docencia desde otro enfoque: la enseñanza como algo misterioso, que produce asombro y curiosidad.

2.5.4. Fases de la investigación

Mariana Miras e Isabel Solé (2007) presentan tres distintas fases en toda investigación:

- Lectura y escritura exploratoria: Durante esta primera etapa, necesito *leer todo* para sentirme seguro. Beber de autores, dialogar, marcar mi posición, contrastar críticamente... La delimitación del problema a investigar es una tarea compleja. Me considero una persona muy curiosa y que le gusta saber de todo. Esto implica la dificultad para decidir qué tipo de literatura debo consultar, si me conviene. Es una especie de apego a la lectura que cuesta vencer. No sé si responde a un deseo real de *saber más*, de explorar o es un autoengaño para no pasar de fase. Seguramente hayan sido ambas.
- Lectura y escritura de elaboración: Las autoras utilizan estas palabras "leer y escribir para comprender, integrar y elaborar" (Miras y Solé, 2007, p. 91). El título de mi investigación hace referencia a la comprensión, integración y profundización. Elaborar significa tener una voz propia, como diría mi director Correa. Una voz que construimos y que nos introduce en la comunidad científica y académica. En esta fase, leemos mientras escribimos; escribimos mientras leemos. La escritura sirve de soporte al pensamiento (Miras y Solé, 2007), a uno mismo.

- Lectura y escritura de comunicación: Es el paso que doy hacia “la composición del texto académico que finalmente será sometido a la mirada de otros” (Miras y Solé, 2007, p. 97). Aquí tengo en cuenta la estructuración y articulación de las ideas, adopto la perspectiva del lector, y paso del escribir lo que pienso al ¿se entenderá?

En relación a la indagación narrativa, dicen Bolívar y Domingo (2019) que “la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros” (p. 57). Los tres tiempos se unen, se convierten en uno, el presente. El aquí y ahora es lo único que tenemos; es todo lo que tenemos. Así, la narrativa representa la exaltación del presente en el que marco una relación entre lo que creo que era, lo que intuyo ser y lo que imagino seré. Las fases de la investigación funcionan como aparataje para la validez, rigor, verosimilitud, pero no olvidemos que quien valida el relato es el lector.

Esta investigación ha constado de las siguientes etapas:

- Fase primera: El Máster de Psicodidáctica, más específicamente la asignatura impartida por el profesor Correa, supuso el primer contacto con otra manera de investigar no positivista. De aquel momento destaco la revisión bibliográfica, dificultades, tensiones, lecturas, paso del tiempo, primeras actuaciones (Trabajo de Fin de Máster, ponencia en las Jornadas de Psicodidáctica).
- Fase segunda: Atiendo el problema o pregunta de investigación, objetivos-motivaciones, pertinencia-adequación del método, su diseño, recogida de datos, análisis y profundización, nuevas lecturas, motivaciones, intenciones, propuestas, Investigación-Acción, diario del investigador, presión del paso del tiempo...
- Fase tercera: Realización del informe, nuevo diálogo con autores, nuevas acciones, comprensión, desarrollo profesional, teoría crítica, posicionamiento, presentación, comunicación, consciencia del tiempo.

Como decía, la primera aproximación a la investigación biográfico-narrativa se produjo en el marco del Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Mi trabajo de Fin de Máster (TFM) se centró en la vida profesional docente de una profesora que se acababa de jubilar en nuestro departamento. Sin aún saberlo, seguí a Atkinson (2008) y articulé la investigación en tres pasos: planear la entrevista, hacerla e interpretarla. Ya sabemos que la narrativa es una invitación a participar, a que el lector tenga una experiencia vicaria, a ver la experiencia del *otro*. Recuerdo los relatos e historia de aquella profesora y, para mí, siguen vivos. Aún tengo unas imágenes mentales asociadas a esa historia. En este proceso de investigación, se produjeron momentos de escucha, comprensión, interpretación, reedición y colaboración.

Podría decir que, ahora mismo, estoy situado en la tercera etapa. Un momento de la investigación en el que ya he recogido todos los datos necesarios, realizado las lecturas que necesitaba y en el que escribo y me posiciono progresivamente. No obstante, debo reconocer que la(s) pregunta(s) de investigación y las motivaciones son aspectos que todavía mantengo en la actualidad.

Palmer (2003) presenta una manera creativa de designar las fases de un proceso de aprendizaje y utiliza metáforas de las estaciones del año, que interpreto de la siguiente manera:

- Otoño: Es la época del año (de la investigación) en la que cuento (siembro) mis historias o relatos.
- Invierno: Asocio esta estación al tiempo de hibernación que he necesitado para ir digiriendo todo lo realizado hasta este momento en la investigación. El invierno no es símbolo de muerte, sino latencia y nos enseña a ver que hay algo vivo en nosotros a la espera de ser descubierto.
- Primavera: Este es el momento de sorpresa en el que uno va percatándose que de lo *muerto* surge algo, igual que del barro crece la flor de loto. El informe comienza a tomar forma en la mente.

- Verano: Es la época de la cosecha, la recogida de frutos que simboliza la abundancia. Se traduce en la escritura del informe y su presentación.

Esta forma de presentar las etapas de la vida, y de la investigación, me remiten a una canción de la película *El Álamo*, protagonizada por John Wayne. La canción fue popularizada por *The Brothers Four* y yo tuve la suerte de escucharla en el colegio y en unas colonias de verano organizadas por el propio centro. Dice así: *A time to be reaping, a time to be sowing, a time to be planting, a time to be ploughing, a time just for living, a place for to die... the green leaves of summer are calling me home...* [Un tiempo para cosechar, sembrar, plantar, arar, para simplemente vivir, un lugar para morir... las verdes hojas del verano me llaman a casa...].

2.5.5. Lectura y escritura

El documento o informe escrito está en constante cambio. La lectura/escritura es nuestro caladero de nuevas ideas, redefine el discurso y replantea objetivos. Dependiendo de la fase en la que se encuentre la investigación, el proceso de leer o de escribir adquiere mayor o menor protagonismo, señalan Miras y Solé (2007).

El proceso de composición de un texto supone la apertura de las puertas del autor o autora y una invitación a introducirse, más adelante, en su mundo. El texto nos pone en contacto con sus ideas para desde ahí hacerlas nuestras. Llega así un momento de la investigación en el que se produce un cambio en la manera de leer. Al comienzo de la investigación, tuve la necesidad de realizar resúmenes con citas y fragmentos de los libros que leía para intentar adquirir ese conocimiento de los autores consultados. Ese deseo por conocer lo que el autor sabe creo que es un síntoma de la inseguridad que tenemos respecto a lo estudiado. Es comparable a la necesidad de memorizar que tenemos, o que tuve, cuando comenzamos a impartir clase. Ahora, me centro más y escribo sobre lo que me dice el autor. Se ha producido un tránsito hacia un diálogo con los autores, a preguntar y preguntarme, a ver qué me sugieren o qué siento.

A este respecto, Sierra y Blanco (2017) proponen una reflexión apoyada más en lecturas “filosóficas y pedagógicas que en literatura estrictamente metodológica” (p. 307). Una base teórica que nos da la mínima seguridad, nuestra caja de herramientas para abordar nuestra labor. Defiendo una escritura académica como espacio polifónico de diálogo con autores, *a hombros de gigantes*, recuperando el espíritu pasado de las cartas que se escribían entre científicos en las que se presentaban diferentes concepciones sobre los estudios y se contraponían o bien se reafirmaban y apoyaban mutuamente. Me sitúo en ese largo legado dialógico, en el aprender a escuchar las voces, conversar, ordenar y organizar, dar sentido y construir el discurso. Así, el proceso de escritura genera autocomprensión (Hernández y Rifà, 2011).

La relectura es otra etapa dialógica que concibo como reencuentro en el que vuelvo a *ver* y a conversar con los autores. Revisito lecturas que han influido en mi vida personal y profesional. Me gustaría también compartir la manera en que estos textos, con sus ideas y pensamientos, han iluminado los míos, mis prácticas de vida y de pensamiento. Hay escucha en las lecturas, en el TFM, en relatos de autoras que narran sus vivencias. En sus dificultades, veo las mías. En la escucha de mi alumnado me escucho. En sus reflexiones escritas reflexiono. Volver a lo que escribo es como una escucha en diferido, como una *voz en off*. Un modo de lectura en el que me he sumergido en las palabras, en la que he parado mucho, las palabras han reposado y yo he descansado. En ocasiones, incluso las sentía en todo el cuerpo, me han emocionado, han sido inspiradoras y poderosas. Estas resonancias son momentos de encuentro con el otro, algo colectivo, como un *me too* en el que he sentido que a mí también me sucedió.

Llega un momento en el que se pasa de la necesidad de leer a la de escribir o hablar. En este momento, yo soy el que construyo el conocimiento con la ayuda de los autores que leo y co-construyo

mi discurso, co-construyo mi identidad como docente e investigador. A este respecto, Fenstermacher (1997) reconoce que “it occurred to me that I would have to begin writing as a way of making sense of this dense thicket of memories and the piles of files...” [a mí me ocurrió que tuve que comenzar a escribir como un modo de dar sentido a la densa maraña de memorias y montón de archivos...] (p. 119). Asimismo, Barceló (1997) desvela que, al escribir observaciones en sus cartas “es como si reviviera con mayor claridad lo vivido y lo cosiera con pita duradera en mi agujereada memoria” (p. 159).

No nos olvidemos que uno de los objetivos de todo trabajo de investigación es el de la transmisión del conocimiento, por lo que no deberíamos perder de vista al otro. Mi propósito es así generar conocimiento, aportar nuevas ideas, matizar, cuestionar y abrir nuevas vías. Sobre el acto de escribir, Van Maanen (1988) contaba que “writing is intended as a communicative act between autor and reader” [la escritura tiene la intención de ser un acto comunicativo entre el autor y el lector] (p. 25). Una vez que lo escrito sale a la luz, el mismo cobra su propia vida, se producen diferentes percepciones, resonancias e interpretaciones del mismo texto.

En este sentido, la investigación narrativa opera como indagación y también como exposición de lo que nos pasa, de lo que aprendemos. Durante el tiempo que ofrecemos a la escritura, las ideas salen de las sombras. ¿Existe un *Zen en el arte de escribir*, como la obra de Ray Bradbury? La escritura supone un avance en el aprendizaje que entraña todo proceso de investigación (Sierra y Blanco, 2017). Una reflexión escrita o escritura reflexiva que funciona también como mediación entre nosotros y nuestros pensamientos. La escritura de la experiencia ha de tratar de reflejar lo que acontece en esa relación entre el yo investigador y el yo actor. Se diría que se trata de un diálogo entre la conciencia y el yo, entre el yo del presente y el del pasado. Una exposición de tensiones, aclaraciones, reconocimientos, descubrimientos o decisiones.

Colás et al. (2009) van más allá y nos hablan sobre el papel transformador que ejerce la escritura sobre nosotros mismos. En el qué y cómo decir, y en nuestra intención, se genera una dialéctica de una gran fuerza transformadora sobre el texto y sobre uno mismo. Escribiendo se produce un cambio de rol, pasamos de lector a autor, de doctorando a doctor, se transforma nuestra imagen ante los otros y construimos nuestra identidad como autores (Colás et al., 2009). Nos desplazamos de una relación vertical entre autores y nosotros a una horizontal, en la que nuestra voz se escucha de igual a igual y/o se evalúa por pares.

Sin embargo, el proceso de reflejar por escrito lo que uno piensa es complejo, por no decir difícil, del mismo modo que lo es dibujar un mapa para un niño que, sin embargo, sabe leerlo perfectamente. Fine (1993) realizaba una descripción de los tipos de escritores: los malos escritores pueden aprender; los buenos escritores escriben bien, pero no se les entiende (postmodernistas, feministas radicales); los muy buenos escritores se les lee porque escriben bien, pero tienen una falta de evidencia (son novelas). Vemos así que la escritura no es sencilla y que diseñar, estructurar, organizar o ejecutar un texto es una competencia complicada (Colás et al., 2009). Junto a esto, es necesaria la existencia de coherencia, equilibrio, armonía, verosimilitud, honradez... En suma, como diría Ludwig Wittgenstein *los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*.

2.5.6. Investigador e investigado

En el método narrativo actuamos en dos niveles: el de la acción –lo que ocurre u ocurrió– y el de la conciencia –el significado que le damos– (Bruner, 1991). Podría parecer que la acción es el piloto automático, el ego inconsciente, la construcción de lo que somos, el sueño, la oscuridad, o el ruido. La conciencia es la observación, el yo trascendente, el *aprender a ser*, el despertar, la luz, o el silencio. En esta indagación, trato de encontrar el espacio entre la acción –del actor– y la conciencia –del observador–: un lugar sin hipótesis ni causas donde el investigador busca comprensión.

Esta investigación es autobiográfica y, por ello, soy investigador e investigado al mismo tiempo. Connelly y Clandinin (1990) advertían de que “the «I» can speak as researcher, teacher, man or woman, commentator, research participant, narrative critic, and as theory builder” (p. 9). Mi tarea como investigador es la de mostrar esta complejidad de *yo*es múltiples, de formas de vivir y de llegar al conocimiento (Connelly y Clandinin, 1990). Por eso, en esta tesis, he procurado mostrar episodios biográficos en lo que describo lo ocurrido y vivido. A su vez, también he intentado actuar como observador de mis propios acontecimientos. Por último, teorizo sobre los aspectos que emergen en este trayecto indagador. Se trata de tránsitos que me recuerdan a los del niño de Hannoun (1977): de lo vivido a lo percibido; de lo percibido a lo pensado. Dicho de otra manera, y utilizando una terminología piagetiana, de la etapa topológica a la proyectiva, y de esta a la euclidea o abstracta.

De esta manera, entiendo la función del investigador como el paso de la historia vivida a la investigada, de ser actor –tal y como llama Stake (1999) a las personas que cuentan sus historias– a observador. Como decía en el párrafo anterior, este autoestudio me permite hablar como protagonista y teorizar sobre mi labor y desarrollo profesional. Soy, al mismo tiempo, el protagonista, relator y constructor de la historia. Un autor que construye y transforma *stories* en *histories*, relatos de vida en historias de vida.

En este proceso, se produce un paréntesis en el que me convierto en observador de mí mismo. Por una parte, cuento la/mi historia mental, la del/mi ego, de sus/mis vivencias. Por otra parte, se produce una pausa del investigador, estoy en silencio, observo, escucho, interpreto, y evito modos de conocer causalísticos. No interesa hacer juicios de valor, sino conocer la vida de las personas (Bruner, 1991). Esta tarea de interiorización me ofrece un momento y lugar de recogimiento, de búsqueda de mi verdadero yo –de mi niño interior–, de vuelta al hogar. Dicho con un lenguaje de la antropología, en la autobiografía o historia de vida personal, se establece una combinación entre lo *emic* y lo *etic*, entre el punto de vista del nativo (nosotros mismos) y el del investigador (también nosotros). El modo de proceder *emic* se visualiza en las descripciones que, desde dentro y en primera persona, realizo de mis relatos. La interpretación posterior o *etic* aporta y añade otro tipo de conocimiento, además de complementar y completar la historia.

Dicho lo cual, debo decir que, sin embargo, somos *solo* una persona. Es complicado expresar el sentido de lo complejo que es esta cuestión. Construimos narrativas en varios niveles. Nos debemos mover de la historia vivida o personal hacia la historia investigada, histórica o mental. Yo soy el objeto/sujeto de estudio: indago, reflexiono, evoluciono, cambio mi manera de ver la educación, de comprender, de aplicar metodologías, propuestas didácticas... o quizás no, me resista, no cambie ni evolucione. No sé. Puede que todo lo escrito en este apartado sea humo. En verdad, ¿cuál es esta relación entre el informante y el investigador? Por un lado, el yo viviente, sufriente, inconsciente... Por el otro, el yo observador, compasivo, que comprende e interpreta con claridad... un *autor* consciente de su vulnerabilidad.

Esta última idea me lleva a terminar con una reflexión final. En el viaje a las Jornadas de Segovia, escuché por primera vez algo sobre las *narrativas resilientes*. En el momento en que escribo estas líneas, pienso que este es el tipo de narrativa que quiero contar. Una historia contada desde la perspectiva del observador, del historiador, del investigador. ¿Qué está en mi mano? Cambiar la situación, coger las riendas. ¿Cómo? Llevando a cabo una acción o expresándome. Escribir es soltar. Es una queja que no implica aceptar, pero que significa el primer paso del cambio. Como narrador, me reconozco como personaje de mi propia historia y como autor, de mis propios actos. ¿Soy actor o autor? ¿Creación o acción?

“Cuando te quejas, te conviertes en una víctima; cuando te expresas, asumes tu poder”.

Eckhart Tolle (2001, p. 96)

2.5.7. *...but I still haven't found what I'm looking for*²²

Cualquier historia debería contener un principio o planteamiento, el centro o nudo, y un final o desenlace. En este apartado me pregunto sobre la valoración del problema de investigación: ver que es real, relevante, generador de nuevos problemas, suscitando nuevas preguntas y conocimientos (Colás et al., 2009). Pero ¿qué quiero contar? ¿Cuál es mi argumento o nudo? Este “so what question” [interrogante de entonces qué] (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 15), que descubrí en la lectura citada, fue un momento clave en la investigación en cuanto resumía perfectamente aquello que faltaba en mi autobiografía: la relación entre lo privado y lo público, aquello que conectase mi historia con las de todos. Un autoestudio no debería ser *simplemente* un asistente de mi práctica, sino que tendría que abrir otras posibilidades, relaciones, cuestiones, es decir, ampliar la interacción social y educativa.

A lo largo y ancho de este camino, trato de encontrar la trama en la investigación. Me fijo en Yuval Noah Harari, quien le busca un sentido a la Historia, a los cambios acontecidos a lo largo de los años, y encuentra un hilo narrativo en ella. Este interrogante, ¿cuál es mi argumento?, es la pregunta de investigación que viaja junto a mí todo este tiempo.

Me propongo contestar la pregunta del lector: ¿Vale, y qué? Esta tesis no puede quedarse solo en una asistencia o acompañamiento de mi práctica con el fin de mejorarla, de mi aprendizaje. Necesito más; necesito un guión.

Diario del investigador

Una muestra de argumento que encuentro entre los autores consultados es la de Walker (2017), quien expone su descubrimiento y consciencia de la importancia de ser blanco en la sociedad norteamericana. De esa nueva percepción y concienciación vinculada a su identidad racial, surgió otro tipo de identidad, una nueva identidad. ¿Cuál es mi nueva identidad tras este trabajo de investigación narrativa?

En esta tarea indagadora, el yo investigador, o yo como investigador, busca claves en la narración, como la selección de los relatos más significativos, algún interés por algún nudo narrativo, por su evolución. Sin embargo, en estos momentos, todavía no soy consciente de haber encontrado mi historia. Podría decir que es un nudo que se me resiste.

Está muy bien dar voz al que no la ha tenido, puede que también sea terapéutico o empodere, pero no es suficiente. Es cierto que si el profesor mejora su práctica progresa y se convierte en un acto público, pero falta algo más. En esa búsqueda me sitúo ahora mismo. Me pregunto, ¿qué es lo que quiero contar? Estas preguntas y tensiones también van evolucionando. El autoestudio narrativo es cambiante porque se van añadiendo nuevos relatos.

Diario del investigador

La actitud de escucha y apertura en el cuestionamiento pedagógico, el constante diálogo socrático, es un aspecto clave para poder detectar los giros y nuevos derroteros como vías alternativas en la investigación (Sierra y Blanco, 2017). En esta línea, Connelly y Clandinin (1990) nos animan a atender a las críticas abiertamente pues en ellas está la semilla del cambio, de nuestro cambio. Para ello, es fundamental primero diluir la fuerza de nuestro ego, no mostrar una actitud de defensa frente a un ataque externo. En apartados posteriores, iré describiendo la relación más comprensiva, compasiva y amorosa que tengo con el fracaso. Rehuir las críticas conlleva caer en el narcisismo y solipsismo, en el ensimismamiento.

La dificultad del cuestionamiento estriba en saber(se) preguntar. Y ¿de dónde surge mi pregunta de investigación? ¿Por qué quiero realizar realmente esta investigación sobre mí mismo? Quizás sean

²² En referencia a una canción de la banda de rock irlandesa U2, la cual me resulta inspiradora cada vez que la escucho.

las ganas de liberarme de mis propios miedos. Me hice esta pregunta al ver la defensa de cátedra del profesor Correa. Un proyecto en el que trabajaba le llevó a preguntarse por otras cuestiones. En mi caso, ¿qué es lo que me ha conducido a realizar esta tesis? ¿Qué tipo de viaje indagador estoy dispuesto a realizar? ¿Es este un paseo de cabotaje por el mar o me dejo llevar por los vientos alisios y me aventuro a descubrir nuevas corrientes marinas que me devuelvan a casa?²³

Desde el ámbito de la Atención Plena, Kabat-Zinn (2009) nos invita, asimismo, a preguntarnos una y otra vez “¿cuál es mi trabajo en este mundo?” (p. 202). Repitiéndonos esta pregunta, apelamos al aspecto creador y creativo que compartimos todos los seres humanos. La pregunta de investigación es el desencadenante del método a seguir, pero funciona como método igualmente. La pregunta es la chispa que enciende el proceso y luz que ilumina nuevas preguntas. Entonces, ¿quiero ser realmente profesor? John Dewey (1998) decía lo siguiente en este sentido:

Una ocupación es la única cosa que equilibra la capacidad distinta de un individuo con un servicio social. Descubrir que uno tiene aptitud para hacer y lograr una oportunidad para hacerlo es la llave de la felicidad. Nada es más trágico que el fracaso en descubrir la verdadera misión de uno en la vida o encontrar que uno ha derivado o ha sido forzado por las circunstancias hacia una profesión que no congeniaba con él. Una ocupación acertada significa simplemente que las aptitudes de una persona están en un juego adecuado, actuando con el mínimo de fricción y el máximo de satisfacción”. (p. 260)

El cuestionamiento también es lo opuesto a la veneración por lo conocido, es decir, duda sobre la naturaleza del conocimiento y pone en solfa las relaciones de poder. Ahora tenemos la oportunidad de poner en jaque la propia ciencia positivista. ¿Qué tipo de idea sería revolucionaria en educación? Ese interrogante con tono naif que ponga patas arriba el sistema. Galileo también desafió al poder, a la Iglesia, al orden y *statu quo* de su época. Podemos empezar realizándonos preguntas disparatadas o imaginarnos situaciones aparentemente irrealistas como los *gedankenexperiment* o ejercicios de pensamiento que Albert Einstein realizaba de joven (Sagan, 1982).

En el curso de la Historia, hemos sido testigos de múltiples y variados ejemplos de personajes que fueron capaces de realizar preguntas revolucionarias e incluso impertinentes. Copérnico y Galileo echaron por tierra la visión del universo aristotélico, es decir, se pasó del geocentrismo al heliocentrismo, con lo que el ser humano pasó de ser el centro del Universo a vivir en un margen. A su vez, Einstein formuló esta pregunta ya en su adolescencia: “¿Cómo se vería el mundo si yo viajara montado en un rayo de luz?” (Bronowski, 2016, p. 214). “Einstein era un hombre que podía formular preguntas inmensamente sencillas. Y lo que nos mostraron su vida y su trabajo, es que cuando las respuestas son igual de sencillas, entonces se escuchan los pensamientos de Dios” (Bronowski, 2016, p. 223).

*I beseech you, in the bowels of Christ, think it possible that you may be mistaken.
[Os imploro, por la sangre (tripas) de Cristo, pensad que es posible que estéis equivocados].*

Cromwell al sínodo de la Iglesia de Escocia

2.5.8. Recogida de información

Connelly y Clandinin (1990) destacan que los datos pueden ser notas de campo, registros de un diario, transcripciones de entrevistas, observaciones de otras personas, escritos autobiográficos, planes, metáforas, imágenes, fotografías, etc., e incluso “personal philosophies” (p. 5) o materiales como “conference presentations” (Connelly y Clandinin, 1990, p. 7). Esta es la razón por la que en este informe se pueden encontrar materiales y evidencias de tan diversa índole. Imágenes que den color al

²³ En referencia al *tornaviaje* de Andrés de Urdaneta.

informe, evocaciones a canciones que puedan (re)sonar en nuestras mentes o referencias a películas. Todo tipo de testimonios a fin de enriquecer el informe, transmitir mejor el mensaje y completar la investigación.

En esta indagación, las experiencias de vida son los datos, la información y evidencia del estudio. Mi voz o interpretación de la historia que cuento es el medio de dar significado (Jackson y Mazzei, 2008). De este modo, pasamos de una recolección de datos a la producción dialógica en la que nuestras voces toman una posición de privilegio, es decir, son la clave de bóveda de la investigación. Los documentos personales que presento en el texto son, igualmente, fuente de datos, interpretación y espejos/ventanas para el lector. Espejos donde poder verse reflejados y ventanas desde donde divisar nuevos paisajes. Estas evidencias resultan necesarias en la investigación biográfico-narrativa para que el lector reconozca la autoridad de la voz.

- **El diario del investigador**

Lo que en un primer momento denominé *cuaderno de bitácora*, podría también llamarse *diario de abordo* o “cuaderno de observaciones” (Barceló, 1997, p. 139). Se trata de un registro en el que apunto mis vivencias, incidentes y reflexiones, y que me ayuda a observar la realidad desde otro prisma. Igualmente, es una forma de reflexión y diálogo sobre la práctica docente, un “examen de la vida personal y profesional” (Day, 2006, p. 134). En él, se recogen datos biográficos, relatos personales, de la escuela, de un tema en particular, fotografías, diagramas, reflexiones, reuniones, diarios, emails, conversaciones, mapas mentales y vivencias con mis hijos... Estas evidencias son el reflejo de mi autoría, la expresión de protagonismo, de presencia de visibilidad (Tonucci, 1976).

A mi juicio, este es el espacio y tiempo donde dejamos hablar a nuestra voz interior y tenemos un diálogo con ella. Sea lo que fuere, estoy aprendiendo a observar más que a juzgar, a sonreír más que a fustigarme por lo que hago o dejo de hacer, o no hice. Cuando juzgamos, la magia de la vida desaparece (D’Ors, 2014). Establecer una relación sana con la voz interior es clave en este cuaderno. Si una persona quiere hablarnos y no le hacemos caso, dejará de intentarlo o tratará de hacerlo de otra manera, en ocasiones violentamente. Del mismo modo ocurre en nuestro interior: la voz dejará de hablarnos o lo hará más virulentamente. Atendiendo y honrando a la voz, mantenemos la estabilidad y el equilibrio como docentes y personas. Esa escucha no tiene un fin directo, unos objetivos a conseguir, pero, al igual que cuando charlamos amigablemente con otra persona, nos aporta paz, estabilidad y alegría. Esta actitud contribuye a que se desarrolle la identidad o profesor interior, la integridad o verdadero yo. Esta es la realidad ontológica que nos salva de ser simples objetos.

Los diarios suscitan dudas, como la que Barceló (1997) comparte sobre la funcionalidad de sus cartas (es un día que está en la cama con fiebre): “Además, ¿para qué diablos escribes esas interminables cartas? Si ni tan siquiera obtienes respuesta” (p. 157). Aquí reside el quid de la cuestión: no se obtienen respuestas, no hay resultados empíricos, por lo que este tipo de trabajos exploratorios tienen más que ver con la filosofía, con la búsqueda a través de la pregunta, con ese amor por la sabiduría. Lo cual me lleva a pensar que quizás la filosofía no esté tan lejos de las tradiciones espirituales, de la esencia de las religiones.

Ante la duda comprensible sobre lo pragmático, científico y académico de estos cuadernos, diarios o cartas, podemos aferrarnos al convencimiento vital y profesional de que este recorrido por nuestros documentos, por la evolución del pensamiento y acción, merecen realmente la pena. Poniendo el foco en la construcción del sistema de creencias, en la práctica, la tradición, concepciones, valores o emociones, y tratando de comprender y aceptar todo ello, estaremos mejor preparados para orientar nuestro desarrollo personal y profesional.

Espero que este diario me sirva para reflexionar acerca de los pasos que voy dando, acerca de las acciones que voy realizando, sobre las conversaciones que tengo, sobre lo que leo, veo y escucho. Al igual que les pedía a mis alumnas, dentro de dos años realizaré una lectura diacrónica del mismo y veré cómo ha ido evolucionando mi manera de pensar y de escribir.

Diario del investigador (ver anexo "Reuniones con los directores, reunión 1")

- **Triangulación**

Esta noción surge de la necesidad de participación de un tercero que observa y comenta, que revisa y aporta. Supone la búsqueda de precisión, de explicaciones alternativas y nuevas ideas. Recuerdo las charlas entre profesoras del documental educativo francés *Solo es el principio*, del director Pierre Barouquier, en las que la interlocución servía de apoyo y acompañamiento a su práctica.

La entrevista es quizás el método más empleado en la investigación cualitativa como búsqueda de otras perspectivas distintas a las nuestras. Por entrevista entendemos el diálogo entre dos personas, una actividad interactiva y dialógica. Se realiza en el presente de la persona con sus "deseos, proyectos y perspectivas en el momento en que realizamos la entrevista" (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 194). Si tomamos esto en consideración, ¿dónde está el otro en esta investigación que presento? Desde un enfoque junguiano, podría decir que en este caso el diálogo surge entre todos los personajes interiores.

A lo largo de este camino investigador, destaco ejercicios de triangulación como el realizado para la elaboración de la tecnografía en el Máster de Psicodidáctica. "Las tecnografías son herramientas estratégicas que nos permiten reconstruir acontecimientos del pasado buscando las raíces de nuestras propias identidades" (Correa et al., 2011, p. 84). El texto reflexivo que acompaña a la creación audiovisual es una oportunidad de añadir valor, de dar sentido, de completar. Posteriormente, se abre el proceso de "co-análisis del significado de los relatos" y de "co-construcción" (Correa et al., 2011, p. 87) con las compañeras autoras. En esta fase, encontramos sintonías, discrepancias, descubrimientos, información, percepciones, resonancias... Finalmente, el texto final recogía y recopilaba toda esta información. Este recurso pedagógico se nos presentó como una posibilidad de utilización del lenguaje audiovisual que "nos permite superar ciertas limitaciones de la comunicación alfabética enriqueciendo nuestra capacidad comunicativa" (Correa et al., 2011, p. 89). Ciertamente, la imagen y el sonido representaron un papel importante dentro de nuestras tecnografías. La música, en mi caso, jugó un papel importante en el vídeo por jugar el papel de vehículo emocional de mi historia. De este modo, considero la utilización de esta herramienta tecnológica como estratégica en el mundo educativo para tomar conciencia personal y conocer otra manera de investigar.

Las reuniones con los directores de tesis (ver anexo), emails o lectura de autores, han significado también otro modo de triangular. A su vez, quisiera destacar la relectura de trabajos y artículos anteriores como el Trabajo de Fin de Máster o la comunicación *Becoming a teacher*, en las que yo me convertí en la tercera persona que lee y valora los textos, ya que, con el tiempo, uno cambia y la posición en la que se sitúa es distinta.



Mesa de trabajo los días previos a la presentación de la comunicación *Becoming a teacher* en las Jornadas de Psicodidáctica de Vitoria

El siguiente es un ejemplo de unas lecciones o aprendizajes extraídos de una reunión con los directores:

- Perspectiva del observador.
- Esperar lo inesperado.
- Saber encajar los golpes.
- El entorno es amigo.
- Aceptación de la inseguridad.

En lo relativo a los mensajes electrónicos o reuniones con los directores, podría decir que, en lo personal, he sentido y siento toda la comprensión y apoyo de Urkidi y Correa. En el ámbito académico, esta tesis y las charlas con ellos son todo un desafío. En varios momentos, me he sentido tambaleado por palabras o comentarios como naíf, narcisista o autocomplaciente referidos a la investigación, pero debo reconocer que los momentos compartidos con ellos han supuesto lugares de encuentro inseguros de la mano de personas de las que me fío; momentos de seguridad en la inseguridad. Tras este largo camino, poco a poco soy capaz de simplemente observar y de quitarle toda la carga emotiva y negativa que le pudiese añadir yo. En ocasiones anteriores, me quedaba enganchado a esas expresiones. Por otro lado, también he recibido elogios por su parte, pero estos no me los creo.

¿Por qué lo negativo sí y lo positivo no?

Nota al margen del codirector Pello Urkidi

Charla con Joxemi (febrero de 2020) en la que reconoce que participar en PIEs está muy bien, ir a Valencia, etc. Lo que quieras, pero, al mismo tiempo, escribes, creas, te posicionas, eso es el posicionamiento. Lo coral está bien, pero los demás también andan su camino aparte.

Diario del investigador

Para la elaboración de este informe, he necesitado también visitar autores que descubrí hace ya diez años: los Souto, Bale o Cooper, por señalar algunos. Por ejemplo, tras leer un resumen de un libro de Souto sobre didáctica de la geografía, fui consciente de la relación directa entre lo que él propugna y lo que yo realizo en el aula cuando pido unas síntesis de la asignatura al final del semestre. Esto es lo

que recupero del resumen del libro de Souto (1998): la síntesis se diferencia del resumen pues el autor lo transforma y hace suyo. Inconscientemente, creía que las ideas que presentaba yo en el aula surgían de mí o, quizás, no veía una conexión clara entre lo que decía y leía. Souto (1998) también señalaba que tratamos de superar la mera descripción de lo realizado durante el semestre (otra idea aparentemente mía). No se trata de *decir cosas*, sino de construir un discurso personal incorporando lo aportado por el profesor, por los ejercicios del aula, por otras compañeras...

Otra forma de triangulación puede llevarse a cabo entre el profesorado. Day (2006) defiende que “lo que falta en el aula es un lugar para que los maestros cuenten y vuelvan a contar sus historias de la enseñanza {...}. Los maestros necesitan a los demás con el fin de participar en conversaciones en las que puedan contarse, narrarse hacia atrás, escucharse de diferentes maneras, volver a contarse y revivirse de formas nuevas...” (pp. 134-135). En mi caso personal, cada vez siento más esa necesidad o, mejor dicho, soy más consciente de compartir los momentos del aula entre nosotros. En este punto, y gracias a una observación de mi director de tesis Urkidi, también recuerdo los momentos compartidos con él y con otros colegas sobre aspectos relacionados con lo que cuento en esta tesis.

Estos años como docente en la Universidad han coincidido también con mi paternidad. Mi paso de la Historia estudiada como ciencia social objetiva a las ciencias sociales en Educación Infantil supusieron un salto enorme y en ese proceso por amortiguar el golpe las observaciones y conversaciones con mi hija e hijo fueron de gran ayuda. Es por ello por lo que en este informe incorporo este tipo de información al igual que Clarke (2018) lo hace cuando trae a colación comentarios realizados por su hija.

- **Incidentes críticos, epifanías o kairós**

Bruner (1991) definía las también llamadas experiencias/escenas significativas como los momentos críticos en los que se producen giros en nuestras vidas, producidos por “la irrupción de una toma de conciencia provocada por el triunfo o el fracaso...” (p. 119). Son, así, hitos que provocan un salto, un cambio en la forma de entender la educación –en este caso-, y que tenemos la oportunidad de convertir en proceso continuo de enseñanza-aprendizaje si conseguimos un mayor grado de conciencia permanente.

Se trata de los incidentes claves de nuestras vidas tal y como las hemos percibido, las cuales dejan huella. “Epifanías y momentos liminales” (Denzin, 2017, p. 81), “kairos” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 203), una especie de revelación o hechos bisagra donde se cruzan un antes y un después (Mallimaci y Giménez, 2006). Las epifanías son, en opinión de Norman Denzin (2017, p. 85) “momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas”. En estos momentos de la verdad, las personas somos más conscientes que nunca de nuestra propia vida y tratamos de tomar las riendas de nuestra historia.

Los incidentes críticos son un desafío al yo personal y profesional. DeGloma (2010) especifica cómo varios estudiosos han mostrado la incorporación de *turning points* –puntos de inflexión– en sus narrativas. En ellas, es posible observar discontinuidad y transformación en sus historias de vida. Este autor va más allá y expande el concepto de epifanía de Denzin hacia el de narrativas de despertar (*awakening*) en las que encontramos relatores que *ven la luz*. Todas ellas son historias de cambio y transformación por lo que la narrativa cumple una función catártica en sus protagonistas.

La utilización de epifanías no obedece a una lógica por hurgar en nuestro pasado más negro. Tampoco creo que sea, como dijo Stake (1999), “una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha” (p. 26).

A continuación, muestro la narración de una de estas escenas significativas en mi devenir como docente e investigador (fragmento del anexo “Cuando me abro, suelto tensión, soy yo”):

La experiencia que voy a narrar a continuación tiene su comienzo hace un año. Tenía que preparar una comunicación para las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU y la semana en la que el plazo de envío de trabajos expiraba comencé a sentir dudas acerca de lo que iba a presentar. Finalmente, el miedo me venció y no envié mi artículo.

La semana pasada, se celebraron de nuevo, como cada año, las Jornadas. El trabajo de investigación en el que me vi inmerso el último mes trataba sobre la identidad del profesor o profesora y en él narraba tres relatos autobiográficos relacionados con la educación. Otra vez, unos días antes al envío de la comunicación, volvieron las dudas. Sentía que eran una mezcla de miedos personales y otros relacionados con la metodología narrativa.

Entre las lecturas que realicé, pasó por mis manos un fragmento de una historia de vida de una profesora en la que describía el calvario por el que pasó al defender una memoria ante un tribunal. Sus palabras decían algo así como “lo pasé muy mal y yo tenía claro que no iba a volver a pasar por ese trance”. Esta lectura era realmente una re-lectura pues era una investigación realizada por mí hace unos años. Este volver a vivir su experiencia, sin embargo, me resultó mucho más vívida y poderosa. Pude sentir su miedo, incluso compasión, y, al mismo tiempo, fui consciente de las limitaciones que se impuso en su vida aquel mismo día.

Esta historia hecha mía me invita a constatar las diferentes vidas que vamos construyendo por medio de nuestras decisiones. Las epifanías son incidentes críticos, positivos o negativos, que influyen de alguna manera en nuestro devenir como personas. Pero ¿narrando estos episodios podemos modificar aspectos de nuestras vidas y las de los demás? Considero que no hay una relación causa-efecto, y tampoco es el objetivo de la investigación narrativa, pero, al mismo tiempo, creo que sí puede contribuir a producir un cambio en la manera de ser y de estar.

Al final, presenté la comunicación y me preparo para la siguiente fase.

“Permanecemos dormidos la mitad de nuestro tiempo”

(Thoreau, 1854/2015a, p. 405).

2.5.9. El informe final

“Like other qualitative methods, narrative relies on criteria other than validity, reliability, and generalizability. It is important not to squeeze the language of narrative criteria into a language created for other forms of research. The language and criteria for the conduct of narrative inquiry are under development in the research community. We think a variety of criteria, some appropriate to some circumstances and some to others, will eventually be the agreed-upon norm. It is currently the case that each inquirer must search for, and defend, the criteria that best apply to his or her work. We have already identified appearance, verisimilitude, and transferability as possible criteria”.

Connelly y Clandinin (1990, p. 7)

Este texto que va construyéndose en el transcurso de la investigación, precisa, no obstante, de una explicación del qué y el cómo de las decisiones tomadas. Requiere de la narratividad en cuanto que la narración es texto, pero también modo de pensamiento (Bruner, 1991). La narratividad de la investigación ofrece reflexividad, explicación de los pasos que se dan, los porqués, etc. Este informe final busca reflejar el progreso del estudio, el desarrollo cronológico o biográfico de este caso. Adopta un enfoque progresivo, vivo, dinámico y está en un constante ir y venir (Mallimaci y Giménez, 2006).

En esta línea, Stake (1999) admite que a la mayor parte de sus lectores no les interesará en exceso el porqué de la elección del método, pero considera importante contar algo sobre cómo fueron gestándose los temas para ayudar a comprender el texto.

Recordando a Piaget y Hannoun, pensé en utilizar los estadios del niño en su aprendizaje y progresión: estadio topológico, percibido y pensado. Al igual que enseñamos a las niñas a transitar por estas etapas, yo me visualizo y percibo en este viaje de aprendizaje en el que, primeramente, vivo muy en primera persona todos los cambios sin que, posiblemente, hubiera demasiada reflexión. Posteriormente, la segunda fase refleja un tiempo y espacio en el que poco a poco voy siendo consciente del significado de estos estudios, los giros onto-epistemológicos, etc., para terminar investigando mi propia historia y práctica indagadora y docente desde una perspectiva más madura y contextual.

La narrativa autobiográfica nos puede dar la oportunidad de redescubrir, revivir y resignificar esos estadios. La visión topológica es la no global, la egocéntrica, las historias personales, las vivencias. La visión proyectiva podría ser el relato, dar sentido, ponerse en el lugar del otro, del investigador o del que escucha. La euclidiana podría ser el fruto del *feedback* o revisión del investigador. Lo mismo le podría ocurrir al investigador, quien revive, se ve en el espejo-proyectivo y devuelve, y reconstruye la historia, el concepto. Nuestra tarea exploratoria puede resumirse en un paso del microdetalle de lo personal hacia una mirada macrosocial.

La historia de vida personal nos brinda la ocasión de acercarnos a lo local y personal para, desde ahí, transitar hacia lo global y contextual. Este ejercicio de investigación me ha permitido volver al colegio, a mi casa. He recordado situaciones y visto personas que influyeron en mi devenir. Como decía, en ese retorno nace una nueva consciencia que se expande y amplifica.

Si tomamos como ejemplo la Geografía, observamos la existencia de mapas locales a menor escala y atlas de geografía. La Historia también refleja historias locales, microhistorias e historias mundiales. *El queso y los gusanos: el cosmos de un molinero del siglo XVI*, de Carlo Ginzburg, nos da la posibilidad de vivir la historia del molinero Menocchio para comprender la Inquisición de la época. Igualmente, *El regreso de Martin Guerre* nos acerca a la sociedad rural del siglo XVI.

En lo que respecta al cómo narrar, Hong et al (2018) señalan que los autores del libro enfatizan la “necesidad e importancia de utilizar perspectivas longitudinales para deshacer o desgranar el proceso del desarrollo de la identidad docente a lo largo del tiempo” (p. 247). El modo narrativo es particular, concreto, construido sobre la temporalidad. Yo creo que incluso se podría utilizar el término cíclico o circular, o en espiral, como diría Bruner, es decir, un eterno retorno, un recordar, un volver a empezar.

Connelly y Clandinin (1990) dividen el trabajo biográfico-narrativo en pasado, presente y futuro:

- El pasado es el que da el significado: En él se pueden encontrar las claves, que no las causas, de un devenir personal y profesional. Se trata de la narración de los relatos, de los recuerdos personales y del tiempo y espacio vividos.
- El presente es el que da valor: El autoestudio, aprendizaje experiencial, investigación-acción, el tiempo y espacio percibidos. Mis reflexiones de hoy en y desde el aula son mis acontecimientos cronológicos del mañana, los cuales se interpretarán desde otra posición.
- El futuro es la intención del autor: Análisis de temas emergentes, reflexión o conclusión final, el tiempo y espacio concebidos.

En el informe final deberían verse reflejadas mi historia pasada y presente (yo personal y percibido) y la historia de los tránsitos, evolución del pensamiento, reflexión, conocimiento, tensiones, motivaciones, problemas, etc. (yo investigador, histórico, concebido) con las que nos proyectamos en el futuro.

Mi historia docente e investigadora la divido en tres fases:

- 1ª etapa: biografía escolar/académica, primer contacto con la Universidad como docente, tránsito de alumno a profesor, el encuentro con la Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum, iniciación a la investigación...
- 2ª etapa: Tentativas personales en la búsqueda de soluciones a los retos docentes e investigadores: artículos, congresos, seminarios, cursos, doctorado...
- 3ª etapa: Nuevos horizontes y propuestas. Indagaciones narrativas sobre identidad docente y conflicto vasco con el alumnado, nuevas ideas de investigación narrativa, mayor participación en grupos de investigación y presencia pública...

La narración consta, en opinión de Kenneth Burke (citado en Bruner, 1991), de cinco elementos: un *Actor*, una *Acción*, una *Meta*, un *Escenario* y un *Instrumento*. A esto hay que sumarle un *Problema* que es lo que desequilibra lo anterior. Traducidos estos componentes a la jerga escolar, nos encontraríamos con el *docente*, *enseñanza-investigación*, *desarrollo personal y profesional*, la *Escuela-Instituto-Universidad* y la *indagación narrativa*. ¿Cuál es entonces el *problema*? El tiempo. Por un lado, el pasado, con sus vivencias y percepciones. Por el otro, el futuro, con sus aspiraciones y sueños. En conclusión, me siento atrapado en la ausencia del presente.

Al hablar de pasado, no podemos dejar de mencionar las resonancias. Desde que me inicié en este tipo de investigación, es una de los términos que más he escuchado y, yo mismo, utilizo habitualmente en mis clases. Las resonancias son como “ondas en el agua al lanzar una piedra” (Sierra y Blanco, 2017, p. 319). Representan un eco que se emite con expresiones como *me recuerda*, *me hace pensar*, *a mí también me ocurrió...* Pueden convertirse también en pensamientos tóxicos que empozoñan nuestro ser. Ante esta circunstancia, nos corresponde elegir aceptar, observar amablemente para dejarlos ir.

Las contranarrativas son relatos que se apartan del *mainstream* y que ponen en tela de juicio las convenciones sociales. Al igual que Walker (2017), busco vincular la “autobiografía crítica” (p. 1896) con la teoría y práctica educativa. Walker (2017) quiere promover con ello la justicia social, el desarrollo de la identidad docente y un aprendizaje continuo. En este caso particular, no diría que este informe narrativo es una contranarrativa. Considero que soy una persona *integrada*, no marginal, pero, sin embargo, vivo mis momentos de crisis, de reflexión, periodos de cambio personal, etc. No soy mujer, soy blanco, y provengo de un contexto familiar y social de clase media y no vulnerable. ¿Desmerece entonces de ser contada esta historia?

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA INDAGACIÓN NARRATIVA DEL PROFESOR

Gatzka Lores Aguirre

OBJETIVOS/MOTIVACIONES:

- ✓ (Re)construyo una identidad docente e investigadora reflexiva, crítica y dinámica.
- ✓ Imagino nuevas formas de ser y de estar que posibiliten una mejora en la enseñanza

METODOLOGÍA:

- ✓ Autobiográfico-narrativa
- ✓ Cuaderno del investigador, relatos, epifanías, investigación-acción, metodologías activas

PRINCIPALES CONCLUSIONES:

- ✓ Mi espacio y mi tiempo están en el aula
- ✓ La narrativa como investigación en educación: medio y fin
- ✓ Necesidad de un posicionamiento onto-epistemológico y ético
- ✓ La DCS como oportunidad de búsqueda y descubrimiento
- ✓ El argumento emerge: ego/yo, ideales y miedo
- ✓ Transitando entre identidades: Soy un investigador

OTROS ASPECTOS:

- ✓ Repensando el documento-monumento
- ✓ Transitando de lo personal a lo político: lo emocional y lo afectivo
- ✓ Respondiendo a lo "past"
- ✓ ¿Qué soy, "actor" o "investigador"?
- ✓ Varón blanco universitaria busca...

BIBLIOGRAFÍA:

- ✓ Samah, Narina A. (2013). Seeing with new eyes: Becoming a narrative inquirer in higher education practice.
- ✓ Stehhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza.
- ✓ Walker, A. (2017). Critical Autobiography as Research.

Póster que presenté en las Jornadas de Historias de Vida de Segovia

Haber tenido una *buena vida* puede convertirse en una trampa. La vida es muy caprichosa y en cualquier momento se nos presentan situaciones complejas que afrontar. Esta situación de *suerte en la vida* es un arma de doble filo puesto que nos impide permitirnos sentirnos mal. Parece que no tenemos ni el derecho al pataleo. Nadie nos ha enseñado a entendernos, a sentir autocompasión. La respuesta ante una queja puede ser, y nos la damos nosotros a nosotros mismos: *Tú eres un privilegiado*.

Dentro de la perspectiva de la contranarrativa, podríamos situar la posición “descolonizadora” (Hernández y Sancho, 2018, p. 17), la cual “implica reconocer al Otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianeidad, en la interacción y en el intercambio con los demás agentes sociales” (Hernández y Sancho, 2018, p. 17). En la autobiografía, trato de reconocerme a *mí* como el *otro*, adoptando, de este modo, una postura autodescolonizadora. Al acercarme me encuentro con buenas intenciones, pero con dilemas, contradicciones, dudas, miedos, inseguridad, sueños, ilusiones, cuestionamiento permanente. Asocio la posición decolonial a una postura no juzgadora, no paternalista en la que vemos a la otra persona como lo que es en su plenitud y no solo como víctima o inferior a nosotros. Podemos tener la ilusión de haber logrado sacar a la persona en cuestión de su marginalidad o de conseguir su empoderamiento “mediante el proceso de visibilización que podamos realizar en un artículo, en una tesis o en una comunicación en un congreso” (Hernández y Sancho, 2018). Igualmente, yo tampoco salgo de mi situación de subalternidad por el mero hecho de contar esta historia o de realizar esta tesis.

Entonces, ¿cómo salir de la marginalidad? El otro es el subalterno, la víctima, el marginal. Yo, por tanto, puedo ser, del mismo modo, yo y el otro, colonizador y colonizado, dominante y subalterno, *mainstream* y marginal. Esta es una paradoja que refleja lo que es la vida. Somos todo eso, efectivamente. Escuchar al otro, a mí mismo, me da la oportunidad de mirarme de otra manera. Como dicen Hernández y Sancho (2018), es una oportunidad de abrir “nuevas vías de conocimiento sobre el Otro y sobre nosotros mismos” (p. 20).

Las historias y sus significados cambian como la identidad. El devenir de los relatos configura identidades. ¿Puedo convertir esto en algo instrumental? Es decir, elegir historias que tengan un efecto más constructivo-positivo en mi identidad para, con ello, conseguir un propósito de éxito personal y profesional. Creo que no. La mente es más lista que todo eso y caería en sus redes. Mi motivación es la de encontrar sentido en las historias que vayan emergiendo. Contar nuestras historias, realizar una narrativa biográfica es como educar: su función no es adiestrar, sino enseñar a encontrar sentido. La narrativa es así el proceso por el cual desarrollamos significación, extendemos el significado. Connelly y Clandinin (1990) reconocen que es una tarea difícil lograr ese valor del informe, ese metasignificado, podríamos decir, que vaya más allá. La realidad no solo se expresa en “‘hechos desnudos’, sino en su forma” (Elliott, 1990, p. 129), lo que se esconde tras lo que digo, lo que digo y lo que quiero decir.

El propósito del informe, de este autoestudio es, pues, el de “provocar, desafiar e iluminar más que confirmar y resolver o llegar a un acuerdo” (Bullough y Pinnegar, 2001, p. 20). Metafóricamente hablando, la indagación narrativa es como el juego del *Tangram*²⁴, en el que las piezas de colores distintas son los relatos interpretados y la figura final uno de los posibles resultados. El investigador se convierte, así, en el filtro narrativo de los relatos, los cuales llevan a un informe. Dicho lo cual, ¿qué tipo de forma saldrá de este estudio o *Tangram*?

Retomando las palabras del comienzo de este apartado, ¿cumplirá este informe narrativo con los criterios mínimos presentados por los autores? ¿Se ajusta a la apariencia, verosimilitud y transferibilidad? ¿Es consistente la investigación? Este trabajo debería permitir ampliar el contexto para convertirse en el de todos y todas, y evitar así incurrir en el solipsismo y la autocomplacencia. Trataría de conectar las experiencias personales con la cultura y sociedad de la que forman parte. Una

²⁴ Redescubrí este juego chino en un Trabajo de Fin de Grado que presentó una alumna

buena investigación narrativa crea un buen informe narrativo, una buena historia comprensible y convincente.

Pero nadie dijo que fuera fácil. El proceso de investigación pasa también por una serie de problemas, dificultades o inconvenientes relacionados con uno mismo y con la metodología. El pluralismo o diversidad metodológica parece, en un primer momento, una ventaja, pero ofrece dudas también. La aceptación de la propia debilidad/fortaleza del método, el reconocimiento de la dificultad de la tarea de escribir, de encontrar sentido, de transmitir lo que queremos decir, es un punto clave en el devenir investigador. Stake (1999), por ejemplo, reconoce: “¿Qué diferencia un estudio de casos de una novela? Estas preguntas me siguen intrigando” (p. 93). Barceló (1997) también comparte su incertidumbre por lo que escribe y se pregunta: “¿Será suficiente mi distancia de narrador? ¿Caeré inconscientemente en las trampas del camino? ¿Transformaré poco? ¿O tal vez demasiado?” (p. 158).

“Me gusta acabar refiriéndome a mi experiencia, y recordar al lector que el informe no es más que el encuentro del autor con un caso complejo”

(Stake, 1999, p. 107)

En mi afán por realizar esta investigación y escribir este informe con su inherente incertidumbre, seguiré los pasos de Fenstermacher (1997), quien en su tarea por analizar qué es una narrativa, comienza contando una historia: “Perhaps I might best explain this difficulty by telling a brief story of my own” [Tal vez podría explicar mejor esta dificultad relatando una breve historia personal] (p. 119).

No hay camino real (de realeza) para la Geometría

Euclides al rey Ptolomeo

Segunda parte

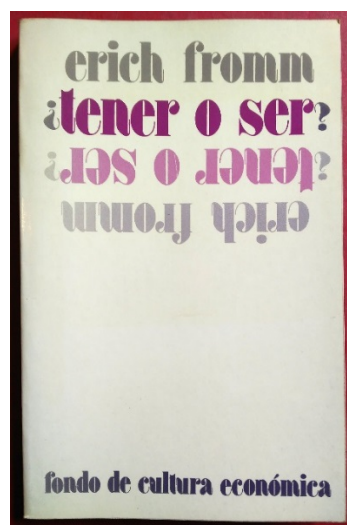
3. Aprendiendo a ser

Tu camino externo puede tener un millón de pasos; tu camino interno solo tiene uno: el que estás dando ahora mismo

Tolle, 2001, p. 102.

El pensador Eckhart Tolle (2001) define Ser como: “Es tu esencia misma; puedes acceder a ella inmediatamente como el sentimiento de tu propia presencia, la conciencia *yo soy*” (p. 36). Entonces, ¿quién soy yo? Esta podría ser la pregunta que nos debiéramos hacer para aprender a ser. Otra vez (permitiéndonos parar un instante): ¿Quién soy yo? Dejemos por un momento lo que estamos haciendo y tratemos de responder. Y una vez más (disfrutando del momento): ¿Quién soy yo? Tres veces, tres pausas, tres respuestas. Es posible que a la primera responda el intelecto, buscando una definición de lo que somos o enumerando una lista de cualidades que tenemos. La segunda y tercera ocasiones se acercan a otro tipo de dimensión espacio-temporal no mental.

El libro *¿Tener o Ser?*, de Erich Fromm, tiene mucho que ver con este interés por el Ser. Descubrí a este autor cuando cursaba la carrera de Historia en una asignatura llamada *Deontología*, y sus ideas tuvieron un gran impacto en mí sin ser yo consciente aún. Hoy percibo su influencia en la elección de autores, lecturas y temas, y en la concepción de nuevas ideas, preguntas e inquietudes. Constituye parte del *background, grounds o foundations* de lo que soy como persona y docente, y que tantas veces menciono al grupo trilingüe en mis clases. Necesitamos unos asideros teóricos a los que agarrarnos para, desde ahí, ir construyendo y desarrollando nuestra formación vital y profesional. En esta línea, coincido con Radanath Swami, quien en uno de sus vídeos disponibles en internet –que tanto he disfrutado– dice: “It is very important that we have a strong spiritual foundation in our life; or a strong moral, ethical foundation in our life” [Es muy importante que tengamos una sólida base espiritual en nuestra vida; o una sólida base moral y ética en nuestra vida].



Carátula del libro de Fromm que conservo en casa

En este sentido, Elizabeth St. Pierre et al. (2016) abogan por repensar la naturaleza del ser (*being*). Desde esta aproximación ontológica a la investigación educativa, se rechazan las prácticas dogmáticas cartesianas que dividen la imagen del pensamiento y se postulan una curiosidad y experimentación continua en el devenir existencial. Este apartado se centra en mirarnos, en imaginar, tal como lo hicieron anteriormente Platón o Marco Aurelio, una visión desde el cielo de nosotros mismos.

3.1. Ser persona

Era agosto de 2008, y pasaba unos días en soledad en el Valle de Arán. Cierta día me dirigí a La Artiga de Lin en donde, tras remontar una cascada y atravesar una puerta de madera, me encontré solo en un espectacular valle. Fue entonces cuando sentí la necesidad de gritar bien alto: ¿Zein naiz ni? ¿Zer naiz ni? [¿Quién soy? ¿Qué soy?].

Diario del investigador

Aprender a ser persona es uno de los objetivos que se plantean en el plan educativo *Heziberri 2020* (plan del Departamento de Educación del Gobierno Vasco) y yo me suelo preguntar: ¿Cómo se aprende a ser? ¿Cómo se aprende a ser persona? Este capítulo nace del vientre de este interrogante, en virtud de lo cual se cimientan las bases teórico-prácticas de la investigación.

Si viviésemos en la Antigua Grecia, podríamos peregrinar al templo de Apolo en Delfos, y ser recibidos con la inscripción *¡Conócete a ti mismo!* (Harari, 2016). Hoy, también, gozamos de esa oportunidad de conocernos en todo momento. Solo necesitamos materializarla y hacerla realidad. Sócrates y, anteriormente, Buda fueron dos pensadores fundadores de tradiciones que retaron a sus sociedades contemporáneas basándose en la indagación personal y dialógica. Tras la Edad Media, Occidente se libró de una Iglesia totalitaria, del pensamiento tradicional y construyó una ciencia que le ayudó a conocer y controlar su entorno (Fromm, 1970). ¿Dónde han quedado aquellos primitivos anhelos?

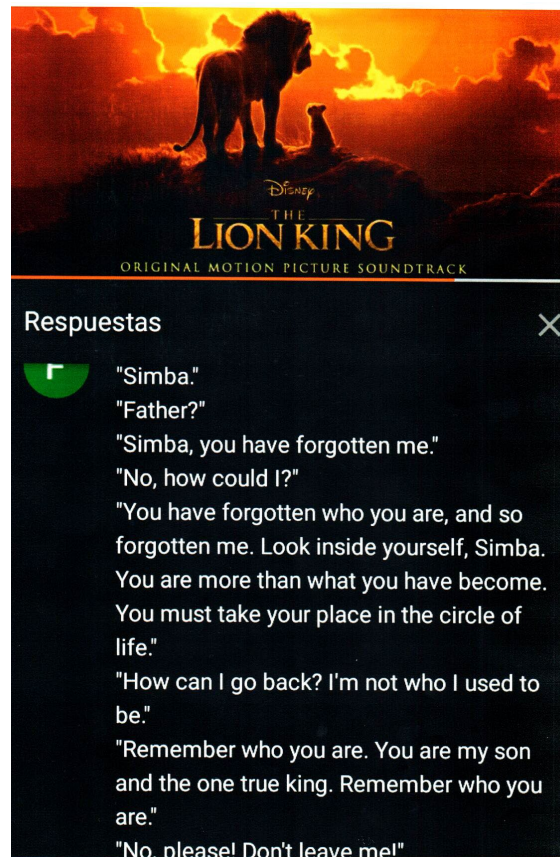
La literatura helena nos ofrece otro ejemplo de la aventura por conocer quiénes somos. Homero describe el viaje de Ulises en varios episodios en los que el Ser se manifiesta en Verdad, Belleza y Virtud. ¡Ay qué palabras tan bonitas! Podríamos elaborar un diccionario de palabras olvidadas o en desuso, ideas que se han banalizado y frivolidado: dicha, razón, alma, espíritu, cuerpo, nobleza, circunspección, indulgencia, intimidad, silencio...

En el ámbito educativo, el profesor y compañero de departamento Juan Karlos Romera (2020) expresa estas ideas de la siguiente manera: “Sí es necesario el despliegue pedagógico, pero sujetado por los criterios de verdad, bondad y belleza que Gardner propusiera y que son la columna vertebral de toda dialéctica de enseñanza-aprendizaje” (p. 14). Por su parte, Parker J. Palmer (2003) cree que las consideraciones espirituales, como la trascendencia o el sentido de unidad, sí que tienen cabida en la educación de docentes, e integra conceptos como transformación personal y cambio social en el seno de una *pedagogía del alma*. Este autor define espiritualidad como “the eternal human yearning to be connected with something larger than our own egos” (Palmer, 2003, p. 377).

Las ideas y pensamientos de lo que creemos ser son creados en nuestro contexto, en la interacción entre nosotros y nuestro entorno. Las expectativas que este nos atribuye son muy difíciles o imposibles de cumplir. Entonces, ¿somos aquello que creemos ser? La hija de Clarke (2018) ejemplifica bien esta cuestión cuando, con siete años, preguntó a su padre por qué era ella y no otra persona. Por tanto, ¿quiénes somos realmente? ¿cómo recordarlo?

La búsqueda del recuerdo de nuestra verdadera identidad se muestra en la narración épica *El himno de la Perla*, en la que el príncipe olvida su morada original, su verdadero centro, su propia

identidad, su ser eterno (Eliade, 1991). Una carta le hace recordar quién era pues lo que allí se decía concordaba con lo que estaba grabado en su corazón (Eliade, 1991).



Extracto de la respuesta de un usuario de *YouTube* a un vídeo de la película de Disney *El rey león*. El texto hace alusión a la idea del olvido de quienes somos.

Aquí es donde cobra gran importancia la indagación y exploración personal y profesional con la motivación y propósito de *destapar* lo que estaba tapado y de *descubrir* lo que estaba cubierto en aras a alcanzar una vida personal y profesional significativas.

Otra pregunta asociada al autoconocimiento que tenemos al alcance de la mano es: ¿Cuál es mi trabajo en el mundo o cuál es mi propósito en la vida? Kabat-Zinn (2009) afirma que "es una pregunta que haríamos bien en hacernos una y otra vez" (p. 202). Creo que esta pregunta trata sobre nuestra vocación, nuestra *propia y verdadera* identidad, no con la que nos identificamos. Significa también conocer por tanto qué acción tomar para ser eso que somos, pues somos lo que hacemos. Se trata de un cuestionamiento sobre quiénes somos para no acabar siendo otro, realizando labores que no nos corresponden. Alteridad que no nos deja ser nosotros mismos y que se convierte en otro imaginario del que podemos ser prisioneros. Esta búsqueda de nuestra verdadera naturaleza y misión en la vida fue también una de las preocupaciones de Marco Aurelio (2014), quien seguía una tradición que comenzó con los *Discursos* de Epicteto o los *Diálogos* de Séneca. Este emperador romano, apodado el sabio o filósofo, se cuestionaba por el destino de cada uno de nosotros y, todavía hoy en día, nos apela a reflexionar sobre la razón de nuestra existencia.

Me pregunto insistentemente: ¿Quién soy? Las respuestas que dé a estas preguntas determinarán la calidad y las características de mi forma de ser, de relacionarme y de entender la vida.

... explorar la idea de que existe una vía para ser, una vía para vivir

Kabat-Zinn (2004, p. 516)

3.1.1. Relato: *Primeros pasos y cambio de colegio*

Mi amona se fue y con ella se fueron también mis primeros años en la Ikastola Aitor. En poco tiempo, tuve que adaptarme a un nuevo colegio. Los cambios no eran pequeños, pero yo seguía siéndolo: tenía solo 8 años y 3º de EGB²⁵ aguardaba. El paso de la pequeña ikastola de barrio a un centro mucho mayor, como lo era La Salle, suponía encontrarme con nuevos niños y niñas, y dejar atrás a los que hasta ahora habían sido mis compañeros. Mis profesoras también se quedaron en el camino. Asimismo, significaba comenzar a escribir en castellano por primera vez. Es verdad que son grandes cambios, pero un niño vive en el presente y se concentra plenamente en “sobrevivir” de la manera que sabe o puede.



Ikastola Aitor, centro educativo situado en el barrio de Egia (Donostia) al que fui hasta los ochos años

Recuerdo el edificio principal del nuevo colegio como una gran mole que me impresionó los primeros días. Todas las mañanas, sonaba la sirena para entrar a clase y nos colocábamos en fila india en el patio. Aquella liturgia le daba a la escuela un aire marcial y poco amable. A estos cambios hay que añadir, por ejemplo, que más de la mitad del profesorado era religioso (hermanos de La Salle) o que ya no podía ir caminando desde mi casa al colegio.

²⁵ La Educación General Básica: Antiguo sistema educativo vigente en España desde 1970 a 1990.



Fachada EGB del colegio La Salle de San Sebastián

Por aquel entonces, un niño de mi edad no le daba importancia a lo que le sucedía a su alrededor. Simplemente, vivía y seguía adelante. Sin embargo, hoy, aquí y ahora, siento que ese paso de la escuela pequeña a la grande fue como una especie de *mili*²⁶ para mí. Quizás entonces dejé de ser niño...

Transcurrieron los años y destacaría un episodio que se produjo en 5º de EGB. Por alguna razón que no recuerdo bien, terminé llorando en clase y la profesora me acompañó fuera del aula y se quedó junto a mí consolándome. Yo era un niño muy tímido por aquel entonces²⁷ y verme como el centro de las risas de *toda* la clase provocó aquel desamparo.

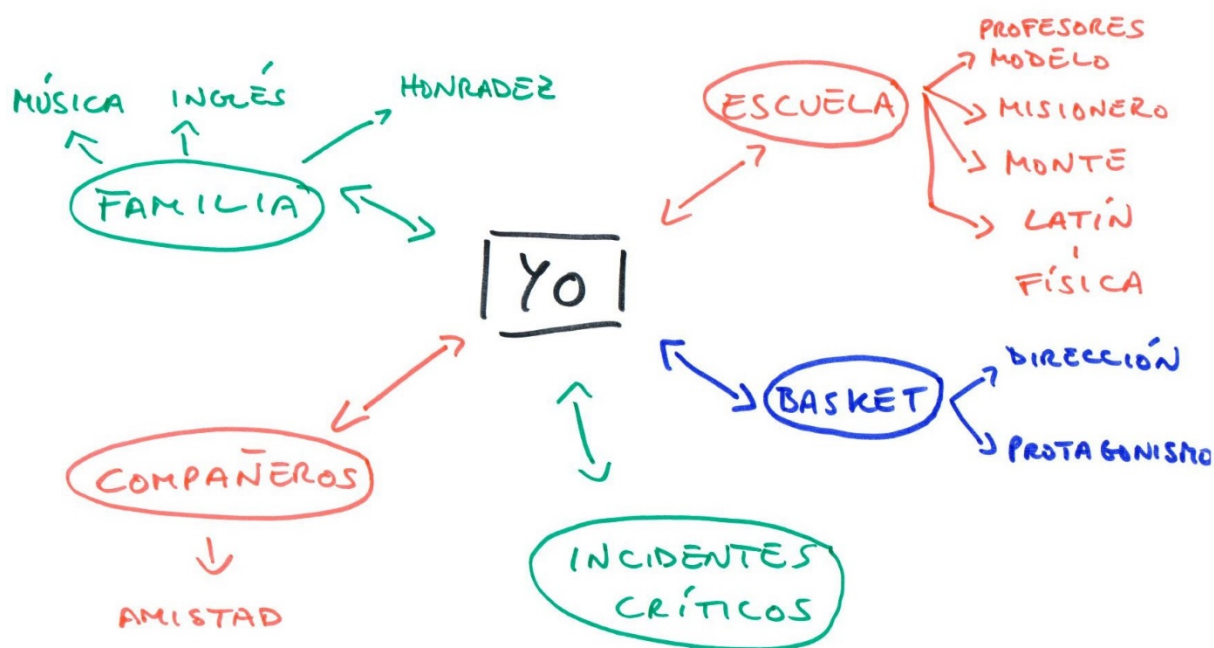
Fuera de la escuela, la vida también se despliega frente a nosotros y nosotras. Yo tendría unos 12 años y me fui de colonias de verano al pirineo navarro (Loiu) con la parroquia del barrio. Todavía siento la soledad dentro del grupo, la desconexión y el deseo por sentirme especial con un monitor. De aquí surge la idea del sentirse querido que todas las personas compartimos. Sentirse querido y querer son dos aspectos de la condición humana que tenemos, pero que olvidamos tener.

Quiero terminar subrayando la relevancia de los acontecimientos que elegimos a la hora de comenzar a narrar nuestra historia. Revisando las reuniones (ver anexo reunión 3, de 3 de octubre de 2018) que he tenido con mis tutores, me he encontrado con el siguiente título que había previsto para este relato que termina aquí: "Aquellos maravillosos años": Historia escolar. ¿Significa contar otra historia con otro título un cambio de enfoque y un giro en lo que pensamos y en cómo actuamos? ¿Qué tipo de historia se hubiese desplegado si me hubiese centrado en aquellos maravillosos años?

²⁶ Servicio militar que, aquellos años, era aún obligatorio.

²⁷ "Por aquel entonces" está escrito desde la consciencia del cambio, desde la agencialidad. Hace poco hubiera añadido "y lo sigo siendo".

ANTECEDENTES EDUCATIVOS



Junto con el relato, he querido añadir este diagrama que me muestra en relación con mi contexto educativo: el interés por la música, el inglés y los valores que he aprendido a través de mi familia; la escuela y los profesores que dejaron huella, la visita de un misionero y el impacto que tuvo en mí, como niño de unos 10 años, etc.; la pasión por el baloncesto y la sensación de sentirme alguien dirigiendo al equipo desde la posición de base (recuerdo con ilusión la figura de Magic Johnson); los incidentes críticos, algunos de los cuales ya he relatado; y, por último, las amistades que se van forjando a lo largo de los años.

3.1.2. El Decreto

Bell (citado en Stenhouse, 1987) define currículum como “la oferta de un conocimiento, unas destrezas y unas actitudes socialmente valorados que se tornan accesibles a los estudiantes a través de una variedad de disposiciones durante el tiempo que pasan en la escuela, en el instituto o en la universidad” (p. 94). Para Dewey (1998), el currículo o guía docente “traduce en forma concreta y detallada los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir” y “la materia de estudio organizada representa el fruto maduro de experiencias semejantes a la suya” (p. 159). No obstante, el profesor Manuel afirma (Sancho y Rubio, 2009) que “con cien o más alumnos por clase las guías docentes se convierten en papel mojado” (p. 19). Yo mismo tuve los primeros años de docencia en la Universidad, en las clases magistrales, grupos de casi cien estudiantes. ¿Qué tipo de docencia se suponía que tenía que/podía ofrecer yo a mi alumnado en estas condiciones? El Decreto 236 (2015) plantea lo siguiente:

El Marco del modelo educativo pedagógico de Heziberri 2020 avanza sobre el planteamiento de competencias básicas establecido en el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, en coherencia con el citado Marco Europeo 2020, las propuestas del Informe a la Unesco

de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996), de DeSeCo/OCDE (2002) y Tuning (2003). (p. 2)

El artículo 30 del DECRETO 236 (2015), por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, dice lo siguiente en su punto 2 en referencia a la formación del profesorado: “Los profesores y profesoras del sistema educativo vasco deben disponer de un perfil competencial que les permita asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias de sus diferentes funciones y tareas: a) Enseñar los procedimientos y actitudes para que el alumnado aprenda a pensar y a aprender, aprenda a comunicar, aprender a vivir con los demás, aprenda a ser y aprenda a hacer y emprender” (p. 30).

Si tomamos una perspectiva más general, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) formula las competencias básicas de la siguiente manera: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y juntas, aprender a ser” (Decreto 236, 2015, p. 73).

El proyecto DeSeCo que impulsó la OCDE define competencia como algo “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Decreto 236, 2015, p. 65). Las competencias básicas transversales o genéricas “son aquellas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y laborales), tanto en las situaciones relacionadas con todas las áreas disciplinares, como en las situaciones de la vida diaria” (Decreto 236, 2015, p. 66).

Como se ve, una de las competencias responde a la necesidad de *aprender a ser* y se define como: “Reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones” (Decreto 236, 2015, p. 12).

La competencia *aprender a ser* se desglosa en los siguientes componentes:

- “Autorregular el lenguaje verbal, no verbal y digital.
- Autorregular los procesos de aprendizaje y el estilo cognitivo propio.
- Autorregular el comportamiento social y moral.
- Autorregular la motivación y fuerza de voluntad para llevar a cabo sus decisiones y obligaciones.
- Autorregular las funciones corporales, la salud y el bienestar personal y su imagen corporal.
- Autorregular sus emociones.
- Tener autoconcepto y autoestima positivos y realistas.
- Tomar decisiones personales con autonomía y asumir la responsabilidad de sus decisiones y obligaciones” (Decreto 236, 2015, p. 68).

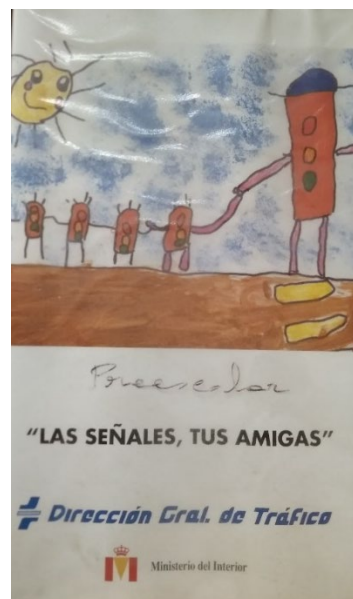
Este proceso “culmina como resultado en el desarrollo integral de la persona o «ser uno mismo» que se orienta hacia la autorrealización” {...} “ser competente, tal como se entiende en la presente propuesta, y ser uno mismo autorrealizándose, son dos caras de la misma moneda” (Decreto 236, 2015, p. 75). Asimismo, se menciona la construcción de la identidad personal, la cual “se construye en comunidad en una permanente interacción, no exenta de tensiones, entre la singularidad de cada uno y las presiones que se reciben del medio” (Decreto 236, 2015, p. 93).

Sobre las emociones, el Decreto 236 (2015) señala que “los sentimientos y las emociones surgen de los deseos, producen deseos, reorganizan la vida mental e incitan a obrar. Hay una gran variedad de sentimientos y emociones y se pueden clasificar de distintas formas. Por ejemplo, se pueden tener:

- Sentimientos o emociones positivos como la alegría, humor, satisfacción, curiosidad, gratitud, amor, compasión, congratulación, serenidad, etc.
- Sentimientos o emociones negativos como el miedo, tristeza, frustración, desinterés, aburrimiento, desesperación, furia, vergüenza, envidia, odio, ingratitud, etc.” (p. 100).

Además “la autorregulación emocional consiste en tomar conciencia de los sentimientos y emociones personales, tanto positivos como negativos, y en gestionarlos de forma que contribuyan al equilibrio emocional personal, a la comprensión de los sentimientos de los demás y a la disponibilidad para aprender y actuar de forma constructiva” (Decreto 236, 2015, p. 100). De este modo, “el camino para aprender a ser es aprender a autorregularse” y “se entiende que la autorrealización consiste en desarrollar al máximo todo el potencial de la persona para llegar a ser en plenitud” (Decreto 236, 2015, p. 93).

Me gustaría aclarar la distinción que el decreto realiza entre emociones positivas y negativas. Las emociones no son ni buenas ni malas. Podemos verlas como amigas portadoras de un mensaje. La tristeza, por ejemplo, transmite que algo de lo que ocurre no nos gusta. El miedo trata de avisarnos y protegernos frente algún peligro. El enfado nos pone alerta porque considera que nos están haciendo daño, y la felicidad transmite paz y calma. Todas ellas son necesarias por lo que les hacemos un flaco favor llamándolas positivas o negativas. Creo que es más interesante considerarlas como neutras. Muchos de los problemas que vienen acompañados de las emociones se deben a nuestra incapacidad para escucharlas y atenderlas con amabilidad. Las personas que saben identificar sus emociones, comprenden que son sus compañeras y que traen un mensaje, son personas más seguras y “mejores pilotos de sus vidas” (Day, 2006, p. 108).



Encontré esta carátula de una cinta VHS en el seminario del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y me sirvió de inspiración para vincular las señales de tráfico con las emociones.

Las emociones son la encarnación de nuestra mente egotista y retroalimentan a nuestro ego perpetuándose en un círculo vicioso (Tolle, 2001). El Decreto 236 (2015) menciona que las emociones surgen de los deseos y Tolle (2001) que es el ego quien los produce ya que siempre está instalado en el pasado o en el futuro, en este caso el futuro. En cuanto a la idea de que los deseos reorganizan la vida mental, me gustaría matizar que sí es posible, pero que, inherentemente, también encierran una trampa. La imaginación camuflada de identificación con las expectativas puede causar una vida ilusoria, poco realista y generadora de una insatisfacción permanente. En este momento, mis expectativas son de que en un tiempo terminaré este trabajo, lo presentaré y me habré quitado una carga de encima. Pero, ¿y después? Seguramente surgirán nuevas expectativas, nuevos proyectos que

me volverán a generar incertidumbre, miedo y estrés. La imaginación debería percibirse por la consciencia presente como herramienta para la construcción de nuevas imágenes de acción futura.

El curriculum describe el concepto autorregulación, pero ¿cómo podemos aprender a autorregular nuestras emociones? Por suerte, autores como Daniel Goleman han trabajado este campo y las instituciones educativas son más conscientes de la importancia de una comprensión emocional para, desde ahí, saber aceptarlas y regularlas. No obstante, creo que todavía en Educación, y en la vida en general, hay una falta de consciencia respecto a estos asuntos tan importantes para nuestras vidas. Mis compañeras del grupo de *Mindfulness* dicen que “es un trabajo tan difícil”, a lo que yo suelo pensar y responder... “y tan bonito”. Creo que identificar y comprender nuestras emociones y localizar nuestro talento, en suma, conocernos a nosotros mismos, es un proceso que da sentido a nuestras vidas.

Identificar nuestro talento es saber de nuestro potencial como seres humanos. Uno de los mitos más conocidos de la cultura china versa sobre la carpa que se convirtió en dragón. El movimiento sinuoso de estos peces inspiró el proceso continuo de transformación en el Lejano Oriente y es una imagen que toma el doctor Mario Alonso Puig en uno de sus vídeos de *YouTube*, en el que nos insta a mostrar la mejor de nuestras versiones y florecer como personas. La leyenda de la carpa presenta el camino como medio y fin ontológico. Un viaje sin rumbo fijo externo, que no implica búsqueda de nada, sino que privilegia la vivencia del presente, la experiencia del descubrimiento y la aceptación de lo que es y está.

3.1.3. Crisis personal

Junto al fuego...

“el presente puede recogerse y dormir sin temor a los fantasmas venidos del pasado oscuro...”

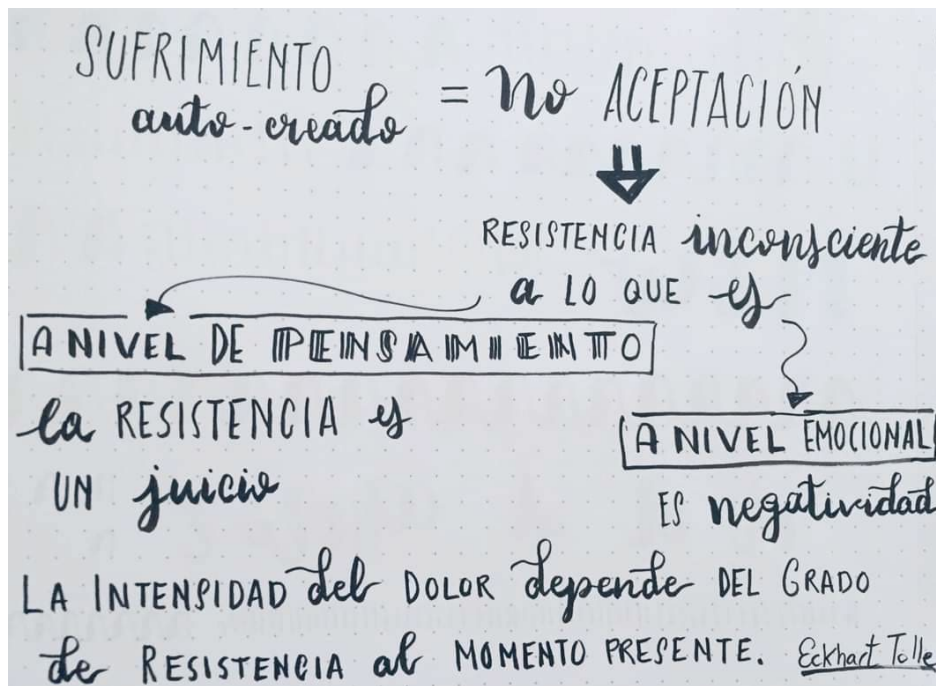
Pasaje del poema *Junto al fuego*, de Ellen Sturgis Hooper
(citada en Thoreau, 1854/2015a, p. 315).

Las crisis son la tempestad que zarandea nuestro barco en el mar, los momentos de la vida en la que nos cambian el paso, y son inevitables para todo el mundo. No obstante, gracias a ellas y al diálogo que tenemos con nuestras emociones, pueden servir de espuela que nos anime a cambiar (Evans, 2013). En palabras de Andrés Hurtado: “El individuo sano, vivo, fuerte, no ve las cosas como son, porque no le conviene. Está dentro de una alucinación” (Baroja, 1911/2012, p. 144).

La crisis puede experimentarse en el terreno personal, interpersonal, existencial... Es un momento en el que uno necesita encontrar respuestas. Un momento de niebla o confusión que refleja muy bien la película *Los dos Papas*, cuando el jesuita Bergoglio –futuro Papa Francisco– es apartado de la vida pública y se retira durante dos años a Mendoza (Argentina) con el fin de seguir una vida contemplativa. Thoreau (1854/2015a) señala que “no es sino hasta que nos hemos perdido, en otras palabras, hasta que hemos perdido el mundo, que empezamos a encontrarnos a nosotros mismos y que nos damos cuenta de dónde estamos y del infinito alcance de nuestras relaciones” (p. 216).

Me pregunto si es adecuado mostrar estas cuestiones aquí. Day (2006) responde que la “interacción entre lo privado y lo público, la vida personal y la vida profesional es un factor clave del sentido de identidad” (p. 73) y en su libro menciona trabajos en los que algunos docentes tuvieron “problemas personales ajenos a la clase” que “influyeron de forma adversa” (Day, 2006, p. 74).

A continuación, expondré una serie de conceptos sobre la base del diagrama enviado, vía *wasap*, por una compañera de la Universidad.



- **Resistencia, negatividad y sufrimiento**

Resistencia es una de las palabras de la cuarentena que todos y todas vivimos durante tres meses en 2020. Recuerdo que una de las canciones que sonaban en las calles y plazas de todo el país fue el *Resistiré* del Dúo Dinámico. Algo parecido ocurrió aquellos días con el lenguaje marcial que se utilizó: “todos contra la COVID-19”, “guerra contra el virus”, etc.

Durante la cuarentena, las constantes interrupciones de los niños me enseñan a parar, a respirar y a volver. Son oportunidades para regresar al aquí y ahora. Al principio, las percibía como obstáculos en mi tesis y clases porque no me dejaban trabajar como a mí me gustaría. Creo que tengo que abandonar la idea de lo que quiero y dejarme llevar, fluir. Una parte de mí dice: “Ves, así no se puede trabajar”. Pero ahora soy el gato que caza al pensamiento o, mejor dicho, lo veo y lo dejo pasar. La cuarentena es mi sadhana²⁸. Es otra prueba de esta bendita tesis. Es otro desplazamiento en mi zona de confort, en mi horario, organización del tiempo.

Diario del investigador, mayo de 2020

El ánimo por cambiar las cosas, la lucha o no-rendición, fortalece el ego, refuerza una falsa identidad y crea “una fuerte sensación de separación” (Tolle, 2001, p. 200) o *samsara* (aquello que causa el sufrimiento por no sentirnos en conexión con el mundo) que me ha mantenido cautivo y ha bloqueado mi cambio.

La energía negativa contamina nuestro ser interno, a los que nos rodean y produce más tristeza, enfado, infelicidad y dolor. Además, este estado interno es contagioso: “La infelicidad se transmite más fácilmente que las enfermedades físicas” (Tolle, 2001, p. 93) y tiene el poder de activar por resonancia la negatividad de los demás a menos que estemos conscientes o inmunes. Por ello, es importante ser conscientes de la energía que atraemos y emanamos. La resistencia al ahora es la

²⁸ Término que proviene del sánscrito y de la tradición yóguica, y que identifiqué como camino de crecimiento personal.

responsable de haber creado una civilización infeliz y la negatividad en nuestro interior se asemeja a la contaminación del exterior, del planeta (Tolle, 2001).

Recuerdo un episodio en el Máster de Psicodidáctica en el que presentaba un trabajo. En un momento, un imprevisto me descolocó, me puse a la defensiva y reaccioné. No supe darle una respuesta adecuada a la situación. La sensación posterior fue horrorosa. Me vi totalmente desconectado del grupo durante un tiempo. Sentía una vergüenza terrible. Ojalá me hubiera tragado la tierra. Aquel día, algo irrelevante me había sacado de mis casillas, me llevó a la inconsciencia plena. Seguramente, no fue para tanto. Fue más una percepción personal. Me imaginaba una presentación fantástica en la que mi ego se mostraba como el plumaje de un pavo real. El ego es miedoso y se sintió atacado. También es cobarde y, por eso, nos abandona y el yo queda desamparado.

Vivimos atrapados en el tiempo y el sufrimiento lo necesita, “no puede sobrevivir en el ahora” (Tolle, 2001, p. 70). El dolor y el tiempo van de la mano. He creído demasiado tiempo que necesitaba más tiempo para cambiar mi situación de vida y solo me he hundido más y más en el pozo. Entonces, ¿qué hay de todo mi sufrimiento? Estoy protegiendo mi identificación con esa realidad, mi *identidad* y la enfermedad. Ya no voy a crear más dolor. Rendirse al sufrimiento es morir en la cruz para transformarnos/resucitar e iluminarnos/ascender al Cielo (Tolle, 2001).

Eterno presente es una expresión que utilizó una asistente al Seminario de Historias de Vida que ya hemos mencionado anteriormente en más de una ocasión. Somos prisioneros de nuestro tiempo y de nuestra mente. Hannoun (1977) menciona, entre los objetivos para enseñar al niño a conocer el medio, el de conocer y dominar el tiempo del cual es prisionero. Tenemos que conseguir salir de la caverna de Platón, del pensamiento egotista, de nuestra identidad creada, de nuestra ficción y descubrir nuestro Ser, nuestra esencia, el verdadero mundo que mora dentro de nosotros. “La presencia erradica el tiempo, y sin tiempo no pueden sobrevivir el sufrimiento y la negatividad” (Tolle, 2001, p. 214).

La identificación con el ego es otro aspecto que crea confusión. Esta ilusión de quien somos, además, se puede convertir en adicción. Somos adictos a roles, creemos firmemente nuestras historias y, paralelamente, los convertimos en secretos que no contamos a nadie. Así, jugamos a ser Dios y no mostramos nuestra imperfección. Sin embargo, una especie de remordimiento provoca nuestro malestar. Lo que sientes no es exactamente culpa. La culpa tiene que ver con el hacer, el remordimiento con el ser. Cuando cometo un error me siento culpable; cuando soy el error tengo remordimientos. Estas son ideas que extraigo de un vídeo de John Bradshaw (2020) en el que el autor advierte, además, que estos aspectos pueden pasar de generación en generación. Aquí surge la importancia de pedir ayuda, proceso por el cual descubrimos y mostramos nuestro secreto, pierde fuerza y se deshace como un terrón de azúcar.

Como decía al principio, solo la catástrofe total²⁹ (ver anexo “Catástrofe total en el aula”), cuando todo se derrumba, “puede romper el duro caparazón del ego y obligarles a rendirse y a entrar en el estado del despertar” (Tolle, 2001, p. 210). Si la resistencia aumenta la situación es un descenso al infierno como el que viví en Vitoria (pasaje disponible en el anexo *Relato sobre las Jornadas de Psicodidáctica*). Miguel de Unamuno escribió en su obra *Del sentimiento trágico de la vida* que “el sufrimiento es el camino de la conciencia, y por él los seres vivos llegan a la posesión de la autoconciencia” (citado en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 150).

Por todo lo dicho, siento la responsabilidad de no permitir que la infelicidad o negatividad encuentre un lugar donde habitar en mi interior; no más. Cojo las riendas de mi vida, asumo el desafío y actúo. A tal efecto, Marco Aurelio (2014) nos advierte de que “... no permitas por más tiempo que tu conciencia se esclavice, ni que sea una marioneta al albur de un impulso egoísta, ni que se enoje por

²⁹ En referencia al libro de Kabat-Zinn “Vivir con plenitud las crisis”, que en el original en inglés se titula: “Total catastrophe living”.

el destino que tienes delante, ni recele del porvenir” (p. 57). Tenemos que admitir que hemos creado gran parte de nuestro sufrimiento por el placer que obtenemos del mismo (Keen y Valley-Fox, 1993).

¿Tienes un problema ahora? (Tolle, 2001). “Cuando creas un problema, creas dolor” (Tolle, 2001, p. 81). Estoy harto, no quiero producirme más dolor. Me genera negatividad y la contagio a los demás. Sin embargo, si estoy harto me resisto. Quiero rendirme, ser consciente de esa resistencia y ver la calma que reside en ella. Quiero ser consciente de la negatividad que me rodea para detectarla y neutralizarla. O incluso transformarla en energía positiva. Esto es algo que quiero, que deseo ahora por mí y por los demás. Esto es lo que me mueve.

Diario del investigador

- **Pedir ayuda**

Help! I need somebody

Help, The Beatles

Nada me motivaba, todo me resultaba aburrido y sin sentido. Pensé dejar la Universidad, pero me prometí darme un tiempo, sacar la asignatura de Leioa adelante y fluir.

Diario del investigador (enero 2018)

Como le dije a Pello, mientras comíamos tras volver de la reunión de departamento en Leioa, incluso he tenido pensamientos de no poder con la asignatura, de miedos sobre si seré capaz. No les he dado demasiada importancia, he sido consciente de que son eso, pensamientos, los he dejado pasar como nubes y me he concentrado en el presente.

Diario del investigador (enero 2018)

La banda de rock de Liverpool subraya la importancia de pedir ayuda y dice: “help me get my feet back on the ground”. Ayúdame a construir unos cimientos sólidos, a ser mi propia brújula, a volver a encontrar la estrella polar que me apunte al Norte. Sigmund Freud decía que lo que no se atiende o, para ser más exactos, lo que se reprime, no desaparece, “retorna para perseguirnos hasta que lo reconocemos y aprendemos a relacionarnos con ello” (Loy, 2004, p. 14). Por consiguiente, tenemos la posibilidad de arriesgarnos, contar nuestra historia y abrazar el dolor. Este es uno de los pasos que doy yo al contar algunas de las situaciones o incidentes vividos, y los pensamientos que pasan por mi mente. Obviamente, hay *secretos* que afectan a la intimidad de otras personas que no pueden ser contadas. Lo que quiero decir es que, debido a circunstancias vitales acaecidas en mi vida, hubo un momento en que tuve que pedir ayuda.

En el contexto universitario, el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la UPV, en su memoria 2018/2019³⁰, tiene como funciones principales:

- “Promocionar la salud”
- “Mejorar la calidad de vida”
- “Prevenir y disminuir problemas psicológicos”

El curso 2018/2019, las consultas nuevas se incrementaron en un 14%, siendo por género las mujeres las que más lo solicitaron (227 contra 89). En lo que respecta a las personas atendidas, el incremento es también 11% mayor que el curso anterior y por género más alto el de las mujeres. En cuanto al origen de estas personas en la comunidad universitaria, el 9% es Personal Docente

³⁰ <https://www.ehu.eus/es/web/servicio-atencion-psicologica/oroitidazkiak>

Investigador (PDI) mientras que el 78% es alumnado de Grado. Es preciso mencionar que se han implementado varios programas de prevención primaria en modo de talleres: “Emociones y comunicación”; “Gestión de la ansiedad y el estrés ante los exámenes”; “*Mindfulness* para la gestión del estrés”; “II Iniciación al *Mindfulness* para PAS y PDI”; “*MIndfulness* en la vida cotidiana para PAS y PDI”. Entre los asistentes, las mujeres vuelven a ser amplia mayoría (168 vs 37).

Además de la práctica de la Atención Plena, yo he sido una de esas personas que acudió al SAP. No considero que estuviese en una situación crítica, pero necesitaba contar y comprender lo que me ocurría. El estrés es disrupción continua, una carga que un día pesa más de lo habitual o que se ha prolongado en el tiempo y ya no aguantamos. Radhanath Swami (2014) señala: “... to actually learn the art of growing through that stress” [aprender realmente el arte de crecer por medio del estrés]. Este sabio describe cómo el levantador de pesas es capaz de, con entrenamiento, levantar pesos que a cualquiera de nosotros nos rompería la espalda. El estrés, de igual modo, puede contribuir a la superación, a crecer sobre la adversidad, a transformar la energía negativa en positiva. De igual modo, y en relación al conflicto, el Decreto 236 (2015) curricular advierte que “el reto es transformar las situaciones de conflicto en oportunidad educativa” (p. 89). Son momentos en los que podemos construir nuevos cimientos más sólidos, llegando a la roca para afianzar nuestra casa.

De esta forma, la presión, preocupación o estrés son aspectos del miedo que pueden ser utilizados como estímulo para crecer. El rabino Abraham J. Twerski³¹ cuenta la historia de cómo las langostas crecen desde dentro, pero su caparazón duro no les deja seguir creciendo. Esa presión, esa incomodidad, se convierte en acicate para retirarse a una zona tranquila, protegida de los peligros y mudar de caparazón para poder crecer. Por tanto, el estímulo para crecer es sentirse incómodo.

A este respecto, considero conveniente recurrir a los mitos que nos hablan de héroes: como Jonás, quien se adentró en las aguas (oscuridad), fue engullido por una ballena (monstruo) y devuelto a la tierra (luz) tras tres días. En la mitología germánica, Sigfrido también se enfrentó y mató a un dragón, bebió su sangre y se convirtió en una especie de semidios. Estas ficciones miran hacia dentro de la oscuridad o crisis. Sin embargo, el estrés es la relación que se fragua entre la persona y el ambiente que la rodea. Si lo vemos así, es posible tener un mayor control sobre eso que (nos) sucede y recuperar el poder que nosotros mismos habíamos entregado a aquello que nos molesta o perturba. Con todo, la mitología nos enseña y muestra la idea del “salvador salvado” (Eliade, 1991).

3.1.4. *Mindfulness* o Atención Plena

“Estoy, aquí y ahora, abierto a lo que va ocurriendo en este acto, que comprendo como acto original y no como pura repetición de actos anteriores, apenas semejantes al presente”.

Freire (1989, p. 39)

En este extracto del discurso de Paulo Freire al recibir el título Doctor Honoris Causa de la Universidad de Barcelona, el autor brasileño es consciente del ritual académico de las ceremonias universitarias y, al mismo tiempo, se siente, se ve y se expresa de manera diferente, cargado de presencia. Debo reconocer que estas palabras, con sus correspondientes referencias a páginas, están extraídas de su discurso en castellano (1988). Desafortunadamente, el enlace ha desaparecido y solo disponemos del texto en catalán (con otra numeración de páginas). Por esta razón, la cita incorporada más arriba no corresponde exactamente con la que se podrá encontrar en el apartado de referencias. Pido disculpas por ello. Sin embargo, considero más relevante explicar lo sucedido y dejarlo tal cual lo escribí hace ya unos meses.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=dcUAlpZrwog>

Volviendo a la narrativa, hace unos cinco años acudí a una psicoterapeuta. No fue una decisión personal, sino que sobrevino de una manera, no casual, pero sí circunstancial. La cuestión es que, como veíamos anteriormente, es muy importante reconocer cuándo necesita ayuda uno y saber pedirla. ¿Qué hice en aquellas sesiones? Contar mi historia, soltar y llorar. Al cabo de un tiempo, la psicoterapeuta me propuso iniciarme en unos cursillos sobre *Mindfulness*. Dicho y hecho. En ese momento, planté la semilla de mi nueva vida.

El *Mindfulness* o Atención Plena –término utilizado en castellano– entró en mi vida en un momento en el que no sabía qué me estaba ocurriendo ni por qué. Poco a poco, comencé a interesarme por el tema y así desemboqué en el médico y escritor Jon Kabat-Zinn. Su libro *La práctica de la atención plena* fue lo primero que leí sobre *Mindfulness*. Leí, sentí y maduré cada palabra, cada línea, cada capítulo del libro. Su lectura me causaba una sensación de tranquilidad y me abrió nuevas formas de pensar y de ser. Paulatinamente, fui descubriendo otros autores como Thich Nhat Hanh, Eckhart Tolle o David Loy.

La Atención Plena es una práctica que se centra en poner atención en el presente, de manera intencionada, sin juzgar y amablemente. En referencia al no juzgar, Marco Aurelio (2014) escribió: “Elimina la opinión y habrás eliminado la sensación de «me han hecho daño»; elimina el «me han hecho daño» y habrás eliminado el daño” (p. 78). Además, el *Mindfulness*, que podría decirse que es un budismo o técnicas de meditación adaptadas a Occidente, promueve la aceptación frente al sufrimiento o *duhkha* (término pali que se designa como descontento o insatisfacción).

Calmar las turbulencias mentales y no perdernos en el pensamiento es uno de los propósitos que tienen también el yoga o la meditación, a los que podríamos añadir, si queremos, el deporte, el bricolaje o labrar la tierra. Los beneficios que producen estas prácticas en nuestra salud son universales y no, exclusivamente, orientales, de la misma manera que la ley de atracción de Newton actúa por igual en Tailandia, Senegal o Chile.

El ser humano está perdiendo la *competencia* de estar atento. Fromm (2012) decía que “aprender a concentrarse, a estar concentrado en todo lo que uno haga, es condición para cualquier tipo de éxito en cualquier terreno” (p. 185). El bailarín recuerda los pasos de su danza sintiéndolos a través de su cuerpo y no de su mente. Si realmente pensara con su cabeza, se enredaría. Por su parte, el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2018) describe en una entrevista del diario El País cómo ha cultivado un jardín secreto durante tres años. A lo largo de este tiempo, se ha percatado de la “alteridad de la tierra”, de su tacto y peso, de su existencia.

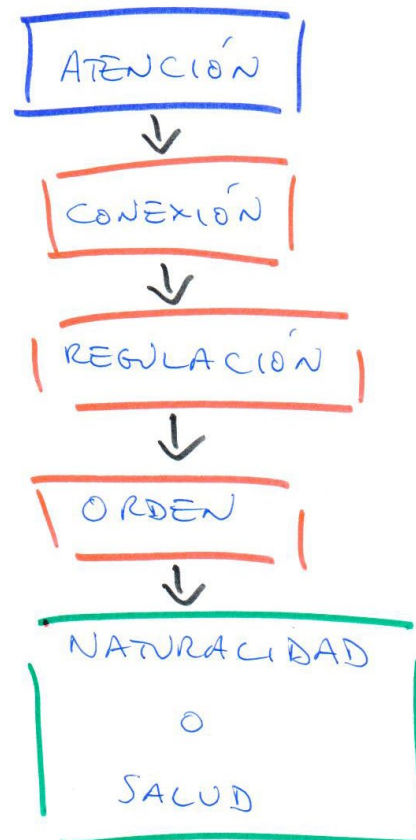
La Atención Plena nos permite ser testigo de la ida y venida de nuestros propios pensamientos y emociones, sin juicio y con una mente atenta. En cierta ocasión, escuché la historia del experimento de la rana: cuentan que, si introducimos un batracio en una olla llena de agua y la llevamos al punto de ebullición lentamente, morirá irremediamente. Sin embargo, si el agua está previamente hirviendo y tratamos de meter a la rana en la olla, esta escapará de un salto rápidamente. Si queremos, y practicamos, tenemos la oportunidad de estar presentes, de “tomar conciencia de cada momento” (Nhat Hanh, 1992, p. 26), no como algo que hacemos, sino que vivimos.

El desapego es otro de los aspectos que se trata y practica, y significa no identificación con pensamientos, situaciones vividas o falsas creencias que (se) nos meten en la cabeza. “La gente se libera del sufrimiento no cuando experimenta este o aquel placer pasajero, sino cuando comprende la naturaleza no permanente de todas sus sensaciones y deja de anhelarlas” (Harari, 2016, p. 432).

Personalmente, me gusta definir el *Mindfulness* como el arte de prestar atención y de escuchar al corazón. Por tanto, lo concibo como arte, pero también como técnica probada científicamente, por ejemplo, por la neurocientífica de la Facultad de Medicina de Harvard Sara Lazar. La ciencia médica muestra ahora la neuroplasticidad del cerebro y demuestra que la meditación, la Atención Plena o el Yoga tienen la capacidad de cambiar su funcionamiento y estructura.

Mi motivación y labor, aquí y ahora, es la de integrar este arte en mi vida en general, y en la educación en particular. Creo que hemos convertido la educación en algo racional y mental y, sin embargo, recordamos lo emocional, lo que nos impactó, lo que nos sorprendió, lo que resonó, lo que conectó con nuestro interior. Quiero estar atento, poner mi atención en lo que tengo entre manos (Marco Aurelio, 2014). En cuanto me relajo, vuelven los pensamientos y el tiempo. Quiero aprender a ser de una manera experiencial y global, no intelectual.

La atención conduce a la conexión; la conexión, a la regulación; la regulación, al orden y el orden a la naturalidad (como opuesta a la enfermedad) o, de forma más coloquial, a la salud.



KABAT-ZINN (2004)

Diagrama a partir de Kabat-Zinn (2004)

- **Aceptación y rendición**

*When I find myself in times of trouble,
Mother Mary comes to me,
speaking words of wisdom,
let it be*

Let it be, The Beatles

¿Cómo soltar la negatividad creada? Dejándola estar. Desde esa plena consciencia es más sencillo poder observarla y dejarla ir. Soltándola como un trozo de carbón ardiente que te quema o una maleta que pesa demasiado. En ocasiones, uno puede sentirse como el joven titán Atlas, al que Zeus condenó a cargar la Tierra sobre sus hombros. Es entonces cuando podemos reconocer que no queremos sufrir ese dolor y lo dejamos caer como se hace en la meditación de la mochila llena de piedras, las cuales vamos depositando en el suelo que todo lo soporta.

La aceptación es uno de esos conceptos que son complicados de entender, vivir y expresar. A mí me gusta decir que es una experiencia activa, del aquí y ahora, que nada tiene que ver con la resignación. Esta “no es más que desesperación confirmada” (Thoreau, 1854/2015a, p. 25). Luchar y aceptar no son excluyentes. “Acepta; y después actúa. Acepta cualquier cosa que contenga el momento presente como si la hubieras elegido. Trabaja siempre a favor del momento, no contra él. Haz del presente tu amigo y aliado, no tu enemigo. Esto transformará milagrosamente tu vida”, dice Eckhart Tolle (2001, p. 55). Lo que no acepto es la negatividad igual que no acepto un alimento que me daña (Tolle, 2001).

No resistirse no significa no hacer nada, sino que la acción que surge emana desde la intimidad de la calma y la paz interior, desde el conocimiento profundo y, así, no es reactiva. El *aikido*, como ejemplo, es un arte marcial tradicional del Japón en el que se aprovecha la energía del oponente para neutralizarlo. De forma parecida, el surfista deja pasar muchas olas (se rinde a ellas) antes de coger la buena. El verdadero no-hacer nada es un acto sin resistencia interna, pero totalmente alerta. Rindiéndonos nos permitimos liberarnos internamente de la situación (Tolle, 2001).

Aceptar es, de alguna manera, “como si muriésemos y el mundo siguiera su curso” (Kabat-Zinn, 2009, p. 32). Rendirse es jugar al ajedrez con la muerte en *El séptimo sello*, es decir, jugar la partida de la vida, ir a su favor y no en contra. A mí me suele gustar verme sentado contemplando el río bravo o cobijándome en una cueva detrás de una cascada. Cada cual puede imaginar la escena que quiera. No obstante, esta aparente no-acción es difícil de comprender en la mente occidental porque “nuestra cultura concede mucho valor a la acción y al progreso” (Kabat-Zinn, 2009, p. 56). Desde nuestro marco empírico e intervencionista, no es fácil entender la paradoja que encierra el hecho de que la sabiduría, la conexión e, incluso, la acción pueden surgir de la no-acción. No debemos olvidar que la acción y la no-acción, o la vida y la muerte, son las dos caras del mismo fenómeno, de igual modo que el día y la noche forman parte de un único proceso cósmico.

“Be water, my friend”, es decir, fluye, decía Bruce Lee en un famoso anuncio de hace unos años. Soltando me siento ligero. Como dice el médico y escritor argentino Jorge Bucay, no puedo llevar la carga de toda mi familia. Es así como me he sentido los últimos años. Necesito soltar lastre para elevarme o, al menos, para no hundirme. Quiero sentirme liviano, *cual piuma al viento*, que cantaría el duque de Mantua en la ópera *Rigoletto* de Verdi. Así, comienzo a disfrutar del camino. El secreto de la vida es sucumbir al dolor (Marco Aurelio, 2014), morir antes de morir y descubrir que no hay muerte (Tolle, 2001) para, así, cual Ave Fénix, renacer y reinventarnos todos los días.

Repito en una meditación “me rindo”. Sonríe.

Diario del investigador

Leí en cierto libro la historia de una tribu del Amazonas que utilizaba un método muy ocurrenciente para cazar monos. Fabricaban una caja de madera con un único hueco, de forma que solo se pudiera meter una mano abierta, e introducían un plátano en ella. El mono se acercaba siguiendo el olor del plátano, agarraba la fruta y era incapaz de extraerla porque el tamaño de su mano con el plátano era mayor que la ranura. Lo curioso de todo esto es que los cazadores se acercaban para atraparlo y el simio no soltaba el plátano. Este es un relato que tengo muy presente como metáfora del aprendizaje del soltar, de dejar que la vida siga su curso, de desapego. Adicionalmente, tuvo lugar una serendipia encontrándome en las piscinas municipales de Logroño con mi familia. Yo tenía la costumbre de coger algún libro de la pequeña biblioteca de que disponen. En el libro, el autor narraba la historia, que yo ya conocía, del mono y el plátano. En el momento en que yo leía el relato, dos hombres que estaban sentados prácticamente a mi lado hablaban casualmente de ello. ¿Fue una casualidad o estaba plenamente atento?

La aceptación, vestida de sonrisa, neutraliza la negatividad, le quita su poder y recuperamos el puesto de mando de nuestra vida. Aceptando el presente, y no la situación de nuestra vida, vislumbramos espacios que están a nuestra disposición en los que no estamos condenados a resignarnos, lo cual nos llevaría a una especie de conformidad con lo insatisfactorio.

No obstante, no es oro todo lo que reluce y existe el riesgo de una falsa aceptación, otro engaño fruto de nuestra mente que vuelve a generar malestar. Una resistencia enmascarada en la que ya “nada nos afecta” o pensamos en “poder con todo”. Un autoengaño y resentimiento oculto que conduce, de nuevo, a la negatividad. ¿Cómo controlarlo entonces? Siendo testigo de la resistencia. Cuando la miro pierde fuerza porque es parte del ego y necesita un hueso que morder. La aceptación real proyecta luz en el aquí y ahora.

Ante una situación de vida complicada o difícil, hemos de procurar sentir la capacidad de elección para no vernos condenados. Este es un acto real de libertad como el que experimentaron Nelson Mandela o Lou Ferrante³² en la cárcel. En sus celdas, encontraron dos opciones: resistencia o rendición; sufrimiento o paz interna. En la misma línea, Tolle (2014) describe un encuentro casual que tuvo con el físico Stephen Hawking: “... nuestras miradas se cruzaron. Vi con sorpresa que sus ojos eran luminosos. No había en ellos ni rastro de infelicidad. Supe inmediatamente que había dejado de presentar resistencia; vivía rendido” (p. 186).

Lo bonito de todo esto es que “las cosas no cambian; somos nosotros los que cambiamos”, decía Thoreau (1854/2015a, p. 401). De forma similar, en una reunión del colegio de mis hijos, el director del centro citó una frase de Marcel Proust que decía: “Cuando uno cambia puede que nada cambie, pero todo cambia”. Estas palabras hablan de la importancia del significado que damos a las cosas. “La rendición no transforma lo que es, al menos no directamente. La rendición te transforma a *ti*. Cuando *tú* te transformas, todo tu mundo se transforma, porque el mundo solo es un reflejo” (Tolle, 2001, p. 209).

Para ir terminando, en muchos momentos de la vida “lo único que puedes hacer es crear un espacio para que ocurra la transformación, para que entren la gracia y el amor en tu vida” (Tolle, 2001, p. 160). Ofrecer un espacio y un tiempo para rendirnos y darnos la oportunidad de que emerja, crezca y florezca nuestro verdadero ser. “Abandona la situación o acéptala. Lo demás es locura” (Tolle, 2001, p. 96).

*“¿Cómo sabré cuándo me he rendido?
–Porque no necesitarás seguir haciendo preguntas”.*

Última línea de *El poder del ahora* (Tolle, 2001, p. 219)

³² Gánster de una de las mafias de Nueva York, y rehabilitado tras su paso por la cárcel.

- **Meditación**

“Meditar no significa convertirse en una especie de zombi, vegetal, narcisista egocéntrico, holgazán, colgado, sectario, devoto, místico o filósofo oriental. La meditación consiste simplemente en ser nosotros mismos y tener un cierto conocimiento acerca de quiénes somos. Consiste en llegar a darnos cuenta de que, nos guste o no, estamos en un camino, el camino de nuestra vida”.

Kabat-Zinn (2009, p. 17)

En cuanto tratamos de definir esta práctica, de ponerle palabras o etiquetarlo, se nos escapa de las manos puesto que los conceptos limitan su verdadero significado. No obstante, en el glosario del libro *MindScience: An East-West dialogue*, resultado de un simposio celebrado en 1991 y que contó con la participación del Dalai Lama, Howard E. Gardner o Daniel Goleman, entre otros, encuentro la siguiente definición de meditación: “A general term for the methodical utilization of attention, thought or concentration to realice specific understandings or insights” [un término general para designar el uso metódico de la atención, pensamiento o concentración para realizar comprensiones o reflexiones específicas] (siento no haber podido recuperar la página en la que encontré la cita). Meditar podría considerarse, en este caso, como desarrollar nuestra inteligencia, afilar un cuchillo que penetra en lo que observa. Por tanto, la meditación, que comparte su raíz etimológica con la palabra medicina, es un momento íntimo de atención focalizada en el que la consciencia crea espacio, el *vacío fértil* del que nos hablan Dhiravamsa y Díaz (2008).

Todos tenemos nuestras razones para meditar. Marco Aurelio (2014) escribió sus meditaciones o *Tà eis heautón* –literalmente *cosas para sí mismo*–, en las que reflexionaba sobre su vida interior. Podríamos decir que en esta obra su conciencia le habla y nos habla; el yo habla al ego. Por su parte, Pablo d’Ors (2014) desvela que “en mi caso, empecé a hacer meditación porque me daba cuenta de que vivía con un deseo tan imperioso que me quitaba la paz: el de triunfar como escritor” (p. 102). ¿Cuál es mi razón? Comprender lo que estaba sucediendo(me) en la vida.

A mí me gusta pensar en la meditación como práctica y forma de vida en la que cultivamos nuestro ser y que nos ayuda a crecer como personas. Meditando accedemos a nuestra ciudadela interior y cultivamos nuestro jardín particular. Marco Aurelio (2014) señaló hace cientos de años que “... puedes retirarte para tus adentros, cuando lo desees” (p. 77) y, en nuestros días, Thich Nhat Hanh (1992) nos alenta así: “Concédete ese tipo de retiro una y otra vez, y renuévate” (p. 77). Todos y todas disponemos de ese oasis de paz en nuestro interior: “En ninguna parte puede el hombre hallar lugar más tranquilo ni más libre de ocupaciones que en su propia alma” (Marco Aurelio, 2014, p. 77).

De la misma manera que defendíamos que la narrativa es medio y fin, también lo es la meditación. El cultivo de la intencionalidad en la meditación formal y, preferiblemente, en el día a día, es una práctica no-instrumental. Es posible que no descubramos nada directamente, pero el propio camino es revelador en modos que, quizás en el momento, no se perciban. D’Ors (2014) señala, en este sentido, que “todo esfuerzo que se invierte en uno mismo da fruto tarde o temprano” (p. 82).

En nuestra vida diaria, vemos lo que hemos aprendido a ver. En la meditación se produce un cambio de percepción y se pasa de una actitud posesiva a otra receptiva. Ser tú mismo no es ser una imagen de ti mismo. Este nuevo rumbo significa trabajar para comprender que no somos el vagabundo desorientado que creemos ser (Eliade, 1991), sino el peregrino que divisa su Catedral de Santiago particular, su vía de la consciencia. En este camino, se puede producir el reencuentro con el/nuestro niño, padre, profesor y alumno. Un contacto con nuestro sabio o chamán interior, que diría Jan Clanton Collins (2001), que supone una mayor claridad de significados y el descubrimiento de experiencias de sincronidad, conexión con el mundo interior y exterior y de la vida en sentido amplio. Meditando encontramos refugio y nos sentimos parte de algo más grande. Una de las meditaciones de la aplicación de *Plum Village*³³ (2018) gira en torno a la idea de sentir el cosmos en nuestro interior: “feel

³³ Centro de meditación budista situado en el sur de Francia fundado por el maestro Thich Nhat Hanh.

the cosmos inside". La meditación nos dirige, así, al encuentro con el ser, la sabiduría y la conexión con el planeta.

Un experimento realizado en una residencia de ancianos reveló que las personas mayores encargadas de cuidar una planta en sus habitaciones vivían más y mejor que las que no lo hacían. ¿Qué mejor entonces que cuidar de nuestra propia flor o jardín? La autocompasión, amabilidad, y cuidado de nosotros mismos tiene una estrecha relación con nuestra salud mental y corporal. Escribiendo esta tesis establezco pequeños objetivos, relato lo que hago cada día y lo que no hago, comprendo y soy amable conmigo mismo. Estas pequeñas acciones son vitaminas que me van activando. No obstante, la influencia de los condicionantes externos es poderosa en modos de plazos de entrega o sentimiento de decepción hacia los demás y hacia uno mismo. Cuando eso sucede, respiro y me conecto con mi paz interior, me dirijo a mi refugio. No se trata de esconderse o meter la cabeza en la tierra, sino dejar pasar el temporal mental, la corriente de pensamientos. Cuando la tormenta amaina, vuelve a lucir el sol. Como dicen los Dire Straits³⁴, "Why worry? There should be sunshine after rain" [¿Por qué preocuparse? El sol saldrá (debería salir) tras la lluvia]. Son frases que pueden sonar conformistas y rezumar resignación, pero, en cambio, al igual que *Let it be*, son canciones que apelan a la aceptación.

Una malinterpretación de la meditación, como de la Atención Plena, puede deberse a esa aparente evasión pasiva y autista de la realidad. Veíamos en la cita que encabeza este apartado que meditar no es un acto narcisista o egocéntrico. En este punto, deberíamos hacer una diferenciación entre autocompasión y autoindulgencia. Conocerse y quererse tiene muy mala prensa posiblemente como influencia de nuestra cultura judeo-cristiana. Una relatora del libro de Keen y Valley-Fox (1993), Hannah, escribe cómo se autoimponía ser mejor en todo. "Supongo que lo que más difícil me resulta es ser dulce conmigo misma, tenerme en mis propios brazos..." (p. 147). En definitiva, el autoconocimiento nos permite observar con más claridad y actuar con determinación. La autocompasión se plantea como una forma de ser que nos ayude a cambiar; la autoindulgencia o autocomplacencia, como un baño de rosas.

³⁴ Grupo de rock inglés que admiraba mucho y me acompañó toda mi adolescencia.

Dear Genzka,

Aquí estoy, frente a ti. Te quiero decir que estoy y estaré siempre contigo. Quiero que sepas que eres una persona de gran valía. A veces dudas de tus posibilidades y, como todos, no eres perfecto pero recuerda el viento de las carpas

Creo que posees muchas cualidades muy valiosas y sé que lo sabes. A veces dudas pero es verdad. Sientes mucho, eres muy emocional y te gusta conectar con las personas.

En este momento, poco a poco, estás siendo consciente de todas estas emociones, cualidades, valores, y estás aprendiendo a gestionarlos para crecer y darlo a los demás. Recuerda el video de Ruj: despliega lo mejor de ti mismo, florece con pasión, ¡sí puedes!
Te quiero, Genzka

Carta autocompasiva escrita a mí mismo: ¿quién o qué la escribe?

- **Crítica al Mindfulness**

La revista *Time* dedicó un número especial al *Mindfulness* y los diversos artículos allí presentados recomendaban “vivir el presente como forma de aumentar la productividad y la felicidad” u “obtener placer” (Cabanas, 2019, p. 75). Se criticaba, a su vez, este tipo de práctica y forma de vida con argumentaciones como su conversión en una industria, en un producto que mueve miles de millones de euros con la existencia, por ejemplo, de cursos, programas o aplicaciones para los *smartphones*. Efectivamente, hoy en día, asistimos a una cosificación y comercialización de todo lo que se pone de moda. Una prostitución –término utilizado por el maestro de yoga y escritor Ramiro Calle– o *Mcdonaldización* –expresión acuñada por el sociólogo George Ritzer– de la Atención Plena o del Yoga, por ejemplo. Igualmente, se ha vulgarizado la expresión *aquí y ahora*, la cual podemos encontrar en todo tipo de situaciones, desde películas a anuncios televisivos. Sin embargo, conviene señalar que pueden encontrarse también alusiones a esta frase en textos como los del filósofo alemán Martin Heidegger (citado en Haynes, 2004, p. 7).

Otro término banalizado actualmente es *carpe diem* (aprovecha el momento). El sentido de esta locución latina, que se popularizó a raíz de la película *El club de los poetas muertos*, ha ido derivando hacia una declaración materialista y narcisista de la vida. Sin embargo, esta expresión tiene que ver más con la idea de sencillez y pureza que transmite Thoreau (1854/2015a), quien señalaba que “en cualquier circunstancia, de noche o de día, siempre he tenido ansias de mejorar el momento y de hacerlo plenamente mío; de detenerme en la encrucijada de dos eternidades, el pasado y el futuro, que es precisamente el presente, y vivirlo al máximo” (p. 34).

Los movimientos de la *New Age* en Occidente han traducido en términos liberales conceptos mucho más amplios y profundos. Coinciden con el budismo en que la felicidad está dentro de cada uno de nosotros, pero lo convierten en búsqueda, anhelo y objetivos. Harari (2016) nos recuerda que “la recomendación de Buda fue detener no solo la búsqueda de los logros externos, sino también la búsqueda de los sentimientos internos” (p. 433). Esto me recuerda un documental de *Netflix* titulado *Tony Robbins: No soy tu gurú* en el que muchos de los aspectos de la Atención Plena son vistos y tratados como un espectáculo.

Cabanas e Illouz (2019) avisan de que el modelo neoliberal actual inculca una falsa creencia en el individuo de que debe buscar en su interior la fuerza y respuesta a la crisis económica. Afirman también que esta actitud puede acarrear el riesgo de que “renunciemos a participar en la vida social y política por consideraciones puramente narcisistas” (Cabanas, 2019, p. 74) y que la resiliencia no debería convertirse en una solución a nuestros problemas en cuanto que merma nuestra capacidad para imaginar contextos de cambio social. Creo que esta crítica podríamos hacérsela también a la investigación (auto)biográfico-narrativa y sus riesgos de autocomplacencia. Efectivamente, el riesgo está ahí, pero también la oportunidad de convertir el proceso en transformación no solo personal, sino social.

En lo que se refiere al término resiliencia, Day (2018) la define como capacidad de “«bouncing back» from the trauma of adverse physical and psychologically threatening experiences, actions or events” [recuperarse del trauma originado por experiencias, acciones o sucesos de adversidad física y psicológica que nos amenazan] (p. 67). En una entrevista de *El Diario Vasco*³⁵, Álex Rovira prefiere utilizar el término longanimidad, el cual amplía su significado a grandeza de ánimo, benignidad. Lo encuentro más acertado porque la resiliencia nos insta a sacar fuerza de donde haya, nos pone en contacto con la lucha, mientras que la longanimidad se sitúa más cerca de la aceptación y amabilidad para, desde ahí, avanzar, cambiar y crecer.

Uno de los aspectos que más se le achaca al *Mindfulness*, Yoga o la meditación es el hecho de centrarse en uno mismo, en su “excesivo foco en el individuo” (Cabanas, 2019, p. 77). Desde esta percepción, el *Mindfulness* “convierte la obsesión por la mejora personal en una necesidad psicológica, una obligación moral y un activo económico” (Cabanas, 2019, p.77). D’Ors (2014) defiende que esa ideología es fruto de nuestra herencia del cristianismo y del humanismo ateo y que “en el budismo zen, por el contrario, parece estar muy claro que el mejor modo para ayudar a los demás es siendo uno mismo” (p. 83).

Al contrario de lo que se cree, la práctica de la Atención Plena es una oportunidad para crear una nueva relación con nuestra consciencia y no un método para conseguir la *felicidad*. Una posibilidad que nos pone en sintonía con nuestra esencia y que nos orienta en el camino hacia la plenitud. El propio currículo *Heziberri 2020* tampoco utiliza el término *felicidad*, sino que nos insta a dar unos pasos “para llegar a ser en plenitud” (Decreto 236, 2015, p. 93). Idénticamente, Jon Kabat-Zinn (2004) titula uno de sus libros *Vivir con plenitud las crisis*.

“Vida, libertad y la búsqueda de la felicidad” es una frase muy conocida de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América. “La definición generalmente aceptada de felicidad

³⁵ <https://www.diariovasco.com/culturas/alex-rovira-gente-20200823141631-ntrc.html>

es «bienestar subjetivo»”, señala Harari (2016, p. 416). Si es algo que se siente dentro, ¿cómo medirlo desde fuera? Por tanto, “el hallazgo más importante de todos es que la felicidad no depende realmente de condiciones objetivas, ni de la riqueza, la salud o incluso la comunidad. Depende, más bien, de la correlación entre las condiciones objetivas y las expectativas subjetivas” (Harari, 2016, p. 419), esto es, de la relación entre lo exterior y lo interior, del significado que damos a las cosas.

Andy Hargreaves (1998) hace referencia a Oatley y señala que muy a menudo nos sentimos felices cuando se cumplen nuestros propósitos. Al contrario, si estos no son alcanzados surgen el enfado, la culpa o la tristeza. Este es el problema de vivir en el futuro, de no estar en el presente. Nuestro ego siempre quiere más; tiene objetivos, expectativas y sueños que nunca ve cumplidos, y siempre encuentra vacío dentro de sí. El ego nunca está conforme y reside o en el pasado o en el futuro. El pasado le da seguridad, un marco de referencia desde el que interpretar la realidad, su realidad. El futuro le lleva a otro tiempo que no existe y que produce una ilusión que nunca satisface. Sin embargo, nuestro yo, nuestra verdadera esencia reside en el ahora y, por eso, va acompañada de plenitud y realización.

En *Un mundo feliz*, la novela distópica de Aldous Huxley, la felicidad es el bien supremo (Harari, 2016). Gracias a la droga sintética *soma*, los ciudadanos viven felices y el planeta no se ve amenazado por guerras o revoluciones. Irónicamente, “la visión del futuro de Huxley es mucho más preocupante que la de George Orwell en 1984 {...} Todos están siempre felices: ¿qué puede haber de malo en ello?” (Harari, 2016, p. 427). Si Neil Postman, sociólogo y crítico estadounidense decía aquello de que “la televisión es el soma de Un Mundo Feliz”, u opio del pueblo, estos días podríamos señalar que esa función la realizan los nuevos dispositivos tecnológicos. El hombre feliz de Huxley es el hombre autómatas de Fromm y el hombre casi-robot de Mills, que vive oprimido, pero contento, que recibe un salario, pero está fuera de lo que pueda afectar a su mundo; ese lugar del que no se siente parte.

La felicidad puede entenderse de otra manera también. La obra de Joseph Campbell *Persigue tu felicidad* fue igualmente malinterpretada y sufrió críticas por hedonismo. A mi entender, autores como Campbell tienen otra visión del término, como de éxtasis o *ananda* (en sánscrito, felicidad suprema), “felicidad del Ser” (Tolle, 2014, p. 204). Esta concepción la obtuvo de los *Upanishads* hindús y reconocía que era lo único de lo que estaba seguro. No sabía realmente si era como él pensaba, no sabía si su nivel de consciencia era el correcto. Lo único que sabía era ese afán por trascender, por perseguir su felicidad. Como veíamos anteriormente, y quizás por estas imprecisiones o malentendidos, algunos autores prefieren utilizar términos como plenitud o alegría (*joy* de Thich Nhat Hanh).

Eckhart Tolle (2001) hace una apreciación respecto al pensamiento positivo señalando que “la felicidad depende de que percibamos las situaciones o los estados como positivos; la paz interna, no” (Tolle, 2001, p. 175). El pensamiento positivo o negativo sigue siendo más pensamiento y, por ende, limitador, egocéntrico, ilusorio, inexacto, erróneo... (Kabat-Zinn, 2009).

“We are forced to think positive thoughts are the only way to find success in life, but it’s not”.

Reflexión de una alumna en su *final essay*

En esta línea, existen estudios que recalcan que la felicidad está en el sentido de la vida, en encontrar algo que merezca la pena. La fortuna del ser humano reside en sus buenos deseos y acciones (Marco Aurelio, 2014). Para muchas filosofías y religiones “la clave de la felicidad es conocer la verdad sobre sí mismo: comprender quién, o qué, es uno realmente” (Harari, 2016, p. 433). Las religiones han funcionado como protección, pero también como medios para la autotransformación (Loy, 2004).

De este modo, la felicidad es entendida no como derecho o un elemento que poseamos desde que nacemos, sino como consecuencia de un trabajo personal. El *pursuit of happiness* de la Constitución de los Estados Unidos que mencionábamos hace referencia a una búsqueda personal. El problema reside en que me temo que hemos desenfocado la lente de nuestro prisma.

Llegados a este punto, el *Mindfulness* no es una técnica para estar bien. En este nuevo enfoque de vida, la compasión, integridad, inclusión o conexión con el mundo están muy presentes. Los verdaderos referentes de estas tradiciones, como pueden ser Jon Kabat-Zinn y Thich Nhat Hanh a nivel internacional, o Ramiro Calle y Mario Alonso Puig a nivel nacional, tienen una actitud empática y comprensiva con el otro, generosa y radicalmente social.

- **Sonreír al miedo**

“Cuando todo tu sentido de identidad se deriva de tu actividad mental, dejas de estar enraizado en el Ser y te conviertes en un constructo mental vulnerable y siempre necesitado, cuya emoción predominante es el miedo”.

Tolle (2001, p. 120)

“Es nuestra luz, y no nuestra oscuridad, la que nos atemoriza...”.

Extracto del poema de Marianne Williamson leído por Nelson Mandela en su toma de posesión como presidente electo de Sudáfrica en 1994

La emoción “es la reacción del cuerpo a la mente o, dicho de otra forma, el reflejo de la mente en el cuerpo” (Tolle, 2001, p. 45) y “a menudo se crea un círculo vicioso entre el pensamiento y la emoción, que se nutren mutuamente” (Tolle, 2001, p. 48). Por otro lado, Dewey (1998), consideraba al intelecto como “luz pura” y las emociones como “calor perturbador” (p. 281).

¿Qué significa triunfar? ¿Y fracasar? Inscrita sobre la entrada de la pista central de *Wimbledon*, podemos encontrar una cita inspirada en el poema *If*, de Rudyard Kipling, que dice: “If you can meet with triumph and disaster, and treat those two impostors just the same” [Si puedes reunirte con el triunfo y el desastre, y tratar a esos dos impostores de la misma manera]. A su vez, Kabat-Zinn (2004) advierte, refiriéndose a la tarea de conocerse y crecer, de que “no hay manera de fracasar en este trabajo si lo perseguimos con constancia y sinceridad” (p. 517). Pero, ¿qué tipo de educación hemos recibido? ¿Cómo nos han enseñado a gestionar el fracaso y el miedo?

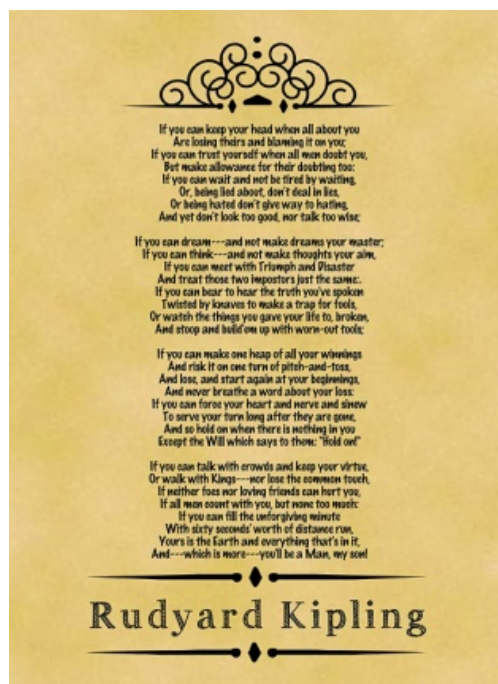
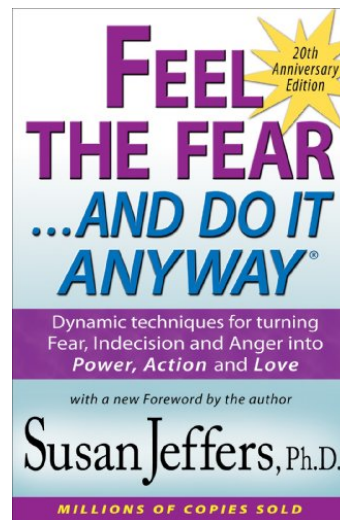


Imagen con el poema escrito por el autor inglés Rudyard Kipling en 1895.

Me acuerdo ahora del examen de matemáticas que creía haber suspendido en 8º de EGB. Ni aparecí por el cole el día que entregaban las notas. El sentimiento de fracaso y vergüenza era enorme. Mi ama (madre) fue a por las notas. Para mi sorpresa, aprobé.

Diario del investigador

Cuando yo era joven, mi aita (padre) me regaló el libro *Feel the fear... and do it anyway*. Un médico amigo suyo se lo había recomendado y, tras leerlo él, me lo cedió a mí. ¿Significa algo este hecho? ¿Fue el miedo traspasado a mí o existía con anterioridad? ¿Me ayudó a superarlo? No tengo respuestas o tengo una respuesta compleja difícil de explicar. Sin embargo, aquí y ahora, he cazado al miedo. Como el gato que atrapa al ratón o la rana *imposible* que se traga la mosca (en relación a Snel (2013)). Lo he identificado.



Carátula del libro *Feel the fear... and do it anyway*, que todavía conserve en casa.

Nadie nos enseña a observar, querer y aprender del miedo, en suma, a tener una relación amistosa con él, igual que nadie nos habla de cómo tener una relación más sana con el fracaso. El miedo es una emoción que nos protege, pero que puede convertir nuestras vidas en temerosas y repletas de peligros. Cuando el miedo campa a sus anchas, nos sentimos en riesgo y pasamos al modo tensión. Yo era consciente, y lo soy también ahora, de situaciones en las que reaccionaba y me defendía ante un *ataque*. Tengo localizados algunos pasajes de mi vida en la que he actuado así. Mis reacciones a la defensiva no me dejaban ser yo, me separaban de los demás y me causaban sufrimiento. Es el círculo vicioso que mencionaba antes y del que no se ve la manera de salir. Mi identificación con ese miedo, pensar que soy así, que soy ese miedo, me ha hecho ser prisionero de mi mente. Pablo d'Ors (2014) utiliza la metáfora de la cárcel como prisión autoimpuesta. Una celda sin barrotes para él; una celda con la puerta abierta, para mí³⁶. Nos dejamos aprisionar por nuestro pensamiento y de ahí proceden en gran parte nuestros problemas de autoestima (Kabat-Zinn, 2009).

Por culpa del miedo a que me hagan daño, hay una errónea e incompleta percepción e interpretación de lo que *me* ocurre. Recuerdo el comentario de un compañero de un curso de inglés dentro del Programa de Doctorado. En el mismo instante en que mi cuerpo reaccionaba, y me contenía, pude *ver* efectivamente que su comentario era inofensivo. Y, aunque hubiese sido con mala intención, ¿qué pasa? ¿Tanto poder estoy dispuesto a ceder a los demás?

En Segovia sentí algo parecido cuando alguien me rebatió mi argumento. Reaccioné. Notaba mi cara caliente y mi cuerpo era un volcán a punto de estallar. Por otra parte, tengo la sensación de que

³⁶ Esta imagen de una celda con la puerta abierta la experimenté en una meditación guiada.

cuando tengo *seguridad* me convierto en otro, soy más dominante y puedo llegar a ser hasta hiriente. Es vital lograr un equilibrio entre el Gaizka pequeñito que no se deja ver y el Gaizka grande que avasalla. En el centro está el verdadero Gaizka, el compasivo.

“Si no ves nada por encima o por debajo de ti, verás todo tal como es”.

Sadhgurú

Otro episodio relacionado con el miedo, señalado anteriormente, tuvo lugar en Vitoria. No sé si podría denominarlo como ataque de pánico, pero me sentí pequeño y solo. Miraba por la ventana del pasillo en el que caminaba dando vueltas y me preguntaba: ¿Qué diablos me pasa? Más tarde, me dirigí al baño, me encerré en él y esperé hasta que llegó mi hora. Para el seminario de Historias de Vida, escribí lo que presento a continuación:

He estado muy identificado con el Gaizka temeroso, miedoso. Yo soy más que eso. Soy consciente de que trata de llevarme a la falsa seguridad, pero Yo sé que ahí no hay Nada. Está vacío. El sentido de la vida, la belleza, está en salir de esa identificación, en traspasar miedos, en explorar, descubrir, errar, etc.

Diario del investigador

Bueno, pues acepto el riesgo, me mojo, chapoteo en el barro, ¡vivo!

Diario del investigador

Ahora trato de estar despierto, observar y entender cómo funciona mi mente y mi cuerpo. La presencia es la luz que lo visualiza y lo saca de las sombras para, poco a poco, desidentificarme/desintoxicame de ello. Así, soy el investigador de mi ego y *cuerpo-dolor*.

Quisiera mostrar aquí unas palabras de Eckhart Tolle (2001, p. 128):

En un organismo plenamente funcional, la emoción tiene una vida muy breve. Es como una onda u ola momentánea que se extiende por la superficie de tu Ser. Pero cuando no estás en tu cuerpo, la emoción puede sobrevivir dentro de ti durante días y semanas, o unirse a otras emociones de frecuencia similar y convertirse en el cuerpo-dolor, un parásito que puede vivir dentro de ti durante años, alimentándose de tu energía, produciéndote enfermedades físicas y dándote una vida miserable.

Ayer estuve tumbado en el sofá y me sentía mal pues mi vida no discurría como a mí me gustaría. Traté de respirar y conectarme con el presente. Creo que llegué tarde y que el cuerpo-dolor se apoderó de mí. La próxima vez trataré de estar más alerta. No trates de controlar tu mente, obsérvala. Así, la mente sabe que andas tras ella. Quizás es lo que me ocurrió. Traté tanto de serenarme que caí en las redes de la mente. Pero bueno, estoy aprendiendo. No corras tras ella, permanece quieto y alerta.

Diario del investigador (confinamiento 2020)

La civilización occidental ha utilizado una perspectiva dual de espíritu y cuerpo que, en opinión de Dewey (1998) ha provocado malos resultados en su desarrollo. Cuando prestamos atención a nuestro cuerpo, observamos más claramente lo erróneo de las percepciones. El yoga, por ejemplo, es una práctica que ayuda a conectar mente y cuerpo, a no sentirnos desvinculados. De hecho, el propio término procede del sánscrito y significa *unión*, del mismo modo que el yugo une al animal a la yunta. Las tradiciones hindúes, los neoplatónicos o filósofos como Leibniz abogan por una evolución del cuerpo → mente (racionalismo) hacia una mente que se concreta en el cuerpo (Arnau, 2021).

La aparición del miedo es una oportunidad que se me brinda para mejorar. La ascensión de las emociones como energías nos permite tener la capacidad de transformar las que nos debilitan en algo

positivo. La clave está en sentir el dolor, expresarlo y en no crear un guión mental. Habitualmente, en Occidente, se tiende a extirpar lo *malo* y no a transformarlo (Nhat Hanh, 1992).

Es importante también prestar atención en lo que sientes y no en quién o qué lo provoca. Una historia zen cuenta cómo un monje quiso encontrar un lugar tranquilo para meditar. Así, cogió una barca y remó hasta el centro de un lago. En un momento dado, sintió que otra embarcación golpeaba la suya e interrumpía su práctica meditativa. Se sintió furioso, pensó en quién había provocado aquello y en lo que le diría. Cuando se percató de que la embarcación estaba a la deriva y de que había sido empujada por el viento, supo que el enfado procedía de su interior. La ira es una emoción que nos invita a pasar a la acción, pero la clave está en no reaccionar y dar una respuesta adecuada.

Practico cada día para comprender mi paradigma, aprender a dejar estar mis patrones de comportamiento y encontrar más espacio dentro de mí. Con la eliminación de contaminaciones mentales, el desapego, ejercitas en verdad tu propio poder, te liberas y nadie ni nada puede manipularte, advierten Dhiravamsa y Díaz (2008). Hasta ahora, he tratado de ocultar algún aspecto emergente de mi ego que me disgusta. Creo que la clave está justamente en lo contrario, en crear consciencia sobre el punto de tensión, sea esta física, emocional o mental, en aceptarlo, darle espacio y observarlo.

Basándome en Dhiravamsa y Díaz (2008), me hablo a mí mismo. Quiero *ser* en ese momento en el que la emoción irrumpe y, desde el silencio y el vacío –no en el ruido y ocupación–, ser capaz de ser creativo. Cuando aparezcan mis amigas las emociones, las identificaré y nombraré: “Oh, el deseo”; “mira, el miedo”. Así, podré tener consciencia del deseo, del apego y de la identificación, y aumentará mi sentido de mi mismo.

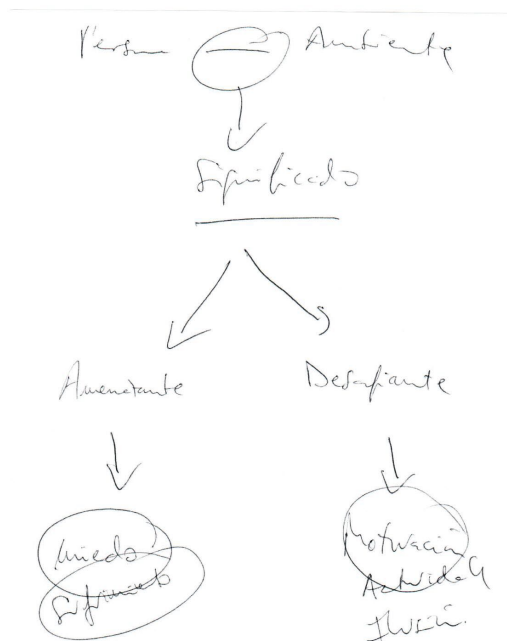


Diagrama realizado a partir de las reflexiones de las lecturas –creo que de Bruner (1991)–. Este es uno de los primeros dibujos que realicé sin todavía pensar que podría servir como evidencia del desarrollo de la investigación para este informe. Por esa razón, visualmente no es muy refinado, pero, para mí, conserva la originalidad y naturalidad del aquel momento.

Miedo, me has visitado durante muchos años y realmente no estoy en peligro. En verdad, ahora no te necesito. Has venido como de costumbre, pero ahora te comprendo mejor. Cuando estés dispuesto puedes irte.

Diario del investigador

3.1.5. Ego e identidad

- Ego

El ego es el “pequeño yo” (D’Ors, 2014, p. 83) en búsqueda constante de gratificación. También representa la imagen mental de nosotros mismos, un espejismo o falso yo (Tolle, 2001; D’Ors, 2014). De pequeños, todos y todas hemos ensayado y comparado nuestra firma con la de otros. A través de ella, pretendemos mostrar creatividad y seguridad. Este garabato busca esconder nuestras debilidades, supuestamente nos protege y, sin embargo, oculta nuestra esencia del ser.

El tiempo es el alimento para el ego. Me he lamentado machaconamente del tiempo perdido pues trabajé durante casi diez años en un almacén de muebles antes de ingresar en la Universidad. Igualmente, he vivido muchos años del periodo universitario engañándome sobre un futuro mejor en el que lograría esto o aquello. “Para el ego, el momento presente apenas existe. Solo considera importantes el pasado y el futuro” (Tolle, 2001, p. 43). Incluso estando en el presente, todo lo he visto desde el pasado o para el futuro, pero no más.

Pasar la vida esperando... a que el presente cambie. Me he autoengañado diciendo que los niños crecerían y tendría más tiempo para la Universidad, por ejemplo. Ahora también puedo esperar a “iluminarme” o a mejorar para escribir la tesis, que el Mindfulness me ayude a escribir... No esperes, empieza a vivir.

Diario del investigador

He detectado al ego en esta investigación: en el miedo y en la búsqueda de originalidad, del aplauso, del elogio, pero, como dice el viejo adagio, *no hay nada nuevo bajo el sol*. El ego es astuto así que sigo atento y soy honesto conmigo mismo. Muchas veces, creo poder controlar una situación, utilizar, por ejemplo, una mirada condescendiente con una persona o, incluso dándole la razón como desde una posición de superioridad ante un acto infantil. Sin embargo...

Cuando te creas más, abraza esa sensación. Cuando te creas menos, también. Cuando te compares, despierta, conéctate. Siempre tienes la opción de no juzgar.

Diario del investigador

Se requiere un reequilibrio entre el yo superior y el yo inferior. Observo cómo, a veces, me creo más que los demás, surge una seguridad arrogante. Ese yo convive con el yo inseguro y pequeño. El poeta alemán Christian Fürchtegott Gellert lo reflejaba así: “Tú careces de lo que otros tienen, y éstos están faltos de lo que tú posees; de esta imperfección surge la sociedad”. Trato de verlo y de ser consciente de los momentos en los que surgen para elegir actuar de otra manera, dando a cada situación una respuesta adecuada, equilibrada y ecuánime. Desde ahí, trabajo en el reconocimiento hacia los demás, su trabajo, y hacia mi valor también. Me veo como el auriga de Platón que conduce un carro tirado por dos briosos caballos que simbolizan el placer y el deber. El arte del auriga consiste en correr sin perder el equilibrio.

Kabat-Zinn (2009) observa que “tenemos una capacidad especial para permitir que nuestra mente pensante empañe por completo nuestro paso por este mundo” (p. 202). Defendemos las virtudes de nuestro pensamiento, pero debemos estar alerta de sus invenciones. Creo que la investigación narrativa del yo nos puede poner en contacto o acercarnos a nuestra verdadera esencia, a nuestro ser, a nuestra vocación, a lo que nos da sentido en la vida, a lo que vale la pena. Una historia es temporal, racional y situada en el hemisferio derecho, pero lo es también atemporal, emocional y ubicada en el hemisferio izquierdo. El hemisferio izquierdo es ejecutivo, muy valioso en nuestro quehacer cotidiano y, por ende, sobrevalorado. Este es el fruto de tantos años de dominación positivista y lógico-

matemática. Conviene movernos hacia posturas más equilibradas e inclusivas, que permitan una relación más igualitaria entre ambos hemisferios.

La mente egotista no deja de tendernos trampas. Es una impostora, tu dueño, un falso dios, un barco que se hunde: “Si no saltas, te hundirás con él” (Tolle, 2001, p. 113).

- **Identidad**

Este término tan popular lo usamos en múltiples situaciones, como cuando decimos “esa es mi identidad personal” o “busca tu propia identidad”. Bueno (2001) señala que *identitas* habría sido formado a partir del término latino *ídem* y está registrado ya en el siglo XV según Corominas.

Holland define identidad como “forms of self-understanding developed through engagement in activities in a lived world” [modos de autoconocimiento desarrollados a través de la implicación en las actividades en un mundo vivido] (Hong et al., 2018, p. 247). Es decir, construimos nuestra identidad aprendiendo a estar interconectados; viviendo, percibiendo e interactuando con nuestro entorno. Hablar de uno mismo es hacerlo del otro y viceversa, de lo que se desprende que la identidad es construcción individual y colectiva.

Sfard y Prusak (2005) diferencian personalidad, carácter y naturaleza como nociones más biológicas que nos determinan, mientras que la identidad es agencial, es decir, creada y re-creada con las interacciones. Las personas contamos a los demás, y a nosotros mismos, quiénes somos y actuamos en consecuencia (Sfard y Prusak, 2005). La identidad de una persona puede estar configurada por una colección de historias y adoptamos el uso del verbo ser (Sfard y Prusak, 2005). Este matrimonio identidad/ser conlleva el riesgo de congelar la imagen y de perpetuarnos en esa forma de ser y estar. ¿Cuántas veces hemos escuchado aquello de “yo soy así”? Este concepto adquiere gran importancia cuando lo unimos a la educación. Este aspecto es uno de los primeros que recuerdo de mis primeras lecturas pedagógicas: ojo con utilizar el verbo ser con los niños y las niñas –eres envidiosa, vago, sensible o luchador–.

Hoy (en pleno confinamiento por la COVID-19) le he escuchado decir a Ibai (9 años): “Ez naiz ona honetan” (no soy bueno en esto). Tenían que realizar un ejercicio de papiroflexia *online*. He estado charlando con él de la importancia de cómo le hablamos a nuestra mente. Él me ha reconocido que, además, la última vez en clase le salió bien. Sin embargo, también había una experiencia previa de una rana que le salió *rana*. Ha comprendido muy bien que, si decimos que somos malos en algo, inexorablemente, acabaremos siéndolo. Creo que se asemeja a mis dudas sobre mi capacidad para escribir.

De este modo, nuestra identidad se configura con la interpretación personal de los aspectos que nos suceden. A este respecto, Tolle (2001) critica a Descartes y su aforismo señalando que “expresó el error más básico: equiparar el pensamiento con el Ser, y la identidad con el pensar (p. 36). *Ergo* somos lo que somos y no lo que creemos o pensamos ser.

Pero ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a construir nuestra identidad? ¿Conlleva ello deconstruir la identidad anterior para construir una nueva? ¿Significa eso que queramos *identificarnos* con una *nueva* identidad?

Christine Downing (2001) cita a Jung y dice que el descubrimiento de la diversidad de aspectos de la psique es como “el cielo nocturno repleto de estrellas” tras la puesta del sol (p. 25). En opinión de Maria Ruohotie-Lyhty (2018), esta premisa implica que los individuos pueden tener diversas, e incluso contradictorias, conceptualizaciones sobre ellos mismos construidas en relación con el contexto. Desde esta perspectiva, la identidad es vista no tanto como agencial, sino como fantasmagórica, reflejo de la división interna del sujeto humano.

El contexto en el que nos movemos y actuamos también cambia nuestra identidad/es. Yo no soy el mismo con un grupo de amigos o con otro, en clase con las alumnas o entre colegas en una reunión. Participar en un congreso presencial o virtual, ser parte de un tribunal de Trabajos de Fin de Grado o impartir clase frente a unos evaluadores son situaciones que generan un tipo de respuesta diversa. Así, “el Yo puede considerarse como producto de las situaciones en las que opera” (Bruner, 1991, p. 109).

Esta idea de personalidad como sistema de subpersonalidades me lleva a Dhiravamsa y Díaz (2008), quienes defienden que “todos los caracteres que llevamos dentro reclaman nuestra atención y quieren realmente conectar con nosotros a un nivel consciente (p. 160). Por eso, aparecen en voces, sueños, fantasías, pensamientos... Por desgracia, en la mayoría de las ocasiones, solo abrazamos a los que consideramos *buenos*.”

En el libro de Downing (2001), por ejemplo, varios autores explican cómo en nuestro interior existen imágenes arquetípicas, personajes o espejos del yo que dan significado a los acontecimientos. Whitmont (2001), por ejemplo, sostiene que “nuestras *personas* representan los papeles que desempeñamos en el teatro del mundo” (p. 39). El propio término latino *persona* alude a la máscara que llevaban los actores del teatro clásico. Por ejemplo, la sombra de Jung o los demonios interiores me recuerdan al *doppelgänger* que menciona Bruner (1991, p. 116), ese doble fantasmagórico que camina a nuestro lado. Loy (2004) se refiere a estas sombras como “demonios que se agazapan en las sombras de nuestra mente” (p. 15).

Por tanto, dentro de nosotros y nosotras existen varios personajes y “podemos animar a estas figuras a que nos hablen de forma más directa y clara, comunicándoles que estamos listos para escuchar” (Downing, 2001, p. 28). Estos yoes constituyen nuestra “familia interior” (Dhiravamsa y Díaz, 2008, p. 141) y existen dos caminos por los que poder andar:

- Uno más seguro en el que los yoes de siempre siguen sirviéndonos y nos dan seguridad. Por el contrario, mantienen en el exilio a los otros, a los que amenazan con romper el *statu quo*. Este apego a la *zona de confort* no produce ningún aprendizaje.
- Dhiravamsa y Díaz (2008) aprecian que “la alternativa es utilizar toda clase de relaciones como un reto constante, como un maestro” (p.141). Es el *sadhana* o camino para llegar a nuestro objetivo. De esta manera, podemos utilizar todas las relaciones, especialmente las más incómodas, como oportunidades de descubrimiento y sensación de dicha. Como docente, las clases que me generan más dudas pueden convertirse en las más inspiradoras. Igualmente, me propuse abrazar la situación de confinamiento por el coronavirus como oportunidad. Es en los desafíos cuando podemos darles la oportunidad a esos yoes para emerger (Dhiravamsa y Díaz, 2008).

Ese número infinito de yoes tiene la capacidad y energía de enseñarnos una lección. Observando, comprendiendo, aceptando y abrazando a todos nuestros yoes seremos personas más compasivas y amorosas. El budismo y el *Mindfulness* favorecen el proceso de desapego de los yoes dominantes y apoyan el cambio hacia una actitud más inclusiva y equitativa.

Resulta llamativo cómo un personaje de ficción como Superman “se ha hecho extraordinariamente popular gracias, sobre todo, a su doble identidad” (Eliade, 1991, p. 192). Estos personajes fantásticos como Superman, Spiderman y otros presentan la versión moderna de los héroes mitológicos, representan el ideal de una gran parte de la sociedad... Mircea Eliade va más allá y defiende que estos mitos modernos satisfacen “las nostalgias secretas del hombre moderno que, sabiéndose frustrado y limitado, sueña con revelarse un día como un «personaje excepcional», como un «héroe»” (p. 192). Yo en mi caso, y centrándonos en la educación, he soñado más de una vez con parecerme al profesor Keating (protagonista de *El Club de los Poetas Muertos*) o atreverme a hacer lo que hace Jack Black en *School of Rock*. Me siento limitado y vulnerable, pero imagino y sueño con algo bonito. ¿Es de nuevo mi ego el que se impone y provoca frustración? ¿Cuál es la verdadera motivación de convertirnos en un profesor genial, en un héroe?

Si adoptamos una visión más social de la identidad, estamos acostumbrados también a escuchar el término *identidad cultural*: ese grupo con el que, de nuevo, nos identificamos y al que *pertenece*mos. Estas maneras de vincularnos a una identidad están muy relacionadas con la idea de alteridad: este soy yo y eso los demás, o yo pertenezco a este grupo frente a los otros. Consecuentemente, surge la idea de “identidad como una Idea-fuerza reivindicativa” (Bueno, 2001, p. 33) que ayuda a canalizar los impulsos de autoafirmación de los individuos.

¿Y si, como dice Atkinson (2015), la identidad fuese una fantasía? Puede que, efectivamente, se trate de otro mito, cábalas mentales estancadas en tiempos pasados o futuros, energía malgastada en el presente. Además, ¿cómo desmontar estas historias que se encarnan en ideología? (Atkinson, 2015).

Si incluimos la idea del individuo como agente de cambio en su construcción identitaria a través de la búsqueda de sentido de las experiencias (Ruohotie-Lyhty, 2018), entonces ¿qué tipo de identidad he desarrollado yo a lo largo de los años? ¿Qué hacer? Quizás sea necesario un giro ontológico, una reapertura de “preguntas especulativas sobre la naturaleza del ser” (Correa et al., 2020, p. 136), “una conciencia de ser que articula un sujeto poliédrico, en tránsito, provisional, con capacidad de acción y no fijo y previamente determinado”, (Hernández y Rifà, 2011, p. 22). La metodología narrativa utilizada en esta tesis, junto con mis prácticas conscientes, son un medio y fin para observar y conocer esa identidad/es personal/es y transitar hacia el descubrimiento y vivencia de la alteridad.

Sobre esta construcción del yo/ego, Loy (2004) señala que “la deconstrucción y la reconstrucción del sentido del yo implica necesariamente hacerse consciente del más engañoso de los meta-relatos: aquel que normalmente no percibimos porque constituye la realidad ordinaria, cotidiana –el verdadero mundo que damos por supuesto, pero que en realidad es construido-.” (p. 15). En esta línea, Thich Nhat Hanh (1992) afirma que debemos deshacer esos nudos, también denominados formaciones internas –compuestas de juicios, conceptos, estereotipos, hábitos–, que no nos dejan ser libres.

Entonces, ¿qué tipo de identidad quiero construir? Con este interrogante puedo caer en trampas. Prefiero elegir seguir indagando en lo que soy y hago, en comprender mejor el mundo. Deseo permitirme ser yo por un día. Quiero favorecer una construcción del yo continua, atenta, observadora y libre. “La conciencia puede ayudar a compensar el proceso de construcción del yo y a reducir su impacto”, dice Kabat-Zinn (2009, p. 230). Soltar y liberarme de esa presión de construcción del yo. Con el desapego, descentralizándonos del yo, diluimos el exceso de actividad centrada en el yo como la autocomplacencia, la autocrítica o la falta de autoestima (Kabat-Zinn, 2009). Por ello, quiero elegir y elijo lo que estoy realizando ahora mismo. “La elección requiere conciencia. Un elevado grado de conciencia. Sin ella no hay elección” (Tolle, 2001, p. 217).

3.1.6. Una nueva conciencia del ser

Cuando nos preguntamos quién soy, ¿quién o qué es el que pregunta? En su libro *Democracia y educación*, Dewey (1998) hacía referencia al término conciencia de este modo:

El uso cada vez mayor del término *conciencia* como un equivalente del espíritu suponiendo que hay un mundo interior de estados y procesos conscientes independiente de toda relación con la naturaleza y la sociedad, un mundo interior más verdadero e inmediatamente conocido que ningún otro, es otra prueba del mismo hecho. (p. 248)

La existencia de la conciencia es notoria en las indagaciones narrativas. Schafer, citado por Bruner (1991), señala que la autobiografía es una historia en la que hay un yo al que se le cuenta algo y que ese yo es uno mismo. Una historia en la que existen otros yoes nuestros.

Llegados a este punto, resulta necesario un aumento en nuestra consciencia sobre quiénes somos verdaderamente. Pero, ¿cómo transitar por ese camino hacia el ser cuando el mundo en el que vivimos es totalmente alienante y onírico? Erich Fromm (2012) vuelve a susurrarme al oído: es “un fenómeno muy moderno y una cuestión muy difícil de resolver: lo enfermo que está realmente el hombre organizado moderno, enajenado, narcisista, sin relación, sin interés verdadero por la vida...” (p. 30). Tenemos la sensación de no ser nosotros mismos y nuestra vida carece de sentido –nihilismo existencial– (Fromm, 1970). Hemos pasado del *Dios ha muerto* nietzscheano a *el ser humano ha muerto*. Hemos caído en nuestra propia trampa. Cuando Dios *existía* éramos esclavos; ahora somos robots.

Enajenar significa ceder nuestro ser, *vender nuestra alma*. Bourdieu (1999) describe magníficamente, en su capítulo *El viejo obrero y la nueva fábrica*, la larga vida de un trabajador que termina sus días laborales totalmente alienado. Las historias de Bourdieu o *El extranjero* de Albert Camus apelan al replanteamiento de nuestra posición vital en el mundo. ¿Qué es lo que ocurre? La falta de conexión con nuestro entorno y de responsabilidad hacia nosotros mismos exigen un rescate urgente del sujeto cosificado. El ser humano está perdido y roto. ¿Cómo rescatarlo, cómo repararlo?

Observo las miradas perdidas de las cajeras del supermercado y me hace pensar.

Diario del investigador

Marlon Brando interpretaba en *La jauría humana* a un sheriff incorruptible, vestido con unos principios inquebrantables, frente unos individuos/sociedad decadentes. Los tiempos actuales reclaman la necesidad de encontrar un eje que sujete el yo fragmentado. La fragmentación es un *hacer* sin ningún vínculo con el *ser*, con el *yo* verdadero. Sentirse fragmentado es sentirse roto, no estar alineado –ciertamente alienado– con nuestra esencia y con la naturaleza. Supone estar atrapado en otro espacio y en otro tiempo, perdido como Bill Murray en *El día de la marmota*. La fragmentación es división, desunión y locura. Es verdad que en numerables ocasiones sentimos la vivencia de ser un individuo distinto del mundo (Dhiravamsa y Díaz, 2008), pero, por suerte, “no estás separado del mundo, no hay un mundo objetivo ahí fuera”, señala Tolle (2001, p. 193). En este momento, resuenan las palabras que el profesor Beach me dirigió en uno de los seminarios del *Winter School* de Barcelona: “You’re not on your own, mate” [No estás solo, tío].

Cuando nos sentimos desvinculados de nosotros mismos y del mundo que nos rodea surgen el miedo y los conflictos internos y externos. Frente a esta ilusión de falta de conexión, de división, podemos recurrir a nuestro maestro interior que nos recuerda lo que ya sabemos: la existencia de la interconexión y la unión. Esto supone “algo más que una simple intuición o toma de conciencia intelectual. Intentar vivir esa interdependencia es *amar*” (Loy, 2014, pp. 171-172). A todo mi cuerpo llegan recuerdos de la interconexión de Thay (modo en que se llama a Thich Nhat Hanh con el significado de *maestro*), el discurso compasivo de Lederach (2016), la conexión con la naturaleza de Thoreau (1854/2015a), o el sentido comunitario de las secuoyas del que habla Radanath Swami (2014) en una conferencia TED disponible en la red.

*“Zein polita den «gu»! «Ni» baino politagoa”. (¡Qué bonito es «nosotros»! Más bonito que «yo».
Son palabras que repito a mi hijo Ibai y que he aprendido de su aitona (abuelo).*

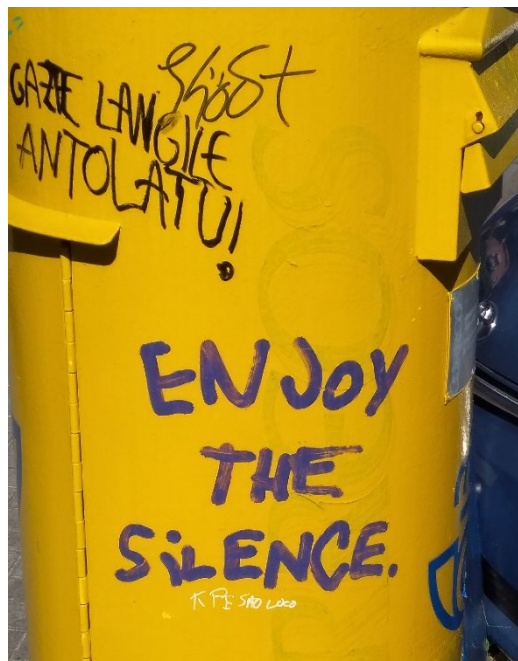
Diario del investigador

- **El sonido del silencio**

“No busquéis con tanto anhelo el desarrollaros ni os sometáis a tantas influencias como se ejerce sobre vosotros: es la disipación. La humildad, como la oscuridad, revela las luces del cielo”.

Thoreau (1854/2015a, p. 402)

¿Qué hacer entonces? O deberíamos preguntarnos ¿debería hacer algo? Tal vez por una vez, no hacer nada, no actuar, nos acerque a nuestra esencia como seres humanos y nos conecte a la naturaleza y la verdad. Como diría Evans (2013), “we can start thinking less, and simply enjoy the moment, the body, the flow” [podemos empezar por pensar menos y simplemente disfrutar del momento, del cuerpo, fluyendo] (p. 259). Recuerdo ahora la canción de Simon and Garfunkel The sound of silence (que titula este apartado), que escuchábamos en las clases del profesor y hermano de La Salle Patxi Ezkiaga.



Volviendo de la facultad a mi casa me topé con este buzón de correos. Me llamó la atención la inscripción pintada en él: “Disfruta del silencio”, tal vez haciendo referencia a la canción de Depeche Mode o, directamente, aludiendo a la necesidad de parar y descansar de nuestra vida, de nuestro mundo.

Han (2021) observa, en este sentido, que “la existencia humana está hoy totalmente absorbida por la actividad”. Hay un exceso de información, de actividades por hacer (los *to-do lists*), recomendaciones de lecturas, series y películas. Vivimos con la lengua fuera y si no acallamos toda esta marabunta informativa “acabará explotándonos el cerebro”, aprecia Han (2021).

El pensamiento compulsivo contemporáneo es una especie de *horror vacui* que no nos permite ver el espacio/vacío ni escuchar el sonido del silencio. D. H. Lawrence (citado en Evans, 2013) ya advirtió “as the great sickness of modern civilisation: over-thinking” [pensar demasiado como la gran enfermedad de la civilización moderna] (p. 257). El propio Evans (2013) reconoce, haciendo alusión a su crisis personal, que “I was stuck in my head” [estaba atascado en mi cabeza] (p. 257). Sin embargo, cuando la mente se calma “uno vive en el momento presente en lugar de fantasear acerca de lo que pudo haber sido” (Harari, 2016, p. 432).

Estaba leyendo en la terraza de casa y una paloma ha venido a visitarme. La mente me ha dicho: "¡Ahuyéntala!". No lo he hecho, ha estado conmigo un rato y se ha marchado.

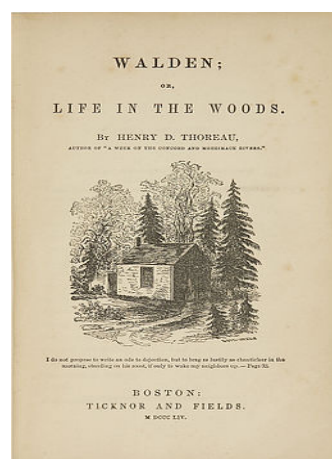
Diario del investigador

Me da la sensación de que el mundo actual camina sin rumbo, como pollo sin cabeza. En esta situación, quizás sea más adecuado parar y no hacer nada, no dirigirse a ningún lugar, *simplemente* ser y estar. Fromm (2012) considera que "hay que interrumpir una vida afectada constantemente por miles y miles de impresiones y estímulos, para experimentar el estar consigo mismo en tranquilidad y silencio. La gente está distraída. Escuchan la radio y, al mismo tiempo, charlan y quién sabe qué más. Se hacen tres cosas a la vez" (p. 185). El propio Fromm (1970) reconoce que "nunca me encuentro solo conmigo mismo, pues siempre estoy ocupado, ya sea trabajando o divirtiéndome" (p. 12).

Encontrar el silencio es hacer una pausa, detener el pensamiento, acallar el ruido mental que nos machaca la mente. Nos preguntamos constantemente: ¿Soy feliz?, ¿soy un buen profesor?, ¿en qué puedo ayudar a mi comunidad?, ¿me merezco lo que tengo? El silencio es vacío y este la esencia de todas las cosas (Tolle, 2001), y permite que el *ser* aflore. Recuerdo los vacíos de los que nos habló la profesora Estitxu Jiménez de Aberasturi en las Jornadas de Segovia. Resonaron en mí la *Construcción Vacía*, de Oteiza o el espacio que circunda el crómlech de Bianditz (monte situado en el Parque Natural de Aiako Harria). En el lado opuesto, encuentro el curriculum lleno de ideas, propuestas y definiciones; nuestra identidad, repleta de adjetivos, pensamientos e *ilusiones*.

Existe una realidad fuera del mundanal ruido, de un planeta con TDA³⁷ (Trastorno de Déficit de Atención), sin miradas que se encuentren³⁸, en el que no hay cabida para el disfrute de la presencia del otro, siempre pendientes de otra cosa, dando más importancia a los mensajes que llegan sin cesar que al momento y persona presentes.

Bruner (1991) cuenta cómo, en los años 60, era bastante común que los estudiantes norteamericanos pidiesen permiso para retirarse durante un período de tiempo a los bosques de algún estado de los EE.UU. como Maine o Vermont. Durante los últimos años, yo mismo he propiciado estos momentos de retiro en los que escapar de la sobreestimulación diaria, poner en práctica el yo y encontrarme en mis *Walden* particulares, bien sea en el Valle de Arán o en el Parque Natural de Valderejo (las escapadas estivales que realicé antes de la crisis pandémica).



Carátula de *Walden or Life in the Woods*, de Henry David Thoreau

³⁷ En su libro *La práctica de la atención plena*, Kabat-Zinn dedica un capítulo a este tema que se titula ADD Nation y que trabajamos en el aula de primero del Grado de Educación Primaria.

³⁸ En referencia a un momento vivido en el Winter School de Barcelona en el que los asistentes miraban sus pantallas móviles.

He redescubierto la naturaleza. De joven, estando en BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), algunos estudiantes de La Salle salíamos al monte todos los domingos. El hermano y profesor Patxi Ezkiaga nos guiaba y, ahora, recuerdo aquellos días con felicidad. Thoreau (1854/2015a) relata que “uno de los atractivos de la vida en los bosques es que ofrece lugar y ocasión de ver la llegada de la primavera” (p. 370). De alguna manera, la naturaleza nos da el tiempo que no tenemos en la vida cotidiana y nos permite seguir el compás del día y de la noche, de las estaciones... El reloj se para cuando vemos la salida de la luna o la puesta del sol. Es un acontecimiento cósmico, mágico, que lo tenemos al alcance de todo nuestro cuerpo en cualquier momento.

En el monte me conecto y encuentro sosiego. A continuación, me gustaría compartir unas líneas de Thoreau (1854/2015a, p. 167):

El estar solo resultaba ingrato. Con todo, era consciente de la anormalidad de mi ánimo y presentía ya mi recuperación. En medio de una suave lluvia, en tanto prevalecían estos pensamientos, me di cuenta de pronto de la dulce y beneficiosa compañía que me reportaba la Naturaleza misma, con el tamborilear acompasado de las gotas y con cada uno de los sonidos e imágenes que arrojaban mi casa.

Thoreau (1854/2015a) también nos invita a “gozar de la tierra y no a adquirirla” (p. 259). Siento una especial atracción con estas reflexiones, una alineación con algo dentro de mí. Recorro a vídeos en los que indios americanos reflejan su pensamiento y vida, el concepto de no-propiedad, de libertad, de amor y conexión con todos los elementos de la Madre Tierra, de espiritualidad. Como ejemplo, me emociona mucho un vídeo que se puede encontrar en la plataforma *YouTube*³⁹. En él, se da lectura a una carta escrita por el jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos de América Franklin Pierce en 1854-55. Las palabras van acompañadas con la música de fondo de la banda sonora de la película *El último mohicano*. He intentado conocer dónde se encuentra el manuscrito original para poder citarlo correctamente. Sin embargo, al parecer, no existe una constancia fehaciente de la citada misiva y podría consistir en una reconstrucción de diversas notas manipuladas con diferentes propósitos, entre ellos, ecológicos. Existe, por ende, cierta controversia acerca de la verosimilitud de la carta en cuestión, pero ¿acaso importa? Al fin y al cabo, ¿no es una historia digna de ser contada?

Este es un fragmento de la carta en cuestión: “Esto sabemos: la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. Lo que le pase a la tierra les pasa a los hijos de la tierra. Estos sabemos: todas las cosas están conectadas como la sangre que une a una familia. Todas las cosas están conectadas” (citado en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 179). Este es un hecho que ha podido demostrar la física cuántica: los diferentes elementos de la naturaleza estamos unidos, y todo lo que en algún momento estuvo unido tiende a reunificarse.

Para finalizar, Blaise Pascal decía que “todas las desgracias del hombre se derivan del hecho de no ser capaz de estar tranquilamente sentado y solo en una habitación”. Si no paramos de hablar externa y/o internamente no escuchamos, ahogamos el pensamiento, y no damos oportunidad al no-pensar y al silencio. Sin calma no hay alma.

- **Despertar y liberación**

Despertar es atender plenamente al aquí y ahora, hacer resurgir la consciencia y ejercer un verdadero *carpe diem*. Creemos estar despiertos, pero la mayoría de nosotros vivimos semidormidos (Fromm, 2012). Para mí, despertar es hacerme cada vez más consciente de que yo no soy ese que creo ser, es aprender a comprenderme y a quererme, fluir.

³⁹ Primera parte del vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=su-TfW_Aasg
Segunda parte: <https://www.youtube.com/watch?v=XIVImFJzrhA>

“Pero tan pronto como nos despertamos, empezamos a dormir. Entonces, perdemos todo entendimiento, toda alerta a nuestras sensaciones, sentimientos y conocimientos, quedamos dormidos frente a todo ello, y así es como vivimos. ¿Y habrá de extrañarnos que se saque tan poco provecho a la vida? ¿Qué la gente sea tan infeliz en medio de la opulencia? ¿Qué personas que lo tienen todo, que tienen más de lo necesario, no aprovechen lo mejor que puede ofrecerle la vida, y se atormenten, sean infelices, estén descontentas y decepcionadas, para tener al final de la vida la triste y amarga sensación de no haber vivido nunca, a pesar de haber estado vivas, y de no haber despertado nunca, a pesar de haber estado despiertas? Pues bien, esto es lo que significa conocerse a sí mismo”.

Fromm (2012, p. 179)

Desde esta premisa, despertar es sinónimo de liberación, realización o salvación. La liberación es tomada, así, como toma de conciencia de nuestra eterna libertad (Eliade, 1991), una consecuencia de nuestro cambio ontológico, un grito de libertad, en verdad. Salimos de la caverna de Platón, divisamos la belleza clásica, la esencia de lo que somos y lo que nos rodea. Es un camino de vuelta a casa, lleno de alegría y serenidad. Siento estas palabras vibrar y brillar dentro de mí.

Decíamos antes que somos “prisioneros de nuestras propias ilusiones” (Eliade, 1991, p. 125). Sin embargo, también es verdad que, desde ese reconocimiento, tenemos la oportunidad, que no obligación, de liberarnos de nosotros mismos y de reencontrarnos con nuestro verdadero ser. Einstein decía en *Mi visión del mundo* que “el verdadero valor de un ser humano depende, fundamentalmente, de en qué medida y en qué sentido ha logrado liberarse del yo” (citado en Kabat-Zinn, 2009, p. 227). Aquí, interpreto que el yo hace alusión al ego. He permanecido demasiado tiempo ofuscado por ilusiones creadas por mí, cuentos alimentados por la existencia temporal, y aún sufro las consecuencias de esta ignorancia.

Desapego de las estructuras mentales es cuestionarse, pensar fuera de la caja. Desapego es sentirse desnudo, ruptura, fluir, morir para renacer, estar vacíos de nosotros mismos, de nuestro ego. Yo tengo apego al conocimiento como control, a *saber* para no estar desnudo, por miedo al vacío y a la vulnerabilidad. Tengo que *soltar el plátano*. Posiblemente, los personajes encadenados del mito de la caverna estuviesen encadenados ellos mismos, como mi cárcel con la puerta abierta. El héroe de Platón sale de la trampa mental, del tiempo psicológico, para encontrar la iluminación, la salvación o como queramos llamarlo. El héroe, como en todos los mitos, *muere* ante esta revelación para resucitar, renacer, resurgir de sus cenizas, y vuelve con los demás. Es un ciclo de la vida.

La libertad significa, de este modo, la ejecución de una responsabilidad y no de un derecho del que disponemos. La segunda es la libertad irresponsable de los hippies de los 60, un *carpe diem* narcisista, un nihilismo existencial. La libertad se adquiere cuando actuamos con responsabilidad con nosotros mismos, cuando somos uno con el planeta, tenemos un arraigo y sentido de pertenencia a algo mayor y encontramos nuestro camino.

Viendo un vídeo de Lou Ferrante⁴⁰, reflexiono acerca de si realmente él fue libre o estaba ya determinado por el contexto a pertenecer al hampa. En el propio vídeo, Lou comenta que se sentía más libre en la cárcel que fuera. Dentro tuvo la oportunidad de leer 18 horas al día y comenzó a madurar la idea de que tenía una misión. Creo que esto es fruto de todo el tiempo que leyó, pero, sobre todo, del tiempo que dispuso para estar solo y en silencio. La verdadera esencia de las personas emerge en estos momentos de recogimiento.

Todos y todas deseamos liberarnos de la esclavitud de la mente. Queremos niños libres, personas libres que puedan ser protagonistas de sus vidas. Hacerles conscientes de que son *obedientes*. Emerson decía que “las cosas tienen las riendas y manejan a la humanidad” (citado en Fromm, 1970, p. 14). Debemos convertirnos en Eva o Prometeo, símbolos del individuo que siente, piensa y decide por sí

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=oitXwumWqwU>

mismo, críticos y rebeldes con lo establecido. Eva desobedeció a Dios, Prometeo le robó el fuego y el ser humano entró en la historia (Fromm, 1970). En el universo literario y cinematográfico, contamos con el protagonista infantil de *El libro de la selva*, *Mowgli*, quien roba el fuego a los humanos. Ser libre es ser independiente, el rasgo fundamental del “carácter revolucionario” (Fromm, 1970, p. 63). Rebelde y contestatario, combativo y beligerante, que nada tienen que ver con ser discutiendo, revoltoso o irreverente.

Nadie en su sano juicio, realmente consciente y despierto, quiere lastimar al prójimo. Tristemente, un padre o una madre puede hacer daño a su hijo/a, posiblemente porque recibieron el mismo trato por parte de sus progenitores o tutores. Del mismo modo un profesor/a puede reproducir modelos de conducta aprendidos y aprendidos. Nhat Hanh (1992) reflexiona en este sentido: “La transmisión de las simientes es como una carrera de relevos y probablemente sus padres heredaron esas simientes de sus abuelos. Muchos de nosotros somos víctimas de un estilo de vida no consciente; la práctica de una existencia consciente y de meditación, puede acabar con estos sufrimientos e interrumpir la transmisión del dolor a vuestros hijos y nietos” (pp. 82-83).

- ***Blowing in the wind***

*The answer, my friend, is blowin' in the wind,
The answer is blowin' in the wind.*

Bob Dylan

¿Cuántos caminos tiene que recorrer un hombre (*man* en el original) para poder llamarle hombre?, se pregunta Bob Dylan en su canción *Blowing in the wind*. Una vez más, ¿cuál es nuestro trabajo o propósito en el mundo? Cada uno de nosotros debería concentrarse en tratar de responder a esta pregunta. El resultado es fruto de una mente clara. Picasso sabía lo que hacía cuando pintó el retrato de Gertrude Stein. “No se parece a la realidad”, le preguntaron, a lo que él respondió: “Ya se parecerá”.

¡Cuánto cuesta mirar hacia el interior! Tendemos a mirar hacia fuera, ver lo que hacemos, mostrar nuestros logros académicos, éxitos deportivos, etc. Qué bonito sería llenar nuestro currículum no solo de logros, sino también de fracasos. Fracasos que también, o, sobre todo, nos han hecho quienes somos. El éxito es una carrera sin meta. “El mundo te dirá que el éxito es lograr lo que te propusiste hacer” (Tolle, 2014, p. 233). Ganar para ser reconocido, para tener éxito que no ser exitoso (Tolle, 2014). En el fracaso vemos la esencia de las personas. Ayer mismo (25/05/2021) veía una entrevista del cómico Goyo Jiménez a Carlos Latre en el que este último contaba el interés que una compañía norteamericana había mostrado por él. Le hicieron llegar un informe con su currículum artístico en el que incluían que se había arruinado. Posiblemente, este detalle del fracaso y de volver a intentarlo fuese lo que más les llamó la atención: el verdadero éxito de Latre.

En el camino de la vida, estamos llamados a ser y a hacer cosas diferentes. Al igual que cada órgano de nuestro cuerpo cumple su papel en pos del buen funcionamiento del mismo, cada ser humano/vivo de este planeta tiene un cometido. El mendigo en arapos que surge de entre los árboles del bosque, y lleva un mensaje para Radhanath Swami (2014), lleva a cabo su función en el mundo. Cuando pide, nos ofrece lo mejor de sí mismo, su búsqueda, Dios, la Verdad, la compasión, la belleza, el conocimiento.

Aquí me surgen dudas acerca de la pertinencia de estas reflexiones en una tesis doctoral. No sé si me alejo del método científico o estas expresiones de mis vivencias y pensamiento son divagaciones. Elijo conscientemente seguir relatando estas ideas que reflejan cuál es mi camino en la vida y en la educación. La búsqueda de nuestra verdadera vocación, nuestro trabajo, es la búsqueda de nuestra esencia, de nuestro ser.

Diario del investigador

El tránsito del tener al ser es un proceso difícil de imaginar y de elegir realizar. Desde que somos pequeños, somos valorados por lo que tenemos y en la edad adulta resulta difícil despojarse de esas concepciones. Más aún, incluso siendo consciente del perjuicio de basar todo en el tener o en el hacer, el estilo de vida consumista, ultrasónico y automático nos da cada vez menos oportunidades para caer en la cuenta. Y, no nos engañemos, se vive bien dejándose llevar y apegados a nuestras posesiones, sean físicas o mentales. Thoreau (1854/2015a) decía que es más fácil proveerse de granjas o tierras que despojarse de ellas y que una vida dedicada solo a acumular tesoros “es de necios, lo comprenderá llegado a su final, si no antes” (p. 22).

Pensando menos, haciendo menos y siendo, “a menudo el cambio se presenta de maneras extrañas” (Tolle, 2001, p. 203). Es verdad. Yo lo he experimentado. Cuando todo va fatal, estoy atento a lo que ocurre, no me dejo llevar por la corriente de pensamientos y emociones, simplemente estoy, me rindo a lo que ocurre. Muchas veces, todo se serena como por arte de magia. El Universo está conmigo. Si pienso que todo irá bien, irá bien. Si pienso que la vida es fácil, será fácil. Todo depende de mí. Como piense, o como sea, así será mi vida.

Hoy, julio de 2020, un compañero del departamento me ha escrito un email deseándome unas buenas vacaciones de verano y el mensaje iba acompañado por el siguiente texto:

“En una plática informal, Sshinda me contó que para hacer el juguete hay que estar contento, porque si uno está enojado «no sale», es decir, el juguete queda feo; además asegura que los juguetes cobran vida, ya que al elaborarlos lo hacen reír, él mismo se ríe de los juguetes que hace no porque salgan chistosos, sino porque efectivamente cumplen la función de hacer reír. Tal vez podamos tildar de excéntrico a Sshinda, pero es de los pocos artesanos que manifiestan que cuando está enojado prefiere no hacer juguetes, deja un momento para tranquilizarse y posteriormente elabora sus juguetes.”

Cuando leemos estos textos, el tiempo psicológico se para, se crea un vacío, conectamos con el protagonista. Es un buen ejemplo de la importancia de estar en el presente, de integrar todas nuestras habilidades, no solo técnicas, sino emocionales, espirituales, humanas a todo lo que hacemos en nuestras vidas ya sea fabricar juguetes, escribir una tesis o estar con los amigos. Este tipo de emails alimentan el espíritu, son una bocanada de oxígeno, de esperanza, de ilusión por el ser humano, por el planeta. Un texto *sin importancia*, que no es nada y lo es todo, igual que cada una de nuestras respiraciones.

La falta de consciencia sobre nuestras posibilidades de ser agentes de acción y de cambio nos llevan a andar deambulando por el mundo, a sentirnos perdidos. Sin embargo, “Jesús ya nos enseñó que para encontrarte es preciso que te pierdas” (Tolle, 2014, p. 220). Tengo la sensación de que en mi vida siempre he tenido miedo por tomar decisiones. Me sentí inseguro y no sabía qué carrera elegir. No nos enseñaron a tomar decisiones y elegir, a buscar nuestra verdadera vocación en la vida. Nos van dirigiendo a lo largo de muchos años escolares, siguiendo un patrón de educación post-industrial (Robinson, 2006), con el objetivo de formar futuros trabajadores. Posiblemente, yo haya sido un producto de ese tipo de educación tradicional, vertical y autoritaria, con algunas excepciones que eran como rayos de luz que entraban por las ventanas.

En estos momentos, trato de recordar los momentos en los que tomé decisiones de una manera casi instintiva, sin un aparente esfuerzo. Me pregunto por qué hubo una convicción en mi interior que me empujó a, por ejemplo:

- Cambiar de ciencias a letras: En el relato “Aires de libertad” describiré cómo se produjo este hecho. Significó un momento epifánico que me abrió los ojos y vi con claridad lo que quería. Este convencimiento me llevó a la acción sin esfuerzo.
- Viajar a Inglaterra: Después de un año sabático tras culminar mis estudios de Historia, llegó el momento en que tuve claro lo que *debía* hacer. Elegí ir a Inglaterra. El mundo anglosajón

estuvo presente en mi infancia de una manera o de otra, y soy muy consciente de aquella influencia. Todavía hoy en día, siento un poder de atracción y motivación por el idioma y otros aspectos relacionados con su cultura.

Sin embargo, cambiar, reformarse a uno mismo es complicado. De hecho, “ésta ha sido la misión de todas las religiones, la finalidad de todas las religiones, de todas las filosofías (Fromm, 2012). Lo que ocurre con las religiones es que se han convertido en ideologías, sistemas de creencias con los que la gente se ha identificado y ha realizado su “falso sentido del yo” (Tolle, 2014, p. 24).

¿Dónde está la respuesta entonces a nuestras preguntas? En una de sus clases magistrales en la universidad, Jordan Peterson (2019) cuenta la leyenda de Arturo y la mesa redonda, de esos caballeros que se embarcaron en un viaje en busca del santo grial. Este mito representa la perfección, la bondad, la belleza, la verdad, la búsqueda del sentido de la vida. Cada caballero buscaba en los lugares más oscuros del bosque, símbolo de la guarida donde puede uno encontrar su verdadero yo, su verdadero ser y el conocimiento de las cosas. Dice Peterson (2019), parafraseando a Carl Jung: “Look where you least want to” [mira donde menos quieras hacerlo].

Si no dejamos de hacernos preguntas como Bob Dylan, estaremos alineados con la búsqueda de sentido en la vida. Y cuando encontramos algo que tiene sentido en un momento dado, nos ponemos en acción. Es lo que estoy procurando día a día: encontrar la motivación por el trabajo, por disfrutar escribiendo esta tesis, por encontrarme contento conmigo mismo, por vivir la vida y por ser. Un entusiasmo que provoque un cambio como el que experimenta el agua al ascender a 100 grados de temperatura, y libere la energía retenida.

“Para llegar a ser seres completos, debemos movilizar todo nuestro ser. Cualquier implicación menor será inútil; no puede haber condiciones más fáciles, ni sustitutos, ni términos medios”.

Carl Gustav Jung

(En Kabat-Zinn, 2009, p. 244)

Borges señala: “Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad de un solo momento: el momento en que el hombre sabe para siempre quién es” (citado en De Prada, 2017). El autor sospecha que a todos se nos brinda ese momento en alguna experiencia en la vida pero que no siempre acertamos a distinguirlo. A veces, puede ocurrir de manera traumática, otras de manera jubilosa y también en el final de nuestras vidas. “Con frecuencia nos morimos sin saber quiénes somos verdaderamente, sepultados entre una hojarasca de convenciones sociales y sobornos admitidos”, concluye De Prada (2017). Las postrimerías de la vida, esa muerte igualadora en la que “todas las mascararas caen y asumimos al fin –a veces con serenidad, a veces con angustia- lo que somos” (De Prada, 2017).

Siente tu respiración, siente el campo de energía interna, siente la sangre corriendo por tus venas, siente la Vida en cada una de los millones de células que forman tu cuerpo, siente toda la Humanidad, el planeta Tierra, dentro de ti.

Diario del investigador

Vuelvo a Fromm: ¿Cómo pasamos del tener al ser? ¿Cómo aprendemos a ser? No recuerdo dónde leí, posiblemente será Thich Nhat Hanh, el que decía: “No te quedes en las palabras”. La palabra *miel* no te dice nada hasta que no la pruebas. ¿Cómo probar el Ser? Siendo, supongo. Estando alerta, atento, consciente permanentemente, respirando, sintiendo el cuerpo, en conexión conmigo, con los demás y con la Tierra. *The answer is blowing in the wind...*

3.2. Ser profesor

“La vida tiene cosas maravillosas, el cielo azul, la luz del sol y los ojos de un niño”.

Thich Nhat Hanh (1992, p. 89)

Protégeme de la sabiduría que no llora, de la filosofía que no ríe y de la grandeza que no se inclina ante los niños.

Khalil Gibrán

3.2.1. Relato: *Aires de libertad*

El hermano de La Salle Patxi Ezkiaga (fallecido en 2018) fue un profesor que se salía de lo común, muy poco ortodoxo. Esta apreciación la comparte una parte del alumnado con la que he tenido la oportunidad de dialogar. Impartía Euskara, Inglés e Historia en 7º y 8º de EGB (Educación General Básica). Era novelista y poeta, y se notaba. Le gustaba cantar delante de la clase y gracias a él resuenan en mí canciones de Benito Lertxundi, Bob Dylan o Simon and Garfunkel. Hoy en día todavía continúo escuchando aquellas canciones, emocionándome con ellas y recordando momentos de la escuela. Por esa razón, me gustaría utilizar canciones con mi alumnado, pero no me atrevo. Me parece como si estuviera fuera de lugar. Quizás pudiese funcionar en Infantil o Primaria pero la Universidad es una institución más *elevada*. En una ocasión hice algún tímido intento, pasé apresuradamente y seguí con la clase magistral. Me gustaría darme la oportunidad de poner en el aula una canción (con sentido, claro) y dejarla que transmita todo su poder⁴¹. Personalmente, la música es un medio que me conecta emocionalmente. Además de este aspecto musical, Patxi transmitía presencia y pasión por lo que enseñaba.

Hacia 1989, pasaba las vacaciones de verano con mis padres en Palamós (Girona). Todavía me acuerdo de la calle donde estaba aquel cine donde estrenaron *El club de los poetas muertos*. Supongo que para muchos fue una película impactante. Para mí no hay duda de que lo fue. Puede que identificara a mi profesor con el Sr. Keating, no lo sé, pero me encantó su manera de ser, de transgredir y de hacer soñar. Daba sentido a lo que debería ser la educación. Actualmente, todavía me siento emocionalmente muy cercano al film.



⁴¹ Este año académico 2020-21 hemos escuchado y trabajado tres canciones con impacto histórico-social: *Pride (In the name of love)*, de U2; *Belfast child*, de Simple Minds; y *Biko*, de Peter Gabriel.

Tercero de BUP era el año para decidir seguir por ciencias o letras⁴². En mi caso, opté por las ciencias porque tenían más *salida laboral*. La interpretación que hago de aquella elección es que pudo ser como consecuencia de unos tests psicotécnicos en los que, creo recordar, se me orientaba hacia las ciencias. A ello hay que añadirle que no tenía nada claro, como es lógico y habitual, lo que quería hacer. Siempre he tenido la sensación de que me ha costado decidirme por lo que quiero. Ahora, trato por aceptar esa incertidumbre de manera natural y amable conmigo mismo. La presión que tiene que sufrir un adolescente respecto a su futuro es enorme. ¿Hay alguien realmente preparado para saber qué quiere estudiar y *ser* el resto de su vida? ¿Cómo deberíamos enfocar y tratar estas elecciones? En mi caso, opté por lo que oía o percibía que era *lo mejor* para mí. Tengo que añadir que en mi casa no tuve ninguna presión por elegir un camino u otro. Todo lo contrario, me animaron siempre a estudiar lo que me gustaba.

Primero de COU (Curso de Orientación Universitaria) fue el último peldaño de la escalera escolar. Yo no era un mal alumno y no me costaba excesivamente sacar notas medias/buenas, sin embargo, las matemáticas, física y química de aquel año fueron un muro infranqueable para mí. Recuerdo muy bien venirme abajo y tirar la toalla. Un día, en el recreo, tuve la ocasión de ver el libro de arte que estaban hojeando unos compañeros míos de letras. Fue ver aquello –la belleza clásica– y se me abrió un mundo nuevo. Ahora sí que lo tenía claro: quería cambiar de plan. Hablé con el director, me pasé a letras y saqué las mejores notas (media de sobresaliente) de todos mis años en La Salle. Observo con satisfacción este episodio porque refleja un momento de mi vida en el que vi y supe lo que quería. Son momentos no forzados en los que algo dentro de ti, no mental/racional, alumbró tu camino.

Por desgracia, creo que la Educación tradicional se centraba en el docente como portador del conocimiento y el alumnado como receptor, *repetidor* y reproductor de lo que memoriza (reyes godos o definición de fonema⁴³). Se trataba de un tipo de enseñanza autoritaria (quizás por influencia de la religión) y pasiva, y que, por lo tanto, no dejaba hueco para la toma de decisión. A cada niño la vida lo llevaba donde le tenía que llevar, más influenciado por causas externas que por decisiones tomadas por él mismo. No aprendimos a conducir nuestro propio autobús⁴⁴, sino a dejarnos conducir por el tren de los pensamientos (Thoreau, 1854/2015a).

Unos años más tarde, en 1994 concretamente, me encontraba cursando segundo de Historia en el centro de EUTG (Estudios Universitarios y Técnicos de Gipuzkoa) de San Sebastián, perteneciente a la Universidad de Deusto. Dentro del listado de asignaturas había una que sobresalía por lo excéntrico – en aquel entonces- de su nombre: “Deontología”. No tenía nada que ver con la Prehistoria, Historia medieval, Geografía o Historia del Arte, por decir otras asignaturas más reconocibles de la licenciatura. El aula en el que se impartía era grande y allí nos reuníamos alumnos y alumnas de varias licenciaturas por lo que componíamos un grupo bastante numeroso y heterogéneo. Durante estas clases fue la primera vez que escuché palabras y términos relacionados con la ética, la moral, los valores, etc. Pero aún más importante para mí fue la lectura de un libro: “¿Tener o ser?”, de Erich Fromm.

Este ejercicio de escribir sobre mi paso por la Escuela y la Universidad, tratar de identificar hitos que hayan jalonado mi identidad, mi personalidad, me ha ayudado a conocer mejor el porqué de esa “bendita obsesión” –parafraseando la “bendita curiosidad” de A. Einstein- por el *ser*. Pienso que es uno de los motivos por los que me quedo fijamente leyendo el enunciado de la competencia “aprender a ser”. Pero, ¿cómo se aprende a ser... profesor? A continuación, trataré de dar respuesta a esta pregunta tan difícil de contestar, pero de tanta belleza y valor.

⁴² Ciencias entendidas como asignaturas de corte más técnico. Letras, las referidas a las humanidades, disciplinas artísticas, etc.

⁴³ Por suerte, no pertenezco a la cohorte generacional que tuvo que aprenderse de memoria la lista de los reyes godos. Ahora bien, recuerdo muy bien la definición de fonema que todos los niños y niñas tuvimos que aprender en la asignatura de Lengua: “Fonema es la imagen del sonido que todos tenemos en la mente”.

⁴⁴ Expresión que utiliza Jon Kabat-Zinn en uno de sus vídeos de *YouTube*.

3.2.2. El currículum

Convento con Bolívar (2006), quien señala que “inicialmente, el currículum se refiere al conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado” (p. 26). El currículum es entendido, así, como carrera (etimológicamente hablando), como recorrido personal, trayectoria o viaje. Un conjunto de experiencias y aprendizajes que vamos acumulando a lo largo de nuestras vidas. Desde esta perspectiva, el individuo es portador de un currículum propio (Bolívar, 2006) y, por ende, reivindico la relevancia de la dimensión (auto)biográfica. Más aún, la relación, diálogo, e interacción con el currículum es un elemento válido en el aprendizaje en la formación continua del profesor/a.

En el Decreto 236 (2015) encontramos el objetivo de la educación: “Al finalizar la Educación Básica⁴⁵ el alumnado debe sentar las bases para alcanzar las finalidades educativas y saber desenvolverse en los distintos ámbitos y situaciones de la vida” (p. 3).

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje del alumnado, Heziberri 2020 (Decreto 236, 2015) anuncia que es un componente curricular inseparable de los restantes componentes. La referencia para evaluar el aprendizaje del alumnado no puede ser otra que las decisiones adoptadas con respecto a las finalidades, a las competencias básicas definidas en el perfil de salida del alumnado, a la selección de los contenidos y a la metodología (p. 7).

Al respecto, coincido con Graves (1985), quien señalaba que la evaluación se concebía como sistema de clasificación del alumnado, pero, sin embargo, no la utilizamos para cambiar nuestros planes de estudios. Por tanto, la evaluación puede ser útil también para detectar la viabilidad de lo preconcebido. La adquisición de conocimiento no debería ser el objetivo principal de la educación, sino ir descubriéndolo utilizando técnicas de investigación y curiosidad creciente (Graves, 1985). La evaluación nos permite, de este modo, mejorar nuestras acciones futuras como profesores (Souto, 1998). Norman Graves, y yo mismo con mi experiencia en tribunales de Acceso a la Universidad, pudo ver también el otro lado de la moneda cuando comenzó a participar en tribunales (él era hasta entonces solo profesor de geografía).

Es curioso que, en esta situación excepcional de cuarentena, la Uni recomiende evitar el examen. Ha tenido que ocurrir algo así para que enseñemos de otra manera, no pensando en el test final.

Diario del investigador

Siempre es difícil evaluar. Personalmente, encontré muy interesante la forma en la que Fermín Barceló (1997) recoge las opiniones de sus alumnas/os: 1. He aprendido que... 2. Sentí satisfacción cuando...; 3. Me sentí orgulloso cuando...; 4. Me divertí cuando...; 5. He descubierto que...; 6. Disfruté haciendo...; 7. Me sentí decepcionado cuando...; 8. Me hubiese gustado...; 9. Me puse nervioso cuando...; 10. Me enfadé cuando...; 11. Me aburrí cuando...; 12. Me parece que he trabajado...; 13. Los resultados que he obtenido han sido...; 14. He descubierto que mis compañeros-as...; 15. He comprobado que los profesores-as...; 16. Respecto a mi trabajo durante el curso mis padres. No obstante, este profesor también dudaba: “He releído lo que escribí ayer y han aumentado mis dudas sobre la corrección de algunos de los criterios utilizados” (Barceló, 1997, p. 224). Yo también me pongo en entredicho cuando evaluo los Trabajos de Fin de Grado, por ejemplo. De este modo, es una lástima que muchas veces las asignaturas se conviertan en notas, que identifiquemos un suspenso con el fracaso, (Romera, 2020) y que la escuela sea una institución de *vales o no vales*. Mientras realizamos todas nuestras tareas de mayores, nos olvidamos de los pequeños, y estudiantes en general, y los alejamos de las cosas bonitas del aprender.

⁴⁵ Educación Primaria y Secundaria obligatoria.

¿Y qué significa evaluar para una niña o un niño? Esto mismo les pregunté a mi hija Haizea (11) y mi hijo Ibai (9) y respondieron, más o menos conjuntamente, lo siguiente: “Jakiteko ondo egiten dituzun gauzak, ikasten duzun ala ez...” [Para saber si haces bien las cosas, si aprendes o no]. Haizea añadió: “Irakasleak eta zuk ikusteko zure prozesua” [Para que la profesora y tú veas el proceso]. Esta respuesta me sorprendió. A mí, a priori, solo se me ocurría el punto de vista del profesor. Creía que ellos lo verían igual que yo, que los exámenes eran para que el profesor les evaluara. En este sentido, a partir de ahora considero relevante presentar y aclarar, al comienzo del semestre, cuáles son las funciones de la evaluación y cómo se realizará con el propósito de que esta sea más ética y democrática.

El concepto de evaluación comporta una serie de relaciones de poder y liturgia que pude presenciar en el acto de cátedra del profesor Correa. Mi sensación fue la de ver un *reo* frente al tribunal inquisidor. Una ceremonia *injusta* hacia un profesor que tiene que seguir demostrando y defendiendo el trabajo realizado durante tantos años. El lenguaje fue muy formal al principio, muy académico. Es verdad, que a medida que fue transcurriendo el tiempo la tensión fue disminuyendo. Joxemi también se sentó y fluyó más. Aprovecho para señalar que me gustó mucho su expresión “tuve la oportunidad de...”. Representa consciencia, humildad, reconocimiento y gratitud.

Vinculado a la evaluación, el examen debería servir para evaluar nuestra enseñanza y orientar al alumnado en sus dificultades (Souto, 1998). Creo que no tiene nada que ver con lo que entendemos la mayoría de nosotros. Lo que compete al cuerpo docente es ser capaces de poder indicar qué metas queremos alcanzar.

En lo que se refiere al profesorado, el currículo (Decreto 236, 2015) expone lo siguiente en su artículo 30:

- “La formación del profesorado tiene como objetivo alcanzar el perfil competencial necesario para que el alumnado logre las competencias definidas en el perfil de salida.
- Los profesores y profesoras del sistema educativo vasco deben disponer de un perfil competencial que les permita asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias de sus diferentes funciones y tareas” (p. 30).

Cuando leo estas líneas, advierto mucha carga, obligaciones, deberes, quehaceres, perfeccionamiento, retos, aspiraciones... y poca aceptación, amor, bondad, compasión, presencia, escucha, encuentro, etc. Un currículo cargado de competencias cerradas y falta de aptitudes más amplias. Estos aspectos los desarrollaré más adelante, en el apartado “El docente y su mundo emocional”.

3.2.3. Sobre la enseñanza-aprendizaje

“To educate is to guide students in an inner journey toward more truthful ways of seeing and being in the world” [Educar es guiar a los/las estudiantes en un viaje interior hacia modos más veraces de mirar y ser en el mundo].

Palmer (1997, p. 21)

En la revista *El Semanal* de 17/04/2017⁴⁶, leo esta carta escrita por un lector. Se titula ¿por qué y para qué? y me hace reflexionar. Dice lo siguiente: “Nuestros hijos necesitan encontrar el sentido a lo que hacen para estar motivados {...} necesitan encontrar el valor de todo lo que hacen”. Cuando encontramos el sentido se encienden el interés y la curiosidad y nos ponemos metas. Una vez más, la

⁴⁶ (<https://www.xlsemanal.com/cartas-lectores/20170417/lorenzo-silva-unirse.html>)

eterna pregunta sin respuesta: ¿Cómo encontrar ese sentido? Como docente, mi primera tarea puede ser buscarlo en y por mí mismo.

Encontrar sentido(s) hace que la educación sea algo diferente del adiestramiento de un animal. Tenemos el propósito de extender el significado, desarrollar centros vitales para recibir y asimilar nueva información, para desarrollar significación y no para aumentar la eficacia. La comunidad educativa puede ser vista no como laboratorio donde investigar, sino como realidad viva, como institución política con función pública.

¿Y la educación para qué, cuál es su propósito? Ayer, febrero 2020, los niños iban hablando entre ellos sobre para qué –no por qué– hacía falta estudiar algunas cosas. Por ejemplo, Ibai (9) decía que habían estudiado las partes de la flor. ¿Conocemos así la flor?, pregunto yo. En ciencias naturales se analiza la flor como parte de un estudio sin conexión con su alma, con lo que la flor es realmente. Un pasaje del Buda cuenta que, encontrándose este frente a unos monjes, les mostró una flor blanca y guardó silencio. Ese instante/momento eterno fue su enseñanza y culminó con la sonrisa de uno de los monjes asistentes, todo lo cual originó el *zen*⁴⁷. El estudio de las partes sin conexión no alimenta la imaginación ni la comprensión. La fragmentación nos impide ver la naturaleza como un todo, *Gaia* (Madre Tierra griega), o como la vivían los indios norteamericanos. ¿Qué es una flor? ¿Puede el estudio de sus partes enseñarnos lo que es la flor? En el lado opuesto, Keen afirma que los cuentos no te darán certezas y verdades objetivas, pero “te llenarán de aquello de lo que nace el romance, la tragedia y la comedia...” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 21).

Los objetivos de la educación pueden estar estructurados para servir a logros académicos, contener técnicas para el mercado laboral y también disponer de otros más abstractos o liberadores para ayudar al niño a desarrollarse de acuerdo a su naturaleza única. El primer modelo obedece a un interés por modelar futuros miembros de la sociedad futura. Esta visión es conservadora porque trata con sociedades y conocimientos existentes y actuales (Graves, 1985). La alternativa atiende a un compromiso profundamente humano entre maestro y alumno, “an ancient and exacting exchange” [un intercambio antiguo y exigente] (Palmer, 1997, p. 16), necesario para que se produzca un aprendizaje real y un cambio en nuestra visión del mundo (Graves, 1985).

Para Dewey (1998) la educación era un “proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo” (p. 21), *primum mobile* o primer motor que proporcione a los estudiantes competencias incrementando sus poderes (Stenhouse, 1987). Por su parte, mucho antes, Plutarco afirmaba que “la mente no es una vasija por llenar, sino un fuego por encender”, con lo que las niñas y niños no son Charlot engullendo la comida en *Tiempos modernos*. Utilizando esta metáfora del fuego, los educadores podríamos vernos como una gran llama a la que trozos de madera –alumnado– va acercándose para prender. Pero, al contrario, ¿no será la educación una etapa donde los niños y jóvenes van apagándose? (Caparrós y Sierra, 2019).

En la inestabilidad líquida y endémica actual, “todo lo sólido se desvanece en el aire”, como dirían Karl Marx y Fredrick Engels en *El manifiesto del partido comunista*. Vivimos en una sociedad en la que los hitos familiares y las viejas certezas se disuelven y transforman en nuevas incertidumbres, ambigüedades y riesgos. ¿Qué tipo de ciudadano y de educador requiere nuestra sociedad para funcionar bien? ¿Necesitamos personas que cooperen dócilmente en grupos numerosos o ciudadanos libres que no estén sometidos a ninguna autoridad o principio moral, pero que, no obstante, estén dispuestos a “encajar sin roces en la máquina social” (Fromm, 1970, pp. 9-10), en esta sociedad de consumo?

El industrialismo tuvo éxito en la producción del hombre autómatas o enajenado (Fromm, 1971) y la escuela industrial era la institución reproductora de prácticas educadoras que contribuían a crear esos hombres dóciles o subalternos. El obrero es considerado “un átomo económico” {...} “que no tiene

⁴⁷ Zen es dormir cuando dormimos, comer cuando comemos, caminar cuando caminamos.

parte en la tarea de planear el proceso de trabajo, no tiene parte en sus frutos” (Fromm, 1971, pp. 10-11). Ante esta falta de significado y enajenación del trabajo, el hombre se siente prisionero. Thoreau (1854/2015a) advertía también que al jornalero “no le cabe otra cosa que convertirse en máquina” (p. 23). En este contexto, Dewey (1998) avisa del peligro de que la educación se interprete como educación industrial y de que se convierta en un modo de perpetuar lo existente y no de transformación.

Aún hoy en día, en los tiempos postmodernos, “el *saber aplicativo* es el más valorado respondiendo al modelo productivista de nuestra economía y nuestra sociedad global” (Romera, 2020, p. 160). Existe, por ejemplo, una relación entre estudios (generalmente, las ciencias sobre las letras) y salida laboral. La sociedad piensa que la educación es un proceso esencialmente instrumental y que prepara a los alumnos para ganarse la vida, para encontrar un oficio, de ahí que las familias demanden una preparación acorde con sus expectativas y que los adolescentes que comienzan a decidir su futuro prefieran las materias *científicas* y *prácticas* en lugar de las artes, humanidades o ciencias sociales. En la misma línea, “la gestión predomina sobre la sabiduría y la rapidez sobre el sosiego”, señala Zabalza (2009, p. 70). Sin embargo, en la sociedad de la información actual, es posible abrir otros modos de conocimiento fuera de la Universidad y que resurja la idea griega de ágora.

En el ecosistema universitario, terreno donde me muevo, “el EEES o «Proceso de Bolonia» habría supuesto el fin del modelo humboldtiano” (Bolívar, 2012, p. 45) o de la Universidad de Berlín, en la que se definía una enseñanza a través de la investigación. El alumnado universitario de nuestros días “muestra miedo y desconfianza” (Caparrós y Sierra, 2019, p. 177) a pensar por sí mismo y desde sí mismo, a la par que tiene bajas expectativas sobre lo que puede aprender.

Teniendo todo esto en consideración, siento la cercanía de Kabat-Zinn (2004) cuando afirma que “nuestras escuelas y colegios no ponen énfasis alguno en ser. {...} El *hacer* es la única moneda que vale en la educación actual” (p. 515). Por tanto, no ponemos énfasis en comprender qué significa el no-hacer y el no-luchar, dicho con otras palabras, la aceptación y la paz. De hecho, una de las ideas que sobrevuelan en mis primeras clases del semestre durante los últimos años es el desequilibrio existente entre el crecimiento material y el psicosocial, entre el tener y el ser. No es suficiente con enseñar a hacer. Con ello, las y los alumnos “se convierten en algo así como máquinas utilizables, pero no en individuos válidos” (Einstein, 1986, p. 31). Para ser un individuo válido, debemos sentir lo que somos, percibir la belleza y bondad de lo que hacemos y ver aquello a lo que aspiramos (Einstein, 1986).

Recuerdo una entrevista realizada a Ken Robinson –lamentablemente, he perdido la fuente– en la que presentaba una propuesta de formar niños y niñas para que sean ellos mismos y sepan manejarse y manejar el mundo actual y futuro. Robinson percibía ciertos cambios en la educación de hoy en día: los niños pasan menos tiempo fuera de casa jugando, sufren una presión mayor en la educación (exámenes, evaluaciones...), los docentes también se sienten presionados, currículos rígidos... En las primeras etapas, los niños deberían tener tiempo para relacionarse, jugar y explorar, aspectos clave para el desarrollo físico, cognitivo y social. Abogaba también por transformar la educación sobre la base de que a los niños les gusta aprender y, desde ahí, proporcionarles las condiciones adecuadas para que esto ocurra. En definitiva, ayudar al niño a vivir su vida y tomar conciencia de ella (Hannoun, 1977).

NIÑO / NIÑA

NATURALEZA
INTRÍNSECA

DESTACA EL
IMPULSO CREATIVO

EDUCACIÓN

(TERRENO REQUERIDO Y LIBERTAD)

GUIADO POR EL ESPÍRITU DE

LA REVERENCIA

LA HUMILDAD

POR EL ENORME
VALOR

POR EL GRADO DE
COMPRESIÓN Y
CONOCIMIENTO

- **¿Cómo se aprende?**

En relación al aprendizaje, Dewey (1998) ofrece una visión dual entre “el conocimiento como algo externo, o como se le llama a menudo, objetivo, y el conocer como algo puramente interno, subjetivo, psíquico” (p. 280). Aprender es, por tanto, asimilar experiencias al marco conceptual existente y acomodar este a las nuevas, decía Piaget (Graves, 1985). En otras palabras, aprender es reestructurar el pensamiento sobre la base de una información nueva. Thoreau (1854/2015a) explicaba de la siguiente manera esta interrelación mientras reflexionaba sobre su campo de hortalizas: “¿Qué aprenderé yo de las judías o éstas de mí? Las cuido, las escardo y las vigilo de principio a fin; y éste es mi trabajo diario” (p. 196).

La perspectiva constructivista nos ofrece la visión de que el alumno está dispuesto a aprender cuando es consciente de la insuficiencia de su conocimiento para explicar algo (Souto, 1998). Una pedagogía basada en el tanteo experimental, que es el único medio para que el niño pueda descubrir y aprender nuevas cosas (Hannoun, 1977). Un aprendizaje como acto fresco y natural, impredecible e imprevisible, y del que se puede aprender mucho si estamos atentos. Aprender supone, también, establecer relaciones, redes de conceptos y dominar un lenguaje específico. Por ello, resulta clave tener algo con lo que relacionar lo nuevo.

Las ideas previas de las que hablamos no son espontáneas, sino que se conforman en la cultura, en el contexto familiar, escolar y social. Son conceptos poco estructurados, pero que nos sirven para explicar y dar sentido a nuestro mundo, a nuestra realidad. En mi trayectoria docente, la geografía de la percepción o la pedagogía constructivista, por ejemplo, me han enseñado a entender mejor al alumnado, a partir de su interpretación, de su espacio y tiempo subjetivos y, desde ahí, ayudarles a reelaborar una nueva comprensión del mundo más rigurosa. Ya decía Ausubel lo importante que era averiguar lo que sabe el alumno para enseñarle en concordancia a ello (Souto, 1998).

La manera en la que puedo descubrir cómo se aprende es preguntando al alumnado, con una práctica centrada en ellas, y/o escribiendo y reflexionando sobre mi experiencia como alumno. Sierra (2019) reflexiona acerca de la tan recurrente pregunta que realizamos a nuestros hijos o alumnos: “¿Qué has aprendido hoy?” (p. 120). La mayoría de las veces no encontramos respuesta inmediata a la pregunta. O por lo menos, no cuando nosotros queremos. Pretendemos que nuestro alumnado sea como un robot o una máquina a la que presionándole un botón pueda responder. Se pueden dar múltiples cuestiones que hacen que no se responda a la pregunta. Pero, ¿realmente hay respuesta a esa pregunta?, ¿qué es lo que realmente esperamos nosotros, madres/padres o profesores, al realizarla? Supongo que esperamos que reproduzcan todas las cosas importantes e interesantes que les acabamos de transmitir. Pero, felizmente, creo que la educación no trata de eso. ¿Seríamos nosotros también capaces de responder qué hemos aprendido tras asistir a un congreso durante dos días? Ese sería el primer aspecto, el de que quizás no haya una respuesta. La otra está relacionada con el tiempo. Quizás la respuesta no llegue cuando nosotros la planteamos sino más adelante en casa, en la calle, al comparar, al vivir nuevas situaciones, dentro de unos años, etc. Me planteo cómo preguntar al alumnado después de una sesión en el aula sobre lo que han *aprendido*. ¿Queréis subrayar algo que os haya parecido interesante? ¿O algo que os haya hecho pensar, reflexionar? Me gustaría que compartieseis alguna reflexión... Algún concepto que no os haya quedado claro; alguno con el que no estéis de acuerdo... Para ello, la postura del profesor debería ser la de saber interpretar los tiempos, esperar, intuir las necesidades de sus alumnos, crear un ambiente propicio para que intervengan, un clima amable en el que no se vean en peligro, pero también que sientan que deberían ser responsables, críticos y activos. Sierra (2019) termina preguntándose: ¿Qué es aprender en nuestra cabeza y qué es aprender en su cabeza y en su cuerpo?

Ocurre de igual modo cuando preguntamos ¿qué tal el día? Y respondemos que bien. Eso es lo que me encuentro a menudo en el aula. Quizás el problema no esté en ellos, sino en mí. Es posible que esa

respuesta me dé información acerca de lo que estoy haciendo mal o que debería mejorar. El entrenador argentino Marcelo Bielsa dijo en cierta ocasión que “los rebeldes no nos desafían, sino que simplemente están informándonos”*. Sierra (2019) comenta que en estos casos en los que preguntamos a los niños, si insistimos podemos llegar al distanciamiento y desencuentro. Lo mismo ocurre en el aula. La presión del profesor por extraer alguna respuesta ayuda a generar un clima de tensión que no es propicia para el encuentro. La propia frustración del docente es lanzada hacia el alumnado y estos lo perciben como intimidatorio. Poco a poco, estoy aprendiendo a ponerme en su lugar, a salir de mi enfado, de mi ego, y ser más ellas y ellos. Así, “knowing my students and my subject depends heavily on self-knowledge” [conocer a mis estudiantes y mi asignatura depende notablemente en el autoconocimiento] (Palmer, 1997, p. 15). Por tanto, si no me conozco a mí mismo no puedo conocer a mi alumnado.

** Recuerdo una frase que le escuché a Aitor Esteban (PNV) en el Congreso de los Diputados en Madrid haciendo referencia a otra expresada por el entrenador de fútbol Marcelo Bielsa: “Los rebeldes no nos desafían, sino que simplemente están informándonos”. Por eso comentaba que esta situación no la voy a convertir en un problema, sino en una oportunidad. Estos alumnos me están informando de que algo no va bien.*

Diario del investigador (ver anexo “Semana 6, 2017/18”)

¿Y qué os ha parecido la clase? O ¿qué destacaríais de lo visto hoy? Durante las horas de clase, igual que me ocurrió a mí en Segovia, pasan por nuestra cabeza mil ideas, tenemos con nosotros mismos otras mil conversaciones y sentimos como un torrente de agua las diversas emociones que van acompañadas a los pensamientos. ¿Cómo es posible resumir eso en una respuesta que además contente al profesor? Así que, como dice Sierra (2019), “ahí voy, tratando de aprender a esperar, a escuchar más” y ver que “aprender sucede cuando sucede y no cuando uno quiere” (p. 121). Quizás también en el aula debamos suspender por un momento, por lo menos, ese runrún o cháchara mental, y dar cabida al tiempo.

En una reunión escuché, sobre la participación del alumnado que podríamos contar con voluntarios en el aula y un compañero dijo: “ja, alumno/voluntario”, de manera irónica, refiriéndose a que es un oxímoron. Estoy de acuerdo, pero ¿es que no nos ocurre también a los y las profesoras cuando nos sacan de nuestra zona de confort o de contexto? ¿Cómo podríamos ayudar al estudiante a ser más participativo? Se trata de generar confianza, tranquilidad, un clima de amabilidad, de respeto y estas premisas deberían comenzar por mí, el profesor. Desde ahí, ir creciendo para ser capaz de, incluso en contextos hostiles, alzar la voz y defender nuestras posturas. Utilizando la jerga teatral: ¿cómo romper la cuarta pared?, es decir, ¿cómo interactuar con el público/alumnado?

La motivación es una emoción que provoca la puesta en marcha del individuo. Jane Goodall (s.f.), por ejemplo, relata cómo, desde que vio *Tarzán de los monos*, supo que quería ir a África y vivir con los chimpancés y estudiarlos. Le decían: “No tienes dinero; hay una guerra; África está muy lejos; tú eres una chica, etc.”.

La curiosidad es otra característica fundamental del aprendizaje. Dewey (1998) decía que “la curiosidad no es una posesión aislada accidental” (p. 180) y Bueno (2001) que “la educación implica siempre una disciplina y esfuerzo” (p. 46). La curiosidad funciona como un imán que atrae elementos nuevos a nuestras vidas. Siguiendo esta premisa, podemos convertir el asombro, el cuestionamiento, la insatisfacción con lo que conocemos o creemos conocer en procesos y rutinas conscientes. Por tanto, no concibo la curiosidad como algo que se tiene de por sí, sino como consecuencia de la práctica consciente. El educador tiene la responsabilidad de acompañar en este nacimiento del asombro y curiosidad por el misterio. Puede enseñar a dudar, tantear, experimentar, hallar, comprobar, equivocarse, proseguir...

Tonucci (2004) también se pregunta “¿Cuál es la demanda de los niños?” (p. 28): los parques, horarios, temario, innumerables horas en el colegio, no contamos con ellos... El Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño⁴⁸ dice que el objetivo de la educación es el desarrollo de la personalidad de los niños, de sus aptitudes, hasta el máximo de sus posibilidades. Deberíamos bajar más nuestra mirada, individual y colectiva, privada y pública, personal y familiar/institucional a sus ojos, ponernos a su nivel para conectar con ellos y entendernos.

En su trabajo, Caparrós y Sierra (2019) han encontrado que las alumnas han perdido las ganas de reír. Crecer es *iluminarse* en lugar de apagarse, salir de la caverna y no permanecer en ella. Es inaceptable que la educación transcurra por este derrotero sin sentido y triste. Podemos entender la enseñanza como una etapa de ilusión, de aprendizaje propio acompañado, de luz y luminosidad y no de oscuridad, de apagón de las ideas propias, del fin de la inocencia como valor humano. Una inocencia entendida como apetito por aprender. Las niñas y niños que no ríen en la escuela se apagan, pierden su magia como seres humanos.



Tonucci (2007, p. 167)

En este deseo de aprender, resulta vital conseguir un clima adecuado del aula en el que los alumnos/as se sientan cómodos y libres de juicios, así como proporcionar un buen ambiente que estimule su desarrollo (Dewey, 1998). Recordemos que “aprender no es solo cognición, sino que está integrado afectivamente” (Atkinson, 2015, p. 3). Es necesaria una *pedagogía del alma* (Palmer, 2003) que dé garantías para que el alumnado (su alma) pueda salir sin temor. En verdad, ofrecemos pocos espacios y momentos donde esto pueda producirse. Debemos, y podemos, combinar una pedagogía

⁴⁸ <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

del intelecto con una del corazón y alma. Según Palmer (2003), cada vez más agentes del cambio saben que no es suficiente con teorías y métodos. Fromm (2012) pone el ejemplo del rosal que necesita de humedad, temperatura, tierra y fecha adecuadas para que se desarrolle y se convierta en una rosa perfecta. Igualmente, el pleno desarrollo del ser humano requiere de ciertas condiciones.

Bad teacher who “was very prejudiced against everyone and introduced a negative and nervous atmosphere during classes”.

Frase de la narrativa de una alumna sobre un profesor que tuvo (ver anexo “narrativas académicas del alumnado, 2019-20”)

Aquí me doy cuenta de lo importante que es crear un buen ambiente en el aula: un entorno de tranquilidad en el que nadie juzgue a nadie, sin miedos y en libertad.

Sentirse especial, querido y respetado por un monitor, un profesor, un entrenador –y cómo no, en el ámbito familiar– es otro aspecto fundamental de la educación de cualquier niña o niño. Ciertamente, el aspecto emocional-afectivo es vital para cualquier persona, joven o adulta en todos los niveles sociales. Alguien que te ve y que te mira, para el que existes. El aspecto emocional-afectivo en educación es el acto humano por excelencia. Conseguir el amor por una escuela feliz debería ser el primer reto de la Educación.

- **Pegados a la pantalla**

Uno de los objetivos de *Heziberri 2020* (Decreto 236, 2015) es lograr la alfabetización multimediática y para ello “es preciso que los recursos digitales impregnen todas y cada una de las áreas y materias” (p. 16). Actualmente, en las escuelas, institutos y facultades, gozamos de un sinfín de recursos tecnológicos que facilitan nuestra labor educativa y que abre múltiples oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, ¿ha mejorado la enseñanza gracias a la tecnología? Las presentaciones, vídeos online y demás posibilidades sirven de apoyo, pero creo que, a su vez, provocan un desvío de la mirada. Por ejemplo, un vídeo puede funcionar como método para que otro explique lo que yo no sé explicar bien. Otra cuestión es si lo adoptamos como oportunidad para escuchar a otros autores y pensadores. Igualmente, unos *power point* nos pueden apartar del orador, quitarnos el interés hacia el interlocutor. Cuando hay imagen personal, hay más interés. La diapositiva enfría, aleja y desconecta.

Basándome en una conferencia TED, quise ver el impacto de presentarme frente al alumnado con el móvil en la mano. Mi previsión era que reconocieran que no se sentían tan atendidos, que el móvil cobraba demasiado protagonismo. La respuesta de una alumna me sorprendió: para ella, portar el móvil significaba lo mismo que llevar un lápiz.

Diario del investigador

Catherine L’Ecuyer (2020) es, junto con más de cien psicólogos, pedagogos y médicos, una de las expertas firmantes de un manifiesto contra las pantallas como eje educativo principal durante la pandemia. “La tecnología crea serias hipotecas en el aprendizaje y no debemos confiar la educación a ella” y “es el traje nuevo del emperador: Todos lo saben, pero nadie se atreve a decirle que va desnudo”, advierte L’Ecuyer.

¿Cómo conseguimos, por ejemplo, que el alumnado esté atento y haga las tareas de buena gana y motivado? ¿Cómo captar su atención? Parece que las asignaturas están diseñadas para que no haya química entre las alumnas y la misma, a lo que se añaden las repercusiones que tiene la sociedad en la que vivimos en nuestro alumnado: rapidez de los mensajes, cortos, atractivos... Estamos consiguiendo perder nuestra mirada de león que vigila la gacela. A esto hay que añadir los tiempos de TDA o déficit de atención en los que vivimos. Un momento de la historia en el que las pantallas succionan nuestra

atención permanentemente. Por eso, se requiere proponer en el aula la lectura de textos medianamente largos, su análisis y discusión.

¿Están las nuevas tecnologías entonces quitándonos ese gen de león/cazador del que hablaba con anterioridad? ¿Deberíamos prohibir los ordenadores en el aula? Estas preguntas nacen de mi práctica en el aula de Grado de Primaria, pero supongo que son cuestiones que emergen en las vidas de muchos y muchas docentes de todas las etapas. Debido al ritmo tan rápido en que se mueve la información, los niños y los jóvenes “se han habituado a los mecanismos de gratificación y recompensa instantáneos” (Kilbey, 2018, p. 41). Sin embargo, el mundo real no funciona de igual modo. Los y las jóvenes de hoy en día están muy capacitadas para la multitarea, es decir, hacer muchas cosas a la vez, pero no lo están para mantener la concentración durante un periodo de tiempo prolongado. Este hecho está convirtiéndose en un problema en educación y comienzan a surgir escuelas que eligen no conectarse a los dispositivos tecnológicos móviles⁴⁹. Además de la distracción, “el móvil es un instrumento de dominación” sobre el usuario, “una herramienta de subyugación digital”, estima el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2021). Además, “la pantalla es una pobre representación del mundo”, Han (2021).

¿Cómo me tengo que enfrentar a la situación de los ordenadores en clase? ¿Me tengo que enfrentar? No encuentro respuestas entre mis compañeros, o lo son cada una diferente. Mis tentativas me parecen infructíferas, pueden conllevar malestar emocional, pueden desequilibrar mi trabajo. Ahora estoy en una fase en la que quiero transformar a mis alumnos en alumnos activos (con ordenadores o sin ellos, como ellos quieran). Hay nuevos modos de aprendizaje, diferentes formas de hacerlo, estoy en proceso de becoming, del “the best is yet to come” que cantaba Sinatra. No obstante, ¿no son necesarias unas mínimas normas para poder dirigir o encauzar la situación para que haya un mínimo de atención y no tanta distracción?

Diario del investigador (octubre de 2018)

Esta inquietud me llevó en su día a leer una serie de artículos y algún libro sobre el impacto que estas tecnologías están teniendo en la educación. Kilbey (2018), por ejemplo, hace referencia a un estudio que constató que “los niños que exceden las dos horas recomendadas de tiempo diario ante una pantalla digital tienen una probabilidad de 1,5 a 2 veces mayor de sufrir problemas de atención en clase. El mismo estudio demostró, igualmente, que esos niños presentaban una menor capacidad de autocontrol y tendían a ser más impulsivos” (pp. 41-42). Esta es la realidad que vivimos ya en nuestras aulas.

El estadounidense medio, cuando cumpla 60 años, habrá pasado 15 mirando la televisión, señala Tolle (2014, p. 200). ¿Qué es lo que está pasando ya con todos nosotros? ¿Cuánto tiempo vamos a desperdiciar pegados a las nuevas pantallas? Puede que a veces relaje y aplaque los pensamientos constantes, pero no nos conecta con nuestro ser, nos conecta a ellas, a las pantallas. En ellas encontraremos distracción, pero no conexión. En ellas no encontraremos paz mental, ni significado, ni sentido. La tecnología es el nuevo becerro de oro, un pozo sin fondo que provoca ansiedad por “poseer el universo” (Loy, 2004, p. 257).

Michael J. Sandel en El País: Era lo que necesitaba. Una figura mundial que abogó por el “cero pantallas”. “La distracción es el gran enemigo del saber en nuestro tiempo”.

Diario del investigador, octubre de 2018

En la misma línea, el aprendizaje con dispositivos digitales no permite a los niños investigar, ser activos, pero pacientes. Tampoco les deja ser autónomos y críticos. Peor aún, no hay momento para

⁴⁹ <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>

que se encienda la bombilla (Kilbey, 2018). Con el móvil tenemos infinitas posibilidades de salir del aquí y ahora.

En la era COVID, esta situación se ha visto intensificada. Nuestros niños y niñas se han visto obligados a pasar mucho tiempo frente a los ordenadores. Kilbey (2018) sostiene que “las pantallas nunca deben reemplazar a la interacción con los humanos. Los niños necesitan pasar mucho tiempo cara a cara con otras personas, con objeto de aprender a captar las señales sociales implícitas en las expresiones faciales, el lenguaje corporal y el tono de voz (p. 47).

¿Qué están viviendo los niños estos días?:

-Bombardeo de información sobre la COVID-19.

-Echan en falta la anterior vida.

-No saben cómo manejar la nueva situación.

-Emociones: miedo, inseguridad, incertidumbre, ambigüedad de la información, provisionalidad (volátil), canalizar el enfado, energía, movimiento...

-Gestos de altruismo con el voluntariado, gestos de agradecimiento en los balcones, protestas también...

-Aprender a...: ser, pensar, sociedad, comunicar. ¿Cómo podemos lograrlo en casa? ¿Cómo pueden llegar los docentes hasta los niños? ¿Y los que no se conectan?

Diario del investigador (confinamiento COVID-19)

La televisión de antaño o las actuales TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) nos proporcionan información, temas de actualidad, pero no nos dejan tiempo para reflexionar y discutirlos. Umberto Eco decía que “la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis”. Estaría bien actualizar aquella célebre frase de Groucho Marx y señalar que “las pantallas son muy educativas; cada vez que se enciende una me retiro a leer...”.

- **Mens sana in corpore sano**

Escuché esta cita latina de Juvenal por primera vez en clase de latín de 2º de BUP. El profesor Amadeo era un profesor tranquilo y, aparentemente, irrelevante o de perfil bajo, para nuestra formación académica, pero, al menos en mi caso, dejó semillas que con los años brotaron. Impartía latín, pero eso era solo una excusa para introducirnos en la Grecia y Roma clásicas. Amadeo gustaba de contar mitos como el de Prometeo, el Juicio de Paris o la Leyenda del Minotauro. Historias que aún recuerdo, cuento y son parte de mí.

Hace poco escuché decir a Claudio Naranjo (2018) que el cuerpo es uno de nuestros yoes. Un cuerpo con células que haríamos bien en curar cada una de ellas para sanar el tejido, el mundo (Naranjo, 2018). Desde este vídeo, abro un diálogo en el que creo que cuando perdemos nuestra inteligencia natural, la bondad también, recurrimos al logos, el árbol de la sabiduría y del bien y del mal, lo normativo, leyes, culpa. Podríamos volver al cuerpo, a la intuición, la espiritualidad. Los nativos norteamericanos, por ejemplo, no recurren al logos, a la explicación mental/racional para disponer de una ecología más natural, para relacionarse con la Madre Tierra (Naranjo, 2018). Nosotros hemos perdido esa capacidad, ese potencial natural, el logos nos lo ha robado. El pensamiento está entronizado y, realmente, es el obstáculo y causante de la mayor parte del dolor y sufrimiento del planeta. En este sentido, el pensamiento, la mente, todo está aquí, en el culo, dice irónicamente Naranjo (2018) señalándose la cabeza.

En los tiempos actuales de concienciación sobre lo que el patriarcado ha supuesto y significa aún en la historia y sociedad, podemos concebir la mente como representante del Hombre, mientras que

la Mujer equivaldría a la dimensión corporal: el racionalismo, patriarcado y gobierno frente a lo emocional, el cuidado y el amor.

*“Teaching is caring, being”, escribe una alumna.
¿Cómo podemos aprender esta “competencia”? Me pregunto yo.*

Diario del investigador

John Dewey (1998) describía los malos resultados que han surgido del dualismo de espíritu y cuerpo. La instrucción se traduce en muchas ocasiones en una batería de contenidos teóricos dirigidos a espíritus sin cuerpo. “Pero el alumno posee un cuerpo y lo lleva a la escuela junto con el espíritu” (Dewey, 1998, p. 125). El cuerpo es, en palabras de Dewey (1998) un “manantial de energía” (p. 125). Por desgracia, nuestras escuelas han convertido a nuestros cuerpos en intrusos. Se antoja necesaria una vuelta al cuerpo y a los sentidos con los que interpretábamos el mundo de pequeños. Unos sentidos que son las “puertas y avenidas del conocimiento” (Dewey, 1998, p. 126). Una escuela más cercana al mundo de los niños y las mujeres.

Observa el cuerpo, ¿notas tensión? Sí, ahora mismo en el hombro izquierdo, desde ayer. Fíjate también en los pensamientos y emociones. Atiende a la mente y al cuerpo. Sigue tu estado interno.

Diario del investigador

Cuando estoy enfrascado en mi mente, retiro de ahí el foco de atención y lo dirijo hacia la respiración y el cuerpo. La conciencia corporal es el punto de acceso al aquí y ahora y te mantiene presente (Tolle, 2001). Si no sentimos nuestro cuerpo, no lo habitamos y es probable que algún intruso entre en él, sea este un mal pensamiento, dolor o la enfermedad. “¡Relajad vuestros cuerpos y disponeos a escuchar!” (Haynes, 2004, p. 118). Esta frase la ha escuchado Haynes en más de una ocasión en las aulas de Educación Infantil. En una ocasión, un niño le sorprendió cuando le dijo que había que estar tranquilos dentro y fuera.

*Son días de confinamiento en casa y, de repente, suena en la radio la Pastoral de Beethoven.
Cierro los ojos y me permito sentir la música. Se escucha por todo mi cuerpo como si hubiera
altavoces dentro de mí*

Diario del investigador (17 de marzo de 2020)

- **El arte de enseñar**

Reconozco que la docencia es subjetiva, que se apoya mucho en nuestra experiencia previa y en el valor que para nosotros tienen las cosas.

Diario del investigador

“¿Cómo se enseña y cómo se enseña a enseñar?” Esta es la pregunta que se realizan Pagès y Santisteban (2014, p. 13) a la que añadiría, ¿y como se aprende a enseñar? En virtud de qué entendamos por enseñar, aprenderemos y ejerceremos la labor docente de una manera o de otra. Comparto la idea de Day (2018) cuando afirma que “for teachers who strive to teach to their best, teaching is more than a series of cognitive, pedagogical, and content-based knowledge transactions” [para los docentes que se esfuerzan por enseñar lo mejor que pueden, la docencia es más que una serie de transacciones cognitivas, pedagógicas y de conocimientos basados en contenidos] (p. 66).

Existe una relación entre la simpatía por el profesor y por la asignatura, siendo estas más o menos atractivas en relación al maestro. Las clases de esos profesores buenos son espacios donde hay interés, toma de decisiones arriesgadas, diversión, entusiasmo, descubrimiento, investigación, etc. (Hargreaves, 1998). Son aulas donde el profesor está física y mentalmente disponible y accesible. En el otro extremo, encontramos docentes en modo avión: están ahí físicamente, pero no

completamente. No hay verdadera comunicación, no hay miradas, escucha o tiempo compartido. El tiempo avanza rápidamente, se nos escapa. “Los recuerdos más fuertes de mi escolaridad son de maestros que estaban más preocupados por el control que por la creatividad y más interesados por su asignatura que por sus alumnos” (Day, 2006, p. 16).

Andy Hargreaves (1998), parafraseando a Van Maanen, hace referencia a profesores con tacto, que saben cómo leer la vida interna de su alumnado y que guardan un equilibrio entre involucrarse y mantener una distancia. No se trata únicamente de dar una serie de pautas o técnicas mágicas con las que podamos mejorar y ser unos profesores eficientes, discretos, competentes o como queramos denominarlo; quizás simplemente buenos. Creo que es más una cuestión de “intuición y una disposición a la empatía y al cuidado” (Hargreaves, 1998, p. 836). Un director de Secundaria de una investigación de Day (2018) señalaba a este respecto que “... the ability to have empathy is massive in teaching. You have to be able to understand, have compassion for the children you are working with” [la habilidad por tener empatía es enorme en la enseñanza. Tienes que ser capaz de comprender, tener compasión por los niños con los que estás] (p. 66). Una vez más, emergen términos como presencia, querer y ser queridos, cualidades conectadas a la función ética de la educación. El mismo director sentencia diciendo que “... if you haven't got moral purpose, you cannot be a good professional” [... si no tienes un propósito moral, no puedes ser un buen profesional] (p. 67).

¿Y qué significa *dar clase*? Esta pregunta surge de una tutorización de TFG (Trabajo de Fin de Grado) que tuve con una alumna. Esta estudiante comparaba el prácticum que desarrolló en una escuela pública de un barrio de Bilbao con el que iba a realizar en un colegio concertado de monjas. Yo le pregunté sobre qué cambios esperaba encontrar entre uno y otro. Ella me respondió que ahora sí que iba a poder dar clase, que en el público se trataba de sobrevivir: los niños no acudían diariamente a clase, había muchos conflictos, la diversidad cultural y étnica era alta... Yo le hice un comentario que, por otra parte, reconozco es fácil y cómodo desde mi posición distante: “Quizás la educación sea lo que hacías en aquel colegio público; quizás la educación tenga sentido en esa situación y bajo aquellas condiciones”. ¿Formamos verdaderamente a nuestros alumnos a enfrentarse a estas situaciones? ¿Cómo podemos acercar esa realidad al alumnado?

En palabras de Paricio (2018), la docencia es “una actividad compleja que requiere formación y desarrollo progresivo” (p. 17). Un proceso en el que no solo presentamos tareas y procedimientos, sino que enseñamos a investigar compartiendo con el alumnado una mirada crítica hacia nuestra propia labor educativa (Dinkelman, 2003). Stenhouse (1987) y Elliott (1990), por ejemplo, fueron defensores de unos principios en los que la actividad central en el aula era el diálogo en lugar de la instrucción. Aquí se protegen la divergencia de puntos de vista, se promueve el razonamiento independiente, no se obstruye la acción del estudiante y el rol del profesor es de guía (Elliott, 1990).

Desde esta premisa, los y las docentes son compañeros/as de viaje que promueven una enseñanza basada en la indagación y el descubrimiento a través del debate. La pregunta es el primer paso para iniciar la tarea de indagar y desplazar el equilibrio del poder hacia el alumno. Las pedagogías del descubrimiento provocan que sea el niño o estudiante quien (se) haga la pregunta, y no al revés, en aras a que logren conexiones –resonancias en adultos–. Esta no es una tarea fácil pues los propios alumnos “se revelan como no instruidos, cuando se orientan hacia el conocimiento en busca de la seguridad de una certeza autoritaria, en vez de la aventura de la comprensión especulativa” (Stenhouse, 1987, p. 163).

El descubrimiento es el acceso a ideas extrañas, desconocidas y lejanas. Esta predisposición al conocimiento como descubrimiento tiene mucho que ver también con la postura no arrogante y abierta del maestro-aprendiz. Humildad y amabilidad es la moraleja que revela el cuento de los Hermanos Grimm *El agua de la vida*, en la que uno de los tres hijos de un rey encuentra el agua que sana a su padre gracias a la ayuda de un duende.

Enseñar implica también “un compromiso ético con los conocimientos que se transmiten” (Prats, 2011, p. 23). El docente cuenta con la ilusión y aspiración por transmitir lo que sabe o lo que conoce. El profesor Barceló (1997) lo describe así: “... lo que sí busco es elevar a tus ojos mi paisaje de tal modo que remueva tus recuerdos y te ayude a dibujar nuevos bocetos” (p. 158).

Es verdad, no obstante, que carecemos de tiempo y de que, si queremos cumplir el currículum que nosotros mismos hemos fijado, tenemos que recurrir a la instrucción tradicional. Un aprendizaje mecánico y memorístico que es autoritario y efímero. No critico la memoria como recurso, pero no es inteligencia. ¿No confundimos información transferida con conocimiento?

El libro de texto es el elemento que sirve en muchas ocasiones como catalizador de estas ideas repetitivas y poco vinculantes y relacionales. No es que esté mal planteado, sino que hay que emanciparse de él y trascenderlo. El profesor artista se libera, recupera su poder. En nuestro día a día, podemos proseguir dos actividades paralelas: instrucción y la indagación-descubrimiento.

Por todo esto, entiendo como otros autores la enseñanza como arte porque es complejo, abierto y dinámico como la vida o la investigación. Desde esta perspectiva, la enseñanza se centra en idear, investigar, ilusionar o seducir. Hargreaves (1998) señala, basándose en el texto de Norman Denzin “*On Understanding Emotion*”, que: “Enseñar {...} no es solo una práctica técnica o cognitiva sino también un acto emocional” (p. 838).

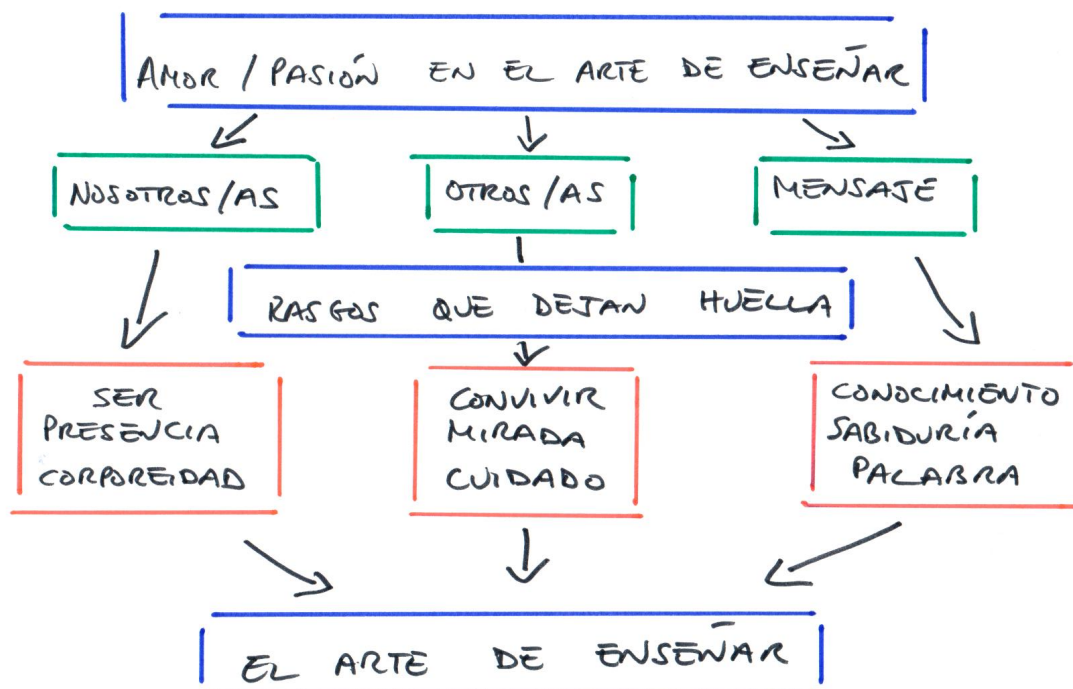


Diagrama: Amor/pasión en el arte de enseñar

- **“El padre aprende del hijo”⁵⁰**

El maestro y el discípulo, juntos, crean la enseñanza.

Proverbio oriental

Suele decirse que los niños son esponjas y que la infancia es la etapa de formación de conceptos. No obstante, parece que esta cualidad/capacidad va desapareciendo paulatinamente en la edad adulta. En la niñez, también, distorsionamos el mundo exterior y todo nos parece enorme: los parques que frecuentábamos, los adultos-gigantes, lo que nos asombra... El mundo ya no es grande para nosotros. Ahora, el ser humano es capaz de dar la vuelta al mundo en menos de dos días subido en un avión supersónico.

En la etapa adulta, hemos perdido la capacidad del asombro. Ya no nos fijamos en las cosas, su forma, los detalles. Nos abalanzamos directamente al concepto mental que poseemos y esto, más que una ayuda, puede resultar ser un impedimento. Los mayores tenemos la impresión de que lo podemos controlar todo, y no es cierto. Es posible volver a sentirnos pequeños ante el mundo, respetar y dignificar la naturaleza, así como a nosotros mismos como parte de ese todo.

Estas consideraciones acerca del pensamiento y perspectiva infantil de la realidad son importantes para el profesor. Francesco Tonucci (2004) señala que “el niño es nuestro pasado; un pasado que a menudo se olvida demasiado pronto, pero que nos ayudará a vivir mejor con nuestros hijos y a cometer menos errores si conseguimos mantenerlo vivo en nosotros” (p. 45). Igualmente, el niño es presente y futuro.

“... cuando me analizo a mí mismo, lo que hago todos los días, trato muy a propósito de sentir lo que sentí sobre esto o aquello cuando tenía 5 años y cuando tenía 15; trato de ver lo que queda en mí de esos sentimientos y trato de seguir cultivando constantemente la relación con mi niñez, para mantenerla viva, porque me sirve para darme cuenta y reconocer lo que me ocurre ahora, y aquello de lo que no soy consciente. No es una investigación histórica”.

Fromm (2012, p. 61)

Kabat-Zinn (2009) reconoce en su libro que, como padre, “cada día constituye un nuevo desafío” (p. 243) y que “tener hijos es un espejo que nos obliga a vernos a nosotros mismos” (Kabat-Zinn, 2009, p. 243). Ser docente es también un reto diario y el alumnado un espejo donde mirarnos. Pero, ¿qué entendemos por alumnado? Dewey (1998), dice que “la misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos” (p.125).

Como vemos, el ejercicio de la paternidad es comparable al de la educación de alumnos o niños/as. Es también similar a la relación establecida entre médico y paciente⁵¹. Kabat-Zinn (2009) recuerda que siendo padre “podría considerar a cada bebé como a un pequeño buda o a un pequeño maestro zen, mi maestro particular de atención plena” (p. 238). Sus acciones hacen aflorar nuestros puntos débiles y tienen la capacidad de provocar el cuestionamiento de las ideas a las que nos sentimos apegados (Kabat-Zinn, 2009). Gregorio Marañón escribió lo siguiente en el homenaje a un discípulo suyo en 1930: “El gran profesor no solo lo es por su aptitud de crear discípulos verdaderos sino por otra cosa más importante, dejarse renovar por ellos” (citado en Zabalza, 2009, p. 70). De forma similar, Dewey (1998) señaló que “en tal actividad compartida, el maestro es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro” (p. 141).

⁵⁰ Frase con la que el maestro Po de la serie Kung Fu responde a su alumno Kwai Chang Caine

⁵¹ Una vez escuché a Mario Alonso Puig reconocer que en la carrera de Medicina nunca le habían hablado del paciente como persona.

Creo que es un ejercicio muy interesante el ver a nuestros alumnos y alumnas como nuestros maestros.

Diario del investigador

“There is no student without a teacher and there is no teacher without a student”.

Frase extraída de la narrativa de una alumna sobre la identidad docente (ver anexo “Narrativas académicas del alumnado, 2019/20”)

¿Y qué podemos aprender de las y los niños? Cuando se relacionan bien con una situación, los pequeños aprenden, dejan atrás aquello, crecen y pasan a algo nuevo, a lo siguiente (Kabat-Zinn, 2009). La clave está en tratar de encontrar esa no-fricción, ese entendimiento de las situaciones que se nos van presentando en la vida. Son situaciones que podemos entender como peligros en algunas ocasiones, pero que tenemos la capacidad, desde la consciencia, de cambiar en oportunidad y transformar así nuestra energía limitante en potencial. Es verdad que los niños necesitan de una persona adulta –maestra, tutor, padre–, que les ayude a encontrar la manera de salir de su propio yo, de su ceguera, e ir transitando de un estadio a otro. Así lo percibe Juan Karlos Romera (2020) cuando advierte que “... los estudiantes también nos enseñan, y mucho, pero ello no invalida la verticalidad necesaria del acto docente, reglado y formalizado” (p. 156). Ese es el reto de todo el que educa, pero, mientras tanto, podemos aprender de ellos a reconocer y aceptar las situaciones de la vida como lo que son, situaciones. Momentos en los que tenemos la oportunidad de cambiar para mejorar, para crecer.

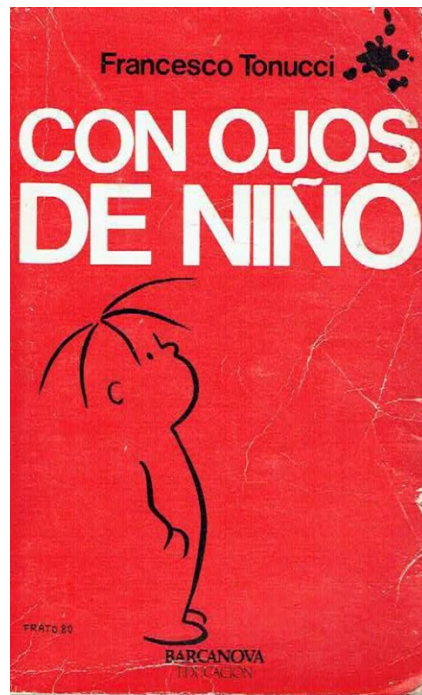
Un pilar básico en este viaje de aprendizaje es el cariño, los afectos, el amor, balizas que les guíen en su camino a lo largo de sus, todavía, cortas vidas. Aprendamos de ellos, busquemos a alguien que nos ayude, que nos comprenda, que no nos juzgue y que sea nuestro guía. Busquemos ese apoyo y afecto en los demás y, simultáneamente, en nosotros mismos.

Sin embargo, nuestra vida acelerada no nos ayuda a tener una “presencia consciente” (Sierra, 2019, p. 119) con la infancia, sean estos hijos o niñas en la escuela. Cuando no nos escuchamos, la energía se bloquea, no fluye y se produce sufrimiento. Sierra (2019) nos invita a “aminorar la marcha para así escuchar, en un sentido pedagógico más pleno, a nuestros estudiantes y a nuestros hijos” (p. 119). Una escucha profunda, no mental que nos conecte. Debemos recuperar el valor y sentido del tiempo presente, y reivindicar el aquí y ahora. Un tiempo para vivir plenamente, para saborear y ver el color de la vida. En estos tiempos donde todos nos movemos como pollos sin cabeza, urge, más que nunca en la historia, detenernos para reflexionar, para respirar, para *no hacer nada*, simplemente, ser y estar. Ese tiempo, percibido de otra manera, visto desde otra perspectiva, vivido en el presente, parece ser más proclive al encuentro y la sintonía, a la comunicación y la comunión con el otro y otra.

Tratamos a los niños/as como inferiores. Hablamos mucho de los niños, pero muy poco con ellos y ellas, dice Francesco Tonucci (2020) en una entrevista de la web de RTVE (escrita). El pedagogo italiano hace alusión a una serie de encuestas que se realizaron a raíz de la pandemia provocada por el coronavirus, que desvelaban las siguientes conclusiones: los niños extrañaron a sus amigos, lo pasaron bien con sus madres y padres, y estaban hartos de deberes y clases *online*. Asimismo, el confinamiento resultó haber sido una buena experiencia en la mayoría de los casos. En este punto, Tonucci se pregunta ¿por qué siempre nos centramos en preguntar(nos) qué es lo que perdemos o hemos perdido en esta situación? ¿Y lo que hemos aprendido o ganado? Estaría bien que el año escolar hubiese comenzado así. Por desgracia, como dice el lema de la escuela italiana, *la escuela no para*.

En el mismo estudio (Tonucci, 2020), una niña de 9 años de Lima decía que antes no entendía las cosas que pasaban porque estaba en la escuela y que, durante las clases virtuales, habría preferido que se les escuchase más y conversar sobre lo que estaba ocurriendo en el mundo. Desgraciadamente, al estilo gatopardiano, la escuela y sus contenidos, siguieron igualmente, pero de otra manera. Otro niño, de Argentina, dijo: “Nos quitaron de la escuela lo que más me interesaba, los amigos y el recreo,

y se ha quedado lo que menos nos gustaba, las clases y las tareas”. Tonucci escucha a los niños y niñas, ve a través de sus ojos⁵² y pide un cambio radical. ¿Qué han aprendido los niños en esta situación? ¿Qué hemos aprendido sus progenitores, tutores y educadores?



Las niñas y niños son una fuente de sabiduría y de preguntas inesperadas. Nos descolocan igual que los nativos Nuer de las tierras del Nilo hicieron con el antropólogo Edward Evans-Pritchard. Bruner (1991) cuenta que, después de las entrevistas, este investigador dejaba que estos hombres y mujeres le preguntasen lo que quisieran. Uno de ellos le preguntó sobre la divinidad que llevaba en la muñeca (la consultaba constantemente). Al antropólogo se le hizo muy complicado dar una explicación convincente.

Otra narración describe cómo unos astronautas de la NASA realizaron un entrenamiento del Proyecto Apolo en una reserva indígena navajo. Cuando un sabio indio supo que el objetivo de la misión era llegar a la luna, grabó un mensaje para ser llevado allí, que decía lo siguiente: “No te fíes de estos hombres; te robarán las tierras como hicieron con las nuestras”.

Si estamos presentes y atendemos bien, tenemos la oportunidad de aprender de los niños, de los estudiantes, de los marginados, de otras culturas, del diferente... Mi motivación y propuesta es la de aprender a ser de nuevo niños. Descubrir y recuperar nuestro niño interior, pasear con él, hablar, darle la mano. Quizás pasando más tiempo con ese niño podamos ofrecer lo mejor a la educación de nuestros hijos, en casa y en la escuela.

Yo, como padre, tiendo a relacionarme con mis hijos como posesiones que puedo controlar. Esa relación también la puedo establecer con el alumnado, consecuencia del apego a mi punto de vista, a lo que quiero que sepan porque considero es bueno para ellos y ellas. Pero la meditación me ha enseñado a vivir esa tensión, esas ganas de ayudar y de enseñar, a sentir las, pero a mantenerme callado y quieto. Aprendo día a día a vivir las situaciones que se me presentan en la vida, a “encarnar aquello que uno más desea transmitir y mantener la boca cerrada” (Kabat-Zinn, 2009, p. 246).

⁵² En relación a sus libros “Con ojos de niño” y “Con ojos de niña”.

Por tanto, para aprender es fundamental escuchar. La escucha entendida como espacio interior y exterior en el que guardamos silencio y nos abrimos a nosotros mismos y al otro. Dicho de otra manera, a través de la escucha, se abre una relación con la alteridad e, igualmente, es un espejo en el que poder mirarnos (Hernández y Sancho, 2018) y comprendernos. Del mismo modo, la escucha es el medio desde el que explorar las nuevas vías que se van abriendo. A este respecto, Sierra y Blanco (2017) conceden a la escucha un sentido educativo en cuanto es el fruto del encuentro movido por propósitos pedagógicos. La escucha debería ser un valor que podría introducirse dentro de la competencia *aprender a ser*. Esa escucha y respeto que muestra la maestra del documental pedagógico *Solo es el principio*. La tarea del docente es aquí escuchar a los niños y, entretanto, encontrar y propiciar modos imaginativos de ser escuchado. Ante una pregunta de un niño, de un alumno, trato de dejar que haya tiempo antes de responder porque quizás encuentre él o ella misma la respuesta. Eso me pasa más de una vez con Haizea e Ibai. O con los alumnos, responder mediante otra pregunta, dejando espacio, silencio, tiempo, vacío, sin llenar inmediatamente su vacío con mis respuestas.

¿He mirado yo realmente a mi clase? ¿O me la he imaginado? ¿Les he escuchado alguna vez? Quizás el ruido de mi mente no me deje verlos como son, los pensamientos, juicios, ilusiones, expectativas... Si mi cuenco está lleno es imposible que entre nada nuevo.

Diario del investigador

A través de mis vivencias con mi hija e hijo, con sus preguntas y respuestas, escuchando, he aprendido a comprender su mundo. Estos son solo algunos ejemplos:

- Ibai ha estado pintando el dibujo de un romano. Están viendo las civilizaciones antiguas en LH4 (Lehen Hezkuntza/Educación Primaria). No me ha comentado nada, pero a mí me ha parecido un buen recurso para romper esquemas culturales concebidos: la falda del romano, o la de un escocés...
- He estado siguiendo estos días el trabajo realizado por Ibai sobre las civilizaciones antiguas. Tenían que leer un capítulo del libro y con la información crear un Power Point. Mientras lo hacía, me surgían preguntas que Ibai no quería contestar. Solo quería hacer lo que le habían pedido. Más de una vez me ha ocurrido lo mismo con Haizea. Me ha dado ideas para poder realizar un ejercicio parecido en el aula de la Facultad. Aprender a realizar una presentación que sirva para formular preguntas y no solo para recabar información, saber ordenarla y presentarla de manera atractiva. Algo más. No parar de preguntar y preguntarnos cuestiones.
- Haizea destacó como algo positivo en un profesor que su forma de hablar no sea monótona. ¿Y si les preguntó a mis alumnos?

He aprendido también de los tutores:

- El tutor de Haizea (LH6) comentaba en una reunión que el grupo era muy bueno. El hecho de haber tenido a dos niños con dificultades había sido positivo para la cohesión del grupo. Pude entender la inclusión como medio y fin, como necesidad para todas/os.
- Los niños y niñas están cansados. Han pasado muchas horas delante del ordenador (cuarentena), se han producido dolores físicos (espalda, hombros...) debido a la tensión y a la falta de movimiento, etc.
- Las palabras del tutor me llevan a reflexionar sobre el tipo de educación que queremos. En los últimos GrAL/TFG (Grado Amaierako Lana / Trabajo de Fin de Grado) en los que he participado, ha sido bonito ver cómo cuatro de los ocho trabajos presentados trataban la salud como tema principal a investigar: la postura en la que se sientan los niños, la alimentación sana, salud bucal, etc. Pero en todas ellas, los trabajos se centraban en cambiar aspectos exteriores, en intervenciones y poco en consciencia personal. Mi crítica fue en la línea de intentar ser más valientes. ¿En vez de corregir posturas en la silla por qué no pasar menos horas sentados? Yo también tengo una oportunidad el próximo curso de abrir el aula y salir afuera. La COVID-19

nos está invitando a movernos y a estar al aire libre. A tener reuniones como en la Antigua Grecia.

- En una reunión online con el tutor de DBH/ESO (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza / Educación Secundaria Obligatoria) (septiembre 2020), las palabras más utilizadas o, al menos, las que yo más he observado, son: notas, deberes, controles, evaluación, miedo, trabajos. Deberes: vaya palabra, ¡qué tiranía! Es más bonito pensar en ejercicios que nos den la oportunidad de hacernos responsables de nuestra formación. “El miedo de los alumnos hacia DBH” o “hay que venir descansados a trabajar” decía. ¡Escuchémosles!, gritaría el entrenador Bielsa. También se habla del móvil. Está prohibido en el recreo, pero muchos se lo llevan. Claro, ¿y qué van a hacer si es lo que ven en los adultos? Todo el mundo lleva el móvil a todas partes. El tutor comparte su impotencia con el móvil y el portátil, la pelea constante. Eso es desgaste, tiempo perdido de motivación, exploración, comunión, escucha. Cuando abren el portátil el profesor desaparece. Es una realidad. ¿Qué hacemos? Comenta también una nota informativa que mandan en octubre: se trata de una evaluación intermedia para ver cómo van los jóvenes en su aprendizaje (notas, claro). “Para que no haya sustos”: otra palabra que podríamos borrar del colegio.

En esta situación pandémica tenemos la oportunidad de ofrecer otro tipo de educación, de aflojar la marcha, de soltar un poco, de no hacer todo lo que teníamos previsto o todo lo que estamos acostumbrados a realizar, de aprender cuestiones como la aceptación, el compromiso y responsabilidad individuales y colectivos, sociales, el trabajo en grupo, aprender a sacar lo mejor de nosotros mismos, curiosidad, explorar, ambigüedad, incertidumbre, a escucharnos más, a hacer menos, cumplir menos objetivos tradicionales, menos porcentajes para la nota, más comprensión. Ha empezado el cole y hemos puesto de nuevo el piloto automático de nuestros quehaceres docentes. “Alguien que no sabe trabajar en grupo se refleja en la nota”, dice otro profe. ¿Aprende algo la alumna con esto?, me pregunto yo. Mi resumen de la reunión fue: ha cambiado muy poco la educación en los últimos 30 años (al menos en la Secundaria). ¿Qué hay de la ilusión por ir al colegio? Los niños necesitan tiempo, atención y dirección. Aprovechemos esta situación anormal para aprender, cambiar y crecer.

Poco a poco, estoy aprendiendo, como Samah (2013), a ser un profesor e investigador reflexivo y crítico, y a mostrar una actitud abierta ante las críticas que puedan provenir de los estudiantes. De este modo, trabajo por construir un tipo de enseñanza “en el que tanto el profesor como el estudiante son co-aprendices, co-generadores de conocimientos y co-participantes” (Lederach, 1984, p. 41).

No sé, espero que el feedback de las alumnas me ayude a despejar estas dudas.

Diario del investigador

Como conclusión, me gustaría citar a Jesús de Nazaret, quien proclama en el Evangelio: “Si no cambiáis y os hacéis como los niños, no entraréis en el reino de los cielos” (Mateo 18, 3) (citado en Tonucci, 2004, p. 46). Entonces, ¿por qué no recuperar esa competencia innata y vivir de esa manera?

Hoy he pasado por mi antigua ikastola y he ido a recoger a mi niño interior. He esperado a que saliera, le he dado un beso y le he agarrado de la mano. Nos hemos ido juntos por Duque de Mandas hacia el parque de Cristina Enea. Hoy he vuelto a casa.

Ejercicio de Atención Plena inspirado en el libro de John Bradshaw “Volver a casa”

Diario del investigador

- **Profesor/a modelo**

Sancho Panza, el fiel escudero de El Quijote, utiliza el siguiente dicho para observar que somos quien imitamos, sus actos, al fin y al cabo: “Dime con quién andas, decirte he quién eres”. Somos criaturas sociales y nuestras decisiones están influenciadas por el comportamiento de aquellos que nos rodean. Por ello, es más fácil que seamos solitarios si estamos rodeados de personas solitarias o que seamos fumadores si los de alrededor fuman. En un contexto académico, podríamos decir: “Dime qué profesores tuviste y te diré qué tipo de profesor eres”.

El psicólogo Albert Bandura demostró con el experimento del muñeco *Bobo* la teoría de aprendizaje social por la cual se infiere que somos lo que pensamos, decimos y hacemos y en esto juega un papel muy importante lo que vemos. El *efecto Pigmalion* va en la misma línea de afirmación de que somos como nos ven. Nuestro ser emana de la interconexión entre nosotros, de nuestra relación con el medio, con una realidad. El experimento de Bandura me remite también al film *El señor de las moscas*, en el que un grupo de jóvenes grumetes, perdidos en una isla, se separan en dos bandos y van adoptando las formas y modos que cada grupo impone.

Ser ejemplo conlleva la existencia de armonía entre la palabra y la acción, entre lo que decimos y hacemos. Tolle (2001) apunta que “tu forma de ser es siempre una enseñanza más vital y transforma el mundo más poderosamente que lo que dices” (p. 196). Así, la mejor manera de transmitir algo es “vivirlo uno mismo, encarnar aquello que uno más desea transmitir...” (Kabat-Zinn, 2009, p. 246).

- **¡Queridos niños y niñas!**

Me gustaría subrayar esta idea de la importancia de ser reconocido, *visto*, sentir que cuentan contigo, que te apoyan, que te escuchan y te entienden. Esto es un verdadero acto educativo. Este es el enfoque propio que me llevó a ver la Educación infantil como la entiende Tonucci o Hannoun. Los *Cuentos para “delfines”*, de Rosa María Badillo tampoco son una coincidencia. Este libro me lo recomendó un compañero del departamento y lo trabajamos en el aula de Infantil.

El amor a los niños es una palabra que encontramos en Rousseau (1762/1973, p. 121): “Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites y su amable instinto. ¿Quién de vosotros no ha añorado alguna vez esa edad en la que la risa no falta de los labios y en la que el alma siempre está en paz?” Por su parte, Day (2006) escribe su libro para esos profesores que aman lo que hacen, a sus alumnos.

Recuerdo un cursillo al que asistí sobre técnicas para hablar en público en el que el profesor insistió en la importancia por encontrar el amor en tres vertientes: en uno mismo, en el mensaje y en el destinatario. Al cabo de un tiempo, en una de mis clases, repetí de alguna manera ese mensaje y, gracias a las reflexiones finales que solía pedir a las alumnas, supe que para una alumna aquellas palabras fueron especiales. Pero, la situación de nuestras vidas, las percepciones pueden cambiar. Entonces, ¿qué ocurre cuándo no encontramos esa pasión?

Albert Einstein (1986) también escribió unas bonitas palabras para los niños y niñas del Japón:

¡Queridos niños! Me alegra ver en este día a la gozosa juventud de una tierra bendita y soleada. Pensad que las cosas maravillosas que podréis aprender en vuestras escuelas son el trabajo de muchas generaciones, que en todos los países de la Tierra las lograron con mucho afán y mucha fatiga. Las ponemos en vuestras manos como herencia, para que las respetéis, desarrolléis, y fielmente las entreguéis a vuestros hijos. Así es cómo nosotros, los mortales, nos hacemos inmortales, transmitiendo el trabajo hecho por todos. Si pensáis en esto, encontraréis sentido a la vida y a vuestros esfuerzos, y podréis transmitir vuestras certeras convicciones a otros pueblos y otras épocas. (p. 33)

Este amor hacia la enseñanza y los niños pude sentirlo en las palabras de una profesora recordando sus primeros años en una escuela de un entorno rural navarro. Es un recuerdo que conservo de mi Trabajo de Fin de Máster (TFM), en el que realicé una modesta historia de vida de una profesora de la Facultad. Estas son las palabras que utilicé para describir aquello: “Su experiencia, corta pero intensa, en una escuela de X es muy significativa como así atestiguan las múltiples referencias que realiza a esta etapa de su vida”. La propia maestra señalaba: “Allí lo importante era la pedagogía práctica, el día a día, que estos chavales no iban a tener la oportunidad de estudiar... Entonces, el objetivo era más que nada conseguir un ambiente que fuera bueno y que no fuera de rechazo a la cultura, la enseñanza, a la escuela. Conseguimos también quererles muchísimo. Hay que tener en cuenta de que era el principio de una aventura y el primer año de toda aventura es precioso” {...} “He encontrado fotos de X que me han vuelto a traer el recuerdo amoroso de Julián, Tiburtzio, Kandido... Ahora lo recuerdo como un año de afectos”.

Creo que mi profesor Patxi también lograba esa conexión, esa presencia, llenaba el aula. En el grupo de wasap de La Salle, han aflorado por parte de algunos alumnos esos sentimientos de soledad de un niño obeso y/o “mal estudiante” pero que este profesor hizo que sintiese que “existía”, que estaba allí, que importaba.

Diario del investigador

No olvidemos que el aula está compuesta por personas. En su andadura como maestro, Fermín Barceló (1997) tuvo que irse de la escuela sin poder despedirse de su alumnado. Al cabo de unas semanas, les envió una carta explicándoles su marcha. Algo parecido me sucedió también a mí con las alumnas de cuarto. Comencé un nuevo contrato en Leioa y dejé el grupo de Donostia a mitad de semestre. Inconscientemente, no le dí importancia, pero al cabo de un tiempo escribí una nota de despedida en la plataforma *e-gela* (servicio de aulas virtuales para las asignaturas de los Grados).

Considero muy importantes estos aspectos humanos. Mostrar que somos personas, buscar un mayor equilibrio entre el yo y el otro, esas dos subjetividades de nuestro ser, mostrar integridad y no fragmentación. A este respecto, tengo un agradable recuerdo del final del libro de Elliott (1990) y del capítulo sobre *Harper School* de Stake (1999).

Me gustaría terminar este apartado subrayando el optimismo real de Stake (1999, p. 84): “Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña”.

3.2.4. El docente y su mundo emocional

Cuando entré en la uni, estaba acompañado, pero me veía solo. Sentía como si mi identidad personal no se ajustara con la de la uni o la de mis compañeros. Desde el comienzo, nunca fueron de la mano: no tenía tanto que decir como otros, no hablaba o escribía como los demás, etc. Es una sensación de no poder con el entorno académico.

Diario del investigador

En el apartado anterior nos preguntábamos: ¿Están atendidas realmente las necesidades de nuestro alumnado? La pregunta que podríamos plantearnos ahora es: ¿Qué hay de nosotros y nosotras?

Kabat-Zinn (2009) dice que ser padre –y podríamos decir que, por ende, ser educador– es el trabajo “más difícil del mundo si se quiere hacer bien” (p. 239). Zabalza (2009) señala que “es difícil llegar a ser maestro, requiere de mucho tiempo y esfuerzo y suerte” (p. 70). También supone “combinar tradición y postmodernidad en nuestro ejercicio profesional” (Zabalza, 2009, p. 70) y debemos saber lidiar con muchas paradojas para realizar un buen trabajo (Palmer, 2003). En este sentido, ¿cuál es la formación que recibimos para ser padre? ¿Y para ser maestro? ¿Es suficiente o adecuada? Creo que la

verdadera preparación está en el día a día, momento a momento, plenamente consciente. Por eso, como proceso o viaje de aprendizaje que es, la identidad docente se puede ir construyendo, mejorando y cultivando a lo largo de los años, y la narrativa es el método por el cual podemos ayudarnos a ser más conscientes de nuestra práctica y a estar continuamente implicados.

El currículo vasco (Decreto 236, 2015) pretende “la mejora de la calidad del sistema educativo encaminada a lograr el éxito de toda la comunidad educativa y, por lo tanto, de las alumnas y alumnos, de las profesoras y profesores y de las familias, cuya implicación es imprescindible como garantía de un adecuado progreso educativo” (p. 5). Vemos así cómo el profesorado es una parte importante del éxito educativo. Pero, ¿cómo nos cuidan? ¿Cómo nos cuidamos? Day (2006) señala que “comprender y controlar (no suprimir) las emociones propias y las de los demás es una parte fundamental del trabajo de todos los docentes” (p. 110), en cuanto tenemos que abrirnos camino en situaciones complejas, a veces conflictivas.

No obstante, esta tarea no es sencilla. En muchas ocasiones, el profesor se siente solo y clama en el aula/desierto. El relato de esta labor solitaria del docente es compartido, por ejemplo, por Gutiérrez-Cabello (2013). Asimismo, las emociones que se despliegan en el quehacer educativo a diario son tratado también por Conrado y Henao (2020): miedos por amenazas a profesores en un contexto colombiano de conflicto; culpa en la profesión docente a causa de falta de compromiso, descuido de la familia o por acomodarse a las circunstancias...; la ira como “movilizadora de cambios desde la indignación” (Conrado y Henao, 2020, p. 185); la vergüenza, el status del maestro y la pérdida de autoridad. Estas autoras (Conrado y Henao, 2020) terminan su trabajo con una preciosa conclusión: “el amor como construcción con el otro” (p. 188). Narran la experiencia de un maestro varón que renunció al afecto y cariño hacia sus niños y niñas los primeros años en Educación Primaria, pero que, con el tiempo, se reinventó. Yo creo que recordó y descubrió quién era verdaderamente.

Por todo ello, la dimensión emocional está cada vez más presente en el mundo educativo. Day (2018), por ejemplo, sostiene que es “integral to the work of teachers and their teaching” [esencial para la profesión docente y su labor] (p. 64). Enseñar bien tiene que ver con lo emocional, lo vocacional, lo pasional (Flores y Day, 2006). Todos y todas experimentamos un despliegue de emociones en el aula, profesores y estudiantes: ansiedad, culpa, tristeza, alegría, etc. Sin embargo, también es verdad que todavía existe cierta vergüenza por expresar nuestro ser emocional y algo de temor a ser juzgados.

“I am full of energy”.

Expresión utilizada por una alumna en su narrativa y que me encantó leerla.
Diario del investigador (ver anexo “Narrativas académicas del alumnado, 2019-20”)

La revista científica internacional *Investigación en la Escuela*, que forma parte de la Editorial de la Universidad de Sevilla publica su número 102 (2020) con el título “Investigando las emociones”. Esto es lo que podemos leer en el primer párrafo del resumen del monográfico: “Cada vez son más los autores que investigan sobre emociones y la necesidad de incorporar la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cambio del papel del docente, preocupado por el control del contenido a impartir está evolucionando, actualmente, hacia el maestro emocionalmente maduro que busca, además, el cambio metodológico que le permita generar un clima de aula adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en un medio innovador dentro del aula”⁵³. En conformidad con Hong et al. (2018), las experiencias emocionales pueden servirnos como informantes, guías para conocer cómo renegociamos nuestra identidad y cómo resolvemos las tensiones sobre nuestra identidad.

La palabra emoción proviene del latín y se deriva del verbo *emovere*: hacer mover, provocar. Como se ve, hace referencia a algo dinámico que es parte de nosotros, y las organizaciones, también las escuelas, están llenas de ellas (Hargreaves, 1998). En su artículo *The emotional practice of teaching*, el

⁵³ Extraído de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/issue/view/1041>

citado autor recupera una definición de Koestler sobre las emociones y dice que son básicamente “mental states accompanied by intense feeling and (which involve) bodily changes of a widespread character” [estados mentales acompañados de una sensación intensa y cambios corporales de índole generalizada] (p. 835). Así, coincido con Hargreaves (1998), quien sostiene que “emotions are at the heart of teaching” [las emociones están en el corazón/centro de la enseñanza] (p. 835).

Desde esta premisa, la figura del docente es la piedra clave de la educación en cuanto es la cadena de transmisión entre la sociedad y los niños y niñas. Dicho de otro modo, los y las educadoras somos los mediadores entre el mundo y los niños. Es verdad, sin embargo, que cada vez encontramos más contradicciones y limitaciones sobre y en nuestro trabajo, el cual está cada vez más supervisado por el currículo y su evaluación, y por la sociedad y las familias.

Para concluir, el bienestar y la salud de los y las docentes es la del alumnado pues “we teach who we are” [enseñamos lo que somos], dice Palmer (1997, p. 15). Enseñar, como cualquier otra actividad humana, emerge desde nosotros mismos. Mientras enseñamos, proyectamos lo que somos. Palmer (2003) aboga por salvaguardar nuestra integridad (en el contexto de la escuela pública) para así proteger también la integridad de los niños, sobre todo, la de los más vulnerables.

- **No somos Superman / Superwoman**

La presión que sufre el profesorado debida a la gran cantidad de demandas curriculares es enorme. En el docente recae un gran peso y responsabilidad en cuanto a su desempeño profesional. El *statu quo* de finales del siglo XX se ha roto, las relaciones profesor-estudiante han cambiado, se ha producido una merma en la autoridad, y, por ello, quizás sea más importante que nunca las competencias emocionales del profesor sobre las intelectuales. Denise Vaillant (2007) afirma que “en los últimos años se responsabiliza a los maestros y profesores de buena parte de los fracasos de los sistemas educativos” (p. 2). El docente tiene que dejar de ser *Atlas* sosteniendo el planeta sobre sus hombros. Además, Vaillant (2007) señala que “la avalancha de cambios sociales no se ha acompañado de los correspondientes cambios políticos y administrativos” (p. 2). Quizás el árbol (la educación) no esté bien enraizado y los vientos de cambio amenazan con derribarlo. ¿Y qué hay de los cambios personales o individuales?

Además del cambio propio de los tiempos, al profesorado se le exigen “habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos...” (Vaillant, 2007, p. 12). Se espera mucho del docente con un “listado ingente de demandas/funciones que se descargan sobre él” (Del Palacio, 1999, p. 132). Existe una tiranía de los deberías sobre las posibilidades que tenemos los y las docentes ante las situaciones que se nos presentan. Todo son deberes. Leo: *esto es clave, lo otro es fundamental, los buenos maestros serán o no se contentarán... querrán... ¡qué presión!* El propio libro de Day (2006) me transmite esa sensación exigente. Soy consciente de que la intención de Day es justamente la contraria. El autor termina señalando que son los profesores apasionados, esos que saben cómo hacer todo esto, los que sabrán cómo afrontar los cambios. ¡Qué cansancio! El deseo es una sensación de apetito insaciable, un animal hambriento. ¿Por qué la mente tiene deseo de algo?

Como hemos visto en apartados anteriores, una buena docencia no es solo una cuestión de dominio de la asignatura o de ser competente. “Los buenos profesores no son simplemente máquinas bien engrasadas” (Hargreaves, 1998, p. 835). Denise Vaillant (2007), por ejemplo, versa sobre los docentes ideales que las políticas educativas desean formar, maestros/as que reúnan todas las características apuntadas por los expertos. Profesores/as tan ideales como irreales. El verdadero docente, a mi entender, es el contradictorio, el humano. El profesor real es el *Jesucristo Superstar* del musical, y no el *Jesús de Nazareth* idealizado por el Cristianismo y la Historia.

No hay fórmula mágica para una buena enseñanza, pero el buen profesor lo consigue como si fuera sencillo, como si no hubiese ningún truco. Palmer (1997) lleva años preguntando a sus alumnos

por las características de sus buenos profesores. Todos no comparten las mismas, pero todos destacan por su presencia, por su integridad, pasión... Una alumna le dijo en cierta ocasión que no sabría describir a sus buenos profesores, pero sí a los malos...

Ayer mismo (4 de febrero de 2020), mis alumnos trataban de contestar la pregunta ¿cómo debería ser un buen profesor? ¿Qué significa ser un buen profesor? Salieron respuestas de corte técnico como procedimientos o métodos, pero se impusieron las de tipo más humanístico como tener en cuenta al alumno, diversión, dinamismo...

Diario del investigador

Van Maanen (Hargreaves, 1998, p. 839) sostiene que “un buen [*tactful*] profesor parece tener la habilidad de darse cuenta inmediatamente” de qué es lo que se debe hacer en cada situación. Entre el profesorado, y también en las personas en general, se da la circunstancia de que este buen conocimiento de las emociones no es efectivo por carecer de tiempo, espacios adecuados y falta de apoyo (Hargreaves, 1998, p. 840). Yo añadiría que, junto con esto que es cierto, no se dispone tampoco de consciencia del papel fundamental que juegan las emociones en nuestras vidas. Por tanto, opino como Hargreaves (1998) que debería ser una prioridad educativa poder crear las condiciones idóneas para que entre el profesorado y el alumnado se pudiese dar una comprensión emocional de más calidad.

Si como docente solo tuviera que preocuparme de instruir, de enseñar algo que yo solo sé o que sé más, creo que no habría ningún tipo de preocupación por mi parte. En el momento en el que descubro que la educación es más que eso, o que es algo radicalmente distinto, eso me posiciona de manera diferente frente al conocimiento y frente al aula. Ese nuevo posicionamiento conlleva tensión y la clave está en saber ver esa tensión asociada a una emoción, en identificarla, entenderla y aceptarla con amabilidad. Desde ahí, desde la aceptación, es posible dar una respuesta más acorde con lo que se supone que tiene que hacer un docente. No olvidemos, no obstante, que lo que suponemos que tenemos que hacer tiene su origen en la cultura, en lo que la sociedad requiere y exige de nosotros como colectivo.

Por ejemplo, me enfado cuando la clase está hablando y tengo que callarme constantemente. Observo esa tensión y resistencia. Comparo mi grupo con el alumnado de profesores universitarios como Jordan Peterson o Michael J. Sandel, que puedo ver en diversas plataformas multimedia. *El club de los poetas muertos* también está ahí de referente. Son anhelos y aspiraciones, apegos que me complican aceptar el presente. Son fantasías que me generan insatisfacción. Respiro, observo, fuera y dentro. Desde ahí, es más fácil entender, comprender y responder. Surgen dudas de si lo que estoy haciendo tiene sentido. No tengo un libro de texto que seguir, sería más fácil. Un profesor que es la correa de transmisión de un conocimiento objetivo y que no se cuestiona lo que hace. Un docente que no duda, que se siente seguro. Un profesional de la educación que utiliza el examen, normas y autoridad para controlar al grupo y sentirse realizado.

Decía anteriormente que las emociones son fuente de información, nuestras amigas, mensajeras que nos guían y puentes que nos ayudan a cruzar hacia lo inesperado y lo desconocido. En las ocasiones en que las emociones nos hacen sentir mal, los profesores perdemos nuestro “sentido del propósito” (Hargreaves, 1998, p. 841), podemos desmoralizarnos y perder nuestras buenas prácticas. En este punto, seremos lo que sentimos y percibimos. Como dice Nhat Hanh (1992), “si estamos airados somos la ira. Si estamos enamorados somos el amor. Si miramos la cumbre nevada de una montaña somos esa montaña” (p. 27). Somos lo que pensamos, de ahí el *newspeak* o neolengua de la novela de Orwell, 1984. Las palabras y los pensamientos crean la realidad. Un buen conocimiento de cómo interpretar las emociones nos ayuda a reconocer lo que se está desplegando en un momento dado sea “miedo, orgullo, vergüenza/bochorno [embarrassment] o disgusto” (Hargreaves, 1998, p. 839), a entender que esas emociones pueden ser respuestas o reacciones más o menos apropiadas a la realidad y a responder de manera más acorde con lo que ocurre.

Tanto en la vida como en una situación en clase, pregúntate: ¿Qué está sucediendo dentro de mí en este instante? No solo qué está ocurriendo fuera. Es como si hubiera dos mundos, dos realidades: la de fuera y la de dentro. Quiero y elijo prestar atención a ambos mundos. “Si consigues que lo de dentro esté bien, lo de fuera encajará en su lugar”, explica Tolle (2001, p. 92). Esta observación de la realidad es una motivación para mi vida y mi trabajo. Ante la presentación y representación del cuerpo-dolor, acepta, no te vayas ni reacciones, cede espacio, sé. Dice Thoreau (1854/2015a): “Es deliciosa la tarde cuando todo el cuerpo es un solo sentido que absorbe placer por cada uno de sus poros” (p. 164). En cuanto se presente el desafío, conéctate con la energía del cuerpo. Hazlo rápido porque si no te atraparás. Si ese desafío, esa situación necesita una respuesta inmediata será mejor si estás alerta y te conectas con tu cuerpo.

La sensación de ser consciente en clase, de que estaba respirando, me ha dado calma y ha arrojado luz a lo que se estaba desplegando aquí y ahora.

(Reflexión acerca del primer día de clase, año 2019-2020, 28 de enero de 2020)
Diario del investigador

Una buena gestión de lo que sucede en nuestro cuerpo viene acompañada de una actitud corporal abierta, tolerante e inclusiva. Recuerdo una anécdota del entrenador de fútbol Carlo Ancelotti (entrenador del Bayern de Munich por aquella época) en la que sacaba del terreno de juego a Rivery para que otro jugador pudiera incorporarse al partido. El futbolista francés no encajó nada bien el cambio y salió del campo enfurecido. Ancelotti no reaccionó, sino que dio una respuesta adecuada: mirada amable-sonriente y cuerpo relajado con el que abrazó al jugador. Fue un momento mágico: Rivery se calmó como un niño pequeño al que se le atiende y comprende.

- **Burnout y disfrute**

Me viene a la mente una reflexión de Sadhgurú, maestro espiritual indio, sobre lo cerca que están el amor y el desamor/odio entre personas y que, a mi modo de entender, también pueden estar entre nosotros y nuestra profesión. Muchos profesores odian su trabajo. Por tanto, ¿qué es lo que amamos de la enseñanza? Tenemos ganas por enseñar, nos gusta nuestra asignatura, queremos ayudar a los alumnos. ¿Cómo recuperar la pasión, el corazón que queremos entregar o compartir con nuestros alumnos? No hay técnicas que respondan a estos interrogantes. En palabras de Schoeberlein y Sheth (2017), el *burnout* o síndrome del profesor/a quemado sucede cuando gastamos más energía en nuestros propósitos educativos de la que entra en nuestro cuerpo. En esta situación, la mejor opción es precisamente ser consciente de todo lo que se mueve dentro de nosotros en relación al exterior. Flores y Day (2006) describen de la siguiente manera estos sentimientos de resignación de un docente en su segundo año: “I realized that the best for you to do is not to bother and let them {...} go... and this way you don't get upset and nobody gets upset” [me percaté que lo mejor que puedes hacer es no preocuparte y dejarlo estar, y así ni tú ni nadie se enfada] (pp. 228-229). Me vienen a la mente también las palabras del maestro Manuel (Sancho y Rubio, 2009) en relación a los cambios en la Universidad española. La masificación de clases, burocratización, pérdida de tiempo, falta de recursos, medios económicos, aulas virtuales le llevan a decir lo siguiente: “Personalmente he optado por pasar” (Sancho y Rubio, 2009, p. 19). Manuel también se queja porque se siguen potenciando las clases magistrales y los exámenes y, en su opinión, eso “no es formación sino una información superficial” (Sancho y Rubio, 2009, p. 19). Estas frases y expresiones reflejan hartazgo y desencanto en su experiencia, resignación que, como hemos visto en un capítulo anterior, nada tiene que ver con la aceptación. Además, esta frustración se puede alargar en el tiempo, los años terminan haciendo mella y el docente puede terminar dudando de su competencia profesional.

“También he tenido días en que una clase ardua me ha descentrado hasta la médula, envenenando todo lo que vino después”.

Entonces, ¿qué elementos contribuyen a mi satisfacción laboral? ¿Qué está en mi mano que pueda promover la autoestima, la alegría y la motivación por seguir enseñando? Un docente de una investigación de Hargreaves (Day, 2006) sentenciaba: “No puedes hacer un buen trabajo si no eres una persona feliz” (p. 181). Los cambios sucedidos en la escuela, en la sociedad, o los de corte personal conducen al docente a una falta de satisfacción con lo que hace y va desmotivándose en el transcurso de su vida profesional. Estos profesores creen que enseñar hoy es más difícil y menos gratificante que ayer. ¿Quizás sus cimientos identitarios no sean firmes? Perdemos nuestra alma docente porque la enseñanza nos sitúa en situaciones complicadas de incertidumbre y vulnerabilidad. Tratando de sobrevivir a estos escenarios que se nos presentan a diario, reaccionamos para disminuir nuestra vulnerabilidad y nos distanciamos y desconectamos de los alumnos, de las asignaturas e incluso de nosotros mismos. “Elevamos un muro entre la verdad interior y la actuación externa y representamos la parte del docente”, dice Day (2006, p. 187). Un docente que pierde el contacto y la sintonía con su profesión, pierde la *vida*. Una enseñanza sin vida, muerta, pierde todo el poder de transformación.

¿Qué pasa con el mundo interior de los docentes? Soy testigo de emails que recibo sin la mínima introducción de cortesía, solo con el trabajo adjunto. En estos casos, elijo contestar de forma amable porque me hace bien a mí y espero les valga a ellos. Hablamos mucho sobre que somos role model y cosas por el estilo, y no sería muy adecuado no ser consecuente con lo expuesto. Hubo una etapa, breve, que al estudiante que no escribía nada le devolvía lo mismo, nada. Sin embargo, eso hacía sentirme peor, no me dejaba ser yo mismo. Ahora, todavía me puede fastidiar, pero cada vez menos, en tiempo e intensidad. Ahora, comprendo mejor desde dónde viene esa dejación o inconsciencia y tampoco dejo que mi ego se sienta ofendido. Trato de observar. Sé que son actuaciones realizadas en automático, aprendidas, repetidas, reproducidas e inconscientes. No dan valor a lo que yo sí doy. Desde esa perspectiva, entiendo mejor lo que sucede y elijo contestar amablemente, con cortesía. En el aula, hago referencia a este asunto que considero es importante en nuestras relaciones sociales.

Diario del investigador

¿Qué es lo que hace que estemos motivados, que mantengamos la ilusión, y produce una satisfacción laboral? Denise Vaillant (2007) destaca “el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes” (p. 9) como fuente de satisfacción. Pero, ¿y si el cumplimiento de la tarea es no-reflexivo, no autónomo, meramente técnico y subalterno? ¿Y si depositamos todo el poder de nuestra satisfacción en la respuesta del alumnado? Es la “necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros”, de la que habla Vaillant (2007, p. 9). En esta perspectiva de la educación no hay una visión de fin social, sino de un beneficio personal y privado. Cuando no hay sentido ni conexión con el trabajo que desempeñamos, nos convertimos en personas alienadas, a la deriva en un mar tormentoso. Me viene a la cabeza la frase tantas veces escuchada de “¡a ver cuándo me jubilo!”. Cuando la escucho me chirría y me rebelo contra ella. ¿Cómo es posible que pensemos eso?

Ahondando en lo que puede mantenernos vivos, Day (2006) menciona los fines morales, el sentido de compromiso o el afecto. Esta búsqueda por encontrar nuestro lugar exige un despertar de los maestros. Pero estos pueden estar “ciegos ante su influencia sobre los estudiantes” (Day, 2006, p. 39), faltos de consciencia porque quizás están demasiado ocupados y preocupados por su asignatura.

Disfruto lo que hago (clases y tesis), pero hay una parte de mí que se resiente y se resiste. ¿Qué es lo que impide que haya ligereza en mi vida? Supongo que el apego a una idea, al tiempo psicológico, a una identidad.

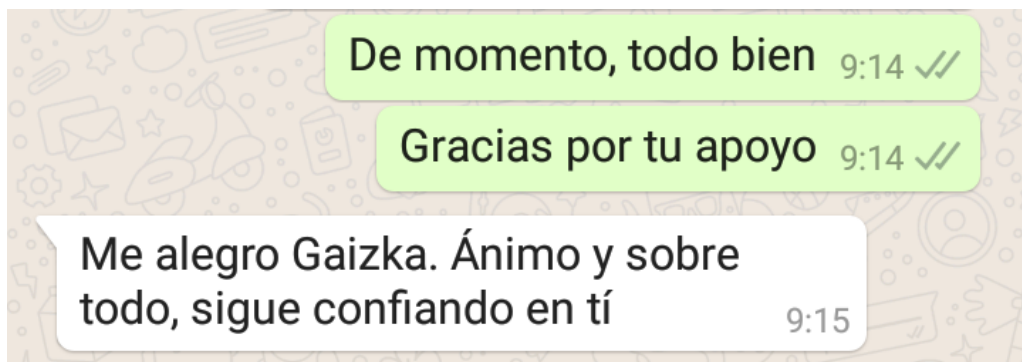
Diario del investigador

- **Apoyo y guía**

Recordemos ahora que, en el apartado anterior “¿Cómo se aprende?”, destacábamos la relevancia de un buen guía y apoyo para los niños y las niñas. Considero que nosotros los docentes también necesitamos de esas personas que nos acompañen en el camino. En mi caso, quisiera destacar el tiempo y apoyo en lo personal y profesional ofrecido por los directores Pello Urkidi y José Miguel Correa.

Has estado FENOMENAL esta mañana, BIKAIN. Estás haciéndolo muy muy bien. No te creas que todos los doctorandos son como tú...

Email del co-director Joxemi Correa



WhatsApp con la psicoterapeuta y profesora de *Mindfulness*

Zuk, Gaizka, tesiari ekiozu, doktore ikusi nahi zaitut, merezi duzu eta.

Zure laguntzeko jarrera bihotzez eskertzen dizut.

Besarkada bat

Email de un compañero del departamento

Mostrar esto para mí no es celebratorio, es enseñar algo que nos vincula y anima a avanzar. Lamento no poder recuperar aquel e-mail de una alumna que me reconocía la importancia de unas palabras dichas por mí en el aula. ¡Qué valor tienen las palabras, la comunicación! A veces, damos por sentadas ciertas cosas y nos producen sentimientos de aislamiento, de desajuste entre expectativas y realidad.

Hoy he estado con una compañera del departamento y me gusta escucharle y poder ayudarle simplemente estando ahí. Creo que esta hora es más *provechosa* que cualquier otra. Esto también es educación, ayudar a los compañeros, querer, verse en el otro. Creo también en las maestras como Yolanda, quien, en 5º de EGB, me consoló en un momento en el que necesitaba apoyo y afecto. Creo que estas personas protagonizan un amor pedagógico por los y las niñas y hacen un verdadero acto

político. No es necesario apelar a grandes cambios. Mi identidad se ha construido en y con estos hitos. A mí se me ha transmitido que cuando alguien sufre hay que ayudarlo. Es verdad que la mayoría de las veces estamos demasiado desconectados del entorno y de nuestra verdadera esencia. Es verdad que he pasado años ensimismado en mis problemas y que no me dejaban salir y ver el bosque. Soltando, uno aprende a desvincularse de las cosas, a no tenerlas, a desidentificarse con ellas y, desde ahí, desde un interior vaciado de asuntos ruidosos tener más sitio para el ser, para nuestra verdadera esencia y para abrirnos al mundo y a los demás.

¡Qué escena tan bonita aquella cuando todos los alumnos se levantan y dicen eso de *oh Capitán, mi Capitán!* Creo que es una escena inspiradora y que todos y todas deseáramos que sucediera de una manera o de otra. Qué importante es una palabra de agradecimiento, un hola, un *agur Gaizka*. Somos personas y ansiamos que nos vean. Ya no aspiramos a que nos miren, pero sí a que nos vean. El aspecto de respeto, que no de camaradería, hacia el profesor, de saludo, se ha perdido. Son tiempos de individualismo. Los valores y las pautas de comportamiento cambian. Debemos ser conscientes de ello y responder, trabajar este aspecto de falta de cariño. El profesor también tiene un corazón, yo lo tengo y me he sentido solo en el aula en muchas ocasiones:

-Dear X,

I have read your final essay and would like to tell you that, usually, a teacher can feel lonely in class, crying in the wilderness, but thanks to the words you have written our job becomes meaningful again.

All the best,

Gaizka

-Respuesta de la alumna:

Thanks to you, it has been a pleasure to have you as a teacher.

Este mismo año académico, 2020/21, otra alumna me reconocía en persona: “me ha gustado mucho cómo has planteado la asignatura”. Estos mensajes son un balón de oxígeno en mi práctica, un espaldarazo en mi devenir docente.

Muestra de la importancia del cuidado y el sentirse querido es la historia que cuenta Snel (2013):

en un centro hospitalario universitario que contaba con tres unidades de pediatría especializadas, se observó que los pequeños pacientes de una unidad reaccionaban mucho mejor a los medicamentos que los pacientes de las otras unidades. Nadie sabía la razón. Las patologías, las edades de los niños y la medicación eran comparables. Los doctores decidieron investigar este hecho y llegaron a la conclusión de que la variable en juego era la calidez humana del personal. En la unidad donde los niños evolucionaban mejor trabajaba una mujer de la limpieza procedente de la Guayana Holandesa (Surinam), que al pasar por delante de las camitas mientras limpiaba cantaba suavemente canciones de cuna, escuchaba las historias y las preguntas de los niños y los acariciaba con ternura. Su calor, alegría y amor incondicional eran la causa de que los niños sanaran allí más rápidamente que en las otras unidades. (p. 116)

Los docentes necesitamos estar bien. Todos los aspectos de nuestras vidas están unidos a la enseñanza de una manera o de otra. No pueden separarse ambos mundos. Yo necesito estar bien con mi familia, amigos, conmigo mismo para poder ofrecer lo mejor de mí mismo a los demás, a los alumnos y alumnas en este caso. Los afectos están por doquier. Estoy atento y, por ejemplo, percibo su importancia en la trayectoria académica de mi director Joxemi en su defensa de cátedra.

En estos días de cuarentena y en el poco trato que tengo con el alumnado, soy consciente de la importancia que tiene el cuidado, aunque sea en los e-mails. Cuidado mío hacia ellas y de ellas hacia mí, utilizando formas que expresen interés por la salud, etc.

Diario del investigador

Explorar la buena docencia es abrir una nueva puerta a lo lejano y, simultáneamente, a lo más cercano: “the inner landscape of a teacher’s life” [el paisaje interno de la vida de un profesor] (Palmer, 1997, p. 15). Ser un buen docente es cuidar y combinar la dimensión intelectual con la emocional. La enseñanza exclusivamente intelectual es fría y abstracta, mientras que la únicamente emocional, o espiritual, podría no tener contacto con la realidad.

Además, “comprender el lado emocional del trabajo de los profesores no es algo idealista, sino una de las formas de incidir políticamente” (Bolívar et al., 2001, p. 64). Las reformas teóricas, basadas en concepciones empíricas y, exclusivamente, racionales toman al profesorado como un grupo profesional técnico subalterno olvidando la faceta subjetiva y emocional que tienen como individuos que son. El trabajo en la escuela no consta solamente de competencias más o menos técnicas, sino que acarrea una actividad relacional con su entorno, compuesto este por compañeros, alumnado, políticas educativas, etc. Penetrar en el corazón de la enseñanza es lo que nos mueve a hacerlo mejor.

Esta posición puede orientar las reformas a unas menos impositivas, con un mayor nivel de escucha, de diálogo, con menos prisa. La realidad muestra las resistencias al cambio que se producen por parte del profesorado. Ahondemos en el mundo de la resistencia, observemos qué es lo que ocurre, trabajemos con ellos y para ellos. En estos tiempos postmodernos, toda reforma está condenada al fracaso, si no atendemos a los cambios desde esta perspectiva orientada a entender los sentimientos del profesorado (Bolívar, 2006).

Las historias de maestros y maestras, y educadores en general, son una válvula de escape y una manera de compartir nuestras frustraciones: Fermín Barceló (1997), por ejemplo, describe en el capítulo XVI (pp. 146-148) lo mal que se siente tras haber dado un par de bofetadas en clase. La situación le superó y no supo controlar su impulso. Refleja muy bien todo lo que se le pasó por la mente, su angustia, su impotencia... y, gracias a él, vivimos esa experiencia.

Por los mails con los alumnos estos días, siento mayor proximidad. Es curioso cómo en el aula, el aburrimiento que pasan, o el despiste con los ordenadores, etc. provocan que no haya comunicación entre ellas y yo. Como consecuencia, inconscientemente me voy alejando más y más de ellas. Si tomo consciencia y paro, la cosa cambia. Pero en la velocidad del temario, de nuestra asignatura, es fácil caer en las garras del tiempo psicológico, caer en la desconexión.

Diario del investigador (cuarentena)

Con estas premisas, el proyecto curricular nos debe servir para orientarnos, para fomentar la reflexión (Souto, 1998) y no para ahogarnos. Podemos aprender a vivir y enseñar plenamente de las situaciones o *problemas* que surgen de la práctica como lo hicieron las autoras Sendra y Arbiol (2019) de las escuelas de Reggio Emilia: Aprendieron a sentir que “cada día es un día especial, único, lleno de posibilidades (y también de dificultades)” (p. 162).

Creo que he tenido en clase, y durante el día también, breves soplos de presencia, de atención mantenida.

Diario del investigador.

Me gustaría terminar este apartado haciendo una alusión a La *Declaración de Sentimientos y Resoluciones de Seneca Falls*, documento de la convención por los derechos sociales de la mujer, celebrada en 1848 en aquella ciudad neoyorquina. Un texto que partía de lo emocional para reivindicar, a continuación, una serie de cambios en la vida de las mujeres.

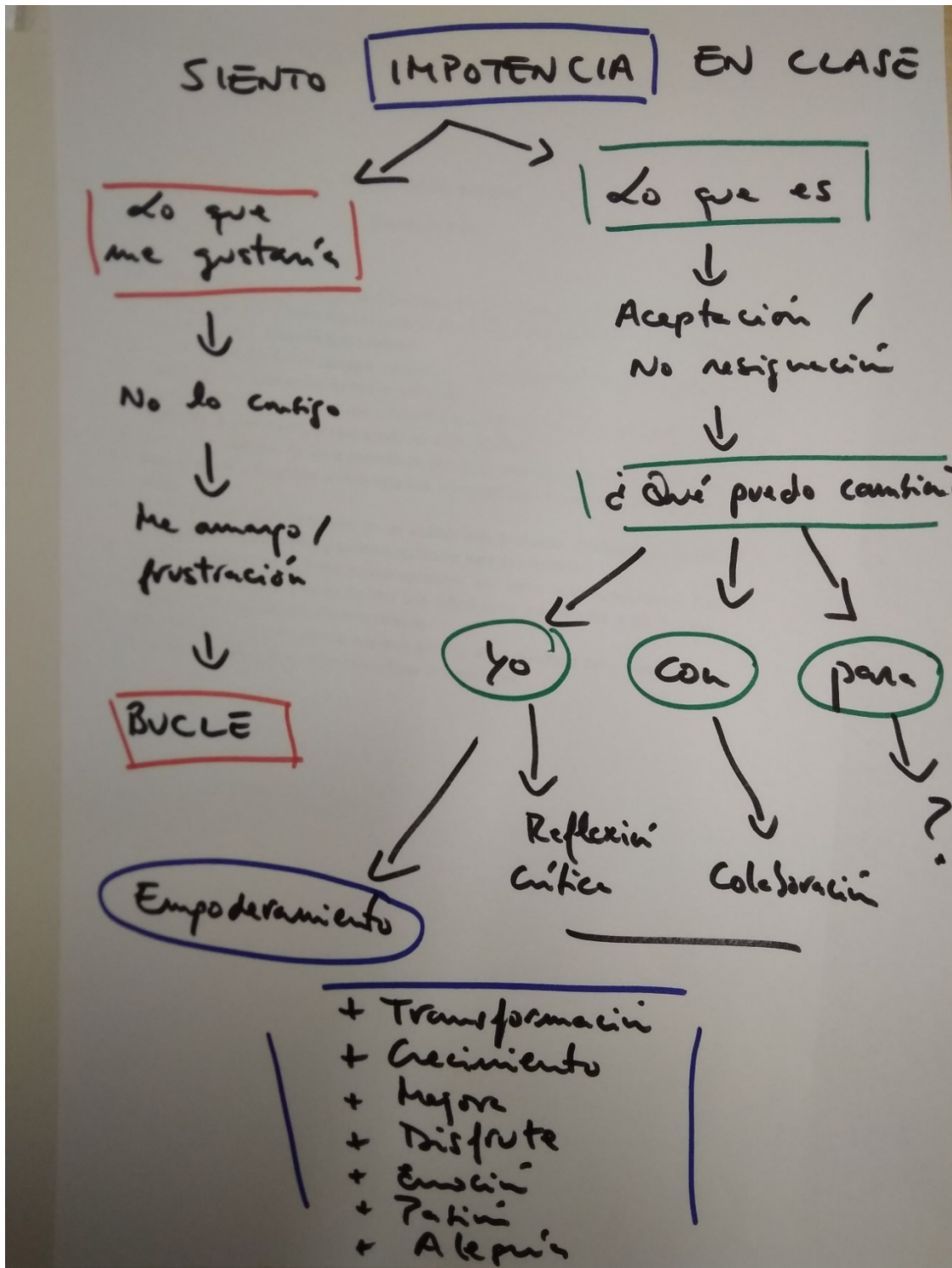


Diagrama sobre mis experiencias en clase

3.2.5. Educación y práctica de la Atención Plena

Los niños y las niñas reaccionan ante situaciones pequeñas para nosotros, pero grandes para ellos. Su respuesta está acorde con lo que crea su mente en ese momento determinado de su crecimiento. Por ejemplo, respecto a los estereotipos de los niños, es evidente que carecen de las experiencias para conformar una imagen de la realidad más acorde con lo *real*. Igualmente, el mismo proceso puede estar ocurriendo ahora mismo en la vida de un adulto, sin importar la edad que tenga. Creemos que ya lo sabemos todo y ponemos puertas al conocimiento y al saber. Hoy en día observamos en la sociedad una tendencia a simplificarlo todo y a posicionarnos en un bando o en otro. ¿A qué responde este seguidismo a diversas causas, extremistas y contrarias la mayor parte de las veces? Ante esta deriva, tenemos la oportunidad de respirar y ser conscientes de eso que se crea en nuestra mente.

Durante los últimos años, estoy aprendiendo a aceptar las situaciones que se me presentan en la vida, personal y profesionalmente. La historia del profesor Mr. Porter, que narra Palmer (2003), es el fruto de la aceptación de los límites de un niño por parte del maestro. El alumno relata cómo aquel profesor se tomó su *fracaso* escolar muy bien, no reaccionó ni se enfadó con él. Tras leer este pasaje, entendí que era un acto de justicia social y de empoderamiento. Aquel alumno recuerda que en ese instante sintió que su futuro le pertenecía. No fue juzgado ni etiquetado por hacer las cosas mal o no hacerlas como le gustaría al maestro. Ese niño era James Baldwin, quien en años venideros se convertiría en un escritor renombrado. Este es un ejemplo de una educación del *ser* y no del *hacer* (Ergas, 2019).

Palmer (2003) se pregunta y nosotros podemos hacerlo también: ¿Cómo formar educadores como Mr. Porter? Seguramente que este maestro sabía mucho de matemáticas y enseñaba bien. Mr. Porter sufrió presiones de todo tipo para seguir planes, agendas, políticas, expectativas... Tendría también sus dudas, miedos o expectativas que tientan al ego a mirar a través de los ojos de los demás (Palmer, 2003). Dudas como ¿enseñar *mates* o apreciar el don de cada niña y niño? Desafíos en los que los profesores buscan maneras de negociar y equilibrar las exigencias curriculares y las necesidades reales del alumnado. Sin embargo, lo que diferenció a este maestro de otros fue su constante cuestionamiento sobre cómo podía ayudar y sacar lo mejor de cada niño y niña, verlos tal cual eran. Un docente de una investigación de Flores y Day (2006) dice lo siguiente al respecto: "I have learned that students are not exactly what you think they are" [he aprendido que los estudiantes no son exactamente lo que piensas que son] (p. 227). Para lograr tal propósito, es preciso ser capaces de salir de nuestro egocentrismo automático, reproductor y autoritario, dejar de ver al alumnado como sujeto pasivo e iluminar las sombras.

En este devenir por ser un buen docente, no pretendo copiar las cualidades personales o técnicas pedagógicas de Mr Porter o Mr Keating, sino ver el magisterio de su vida interior, inspirarme en ellos y emprender el camino de búsqueda de mi propio *Mr*. Quiero escuchar a mi profesor interior. Me siento identificado con profesores que les gustaría llevar otro tipo de enseñanzas a las aulas: ¿La Atención Plena quizás? Pero los alumnos están acostumbrados a que el aula no sea el lugar para hablar de cuestiones ontológicas y/o espirituales, por lo que la tarea no es fácil. Cada curso que va desarrollándose, hablo del *aprender a ser* con menos timidez y más seguridad. Es cierto que todavía tengo miedo a introducir el *Mindfulness* formalmente en el aula, bien sea con ejercicios de respiración o de meditación, pero también es verdad, y soy consciente, de que lo practico indirectamente frente a mis alumnas. Lo percibo en mi manera de hablar, en lo que digo, en los silencios, etc. Palmer (2003) cree que nuestros jóvenes están más familiarizados con estas cuestiones que lo que creemos debido a los tiempos que vivimos: drogas, presión académica/social, pantallas, divorcios, cambios, VUCA, desempleo... No obstante, Palmer (2003) también apunta que la separación entre Dios y Estado ha supuesto, en cierta medida, una barrera en la Educación. Ejercemos un tipo de enseñanza temerosa de asuntos espirituales o relacionados con el *ser*. El resultado es una serie de graduados que son "spiritually empty at best and spiritually toxic at worst" [espiritualmente vacíos en el mejor de los casos y espiritualmente tóxicos en el peor] (Palmer, 2003, p. 379).

En este punto, y paralelamente al diálogo abierto entre budismo y ciencia, Oren Ergas (2019) trata de relacionar la Atención Plena con la Educación. La filosofía, el budismo o el *Mindfulness* pueden considerarse como una tradición de conocimiento, ya que “parte de la educación en búsqueda del saber y la virtud” (Ergas, 2019, p. 1497). La Atención Plena, a diferencia de la filosofía, se basa también en la práctica meditativa y corporal y no en el diálogo socrático. La Atención Plena es vista como proceso de *autocultivo, modus operandi* de búsqueda de conexión con algo mayor que nuestros egos. ¿Cómo llevar la teoría a la práctica? Palmer (2003) ha estado buscando cómo hacerlo durante 30 años.

Ergas (2019) define tradición como “cuerpo de conocimiento y práctica que se desarrolla a lo largo del tiempo en uno o más lugares respecto a un interés humano en concreto” (p. 1490). Las tradiciones cambian, disponen de sus propias interpretaciones, de ahí la proliferación de perspectivas que pueden incluso llegar a entrar en conflicto. Ergas (2019) concibe la Educación y el *Mindfulness* como tradiciones y prácticas humanas. La Educación, como tradición, consiste en todos los intentos escritos y prácticos para educar siguiendo unos objetivos pedagógicos y atendiendo a lo que creemos es mejor. La educación es la iniciación a una manera de ver las cosas. Con estas prácticas, somos *productos*, estamos hechos para ver el mundo –y la educación– de una manera.

Veíamos en un apartado anterior, que el desconocimiento de la Atención Plena lleva a muchas personas a su malinterpretación. La confusión con filosofías esotéricas o religiones como el budismo, por ejemplo, provoca un rechazo o miedo a la espiritualidad. Igualmente, se interpreta como una huida de la realidad o no pensar en nada. Una píldora que alivia o analgésico que sirve al capitalismo y neoliberalismo, en cuanto contribuye a crear profesionales más fuertes, más resilientes, y no a profesionales liberados y libres con una aspiración transformadora de la sociedad. “Estas creencias erróneas podrían constituir un obstáculo para la introducción de *Mindfulness* en el mundo educativo” (Palomero y Valero, 2016, p. 22).

El “vete a hacer Mindfulness” de Joxemi me sonó como un “vete a hacer gárgaras” o “a perder el tiempo”.

Diario del investigador

Sin embargo, Palomero y Valero (2016) afirman que la Atención Plena está desvinculada de “prácticas religiosas concretas, adoptando una perspectiva inclusiva y universalista perfectamente compatible con los valores democráticos” (p. 22). “No pretende poner a las personas en contacto con estados místicos sino con su propia sabiduría interior, a través de prácticas sencillas que se basan en una escucha atenta y amable del propio mundo interno” (Palomero y Valero, 2016, p. 22).

También podemos pensar que el cerrar los ojos delante de todo el mundo es una práctica rara, esotérica, exótica asociada a lo espiritual/religioso y que no tiene cabida en la Universidad.

Diario del investigador

La realidad es que “muchos profesores asisten a clases de yoga o de meditación y aseguran que esto les ayuda a dirigir sus atareadas vidas” (Haynes, 2004, p. 119). Esta autora, por ejemplo, utiliza la meditación con sus alumnas/os de Primaria. Ergas (2019) opina que hay evidencia del crecimiento de la implementación del *Mindfulness* en la Educación y del efecto que tiene en la vida de alumnado y profesorado. En este campo, hay autores que se han centrado en los jóvenes alumnos, otros en profesores, otros en estudiantes universitarios, etc. En estos trabajos, se encuentran no solo diferentes formas de abordar la Atención Plena en contextos educativos, sino que contienen diversos objetivos. Hay autores, por ejemplo, que se han centrado en reducir el *burnout* de los profesores, otros intentan ampliar la competencia socio-emocional de estos. En algunos casos pueden ser programas de corto recorrido con el propósito de aliviar el estrés. Sin embargo, esta práctica puede ser mucho más que eso. Supone también encontrar la voz interior, desarrollar la perspectiva crítica en primera persona o promover una ética de la diversidad. Fuera de nuestro ámbito educativo, existen también programas

para cultivar la empatía en enfermeras en prácticas, introducir la espiritualidad en el trabajo social o para ampliar la sensibilización acerca de los prejuicios en Derecho.

“Dirigiendo mi atención a mi respiración, y abriendo mi consciencia a lo que estaba pasando, pude gestionar mejor mis propias emociones, mis reacciones y mi respuesta pedagógica”.

Schoeberlein y Sheth (2017, pp. 14-15)

Por eso, en el campo de la enseñanza, “la capacidad de concentración, contemplación y de prestar atención es algo que el profesor puede cultivar de forma deliberada” (Haynes, 2004, p. 117) ya que, ante cualquier eventualidad, nuestra respuesta o reacción tiene una incidencia directa en el clima del aula. La enseñanza con atención plena fomenta, así, una comunidad pedagógica en la que los alumnos florecen en lo académico, en lo emocional y lo social, y los profesores avanzan como profesionales y como personas” (Schoeberlein y Sheth, 2017, p. 19).

Por la tarde, Ibai ha tenido una rabieta. Se ha acercado a mí y le he puesto a observar lo que tenía enfrente: árboles, flores, plantas. Luego, los dos nos hemos concentrado en el aleteo de una abeja que revoloteaba en las flores de azahar del naranjo que tenemos en la terraza. Me ha sorprendido lo rápido que ha pasado Ibai del estado mental de enfado al de relajación, al del Ser. Otras veces, por desgracia, le cuesta más soltar el plátano y desidentificarse con la situación que le está perturbando. Creo que mi actuación ha sido precisamente la de no hacer nada, no reaccionar, aceptar el momento y acompañarle. He hablado miles de veces con él de esos comportamientos. Hoy, me he quedado en silencio y le he invitado a disfrutar de lo que nos ofrece la naturaleza, de su sabiduría.

Diario del investigador

Asimismo, el *Mindfulness* puede verse en Educación como práctica emancipadora en cuanto explora nuestras experiencias y amplía nuestra consciencia acerca de cómo nuestros pensamientos y prácticas han podido ser moldeadas por nuestro pasado. Además, tiene la capacidad de abrirnos un mundo de elección más amplio y sabio a escala individual y social. También puede ayudarnos a recuperar la consciencia de que habitamos un cuerpo. Tenemos una tradición educativa basada en la negación del cuerpo, en la primacía de lo racional siguiendo a Platón, Descartes y Kant (Ergas, 2019).

¿Sería un buen método meditar diez minutos antes de cada clase como propone la profesora holandesa del vídeo de El País? ¿Podría yo proponer meditar a mis alumnos 10 minutos antes de cada clase? Creo que sería un aprendizaje significativo. ¿O funcionaría salir al parque del campus de Leioa y realizar algún tipo de actividad relacionada con la naturaleza para tratar el tema del medioambiente? Son preguntas que me surgen, pero con las que tengo muchas dudas de si son “chifladuras” y de que no son adecuadas para la Universidad.

Diario del investigador (ver anexo “Semana 9, 2017/18”)

Siguiendo a Lamm y Egan, Ergas (2019) propone la educación como proceso que puede servir a tres ámbitos: sociedad, cultura e individuo. En este punto, el *Mindfulness* puede ayudar a cumplir algunos objetivos educativos:

- Lo social: Lo vincularía a la competencia *aprender a convivir* de Heziberri. Se trata de un proceso funcional/instrumental que pone en relación el *Mindfulness* con el aprendizaje socio-emocional: estrés, *burnout*, absentismo en educación, etc. Aquí es donde los autores ven más posibilidades de que el *Mindfulness* entre en el sistema educativo y en la sociedad en general. No obstante, esta perspectiva suscita cierta controversia desde algunas posturas más ortodoxas que critican su falta de esencia espiritual.
- Lo cultural: Tiene conexión con *aprender a pensar*. Aborda la orientación epistemológico-ética. La aculturación puede llevar a una concepción más universal de lo que significa ser persona. La aculturación y la socialización parecen mantener ciertos aspectos parecidos pues los dos

buscan unas normas para vivir en sociedad, pero la diferencia estriba en su justificación: La aculturación no es instrumental, sino que lo hace dentro de una tradición para desarrollar la razón. En este sentido, la Atención Plena podría ser de gran utilidad para fomentar “la pedagogía crítica, la indagación contemplativa y el cosmopolitismo” (Ergas, 2019, p. 1496). Más aún, podría extender esta aculturación de una perspectiva eurocéntrica a una más global basada en una ética de la diversidad. En opinión de Ergas (2019), la incorporación del *Mindfulness* en la Universidad expande la práctica de la pedagogía crítica en nuevos modos de explorar sesgos y prejuicios sobre constructos como el racismo, el género y la identidad, del mismo modo que contribuye a un concepto de ciudadanía global más amplio, diverso e inclusivo. El autor señala dos casos en el contexto educativo israelí-palestino en los que se presenta la Atención Plena como práctica para incrementar el compromiso político y reducir los prejuicios y estereotipos de los demás grupos.

- Lo individual: *Aprender a ser* y el camino psicológico-existencial. Aquí emergen ideas relacionadas con concepciones como la educación como viaje de la vida, autodescubrimiento y autorrealización. Crecer alineado con nuestro auténtico potencial y llegar a ser un adulto autónomo, emancipado de lo social. Existe una tendencia a observar el *Mindfulness* solamente como práctica solitaria en la que el individuo se aparta de lo social. Al contrario, las tradiciones meditativas y contemplativas tratan de despertar y estar más despiertos en la práctica y fuera de ella, en la vida cotidiana.

En las tres orientaciones expuestas surgen contradicciones en cuanto nos enseñan a seguir unas normas, pero también a desobedecerlas o a ser independientes y críticos para poder juzgarlas y obrar en consecuencia. ¿Cómo orientarnos y orientar a los alumnos en este equilibrio entre el yo y el otro, o entre lo local y lo global? Muchos expertos han escrito sobre “la necesidad de equilibrar el yo (self) y el otro para crecer y desarrollarnos como individuos” (Alsup, 2018, p. 14). El *Mindfulness* puede ayudar a orientarnos, guiarnos en este camino de equilibrio, de renegociar nuestras identidades, de aportar luz, de abrir nuevos caminos, nuevas perspectivas, a ser más sabios, pensar con más claridad, ser más diligentes....

En este contexto, hay profesores que abrazan la Atención Plena personalmente. Sus narrativas nos cuentan cómo la práctica les ayuda a encontrar su propia voz y llegar a estar más presentes, a pesar de los contextos educativos en los que enseñan (Ergas, 2019). En mi caso, mi motivación es, como dice Kabat-Zinn (2009), la de disponerme a ver las cosas con más claridad para “responder con eficacia y con un mínimo de sabiduría y equilibrio” (p. 240). Por una parte, las asignaturas son “as large and complex as life” [tan amplias y complejas como la vida] (Palmer, 1997, p. 15), inabarcables, por lo que nuestro conocimiento siempre es incompleto y parcial. Por la otra, el alumnado y nosotros somos parte de ese triángulo que se dibuja en educación y compartimos las mismas complejidades. Nuestra intención en esta relación a tres bandas es la de pretender estar por delante del *problema*. Sin embargo, considero que deberíamos evitar tener todo bajo control y surfear, fluir, dejarnos arrastrar por la corriente de lo que acontece. “Nadie se baña dos veces en el mismo río”, dejó por escrito Heráclito. Esta paremia describe la entrada en el aula, la esencia del ejercicio docente, ese momento nuevo como algo cambiante:

Ningún profesor entra dos veces en la misma clase. Ahora mismo, estoy pensando en escribir este símil y, automáticamente, me estoy situando en un futuro foro en el que elogian esta comparación. Siento esa necesidad de reconocimiento, de elogio, de darme la palmadita en la espalda, de decirme lo bien que lo he hecho. Quiero aceptar que eso es así y moverme a otro escenario en el que escriba aquí y ahora y no para impresionar a nadie, sino para mostrar y mostrarme.

Diario del investigador

3.3. Identidad profesional docente

La identidad profesional docente no es algo que se adquiere o se le atribuye a alguien nada más comenzar a enseñar. La identidad profesional docente es el resultado de un devenir dinámico, continuo y complejo, conformado y reconfigurado durante un proceso activo de aprendizaje a través de la enseñanza (Alsup, 2018). Una identidad que se configura entre una fuerza individual y otra socio-política, entre expectativas externas e internas para dar sentido a nuestra profesión. La identidad necesita de reflexión crítica en situaciones contextualizadas, estableciendo diálogos con profesores tutores/mentores, con compañeros, administradores, etc.

Bolívar y Domingo (2019) definen la identidad profesional docente como “conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente” (p. 70). La literatura sobre la identidad profesional docente demuestra que las experiencias relativas a la identidad son capitales en cuanto a la práctica y compromiso profesionales (Cohen, 2010). En virtud de lo cual, la identidad imaginada puede funcionar como una idea poderosa que lleve a la innovación y cambio educativo, a la búsqueda de soluciones creativas (Correa et al., 2013).

Zabalza (2009) define las competencias docentes como la “batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (p. 78). Yo, al igual que otros tantos profesores y profesoras, he experimentado un proceso, un devenir en el que he introducido nuevas metodologías, concepciones sobre la didáctica y me he alejado de rutinas tradicionales como la lección magistral, el aprendizaje memorístico o la repetición mecánica de lo aprendido (Zabalza, 2009).

Pero, ¿es la docencia realmente una profesión? Denise Vaillant (2007) señala que una profesión “es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan” (p. 4) y que comparten una serie de rasgos comunes como lo son un código ético, diplomas, formación, valores, colegas... Creo que son unas características socialmente construidas que dan rigidez al desempeño pedagógico. Puede que esos rasgos sean muy loables, pero no dan espacio para la sorpresa, el cuestionamiento o la diversidad. Comparto la opinión de algunos autores que defienden la *profesión*, pero como construcción por parte de cada uno de los docentes (Vaillant, 2007). Unas características estas de construcción y autonomía que dan un valor complejo, diverso, ambiguo, personal y colectivo al término profesión. Una identidad profesional docente que es cambiante según las necesidades, que se adapta con el devenir del tiempo, con las epifanías y disrupciones, y que se estabiliza en las continuidades de las distintas etapas de la vida profesional.

Es evidente la importancia del contexto en la conformación de la identidad, pero ¿qué hay de lo personal? Giddens (citado en Flores y Day, 2006) define identidad “as a mediating force between structure and teacher agency” (p. 220), proceso en el que damos sentido y (re)interpretamos nuestros valores a través de la experiencia (Flores y Day, 2006). Day (2018) también se posiciona en la misma línea y entiende la identidad docente como una amalgama del yo personal y el yo profesional. Un juego dinámico y relacional en el que entran en juego la agencia personal, el contexto de las biografías personales, estructuras y culturas del trabajo, influencias institucionales... Al ser esta interconexión inestable y fluctuante, su formación y desarrollo no es enteramente racional, por lo que el componente emocional cobra gran relevancia. Hong et al. (2018) también destacan este rol central que juega la emoción en el desarrollo de la identidad docente y sostiene que nuestra labor profesional no es solo conocimiento, habilidades y competencias, sino que involucra a toda la persona. Nuestra práctica docente está influenciada por nuestras experiencias emocionales y, por ello, la identidad personifica o encarna quiénes somos y lo que somos como profesores.

La labor docente es una actividad en la que los docentes no dejan de renegociar sus identidades o defender sus conceptualizaciones originales (Ruohotie-Lyhty, 2018). En el artículo de María Ruohotie-Lyhty (2018), podemos leer el informe de una de las profesoras noveles que cuenta los cambios en sus creencias y percepciones pedagógicas. Narra cómo otra aproximación pedagógica, una combinación de entorno e identidad a través de la aceptación y apertura, le da la posibilidad de ser la profesora que quiere ser. Por otro lado, en otras narrativas que trabajó la autora con profesores experimentados, observó que estos eran más reacios a abrirse, a fluir, a cambiar, y expresaban sus conceptualizaciones sobre ellos mismos de esa manera.

Por otra parte, en la identidad docente, al igual que en la identidad general, encontramos múltiples identidades. Peshkin (Day, 2006) decía que tenemos muchos yo es subjetivos y que, dependiendo de la situación, aparece uno u otro. Ya hemos visto cómo la práctica de la Atención Plena o la investigación narrativa pueden ayudarnos a tratar de reconocer aquellos aspectos de la identidad que vemos emerger: el yo sensible, el controlador, el superior, el inferior, el temeroso, etc.

Llegados a este punto, el conocimiento del yo se convierte en un elemento crucial: “los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales” (Day, 2006, p. 68). Como personas y docentes, podemos tratar de dar una imagen coherente del yo, de nosotros mismos, con nuestras tensiones e incertidumbres internas incluidas. La naturaleza dividida del ser humano refleja luchas y conflictos que también aparecen en la identidad docente. ¿Cómo me relaciono yo con la práctica, con la enseñanza, con otras personas, con la materia, con el curriculum, etc?

Zabalza (2009) advierte que “no es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad” (p. 70). En ocasiones, el contexto, o nuestra ausencia de conexión con él, puede causar una falta de identidad que puede desencadenar en “unpleasant emotional experiences which may adversely impact teacher identity development” [experiencias emocionales desagradables que pueden impactar negativamente en el desarrollo de la identidad docente] (Hong et al., 2018, p. 247). En nuestra rutina solemos preguntar frecuentemente ¿qué está mal? Deberíamos aprender a preguntarnos qué no está mal y a estar en contacto con ello (Nhat Hanh, 1992). Igualmente podemos aprender a hacer esto en nuestras aulas.

Para terminar, la intensificación de la docencia y del trabajo del profesor con dimensiones cuantitativas y cualitativas en cuanto más trabajo y más carga emocional es consecuencia de la “cascada neoliberal” de la que nos habla Clarke (2018, p. 218). Como contrapartida, Paricio (2018) presenta cuatro niveles en el proceso de desarrollo profesional docente: umbral mínimo de calidad; *buena* calidad docente; excelencia; liderazgo. Se antoja necesario el paso de una visión cuantitativa y acumulativa de méritos a otra cualitativa y progresiva de la identidad profesional docente. Del tener externo al ser interno. El enfoque progresivo permite ir transformando motivaciones, objetivos, procesos, mientras que, desde una visión simple de la docencia, no se contempla un cambio real (Paricio, 2018). La visión cualitativa es más compleja y avanzada, supone “un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje” (Paricio, 2018, p. 8).

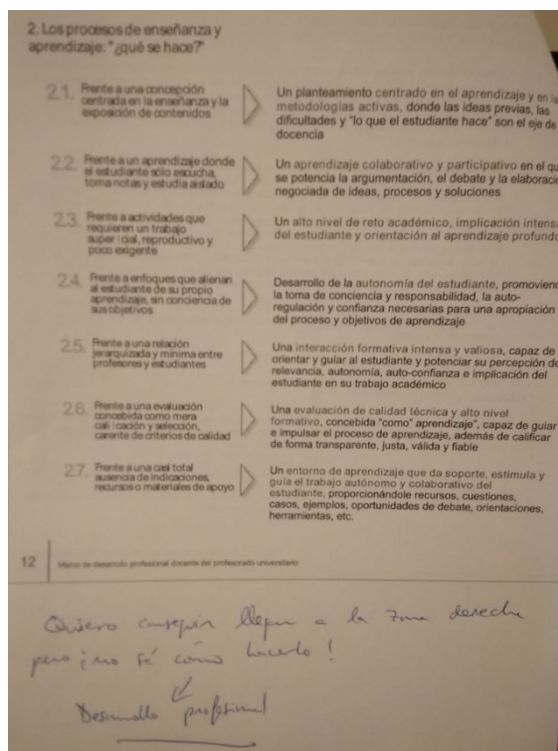


Imagen que refleja una página del libro de Paricio (2018) y sobre la que escribo: "Quiero conseguir llegar a la zona derecha, pero ¡no sé cómo hacerlo!"

3.3.1. Relato: *Aterrizo como puedas*

Yo no elegí entrar en la Universidad. La verdad es que, por aquellos años, me dejaba llevar. Tenía un trabajo no acorde con lo que había estudiado y con lo que quería hacer. Pero ¿qué es lo que quería hacer? y, lo que es más importante, ¿me atrevía a hacerlo?

Cursé la carrera de Historia en la por aquel entonces EUTG de la Universidad de Deusto, aquí en San Sebastián. Mi idea siempre fue la de estudiar algo para después encontrar un trabajo y dejar de estudiar. Mis aspiraciones no eran grandes, dejaba pasar el tiempo y ya se vería. Podría trabajar en alguna biblioteca, casa de cultura, o algo por el estilo. Un trabajo tranquilo y, aparentemente, poco exigente.

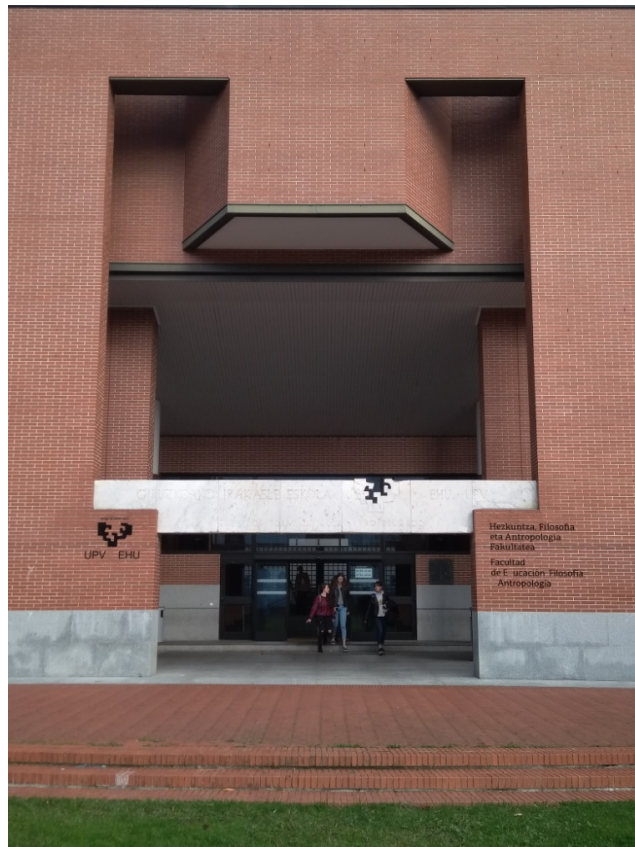
La docencia era una opción laboral acorde con mi preparación, pero recuerdo repetir más de una vez que a mí eso de dar clase no me gustaba (aunque nunca lo había probado). Hoy sé que el miedo comenzaba a asomarse en mi vida. Mi percepción respecto a mi manera de ser es de que soy una persona tímida. De joven, me sentía un poco identificado con el estudiante vergonzoso de *El club de los poetas muertos*. Ese chaval atenazado por expresarse como es, por hablar en público y *desnudarse* ante todos, temeroso por quedar en ridículo frente a los demás.

Terminé los estudios y, tras una temporada de incertidumbre sobre mi presente y futuro, me fui a Inglaterra. Aquella sí que fue una decisión conscientemente tomada por mí. Supongo que el haber escuchado historias de mi padre y mi madre sobre sus vivencias en Londres cuando eran jóvenes marcaron de alguna manera mi futuro.

Al volver a casa, me esperaba la *cruda* realidad. No es que sucediese nada particularmente grave, pero tampoco había nada que me entusiasmase. Mi año sabático en Inglaterra significó un paréntesis en aquella etapa de mi vida, pero no sé si realmente fue una huida.

Afincado de nuevo aquí, estuve trabajando en un almacén durante 7 años. Recuerdo que me veía como los personajes del *mito de la caverna* de Platón, encerrado en aquel agujero subterráneo y sin ventanas. Nada me retenía allí y nada me ilusionaba fuera.

La vida siguió y surgió la oportunidad de apuntarme en las bolsas de trabajo de la UPV/EHU. Como decía al principio, no fue realmente una decisión tomada por mí, pero yo me dejaba llevar por las circunstancias. Un día sonó el teléfono y a los pocos días ya era profesor en la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián.



Entrada y fachada principal de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (HEFA I) de la UPV/EHU en Donostia-San Sebastián.

Los comienzos fueron complicados. No tengo ninguna queja respecto a mis compañeros, el alumnado o la escuela. El problema era yo. Todos los docentes necesitan al principio un sinfín de horas para prepararse la materia. Mi caso no era diferente en ese sentido, pero sí que creo que a eso había que añadirle mi inseguridad, mi miedo a ser criticado, a hacerlo mal, a no dar la talla. Se supone que ser profesor de Universidad es un oficio al que acceden los *mejores*, igual que ocurre con un doctorado. Yo pensaba que no estaba preparado para tan alta tarea y, todavía hoy en día, una parte de mí la sigue pensando.

A lo largo de estos primeros años, tuve diferentes experiencias en Educación: fui tutor del Prácticum⁵⁴ (I, II y III), formé parte de los trabajos de módulo interdisciplinar, participé en la corrección de ejercicios de selectividad, etc. Paralelamente, asistí a cursos de mejora profesional relacionados con la informática o con las habilidades para ser un buen orador.

⁵⁴ Período de tiempo en el que los y las estudiantes ponen en práctica en diversos colegios los conocimientos y habilidades adquiridas en la Facultad.

Esta primera etapa está caracterizada por el miedo y la inseguridad. La inserción profesional a contextos desconocidos es un periodo de tensiones, un choque con la realidad en el que hemos de “adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p. 5).

El profesor novel no es un *vaso vacío*, tiene un recorrido, un vuelo de miles de horas de observación como estudiante que configura un sistema de creencias y prácticas. Unos modelos de enseñanza adquiridos basados en la clase magistral y que se tradujeron en unas primeras clases en lo que lo más importante era demostrar que *sabía*. En esta tarea, invertí montones de horas para la preparación de las clases.

Y si no es un vaso vacío, ¿qué podríamos hacer? Podemos intentar llenarlo con más *cosas*, pero se desparramaría y dentro seguiría residiendo la misma estructura. Al contrario, ¿no deberíamos primero vaciar el vaso para no desbordarlo? Vaciar para aprender, volver a ser niños y borrar los lados del cuadrado paradigmático.

En esta transición complicada de estudiante a profesor “la figura del mentor y el proceso de mentorazgo están recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado” (Marcelo, 2009, p. 18). Stenhouse (1987) advertía, a este respecto, que “en las situaciones iniciales de formación, donde algunos necesitan más instrucción sobre la forma de aferrarse a un bote volcado que sobre la navegación” (p. 176). En mi caso, mi director de tesis Pello Urkidi cumplió, desde mi llegada a la Facultad, la función del mentor en mi inserción en educación ofreciendo el tiempo, la escucha y guía que yo necesitaba en aquel momento.

En los momentos más complicados, es necesario echarle valor y “establecer las conexiones entre la enseñanza y el aprendizaje, el maestro y el aprendiz” (Day, 2006, p. 45). Pero, ¿valor sin consciencia? ¿Valor sin aceptación? Durante nuestras vidas profesionales, pasamos por circunstancias difíciles, emocionales y cognitivas. El valor puede servir una temporada, pero te aboca a la lucha permanente. Leo el artículo de Gutiérrez-Cabello (2013) quien reconocía que “un paso al abismo ejemplificaría el sentimiento que me invade al asumir el reto de impartir clases en un centro de educación superior” (p. 214).

¿Cómo superé? o, mejor dicho, ¿cómo seguí avanzando en la docencia? A la fuerza, tirándome a la piscina, venciendo el miedo. Hoy me encuentro todavía en la misma situación en la que me encontraba dentro del coche delante del edificio de Arquitectura. La hora ha llegado. Antes necesitaba memorizar, ahora también para escribir. Ya aprenderé como lo hice delante de la clase.

Diario del investigador



Esta fotografía de un lateral de la facultad de Arquitectura representa el temor que sentía antes de las primeras clases que di en la Universidad. Aparcaba el coche enfrente y a la mente me venía la imagen de los corderos que son mandados en silencio al matadero

3.3.2. Del profesor subalterno al profesor-que-no-sabe

“El maestro no sabe y es necesario investigar todos juntos”.

Tonucci (1976, p. 46)

El *reality shock* es el término con el que se designa a la reacción a un optimismo irreal atribuido a la primera experiencia en educación. Flores y Day (2006) recogen los testimonios de una serie de docentes y resulta curioso ver cómo muchas de ellas introducían alguna modificación en su forma de enseñar en el paso del primer al segundo año. Todavía no gozaban del control de la clase y, por eso, aún siendo conscientes y yendo contra sus principios pedagógicos, pasaban de una enseñanza centrada en el estudiante a una más tradicional dirigida por el profesor. La preocupación por el mando dio paso a maneras de ejercer la profesión que habían vivido de pequeños. Por tanto, en estos relatos queda de manifiesto “la contradicción entre *lo que es* y *lo que debería ser* (Flores y Day, 2006, p. 228). Sin embargo, no todos los docentes respondieron así. Algunos mejoraron y pudieron ser los profesores que querían en un proceso centrado en sus estudiantes (Flores y Day, 2006).

Hasta hace no tanto, la enseñanza erudita moderna ofrecía autoridad, respeto, seguridad y verdad. Esta relación vertical entre alumnado y profesorado se fundamentaba en una pedagogía basada en la transmisión de conocimientos y habilidades, desempeñada por un profesorado *activo* y dirigida hacia un alumnado *pasivo*. Actualmente, sin embargo, asistimos a una pérdida de respeto y autoridad del profesorado, y una baja autoestima profesional. Una transición entre el docente moderno y el postmoderno que debería resultar de un proceso de adaptación y reconversión, pero que, desafortunadamente, acaba en la ruptura del equilibrio entre el pensamiento y la realidad, en estrés y *burnout*. Los tiempos postmodernos han provocado que el *reality shock* haya derivado en un *transition shock* –término utilizado por Veenman (Flores y Day, 2006)– permanente y en una crisis de identidad surgida “de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer” (Denise Vaillant, 2007, p. 12). Un desajuste

entre expectativas y realidad. Una vez más, queremos ser Jesús de Nazareth, pero somos Jesucristo Superstar.

Este *post modern reality shock* del que hablamos, hace alusión, pues, al desequilibrio producido entre los escenarios de cambio que imagina el docente y el contexto inseguro en el que se mueve. Esta incertidumbre, acompañada del consecuente miedo, afecta tanto al profesor novel como al veterano. Por un lado, “la tradición mantiene vigente el antiguo curriculum de la escuela no reformada” (Stenhouse, 1987, p. 95), pero, por otro, la postmodernidad ha traído la incertidumbre entre el profesorado. El alumnado es diferente, las familias, la sociedad de la información o el estado del planeta también. La evolución de la sociedad comporta el del rol tradicional docente, que hoy se percibe como inadecuado. Vaillant (2007) reconoce en el docente “el factor central de cambio” (p. 13) y apela, así, por una transformación de su función a través de “un cambio profundo del propio modelo escolar” (p. 12).

Denise Vaillant (2007) sostiene que en los años 60 se concibe un maestro como técnico capaz de lograr unos objetivos educativos con arreglo a una serie de métodos. Esta es una visión funcional e instrumental influenciada por la perspectiva racionalista. En los 90, la concepción sobre la figura del docente evoluciona hacia la de un profesional reflexivo que pueda colaborar en la transformación de la escuela (Vaillant, 2007). El *buen* profesor es todo esto, pero, sobre todo, es el que deja huella en su alumnado pues comprende y se comprende. Palmer (1997) defiende y añade que “technique is what teachers use until the real teacher arrives” [la técnica es lo que los docentes utilizan hasta la llegada del verdadero profesor/a] (p. 21).

La orientación técnica desprofesionaliza. Lo mismo que, a lo largo de la Historia, al ser humano le quitaron lo que tenía, al hombre moderno, se lo dan y le quitan su ser, su identidad (Fromm, 1971). Veíamos anteriormente cómo el trabajador actual es componente y no proceso completo de una máquina económica y que es ajeno a sus frutos. No siente jamás la integridad por sentirse como un todo. Y yo me pregunto: ¿Es el profesor también un átomo educativo?

De este modo, el docente se ha convertido en un mero usuario del conocimiento de otro y transmisor de contenidos. Esta perspectiva no nos ofrece un modelo de desarrollo profesional (Ebbutt y Elliott, 1990). Es un modelo en el que el docente es un técnico competente, esto es, sabe aplicar las técnicas adquiridas. Más aún, esta perspectiva promueve la eficacia y la consecución de objetivos. Hablamos del *profesor técnico o subalterno*: un *hombre faber* que se atiene a lo que dice el curriculum, que sigue a pies juntillas lo que le ordenan y sin habilidad para situarse en su (la) historia.

Pasaba horas y horas preparando las clases, buscando el infinito conocimiento, la seguridad total. Del mismo modo, investigando ansío la misma meta: seguridad, conocimiento (¿positivista?), alimento del ego.

Diario del investigador

Se supone que el profesor tiene que saber y los estudiantes no saben (Siry y Zawatski, 2011). Si la o el docente no sabe, no es un mero transmisor de conocimiento, ¿qué es?, ¿un educador como guía o como enseñante? Gustavo Bueno (2001) ilustra muy bien esta disyuntiva por medio de la conversación que mantienen Sócrates y Protágoras: “Sócrates sostiene la imposibilidad de educar al hombre, y ofrece como justificación de su propia «actividad educadora» la tesis de la mayéutica, según la cual él no puede pretender educar a nadie sino ayudarle, a lo sumo, a que desarrolle por sí mismo su propia «identidad». Protágoras sostiene, en cambio, la posibilidad de enseñar a «ser hombre»; pero si puede defender este proyecto es acaso porque ha identificado previamente al hombre con el ciudadano” (p. 52).

He aprendido, estoy aprendiendo a que ser es no tener y no hacer nada, estar vacío. ¿Qué respuesta recibiría de los alumnos?

Diario del investigador

El profesor que no sabe tiene una concepción de su conocimiento del oficio como resultado cambiante de su práctica que se nutre de las interacciones con los alumnos o de las experiencias profesionales (viajes, simposios, cursos). Esta perspectiva permite al profesorado trazar una ruta para su desarrollo profesional. Una formación no-instrumental del profesorado en el que recuperan su autoría o agencialidad y se convierten en los verdaderos protagonistas activos de su propio desarrollo. Bolívar (2006) señala precisamente que “se trata justamente de partir de ellos para contribuir al proceso de desarrollo personal y profesional” (p. 36). En este aspecto, Bolívar (2006) defiende que “las metodologías (auto)biográficas posibilitan constituir a los profesores en sujetos de su propia formación, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, como aspectos nucleares de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional” (p. 36). Diríamos que son biografías educativas en las que se recuperan narrativamente experiencias formativas y se traducen en la base desde la que poder construir y cambiar la realidad.

¿Pero qué puede hacer el profesorado en esa relación entre contexto e individuo? ¿Cómo modificar el modo tradicional de enseñar, de ser, de pensar y de hacer sin esperar a que una reforma lo lleve a cabo? En su búsqueda por encontrar su sitio en el aula, el y la docente utiliza diferentes estrategias: ser más cauteloso para evitar problemas de índole disciplinaria, empezar siendo estricto e ir aflojando, establecimiento de normas para conseguir un ambiente de trabajo agradable... (Flores y Day, 2006). Palmer (2003) ha visto, durante sus sesiones, profesores *quemados* que querían recuperar la pasión por enseñar: fragmentación, alienación, pérdida de identidad y conexión... Por eso, ante el *reality shock*, resulta imprescindible ofrecer espacio donde poder reflexionar y no solo actuar (Correa et al., 2015).

Ibai (9 urte, LH 4): Unibertsitatean irakasle izatea LHn izatea baino zailagoa iruditzen zaio. Nereak (bere irakaslea) liburua du jarraitzeko. Niretzat ere iruditzen zitzaidan lehen errazagoa. Errespetu/beldur handiagoa nion Unibertsitateari edo DBH eta Batxilergoari. Zenbat eta nagusiagoak, “gehiago” dakite eta ni “arriskuan” egon ninteko. Irudi hori desagertzen joan zait baina agian nire konfort eremuan nagoelako. Hortik atera (irratia, tb, kongresuak) eta berriro segurtasun falta azaltzen da...

[Ibai, 9 años, cuarto de Primaria: ser profesor en la Universidad le parece más complicado que en Primaria. Su profesora tiene el libro para seguirlo. A mí también me parecía antes más sencillo. Le tenía más respeto/miedo a la Universidad o a la ESO y Bachiller. Cuanto más adultos, saben “más” y yo puedo estar “en peligro”. Esta sensación ha ido desapareciendo, pero quizás porque estoy en mi zona de confort. Si salgo de ahí (radio, tv, congresos), la falta de seguridad vuelve a aparecer...].

Diario del investigador

Para muchos autores, la perspectiva biográfico narrativa da la oportunidad de comprender la vida de estos docentes desde dentro: modos de ser, formas de pensar, imaginar... Se recuperan las voces y, además, el docente recupera también su voz. Un mundo nuevo emerge, una sociedad actual que demanda docentes preparados y que se preparan. En esta tarea, la formación continua es indispensable porque vivimos en constante cambio. Es justamente lo contrario a las expectativas con las que entraba en la Universidad: saber/conocimiento para controlar, trabajar con la intención de construir y consolidar una zona de confort en la que no preocuparme por nada. Pues amigo (dicho a mí mismo), eso no es la Educación, ni tampoco lo es la vida.

El desarrollo de la identidad docente supone un salto al vacío, perder el control. Stenhouse (1987) afirmaba que “la seguridad en la incertidumbre es la armadura que una educación especulativa puede brindar” (p. 170). Urge recuperar esos profesionales que han perdido la pasión por enseñar. El docente

debe reflexionar y constatar que sus conceptos previos no son suficientes para comprender adecuadamente la realidad social. Deben ser ella o él los primeros en ser conscientes de que ellos tampoco *saben nada*. Pero no es fácil. “The whole problem with the world is that fools and fanatics are always so certain of themselves, and wiser people so full of doubts” [el problema con el mundo es que los idiotas y fanáticos están tan seguros de sí mismos y la gente más inteligente tan llena de dudas], decía Bertrand Rusell.

Tenemos miedo a no poseer, a perder lo que tenemos/sabemos, nuestra identidad creada, nuestra historia, nuestra identificación con un falso yo, el ego. No soportamos la carencia de algo por lo que buscamos cosas con las que llenar ese vacío, palabras con las que saturar nuestras mentes, metodologías más o menos innovadoras y activas que aplicamos en el aula. Todo ello nos da una seguridad efímera de que hacemos algo, pero, en verdad, no somos nosotros mismos. “El miedo al vacío se hace predominante en extremo para los que no se atreven a vaciar la cabeza, por no hablar de permanecer en silencio, interno o externo, durante un cierto tiempo. Ésta es la situación humana en general” (Dhiravamsa y Díaz, 2008, p. 81).

Gaur goizean, Ibairekin eskolara nindoala (2021ko ekaina), honi buruz hitz egin dugu: bere tutoreak ez diela inoiz denbora librerik uzten. Beste irakasle bat dagoenean, eta lana bukatu ondoren, denbora librea uzten diela. Halaber, zerbait extra egin behar dutenean, gorputz hezkuntzako ordua erabiltzen dute. Zergatik ez matematika?, galdetzen du. Eta nik hausnartzen dut: inportanteagoa da? Eta gure gorputza ezagutzea, mugitzea, pozik egotea, gozatzea. Zer gertatzen da kirolrik egiten ez duten hurrekin? Ordu hori da kirola egiteko duten momentu bakarra.

[Esta mañana, yendo al colegio con Ibai (junio de 2021), hemos conversado sobre esto: su tutora no les deja nunca tiempo libre. Cuando hay otro profesor, después de terminar las tareas, sí que les deja tiempo libre. Además, cuando tienen que hacer algo extra, utilizan la hora de la educación física.

¿Por qué no la de las matemáticas?, se pregunta. Y yo reflexiono: ¿es más importante? Y el conocimiento de nuestro cuerpo, moverlo, estar contentos, disfrutar. ¿Qué ocurre con los niños que no hacen ningún deporte? Esa hora de deporte es la única oportunidad que tienen de hacerlo].

Diario del investigador

Este es, pues, el proceso por el que pasamos: de subalterno y técnico al artista, capitán o *bricoleur*. Del docente que *sabe* o que se viste de experto (Gutiérrez-Cabello, 2013) al *que no sabe*, del que *tiene* al que *es*, del egocéntrico al inclusivo.

Una alumna de Erasmus ha comentado que le interesaría tratar la pobreza. Mientras comentaba mi impresión sobre lo dicho estaba siendo consciente de que veía la pobreza como algo externo, no como algo que está entre nosotros. Empecé a hacer referencia a la pobreza que hay en otras partes del mundo como si a nuestro alrededor no existiera. A medida que hablaba, me escuchaba a mí mismo y me iba percatando de lo que realmente estaba diciendo. Le hice saber este proceso al alumnado con el fin de que ellos y ellas también se diesen cuenta de cómo funcionamos, de cómo opera nuestro pensamiento. Pienso ahora que claro que me preocupa la pobreza, tengo interés por sensibilizar a las futuras generaciones, a los profesores en formación, pero no tengo ningún vínculo emocional, social ni político con ella. Soy un hombre blanco de clase media, profesor en la universidad.

Diario del investigador (primera clase del año 2019-2020; 28 de enero de 2020)

3.3.3. Relato: ¡Oh Capitán, mi capitán!

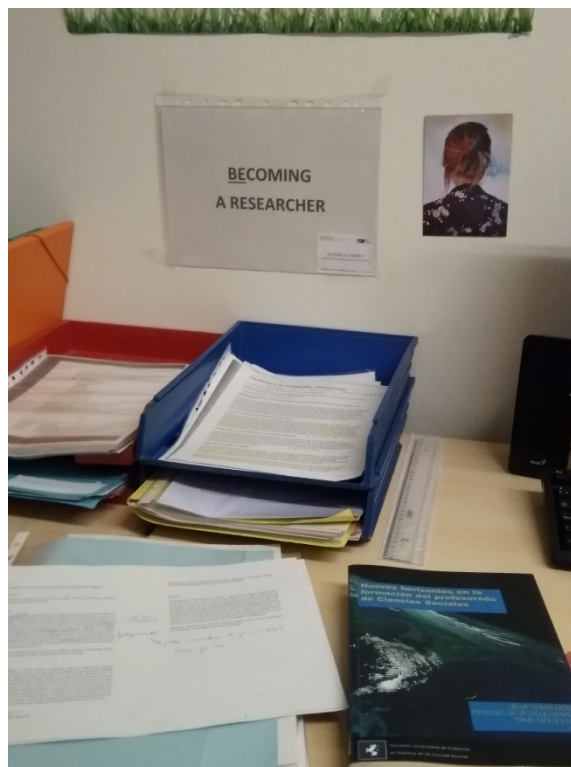
Poco a poco, fui consolidándome en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pello Urkidi, por aquel entonces director de la Escuela de Magisterio, era la persona a la que sustituía. Gracias a él pude ir visualizando cuál podía ser mi presente y futuro en la Universidad. Me puso en contacto con José Miguel Correa, profesor e investigador del departamento de Didáctica y Organización Escolar, y fuimos elaborando un pequeño plan para comenzar mi carrera investigadora. Para ello, primeramente, era necesario realizar el Máster de Psicodidáctica y, posteriormente, comenzar el doctorado (ver anexo “Plan de acción”).

En el máster tuve la oportunidad de conocer a nuevos compañeros y compañeras, profesorado y un tipo de investigación diferente. Recuerdo una *tecnografía* y artículo en el que trabajamos y su posterior presentación en las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Aquel día, emulando a Mr. Keating, mis dos compañeras y yo animamos a los y las asistentes a subirse a la mesa del profesor/a y mirar, desde la altura, con otros ojos. Nuestra intención fue la de que aquella acción significase un tránsito de ser estudiante/docente a investigador o indagador. Estoy muy orgulloso de lo que hicimos por lo que supuso de romper miedos personales y barreras conceptuales. Nunca hubiese imaginado que en la Universidad se pudiesen realizar ese tipo de *performances*.

El año académico terminó, presentamos nuestros informes finales y aguardaba la siguiente fase. La tesis doctoral era otra palabra tabú para mí. Yo no estaba hecho para tan difícil cometido. Hay personas mucho mejor preparadas que yo (pensamiento limitante que no creo, pero que escucho por mi parte). Sin embargo, la vida sigue y *debía* hacer la tesis. De nuevo, una serie de factores personales y contextuales frenaban mi avance...

Para realizar la tesis, ¿tiro por lo seguro o me aventuro a lo narrativo?

Diario del investigador (comienzo de la investigación)



3.3.4. Agencialidad: autoridad y vulnerabilidad

Podríamos definir agencialidad como la capacidad del individuo para actuar en un entorno mediado socioculturalmente. Bolívar (2006) aboga por recuperar esta *autoridad* sobre la práctica (Bolívar, 2006). En este sentido, la actividad docente e investigadora se presentan como experiencias que se eligen, se organizan, se despliegan, se cuentan en cuanto tienen sentido para el profesor. Esta competencia cumple un rol mediador entre las influencias del contexto social y nuestra identidad individual.

Por otro lado, la autoridad, dicho de otro modo, el gobierno del quehacer en el aula, es un aspecto inherente al concepto de profesor. Hoy en día, el discurso pedagógico apunta hacia el alumnado como centro del aprendizaje. Enconces, ¿cómo entender y sobrellevar esto?

Creo que esta manera de pensar en la que alguien otorga un poder a un representante, en este caso el docente, nos ha limitado en nuestro devenir y ha frenado la evolución de muchos docentes. Al no contar con una autoridad establecida/heterónoma, ahora es necesario que indagemos en ella para elaborar, construir y explicarla. Entendida como característica propia, autónoma, la autoridad en el aula, en la investigación o en la vida es un rasgo de integridad.

Sin embargo, aún hoy en día, la práctica autoritaria de poder sobre otros sigue ejerciéndose. Stenhouse (1987) sostenía que “siempre que nos imponemos e intimidamos con nuestra autoridad, en vez de razonar sobre un pie de igualdad con aquellos a quienes enseñamos y de ayudar a que se liberen por sí mismos de nuestra autoridad como la fuente de la verdad, les invitamos a la fe más que al conocimiento” (p. 169). Gobernar el aula es clave, pero la clave estriba en no permitir que se transmita el mensaje de que “tal autoridad es la garantía del conocimiento” (Stenhouse, 1987, p. 163).

En lo que respecta al clima en el aula, ha sido un día habitual de bastante ruido. Además, unos alumnos han llegado tarde y les he pedido que hablaran conmigo después de clase. Creo que ha sido un momento en el que he reaccionado automáticamente ante mi malestar. He presupuesto que cogían un autobús más tarde y me ha molestado porque precisamente habíamos cambiado la hora de inicio de la clase por ellos. Luego he podido hablar con ellos de una manera más relajada y han explicado su retraso por el tráfico. Tenían razón y he recapacitado mi manera de actuar. La próxima vez cuando tenga que decirle algo a alguien lo haré después de la clase, pero sin anunciarlo a bombo y platillo delante de todos. Suena a “aquí estoy yo y te ordeno que vengas a hablar conmigo”. Suena a demostración de poder e intimidación, y no me gusta esa forma de ser. Tengo claro que ese no es el camino. Soy consciente de que eso no es lo que quiero ser, de que ese no es mi camino, mi Tao. Quizás no sepa todavía exactamente lo que quiero hacer y ser en el aula, pero sí lo que no quiero ser.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”, apartado “Más sobre el aula”)

Podemos dar una visión de autoridad como de término que contiene la palabra *autor*. Ejerciendo una autoridad genuina, somos dueños de nuestras palabras y acciones. Una acción que se despliega de dentro hacia fuera y no al revés. “Power works from the outside in, but authority works from the inside out” [el poder funciona de fuera adentro, pero la autoridad lo hace de dentro afuera], señala Palmer (1997, p. 20). La enseñanza que está *autorizada* por nuestro profesor interior no necesita de escudos o armas (Palmer, 1997). Así, la autoridad se presenta cuando recuperamos o apelamos a nuestra identidad e integridad.

Al igual que un padre o madre, un profesor *debe* saber la respuesta a la pregunta o situación a la que se enfrenta. Igual que en casa, en un aula suceden innumerables circunstancias que nos ponen a prueba respecto a nuestra claridad y ecuanimidad. En estos momentos de duda, se antoja mejor reconocer que no podemos escapar de ellas. De lo contrario, la educación de niños o alumnos puede resultar una carga demasiado pesada, o convertirse en una pesadilla. Sin embargo, es verdad que,

como sostiene Palmer (1997) “we fear making ourselves vulnerable in the midst of competitive people” [tenemos miedo por sentirnos vulnerables en medio de gente competitiva] (p. 21).

Al contrario, en estas situaciones, siempre tenemos la oportunidad de enfocar la enseñanza como práctica diaria en vulnerabilidad. La mayoría de las veces, disminuimos o tratamos de neutralizar la vulnerabilidad y lo conseguimos, pero, al mismo tiempo, nos desconectamos del alumnado, de la materia e incluso de nosotros mismos. Muchas de las circunstancias del aula están fuera del control del profesor. No obstante, el profesor no se puede quedar parado, tiene que actuar continuamente, pero sin saber realmente si hace lo correcto. La ambigüedad generada provoca una posible sensación de sentirse perdido en algún momento. Asumiendo esta perspectiva, es más fácil de entender por qué hay profesores que se niegan a cambiar o a aceptar nuevos planes. Una persona que lleva años enseñando de una manera está fuertemente comprometida con su método y piensa que es el correcto. Cuando llega el cambio, puede verse amenazado y pensar que lo que ha hecho hasta la fecha no era lo correcto, o lo podía hacer mejor.

*Cuando te sientes perdido buscas encontrar de nuevo el Norte.
Una alumna relata que es necesario sentirse perdida: “sometimes it’s okay to feel lost,
because thanks to that feeling you can find your way back”.*

Diario del investigador (ver anexo “Final essays, 2019/20”)

*“Solo abandonando la resistencia, haciéndote «vulnerable»,
puedes descubrir tu verdadera y esencial invulnerabilidad”.*

(Tolle, 2001, p. 208)

Dicho lo cual, Kelchtermans (2018) aboga primero por asumir esa vulnerabilidad estructural. Podría decirse que nos invita a aceptar la situación para, desde ahí, dar una respuesta adecuada a cada situación. Aceptar en este caso es adoptar una imagen más real de la realidad, ser conscientes de nuestros sueños, aspiraciones, epifanías, en qué está basada nuestra historia.

Los profesores no actúan en un vacío social. La eficacia colectiva y la construcción de la agencia colaborativa es fundamental para que los profesores dispongan de un entorno que les apoya, que les hace sentir seguros y que les anima a tomar riesgos y practicar la vulnerabilidad. Todo esto es fundamental para un buen desarrollo de la identidad (Hong et al., 2018). Janet Alsup (2018) muestra que hay estudios que enfatizan en que deberíamos apostar por una construcción de la agencia de forma colaborativa y dinámica.

Sin embargo, es complicado mostrar la vulnerabilidad. Hemos aprendido a confundir vulnerabilidad con debilidad y seguridad con fuerza. Aceptar la vulnerabilidad es precisamente dar el primer paso en la transformación de la energía de la que disponemos, es el primer acto heroico como personas. Por tanto, podríamos coincidir en que lo que consideramos seguridad, realmente es debilidad y la vulnerabilidad es nuestra fuerza. ¿Cuál es mi fuerza y cuál mi debilidad?

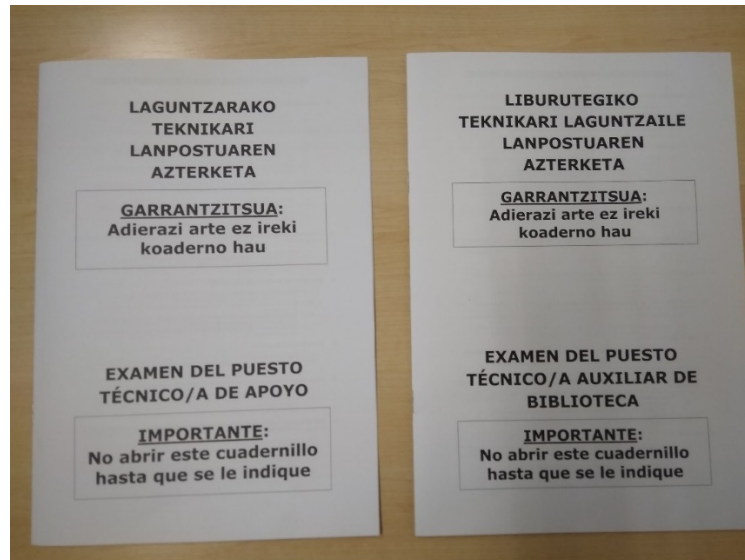
Ayer 31 de enero fue mi primera sesión. Acabo de estar charlando con Pello y le comentaba que mi nivel de inseguridad, incertidumbre ante el nuevo grupo o de nerviosismo en general era mucho menor que el de las jornadas de Vitoria. Me ha preguntado por qué (sabiendo él la respuesta) y le he contestado que yo también sé cuál es el motivo: “the audience” o los oyentes. En el caso del aula son estudiantes, generalmente jóvenes, a los que quizás inintencionadamente les vea con una actitud de superioridad, en modo vertical. En las jornadas, o en Barcelona, o en cualquier congreso que fuera yo ya sería uno más, la relación es horizontal. O peor aún, puedo sentir que el posicionamiento es vertical, pero por sentirme yo por debajo de profesores e investigadores muy preparados y con años de experiencia. Pello me comenta que eso es normal. Yo ya lo sé, pero la procesión va por dentro. Le señalo también que, por ejemplo, si en el aula hubiese cámaras y se me quisiese evaluar, o si se encontraran colegas o incluso amigos míos, el contexto sería diferente: me sentiría observado y

juzgado. Creo que es una cuestión de la que soy consciente y que debería aceptar. Recuerdo al respecto cierto episodio del libro de Elliott refiriéndose a estos asuntos del profesorado que es capaz de ser evaluado.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”)

Hong et al. (2018) reconocen la agencialidad docente como una “cualidad clave de la identidad docente” (p. 244). Un equilibrista que asume riesgos conscientemente sobre su sensación de autoridad y vulnerabilidad, dos amigos que no son polos opuestos y que nos ayudan a crear una identidad docente efectiva y satisfactoria. Por su parte, Alsup (2018) define agencialidad, apoyándose en Bandura, como “the ability of individuals to make free choices and act independently, amidst cultural and societal structures that can limit them” [la habilidad individual para tomar decisiones libres y actuar independientemente, en medio de estructuras culturales y sociales que pueden limitarles] (p. 14). En este sentido, la agencia es entendida como parte del desarrollo profesional docente actuando entre los factores ambientales y nuestra identidad personal (Ruohotie-Lyhty, 2018). De este modo, la agencialidad percibida y consciente funciona como guía o brújula que nos ayuda a transitar por nuestras carreras y supone el diálogo interno que nos informa de lo que ocurre poniendo orden.

El ejercicio docente presenta desafíos y provoca tensiones en las que puede producirse una incompatibilidad o discordancia entre la identidad original y el entorno. “Esto produce una carga emocional significativa en el profesor que le lleva a la inseguridad acerca de su competencia profesional” (Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 30). A algunos les ocurre, como a mí, que nos negamos a renegociar nuestra identidad, pero nos hemos visto obligados o empujados a tomar una nueva dirección a raíz de alguna experiencia emocional significativa. A veces, como se ve en algunos casos de la autora, estos cambios pueden resultar difíciles y dolorosos, pero algunos profesores han sido capaces de tomar otro rumbo de manera consciente. Esto también ha llevado a adquirir una mayor responsabilidad y confianza en sus carreras. El otro extremo sería el del profesorado que se resiste a renegociar sus identidades en situaciones en las que no hay convergencia entre ellos y el entorno. Aquí veo lucha, gasto de energía, desmotivación, bajas laborales, aislamiento... Una docente de su estudio relata (Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 33): “But what I’ve realized is that I don’t take the work so seriously anymore, because, well, I have a family and if the teachers’ meetings, for example, last longer than expected, I’ll leave (laughing). I mean, my priorities are clear” [Pero de lo que me he dado cuenta es que ya no me tomo el trabajo tan seriamente porque, bueno, tengo una familia y si las reuniones de profesores, por ejemplo, se alargan más de la cuenta, me voy (riendo). O sea, tengo claras cuáles son mis prioridades]. Aprecio una narrativa de defensa, de excusas, de no querer aceptar una nueva visión pedagógica o rol docente. Resuena en mi relato. Estos cambios que nos sobrevienen no se producen solo en la primera etapa, sino que también son visibles cuando se cambia de lugar, de relaciones, situaciones familiares. Las situaciones de la vida exigen una renegociación de nuestras identidades y dependiendo de nuestra pericia para hacerlo tendremos uno u otro resultado. Ello incidirá en nuestro compromiso docente, satisfacción y desarrollo profesionales.



Exámenes a los que me presenté para Donostia Kultura siendo profesor en la Universidad. Muestra de la inseguridad laboral del puesto que ocupaba, de la falta de compromiso personal y de dispersión

Una vez más, la investigación narrativa funciona como proceso de agencialidad y empoderamiento humanos. A través de los relatos, las personas/docentes pueden experimentar un despertar de la consciencia y ser testigos de cómo sus vidas profesionales y personales cambian y se transforman. Los relatores toman las riendas de sus historias, es decir, de sus vidas. En el camino encontramos experiencias, tutores, incidentes que simbolizan los peldaños en nuestra búsqueda de la *luz* o *verdad*.

DeGloma (2010) cita a Siddhartha Gautama (el Buda) como ejemplo de esta búsqueda paulatina e intencionada y señala también el mito de la caverna de Platón en la que, para el iluminado⁵⁵, se produce una distinción entre el pre y el post en el presente. Un presente que supera todo tiempo cronológico o biológico. Una idea de persona y personaje, yo y ego, esencia y ficción. A veces, podría parecer que contamos las historias como si fueran las de otros, parece como si la persona de la que hablamos no fuéramos nosotros, sino un personaje. Habría que preguntarse si la persona actual que creemos ser no es también otro personaje en el tiempo. El tiempo que nos ofrece la narrativa nos hace tomar una perspectiva de observador que ayuda a ver y comprender las cosas mejor. Mi motivación actual es poder tener esa herramienta, aquí y ahora, para ser más consciente de quién y qué soy. Como no podemos viajar al futuro, el reto reside en vivir cada instante plenamente.

Para finalizar, autores como Hong et al. (2018) animan a los investigadores en este campo de la educación a trabajar en la búsqueda de la relación existente entre la agencialidad y la identidad profesional, y tratar de buscar formas en las que fortalecer y sostener esta autoridad.

Me gustaría terminar este apartado con la carta que envié al alumnado vía correo electrónico al comienzo de la cuarentena (curso 2019-20). Desde la Universidad se instó, que no obligó, al profesorado a poder utilizar las herramientas audiovisuales online, pero yo sentía resistencias y miedos en mi interior, por lo que me limitaba a utilizar el email o la plataforma *e-gela*:

⁵⁵ Aquí tampoco pensemos en lo improcedente del término “iluminado”. Tengamos en cuenta que el Decreto 236 (2015), en su apartado sobre aprender a pensar, destaca en su componente 4: “Crear, elegir y expresar ideas (pensamiento creativo)” (p. 82) y también describe una fase de “iluminación o descubrimiento” (p. 83).

Dear all,

I am writing this message because, as your representative says, there are some doubts and uncertainty about your papers. I will try to give you some guidelines and explanation along the following lines:

We all know that the situation we are living is uncommon so it demands also unusual and outstanding responds from all of us. I am trying to do my best but it is impossible for me to reach to all of you in the same way as before. That is why your last team papers feedback is general. Anyway, if a group or a person has any doubt you can e-mail me. So far, some students have asked me questions and I have answered them.

Take into account that the amount of papers is now much bigger for me because I want you to have a look at the materials offered every Tuesday on e-gela and I collect them to have a better continuous evaluation. For personal reasons, it is impossible for me to use online videocall meetings with you. I think we will have to handle this using our e-mail accounts.

So far, you are checking all the materials and sending your papers. My feedback is to let you know that you can improve some aspects. The goal is to analyse the contents and go in depth.

Regarding the “big” papers, the project and the last individual essay, there is information on e-gela. About the project, you can write what you have been doing during the workshop sessions and so far. With respect to your last individual essay, it is like a reflection about the subject in general. Remember, it is not a summary. If you have ideas but you are not sure, you can ask me via e-mail.

I am sure that all your doubts will not be resolved but this is all I can do right now.

Thank you for your understanding and I hope you are safe and healthy,

Gaizka

Al final, fui consciente de la tensión, dudas y miedos existentes, di un paso adelante y me conecté vía Internet con el alumnado para resolver sus dudas online.

¿Y qué miedo tenías a hacerlo por videoconferencia?, me pregunta Pello Urkidi. Miedo a poder ser grabado, a que se me vea metiendo la pata. Resistencias como las de Asun Martínez-Arbelaiz (2013), quien describía así un pasaje de su historia como profesora en EE.UU.: “Recuerdo con horror que nos grabaron en vídeo” (pp. 175-176).

3.3.5. Tránsitos y ritos de paso

“Una vida marcada por el cambio y la incertidumbre”.

Palabras de uno de los integrantes del tribunal de defensa de cátedra del profesor Correa.

Diario del investigador

El presidente del tribunal al que nos referimos describió el acto de defensa de cátedra como “rito de paso”, tránsito entre una etapa y otra. Desde la inicial supervivencia en clase de una época temprana donde prevalece el deseo del establecimiento de tu autoridad como profesor se pasa a contextos más allá de las preocupaciones e inseguridades personales, para terminar en una acumulación de saberes y estrategias adquiridas a lo largo del tiempo (Hargreaves, 1998). En términos más generales, los ritos de paso son mitos que todas las sociedades arcaicas han utilizado y utilizan para describir situaciones fronterizas en las cuales “el hombre se descubre a sí mismo tomando conciencia de su lugar en el universo” (Brotton, 2014, p. 30).

En la primera etapa docente del *Aterriza como puedas*, “estás tan preocupado contigo mismo” (Hargreaves, 1998, p. 848) que te olvidas de mirar afuera y ver dónde están los demás y cuáles son sus necesidades. El filósofo británico Alan Watts decía que si uno no deja de hablar no es posible escuchar a los demás; igualmente, si uno no para de hablar internamente, es decir, si no interrumpe el pensamiento incesante, no es capaz de entender la realidad. Solo verá la realidad de acuerdo con sus marcos, contextos y concepciones definidas/establecidas y constantes/permanentes. Por tanto, los tránsitos que se producen en una trayectoria docente pueden significar el paso de una visión egocéntrica de la enseñanza a la del alumnado como centro o, al menos, a la de una percepción equilibrada de la docencia.

En estos tránsitos, una investigación de Hargreaves (1998) ilustra cómo el reto de unos docentes era dejar que las cosas ocurrieran y “soltar las viejas concepciones, prácticas familiares, y rutinas reconfortantes” (pp. 848-849). Soy consciente de que mis primeras experiencias profesionales enseñando en la universidad fueron las del estudio memorístico para, a continuación, soltar todo lo *aprendido* en el aula. Correa et al. (2013) sostienen que esto ya no equivale a ser profesor hoy en día, pues la docencia es hoy en día un lugar donde las ideas de permanencia y estabilidad ya no existen. Tenemos más oportunidades que nunca para aprender si nos tomamos esto como un camino y no como un destino (así me lo tomaba yo: estudiar para no estudiar más y trabajar, fin de la historia). Ahora soy consciente de que mi historia está viva, no muerta o congelada, de que quiero estar ahí para protagonizarla, observarla, tratar de comprenderla y, si se puede, cambiarla.

Otra evolución que el docente puede experimentar es la del tránsito de posiciones más distantes respecto al alumnado hacia un acercamiento o relación más cercana. Sin embargo, también es cierto que se producen casos como el de una profesora que intervino en una investigación de Flores (2014), en la que relata el miedo a perder el control en las situaciones de clase. Muchos docentes empleaban el sistema de evaluación con exámenes como mecanismo para mantener la disciplina. Entonces, ¿para qué se utilizan los exámenes? Lamentablemente, parece que para controlar y mostrar quién ostenta el poder, como costumbre, inconsciencia, modo de justificar las notas...

Monereo (2010) habla de este sentimiento de fracaso y lo ilustra con la frase “¡Saquen el libro de texto!” (p. 583). Son las resistencias al cambio por parte de los docentes. Pueden ser debidas a “factores de tipo personal-emocional, factores relativos a las competencias profesionales y factores de naturaleza institucional” (p. 583). Yo indicaría las mías en ese mismo orden. Monereo (2010) presenta tres modos que pueden ayudar a gestionar mejor esas resistencias: autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional. Pero el autor también trata de encontrar métodos para restituir “el control y la seguridad del profesor” (Monereo, 2010, p. 585) y pasar, más adelante, a abrazar la incertidumbre.

La percepción sobre lo que *sabe* el alumnado cambia también. Los y las alumnas pueden convertirse así en interlutores y fuente de inspiración, en oportunidad para profundizar y realizar nuevas preguntas. En estos casos también se producen disrupciones y tensiones. Elliott (1990) relata en un apartado de su libro que “al tratar de reemplazar las estrategias de transmisión por las de comprensión, los profesores no solo provocaron ansiedad en sus alumnos, sino que descubrieron que ellos mismos estaban ansiosos” (p. 226).

Otro hito destacable es el del paso de la enseñanza tradicional al uso de las metodologías activas. Un movimiento de una docencia, en base a la lógica e inercia, a otra atrevida, reflexiva y crítica. En este sentido, hay docentes que se decantan por tiempos pasados mejores caracterizados por el respeto y la seguridad en el quehacer diario. En este sentido, Samah (2013) se dio cuenta de que, cambiando las estrategias de enseñanza, de una más tradicional a otra activa, centrada en el alumnado, un grupo funcionaba mejor –debido, posiblemente, a su madurez– y lo agradeció, pero otro no. ¿Cómo conseguir que el grupo pasivo sea activo? ¿Cómo transformar el papel del estudiante, de un ente pasivo a alguien que “participa en la construcción de su propio aprendizaje y se responsabiliza de él, acompañado por el profesorado” (Sancho y Rubio, 2009, p. 18)? Las resistencias del alumnado, pero

también del profesorado, respecto a las pedagogías activas son un factor a tener en cuenta que hacen imposible un cambio rápido del modelo de enseñanza-aprendizaje.

Como doctorando, también siento que avanzo hacia nuevos escenarios en los que sí tienen cabida las imágenes de la finalización de la tesis. Los textos reflexivos personales, como el compromiso de 12/06 (ver a continuación), muestran todavía incertidumbre y miedo. No me creo que vaya a presentar la tesis, no quiero mirarle a la cara. Hace unos días asistí a la lectura de la tesis de una compañera del departamento y estaba nervioso. Creo que internamente sabía que aquello sí iba conmigo, que lo iba a hacer. Mi relato interno es que sí, que quiero y voy a hacerlo. Acepto la incertidumbre, el miedo a salir del estado de comodidad, a crecer, a descubrir. Cuando venga la negatividad y el miedo, atrápalo, identifícalo y dale mucho cariño. Como digo en ese escrito... "¡Tampoco hace falta ser Séneca para escribir una tesis!

Compromiso 12/06

Yo, Garthi Llorca, me comprometo a leer y escribir todos los días en aras a conseguir el doctorado en Psicodidáctica.

Soy consciente de que en este trabajo doctoral no conseguire mis propósitos. Todavía tengo dudas de si seré capaz de escribir mi tesis pero también soy consciente de que son pensamientos limitantes adquiridos y transmitidos a lo largo de mi vida. Posiblemente traten de ayudarme para que no vuelva a sufrir pero desde una nueva posición (arbitral) más distanciada, me doy cuenta de que solo me favorezco a mí mismo y no me ayudo a crecer como persona.
¡Además, tampoco hace falta ser Séneca para escribir una tesis!
Garthi Llorca

Texto de compromiso personal y profesional

El reconocimiento, la aceptación de que enseñar es difícil me gusta. Desde ahí, podemos dirigirnos a pensar y sentir que enseñar es fácil. Desde lo difícil a lo fácil por el camino de la aceptación. Las nuevas ideas hay que incorporarlas desarrollando nuevos hábitos cómodos y libres de ansiedad para que puedan ir convirtiéndose en pequeñas prácticas. Una renegociación de la identidad como proceso en el que los profesores desarrollan sus identidades para acoplarse mejor a las condiciones ambientales y para mejorar como docentes (Ruohotie-Lyhty, 2018).

Esperemos que, con el tiempo, todo esto desembocará en una nueva tradición y cultura (Stenhouse, 1987). Este autor cuenta su experiencia como investigador y como profesor de profesores y acaba diciendo: “Pero mi práctica no tiene éxito. Solo podremos alcanzar el éxito bajando el listón. El futuro se conforma más sólidamente gracias a nuestra dedicación a aquellas empresas que juzgamos que vale la pena acometer, aunque no lleguemos a ver cumplidas nuestras aspiraciones” (p. 176).

I tell you folks, it's harder than it looks... It's a long way to the top if you wanna rock 'n' roll.

It's a long way to the top (if you wanna rock 'n' roll), AC/DC

3.3.6. *School of Rock*

Siento que la asignatura, lo que llevo preparado con toda la intención del mundo, no me deja ver al alumnado, es un obstáculo, es mi mente llena de cosas. Mi afán por transmitir nubla la relación.

Miro al grupo mientras explico algo, pero no les veo. O solo veo jóvenes más o menos distraídos y otros que atienden. Pero, ¿y los que no me atienden? Esas también son alumnas mías. Es muy bonito hablar y sentir complacencia con los “buenos”. Pero es como en Infantil o Primaria: ¿Qué haces con los niños que “no te gustan”, con los que no paran, dan problemas, no atienden...?

Diario del investigador

Este capítulo nace con la idea de servir de colofón a lo tratado en este tercer bloque de contenido. Algunas ideas se verán repetidas, pero he creído necesario volver a ellas con el propósito de afianzarlos y, quizás, de resignificarlos.

“¿Qué es la enseñanza, arte o ciencia?”, se pregunta Miguel Ángel Zabalza (2009, p. 72). Una actividad artística depende del criterio del artista, mientras que la científica está sujeta a normas de las evidencias. Yo creo que habría que buscar un equilibrio o combinación de ambas perspectivas. En este sentido, Zabalza (2009) cree que “la enseñanza tiene mucho de arte, pero su estudio y mejora tiene que hacerse a la par de los criterios científicos de regularidad y previsión” (p. 74).

School of Rock es una película que protagoniza el talentoso Jack Black y que representa la idea de enseñanza como arte de elevada ambición y no como una tecnología que haya que controlar porque “la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración” (Stenhouse, 1987, p. 172). “What a fool I was to imagine that I had mastered this occult art” [qué iluso fui al imaginar que había llegado a dominar este arte oculto], constata Palmer (1997, p. 15). Por su parte, Dewey (1998) recalcó que “el método de enseñar es el método de un arte, de una acción inteligentemente dirigida por fines” (p. 149).

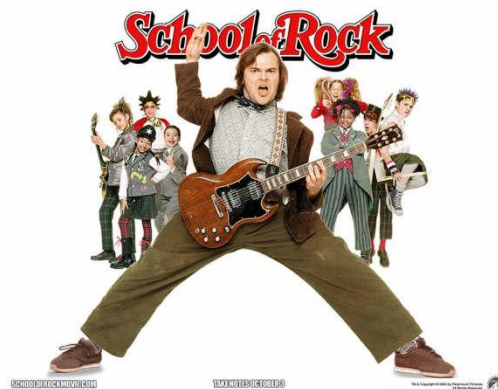


Imagen de la película *School of Rock*, que fue tema de conversación durante una etapa de esta investigación

El profesor artista desea una escuela donde los niños y las niñas se sientan importantes, ser parte de algo a lo que encuentran sentido y que merece la pena realizar. Este modelo de docente sabe lo que hace, tiene unos fundamentos teóricos, reflexiona críticamente en el aula y, a su vez, se arriesga y está dispuesto a equivocarse.

Desde esta concepción, la Educación es entendida como algo más que un método para instruir futuros ciudadanos críticos, globales o comprometidos socialmente, lo cual es muy loable y no me opongo. Sin embargo, considero que la mayoría de las veces, esta *buena docencia* queda recudida, simplemente, a aspectos técnicos y funcionales que no abordan la educación como proceso emocional como el que experimentamos cuando hacemos sidra, vino o un bizcocho⁵⁶.

Creo en un proyecto pedagógico del ser y no del tener. El modelo de educación acumulativo depende de lo material, sea este en forma de libros o en el uso de un buen léxico, y es inseguro, no tiene presencia, nunca es. Esta perspectiva se concentra en instruir y demostrar, y agranda el ego docente, promoviendo una educación memorística y reproductora. Adicionalmente, al basarse en el tener, no es creativa y mata lo artístico. Más aún, destruye al autor/a y obtiene el *no quería seguir estudiando* que mencionaba anteriormente.

El y la docente *artista* es creación y creadora, producción y productora, criatura de la historia y agente autónomo (Bruner, 1991). Como autor que es, fomenta un conocimiento entendido como creación y construcción, por lo que cuestiona y problematiza un curriculum que encuentra abierto a interrogantes. En esta labor, la institución educativa debe atribuir a los profesores/as la facultad de interpretar las normas, el curriculum y los modos, a la vez que confiar en su criterio profesional. Atkinson (2008) sostiene que “it is the mission of the teacher to observe what goes unnoticed by the multitude. She or he is an interpreter of signs” [la misión del profesor es la de observar lo inadvertido por la mayoría] (p. 228). Por ello, definiendo la figura del docente intérprete más que conocedor.

La mentalidad del principiante y la actitud del viajero son también cualidades de este docente: observa, cuestiona y comprueba; se expone y se arriesga. Atkinson defiende una “Pedagogía de lo desconocido” (Hernández y Sancho, 2015) y advierte de la predisposición del docente para tomar riesgos y “let things happen” [dejar que las cosas ocurran] (Atkinson, 2008, p. 235). Por tanto, es un tipo de enseñanza de aceptación del resultado, sea cual sea, sin pensar tanto en los objetivos, y centrado en el hecho de arriesgar, de abrir los ojos y de despertar.

La profesora artista tampoco *sabe*, es consciente de que está condicionado y limitado, pero no determinado y, por eso, es libre, fluye y está en constante devenir; es dinámico, reflexivo y crítico. El profesor que *sabe* no acepta el no saber, lucha contra él, pierde energía, tiene una perspectiva reducida de la situación, está más preocupado de sí mismo que del alumnado y no aprovecha los momentos que se le presentan. El profesor-que-no-sabe tiene presencia, es. El que *sabe*, tiene.

El profesor de *School of Rock* tiene dudas acerca de cómo integrar lo personal con lo profesional, de cómo o cuándo adoptar posturas más de mando y cuando de guía. Asimismo, los y las docentes somos personas que sentimos y que nos preocupamos, y podemos darnos la oportunidad de expresarnos de este modo ante el alumnado, mostrando nuestro estado anímico. Teresa, una profesora de un trabajo de investigación de Janet Alsup (2018), menciona que es importante ser transparente con los y las estudiantes y mostrarles que te importa lo que haces y ellas mismas. Considero importante transmitir nuestras impresiones a los alumnos diciendo cosas como que ya sabemos que es tedioso, pero que es importante por esto o por lo otro. Esto es lo que me ocurre a mí, por ejemplo, al citar el curriculum o la definición de ciencias sociales. Al ponernos en su situación, es más fácil de conectar con ellas y (re)direccionar su energía: *Sé cómo os sentís, pero/y....* La empatía y asertividad del maestro y maestra funcionan como herramientas para equilibrar su autoridad y

⁵⁶ Mi familia produce sidra casera; Atkinson recuerda a un tutor comparando la educación con la elaboración del vino; y Tonucci subraya la importancia de la cocina y las cocineras en la escuela.

vulnerabilidad, lo entretenido con lo tedioso. Todo no puede ser *Kahoot* y vídeos excitantes, es necesaria también la pausa.

Una vez más, participamos de una visión de la profesión docente e investigadora desapegada de aspiración alguna de posesión o dominio, e inspirada por la concepción ontológica del eterno aprendizaje/*becoming*. El/la docente se entrega a la experiencia, al viaje de aventuras que supone la profesión, la cual nos aleja y acerca a nuestra casa simultáneamente.

4. Aprendiendo a convivir

La competencia social y cívica del Decreto 236 (2015) se corresponde, en la Educación Primaria, con el área específica de “Ciencias Sociales, Valores Sociales y Cívicos y Religión” (p. 17) y manifiesta que la misma implica:

conocerse y entenderse a sí mismo, al grupo del que es miembro y al mundo en el que vive, mediante la adquisición, interpretación crítica y utilización de los conocimientos de las ciencias sociales; así como del empleo de metodologías y procedimientos propios de las mismas, para actuar autónomamente desde la responsabilidad como ciudadano en situaciones habituales de la vida; con el fin de colaborar al desarrollo de una sociedad plenamente democrática, solidaria, inclusiva y diversa. (p. 71)

Aprender a convivir significa “participar con criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en el otro los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, para contribuir tanto al bien personal como al bien común” (Decreto 236, 2015, p. 67). Esta competencia se desglosa en los siguientes componentes que resumo a continuación:

- Comunicar de forma asertiva los propios sentimientos y escuchar de forma activa y empática.
- Aprender a trabajar en grupo, asumiendo las responsabilidades y actuando cooperativamente.
- Seguir los principios éticos que se derivan de los derechos humanos y de las convenciones sociales básicas para la convivencia.
- Encontrar solución a los conflictos, por medio del diálogo (Decreto 236, 2015).

Desde esta premisa, la enseñanza y la escuela es vista como “elemento clave del proceso de socialización del niño para su integración en la sociedad” (Lederach, 1984, p. 34).



Dibujo de Ibai (7 años) que dice: *Aupa Natura eta gizarte* [Viva la Naturaleza y la Sociedad]

4.1. Relato: *La árida travesía*

¿Cómo llegué yo a la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Qué enseñé en las asignaturas que ofrece el departamento? ¿Por qué elijo ciertos temas y con qué finalidad? Trato de encontrar la respuesta a estas preguntas en mi pasado y en la reflexión consciente de la profesión docente.

El plan de estudios de la carrera de Historia no contaba con ninguna asignatura que tuviera que ver con la didáctica, pedagogía o psicología. Es verdad que el Curso de Adaptación Pedagógica (C.A.P.) fue diseñado para cumplir esa formación didáctica que carecían los estudios de Historia, pero la verdad es que se quedó en otro curso teórico más comprimido en 4 horas seguidas los viernes por la tarde. Actualmente, disponemos de un curso de posgrado denominado *Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*.

Después de licenciarme, realicé un *Máster en estudios ambientales y territoriales*, además del citado CAP. Posteriormente, no sabía qué hacer y deambulé de alguna manera por la vida: viaje y estancia en Inglaterra, vuelta a casa y trabajo en un almacén, etc. Al cabo de unos diez años, se me presentó la oportunidad de entrar en las bolsas de sustitución de la Universidad y un día en el que me encontraba trabajando en ArcelorMittal Lesaka, realizando labores de traducción con unos ingenieros venidos de la India, llegó la llamada que abriría un nuevo camino en mi vida profesional.

Una parte de mí me decía que no podía renunciar a esa oportunidad; la otra se sentía con una sensación de vértigo como cuando nos asomamos a un barranco. Al siguiente día, me acerqué a la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián y conversé con el, por entonces, director del centro Pello Urkidi, actual codirector de esta tesis y apoyo personal y profesional inestimable durante estos últimos doce años. Hoy soy consciente de la importancia de las relaciones personales a la hora de tomar decisiones. Una charla tranquila, amigable, distendida que preparó el terreno para que yo entrara poco a poco en el mundo universitario.

A la par de mi entrada en Magisterio (actual Facultad de Educación - HEFAII–), ingresé también en el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. No sabía ni qué significaba el término ni tampoco cuál se suponía que era nuestro cometido. Además, las primeras asignaturas que impartí pertenecían al grado de Infantil, que considero más lejano a nuestra preparación como historiadores.

Al cabo de unos años, realicé un Máster en Psicodidáctica y el TFM que presenté abordaba la historia de vida de una profesora de nuestro departamento que se jubilaba. En aquel trabajo, recuerdo la expresión “aquello se me hizo muy árido”, que citaba la investigada en relación a sus primeros años en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus palabras dejaron una estela y resuenan todavía hoy en día.

Ahora, reconozco que para mí tampoco fue sencillo transitar de la Historia de la Universidad como alumno, a las Ciencias Sociales del futuro profesorado de los grados de Infantil y Primaria. ¿Qué tipo de Historia o Geografía puede aprender un niño o niña de 3 años? Curiosamente, encuentro en Einstein (1986) el mismo adjetivo, cuando recomendaba las “Humanidades y no un conocimiento árido de la Historia y de la Filosofía” (p. 31).

Aquellos primeros años fueron tiempos de *adaptación a la fuerza* a la realidad universitaria. Una época de *shock*, de prácticas tradicionales-reproductoras, de supervivencia. Unas primeras asignaturas como la *Realidad del País Vasco* en la Diplomatura de la Educación Primaria o *Geografía y Ecología* en las Aulas de la Experiencia⁵⁷. Posteriormente, llegaron *Gizarte eta kultura ingurunearen ezaguera* (Conocimiento del medio social y cultural), en segundo curso del nuevo Grado de Educación Infantil, y los *Talleres para la Educación Infantil*, en el cuarto curso del Minor de este grado. Ángel Liceras (2004) ya describió esa transformación al constituirse los Departamentos de Didácticas Específicas –en concreto para el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales– con estas palabras: “la creación de los departamentos de DCS supuso un forzado y, a veces, penoso proceso de reconversión hacia los planteamientos didácticos” (p. 2).



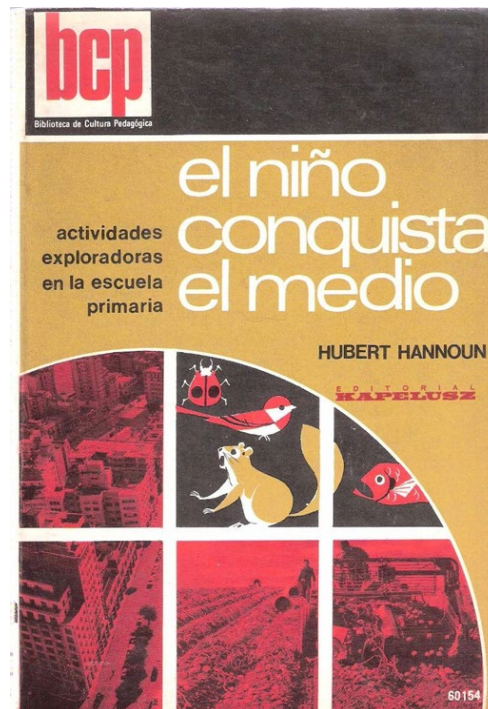
Edificio del campus de Gipuzkoa de la UPV/EHU donde impartí la asignatura Geografía y Ecología durante dos años académicos.

⁵⁷ “Son espacios en los que se imparten enseñanzas y se desarrollan actividades para la promoción y el desarrollo sociocultural de las personas mayores”. <https://www.ehu.eus/es/web/gipuzkoako-esperientzia-gelak/aukezpena>

Creo que deberías hacer una alusión al contexto: Tu te incorporaste justo en los cursos de cambio al “Plan Bolonia” que, si bien suponía un cambio para todas las titulaciones de la Universidad, tenía especial importancia en el caso de los estudios de Magisterio (y de otras diplomaturas como enfermería) al pasar de tener un carácter de diplomatura a licenciatura de grado universitario, quedando al mismo nivel que el resto de titulaciones universitarias. Era una reivindicación histórica de los estudios de magisterio desde su incorporación a la Universidad.

Nota aclaratoria del director Pello Urkidi

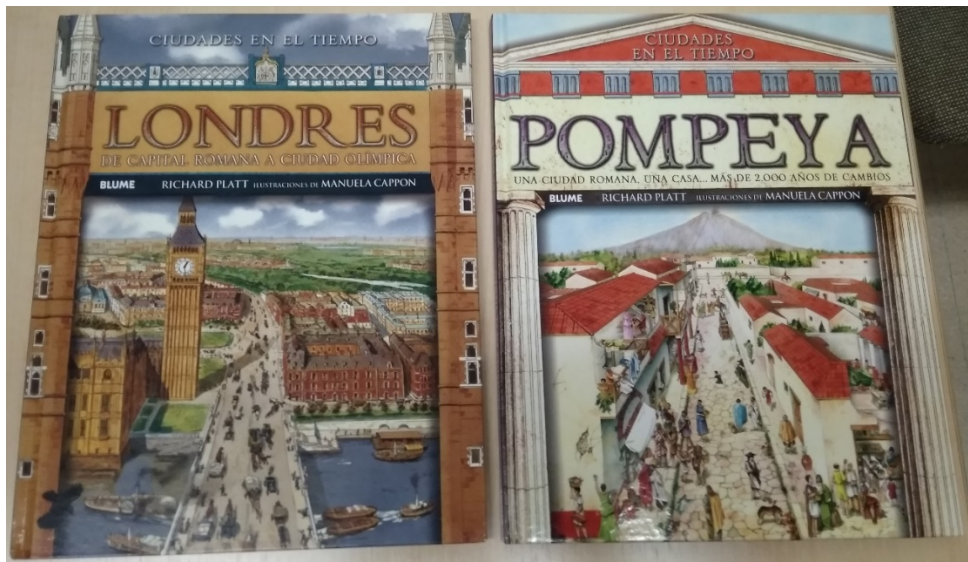
Esta primera etapa en la Universidad supuso el descubrimiento de autores como Hannoun y *El niño conquista el medio* o de Tonucci y *La ciudad de los niños*. Destaco también las primeras lecturas sobre la didáctica de las CC. SS: Bale, Souto, Aranda, Cooper. Recuerdo también libros como los de Fusi o García Cortázar sobre la Historia a través del arte; materiales didácticos sobre los ríos Nilo o Támesis, o sobre ciudades en el tiempo como Pompeya o Londres, todos ellos recursos pedagógicos que me ayudaron a comprender nuestra área.



El niño conquista el medio, de Hubert Hannoun, en el que estaban basados los apuntes que utilizaba para la asignatura de Infantil.

¿Cómo fue el cambio de profesor de historia “tradicional” a la nueva visión de “Didáctica de la Hª o de las CC.SS.? ¿Dónde estaban las resistencias?

Me pregunta Pello Urkidi. Supongo que lo que más me pesó fue esa imagen y concepción que tenía yo de lo que debía ser un profesor universitario. ¿Cómo podía presentar yo unos juegos sobre conceptos como el espacio, tiempo y causalidad? ¿Juegos en la Universidad?



Poco a poco, fui aprendiendo que la Geografía explora las conexiones espaciales y la Historia las temporales. Francesc Xavier Hernández (2002) diría que la Historia vertebraría la dimensión temporal y la Geografía “nos incardina a la dimensión espacial” (p. 44). Pero una y otra vez me sigo preguntando: ¿la Historia para qué? Lope de Vega decía que “quien mira lo pasado lo porvenir advierte”, pero no me es suficiente. Por medio del ejercicio docente e investigador traté de pasar de la respuesta automática a la meditada, de la reproductora y reproducida a la descubierta.

También tuvieron un gran impacto en mi aprendizaje mis *investigaciones* con mi hija Haizea y mi hijo Ibai. La curiosidad, la constancia de que tenía y quería aprender, me llevó a ver documentales sobre pedagogía que adquiría en la biblioteca de la Universidad, vídeos en la red, etc.

Creo que esta experiencia con tus hijos facilitó tu comprensión y apertura a la necesidad de cambiar el paradigma de “historiador tradicional /cronológico” y entender mejor la visión de la didáctica. Estaría bien señalarlo o desarrollarlo un poco, a mí me llamaba la atención cuando me contabas esas experiencias (positivamente).

Añade al texto Pello Urkidi

Paulatinamente (más despacio de lo que me hubiese gustado), fui comprendiendo que en las etapas de Infantil y Primaria, los niños y las niñas deberían aprender a dominar el tiempo cronológico, las categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad, cambio). Al final de la Educación Primaria estarían preparados para introducirse en el tiempo histórico.

Aprendí también a conocer y trabajar las relaciones de causalidad (causa-efecto), a partir de ejemplos sencillos (simples) del presente y de la vida cotidiana, de las experiencias y evidencias conocidas por el alumnado, para avanzar hacia la causalidad múltiple.

En los primeros años de vida del niño/a, sus ámbitos de experiencia son la familia y la escuela fundamentalmente. La vida cotidiana se desenvuelve en la calle, parque, barrio, colegio. Es su medio psicológico, físico y social, el cual se caracteriza por contar con una gran diversidad social existente, estructura familiar...

Poco a poco me fui estabilizando y adaptando, si bien seguían emergiendo nuevas preguntas: ¿qué es la Universidad?, ¿qué es la identidad?, ¿profesor novel?, ¿ciencias sociales?, ¿didáctica de las ciencias sociales? Desde la experiencia cambiante, soy consciente de las relaciones que existen entre el aprendizaje y yo. Procuero observar lo que sé y doy por hecho, hacerlo perceptible. La misión del rol docente debería ser la de proporcionar esto y es lo que trato de ofrecer al alumnado. Martínez (2007) dice que “la historia de la humanidad podría considerarse como una serie de esfuerzos e intentos por comprender el mundo” (p. 13). Estoy de acuerdo. Una visión de la Historia como búsqueda de significado y no tanto de explicación. La Historia de unas vidas pasadas como obra de teatro que presenciamos y con la que conectamos procurando no emitir juicios de valor.

Comienzo a vivir la tensión y contradicciones entre la lógica tradicional de las disciplinas referentes del Área y la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, tanto en el sistema educativo no universitario como en la formación inicial del profesorado. En apartados sucesivos profundizaré en el tema, especialmente al analizar el nacimiento y desarrollo del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La investigación biográfico-narrativa que descubrí en la asignatura que impartía el codirector de esta tesis, José Miguel Correa, en el Máster de Psicodidáctica, me abrió la senda de exploración de mi labor docente. Siguiendo las pautas de Prats (1997) al respecto, me centro en aspectos como: los conocimientos que manejo; mi formación académica; concepción de mi trabajo; concepción sobre lo que enseño; tomas de decisiones; planificación; relaciones que se tejen con otros profesionales; mi visión de los hechos sociales... Considero clave estos aspectos ya que el límite de nuestra mejora está en nuestras concepciones sobre lo que es la docencia de calidad (Paricio, 2018).

Además de la indagación personal, se requiere contar con un marco de cualificación docente que sea compartido y fundamentado para saber qué significa ser un buen docente y, desde ahí, poder progresar (Paricio, 2018). Con esta motivación, veíamos en otro apartado cómo Paricio (2018) presenta un “Marco de desarrollo profesional docente” en el que muestra una visión de la docencia avanzada y compleja, que no se estanca en un tipo de enseñanza caracterizada por la *simple* amabilidad hacia las y los estudiantes. Su plan va más allá y se dirige hacia un grado de profesionalidad que exige un trayecto progresivo y largo con la intención de que la experiencia del alumnado se transforme (Paricio, 2018).

El buen profesorado es aquel “que reflexiona sobre su práctica y sobre los aprendizajes de su alumnado” (López et al., 2018, p. 19). Vivimos en una sociedad con problemas políticos, sociales, económicos, territoriales y medioambientales y, por ende, se necesitan “docentes críticos, comprometidos con una interpretación de los contenidos curriculares que sea sensible a los problemas del presente” (López et al., 2018, p. 20). Desde esta perspectiva, nuestra misión es la de mantener una constante búsqueda de nuevas formas de enseñar las ciencias sociales con el objetivo de que nuestro alumnado sea capaz de interpretar, desde la complejidad, la realidad que le rodea.

En la búsqueda por conocer qué tipo de profesor soy y quiero ser, escribí y presenté una comunicación en la XXV edición de las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU, celebradas en Vitoria el año 2018.

18:00-
18:15

Izenburua / Título: Becoming a teacher: Pide que el camino sea largo

Egilea(k) / Autor/as: Gaizka Lores Aguirre



Los días/meses anteriores, mi mente y cuerpo estaban orientados hacia ese devenir como docente.

4.2. La Didáctica de las Ciencias Sociales

Estepa (2000) nos propone la siguiente definición: “la Didáctica de las Ciencias Sociales concreta su actividad docente en la formación de profesores para *aprender a enseñar* Ciencias Sociales” (p. 313). Pagès y Santisteban (2014) conversan acerca del “oficio de enseñar a enseñar ciencias sociales, geografía e historia” (p. 13). Pero, ¿cómo se enseña a enseñar? Además de los objetivos más o menos didácticos, Del Palacio (1999) destaca también las finalidades que se le atribuyen a la educación en ciencias sociales. Objetivos que van desde las teorías emancipatorias (Fromm o Freire, por ejemplo) hasta las más pragmáticas y posibilistas.

Se ha discutido de la didáctica, en general, y de las ciencias sociales, en particular, sobre su falta de status científico considerándolas más como arte o habilidades (Prats, 1997). Aquí, se produce una separación entre epistemólogos radicales y otros más abiertos o tolerantes con la didáctica como

fuentes de saber y como ciencia. Esta divergencia sobre si se puede lograr un conocimiento objetivo de la realidad social proviene desde el siglo XVIII (Prats, 1997).

Como referencia, el currículo de Primaria señala que:

Enseñar y aprender Ciencias Sociales es mostrar pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos y valorar los derechos humanos básicos. Esta actitud también incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, como el respeto de los principios democráticos. (Decreto 236, 2015, p. 179).

Junto a ello, “la finalidad última del área es conseguir la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia...” (Decreto, 236, 2015, p. 179).

Volviendo propiamente a nuestra Área, Luna (2002) señala que no existe un “cuerpo de doctrina” aceptado generalmente que defina este campo. Este tema ha sido abordado en innumerables ocasiones en los congresos de la Asociación. Lo que está claro es que existe una dificultad para llegar a un acuerdo acerca del programa, de los contenidos... Quizás, nos deberíamos centrar en ese carácter ambiguo de nuestro campo y adoptarlo como una vulnerabilidad que la puede hacer más poderosa. Si la vemos como un defecto en comparación a las ciencias exactas o perspectivas positivistas, es posible que nos ahoguemos en un remolino que nos lleva inexorablemente al fondo del mar. ¿Por qué no rendirse, aceptar sus debilidades/fortalezas y construir conocimiento/sabiduría desde esa premisa o nueva posición?

Podríamos aceptar que no podemos generalizar, no hay leyes generales ni universales como la de la gravedad en la física. Pero, ¿no tiene la física también la teoría de la relatividad o la teoría cuántica? En ciencias sociales, el quid de la cuestión está en adoptar ciertas premisas, aplicar el método científico y no obsesionarnos tanto con los resultados.

No obstante, es importante profundizar en el conocimiento del campo, es decir, en los problemas que plantea el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, así como articular su estatuto teórico y la formación del futuro profesorado (Del Palacio, 1999), lo cual paso a realizar.

- **¿Qué es la didáctica?**

La didáctica o metodología didáctica son las maneras en que los profesores tratan de mejorar el aprendizaje de sus alumnos mediante elementos como la acción del profesor, las expectativas de los alumnos y la materia (Souto, 1998). De ahí la importancia de la identidad docente, la presencia del alumnado y los aspectos curriculares. En esa relación entre docente-alumnado-asignatura, procuro concentrarme en mí mismo para cambiar y transformar los otros dos componentes.

La didáctica debería ayudar a apreciar la significación de las actividades y relaciones humanas (Dewey, 1998). Este autor pone como ejemplo la enseñanza de las partes de una flor en la que se promueve el análisis de los diferentes elementos, pero en la que cada parte está desconexa y aislada, con el consiguiente apagado de la imaginación. Recuerdo de nuevo la anécdota que contaba en otro apartado anterior en la que Ibai (9 años) estudiaba las partes de la flor en ciencias naturales. Yo pensé e incluso dije: ¡vaya rollo! Me acordé de un libro de Thay, no sé exactamente cuál, en el que señalaba que así no se ve a la flor tal cual es, en todo su esplendor, en conexión con el agua, con la tierra, con

nosotros mismos. Hay una falta de integridad, todo está fragmentado. Dewey (1998) apunta: “Cuando se trata a la naturaleza como un todo, igual que la Tierra en sus relaciones, sus fenómenos entran en sus relaciones naturales de simpatía y asociación con la vida humana y no se necesitan sustitutos artificiales” (p. 184). Me sorprende también de ver la relación existente entre las ideas de John Dewey y las del budismo zen.



Tonucci (2004, p. 177)

Sabemos que los niños y niñas no son una *tabula rasa* y, como relación humana e interpersonal que es, la didáctica debería centrarse también en las expectativas y prejuicios del niño/adulto. Pero, ¿y si tratásemos de vivir sin expectativas? Recordemos el principio de los filósofos escolásticos: “lo que se recibe, se recibe según la forma del recipiente” (Martínez, 2007, p. 94).

Por último, concibo el proceso didáctico como un proceso inductivo, de indagación y de descubrimiento, como un viaje con sorpresas que nos lleva a terrenos y territorios desconocidos, y no como proceso de inculcación ni dirección hacia un objetivo preestablecido.

- **¿Qué son las ciencias sociales?**

En palabras del Decreto 236 (2015):

Las diversas disciplinas científicas que se integran en las Ciencias Sociales entienden a las personas como seres individuales y sociales, y estudian su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos. El objeto de las Ciencias Sociales en esta etapa es desarrollar capacidades en los niños y niñas que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella, así como aprender a vivir en sociedad, conociendo las instituciones y mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva. (p. 176)

Un día encontré una cita de Eliseo Reclus que decía que “la geografía es la historia en el espacio y la historia es la geografía en el tiempo”. Avanzando un poco más en su significación, Prats (2011) nos informa de que, dentro de las ciencias sociales, se separan las ciencias sociales y las humanidades atendiendo a razones científicas. Las primeras serían la psicología, economía, ciencias de la educación, sociología, derecho, antropología, demografía, geografía, ciencias políticas, etc. Las humanidades las conformarían la Historia, literatura, ética, religión, arte, historia del arte, musicología, etc. Por supuesto que dentro de las ciencias sociales existen otros tipos de clasificación en las que pueden englobarse disciplinas y áreas de conocimiento como la geografía, historia, antropología, etnografía, economía, política, psicología, pedagogía, filosofía, religión, mitos...

Por otro lado, Benejam (2002) establece que las ciencias sociales pretenden cumplir tres objetivos:

- Informativo para que el alumnado conozca el pasado y sepa situarse en el presente cultural y social.
- De ayuda para un análisis e interpretación de este conocimiento por parte del alumnado.
- Como desarrollo de un comportamiento social, democrático y solidario.

Atendiendo al primero de los objetivos que presenta Pilar Benejam –el afán por conservar la memoria de lo ocurrido– el historiador y geógrafo griego Heródoto ya escribió hace unos 2500 años sus *Historias* “para que las hazañas de los hombres no se pierdan con el paso del tiempo” (citado en Mircea Eliade, 1991, p. 142). Otros autores escribieron los actos sucedidos por razones de índole más práctica como pueden ser una descripción de la lucha por el poder o para descubrir en la Historia modelos que sirvan a los países (Eliade, 1991). Platón, por ejemplo, indicó que Homero había educado a toda Grecia y “sus obras contribuyeron enormemente a unificar y articular la cultura griega” (Eliade, 1991, p. 157). De igual modo, yo creo que las historias, las ficciones, los mitos de los profesores pueden educar también al profesorado y contribuir a articular la cultura docente e investigadora.

La historia representa todo lo que se ha aprendido desde que comenzamos nuestro camino (Bronowski, 2016). No obstante, también es la explicación de las ansias del ser humano por trascender. Este deseo se aprecia en el capítulo del libro *El ascenso del hombre* (Bronowski, 2016) titulado “Entre animal y ángel” o en el paso entre la obra de Harari *Sapiens a Homo Deus*. Efectivamente, las manos de las cuevas que citábamos en un apartado anterior parecen querer decirnos “este o esta soy yo, estos somos nosotros y nosotras”.

Lamentablemente, “la masa y variedad de esta materia desanima de toda tentativa para ver lo que realmente representa y cómo puede enseñarse para cumplir su misión en la experiencia de los alumnos” (Dewey, 1998, p. 182). Así, la historia ha degenerado en muchas ocasiones en una serie de fechas y sucesos y se ha enmarcado en un escenario que es la geografía. ¿Y si planteásemos la historia y la geografía como un viaje? Viaje es sinónimo de aventura, exploración, diversidad, estímulos y en

ellos “el espíritu sale de la monotonía de lo habitual” (Dewey, 1998, p. 183). Así, deberíamos aprovechar que las ciencias sociales son disciplinas que despiertan intrínsecamente la imaginación. ¿Cuánta gente que conozco me ha comentado que les hubiera encantado estudiar historia? ¿Qué es lo que les atraía, las fechas y nombres de sucesos o la narrativa implícita de lo que se cuenta, el guión del drama? ¿Y por qué no eligieron estos estudios como opción de formación? Posiblemente, porque se ha optado por seguir una mera memorización de sucesos, renunciando a ampliar el espíritu y llenándolo con más informaciones (Dewey, 1998).

Por su parte, la Geografía hace referencia etimológicamente a las escrituras acerca de la tierra. Desde esta visión, los libros de viajes de Marco Polo podrían ser considerados como geografía. Sin embargo, como ciencia, la Geografía sufrió cambios epistemológicos profundos en el siglo XX (Graves, 1985). Resulta evidente la bipolarización existente entre una geografía física y descriptiva, y una geografía humana y conceptual. Esto lo he podido ver en mis estudios y en los exámenes de selectividad en los que el alumnado muestra mayor dificultad por definir conceptos que por describir lo memorizado. El autor se posiciona a favor de una combinación de ambos, de una primera descripción al posterior análisis más complejo.

Volviendo a las ciencias sociales y, en especial, a la geografía y la historia, Dewey (1998) hace la siguiente apreciación: “Comprendemos que somos ciudadanos de una ciudad no pequeña al descubrir el escenario espacial del que somos actores y la manifestación continua de esfuerzos en el tiempo, de los cuales somos herederos y continuadores” (p. 180). De alguna manera, se trata de encontrar una relación, en tiempo y espacio, entre nuestras experiencias diarias y el todo histórico, entre nuestras vidas y la de los demás.

Un aspecto interesante de las ciencias sociales es su característica ontológico-epistemológica como materia llena de contradicciones, al igual que lo es la escuela o la vida misma. Vistas así, las ciencias sociales pueden convertirse en el escenario y oportunidad para que los jóvenes analicen y comprendan las relaciones humanas, las interconexiones entre países, la naturaleza de una manera general y holística. Unas asignaturas donde los niños y niñas puedan relacionar pasado-presente-futuro, donde el pasado les ayude a resolver conflictos contemporáneos e imaginar un futuro posible que puede ser cambiado por ellos y ellas. Igualmente, pueden ofrecer un espacio y tiempo seguro donde poder dialogar y reflexionar, mostrarse y expresarse. Todo esto es posible, pero, desafortunadamente, no suele darse (Ross, 2018). En palabras del mismo Ross (2018), las ciencias sociales son “the most dangerous of all school subjects. Its danger, however, is a matter of perspective” [la más peligrosa de todas las asignaturas escolares. Su peligro, sin embargo, es una cuestión de perspectiva] (p. 11).

- **¿Y la Didáctica de las Ciencias Sociales?**

La Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), como el resto de Didácticas Específicas, aparece como área de conocimiento diferenciada a partir de la segunda mitad de la década de 1980, coincidiendo en ese tiempo la Ley de Reforma Universitaria de 1983 y el posterior Real Decreto de 1984 sobre la creación de Departamentos Universitarios (Liceras, 2004). Este nuevo campo de estudio nace como resultado de un proceso de cambio en el sistema educativo, y en particular en el sistema educativo obligatorio que recogía, en parte, cuestiones planteadas por los movimientos de renovación pedagógica (Pagès y Santisteban, 2014). Es así que el primer Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales se celebrara en Salamanca en el año 1987 aunque, como Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, se organizó el II Simposio en 1990 en Córdoba. Tanto Prats (2002) como Liceras (2004) han identificado las principales dificultades para el desarrollo

de esta área de conocimiento que, en su opinión, y aún valorando positivamente los avances realizados, tenía a comienzos de siglo todavía más potencialidad que realidad. Parte de estas dificultades provenían de la conformación de estos departamentos a partir del personal docente de las Escuelas Normales con una cultura docente y académica en la que todavía la investigación no estaba muy presente ni consolidada, y en la que primaba la preocupación por la docencia. Esta tensión con la estructura de las llamadas disciplinas referentes del Área ha estado presente durante mucho tiempo, y como señalan Pages y Santisteban (2014):

Como es sabido, la didáctica de las ciencias sociales deja de ser un epígono de las ciencias de referencia cuando toma conciencia que los problemas de la enseñanza no se solucionan solo con el dominio y el conocimiento de los contenidos que el profesorado debe transmitir. Ni tan solo los métodos. Es en el momento en que la didáctica de las ciencias sociales deja de ser una metodología, un muestrario de recetas sobre el cómo enseñar, cuando inicia una nueva etapa que la convierte en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales y para una formación diferente de su profesorado. (p. 19)

Para Joaquim Prats (1997, 2002) era especialmente evidente la falta de una reflexión epistemológica que ya se desarrollaba de manera rigurosa en otras didácticas específicas y que debía permitir clarificar los límites y el campo de trabajo y estudio del área de conocimiento, o lo que Cuenca (2001) resume en la inexistencia de un corpus de fundamentación teórica perfectamente reconocido por todos los investigadores del área.

Años más tarde, Miralles et al. (2011) reconocen los notables avances del Área, pero también identifican luces y sombras, especialmente al valorar la investigación desarrollada en la misma. Señalan que en un principio se tendió más a las labores docentes que a las de investigación, y el Área se caracterizó por la existencia de una serie de problemas, carencias y falta de un corpus teórico reconocido por los investigadores. Es por ello que, entre otras cosas, las propuestas de líneas de investigación se basaron en los manuales anglosajones que se tomaron como referentes aquellos años (Estepa, 2009).

Aunque todos estos autores consideren que el área de la DCS está en construcción y todavía no ha alcanzado su madurez, también se señalan los importantes avances realizados en los últimos años. A ello ha contribuido de manera importante la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Ciencias Sociales con la organización de congresos y simposios de carácter anual que ha ofrecido un foro para discutir, contrastar, definir, etc. la mayoría de los temas que preocupaban en este campo; la labor de grupos de innovación docente muchas veces vinculados a profesores de la etapa secundaria que nacieron en los ochenta del siglo pasado (Germanía 75, Garbí, Historia 13-16, Cronos...) y a los que se les sumaron otros durante la década de los noventa (Kairós, Gea-Clío, Insula Barataria, etc.) (Prats y Valls, 2011); el desarrollo de programas específicos de Doctorado y Máster junto a la creciente lectura de tesis en el Área y la conformación de grupos estables de investigación; la mayor producción científica en las revistas de educación de referencia (Infancia y Aprendizaje, Cuadernos de Pedagogía, Investigación en la Escuela, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Aula de Innovación Educativa) o de otras más específicas y de reciente creación (Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia; Con-ciencia Social; Didáctica Geográfica; Aula de Historia Social) entre las que destaca Enseñanza de las Ciencias Sociales, con un enfoque claramente ligado a la investigación del Área e impulsada por las Universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona. A ella hay que añadir desde 2017 la Revista de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales publicada por la AUPDCS y la Universidad de Extremadura.



Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

CIF G79171369

Correo electrónico: didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org

Datos personales

Nombre y apellidos.....Gaizka Lores Aguirre.....

Documento que acredita mi pertenencia a la Asociación

Vemos cómo la construcción de nuestra área, hoy ya consolidada, ha sido lenta. Aquellos primeros años sirvieron para saber quiénes eran y de dónde venían sus creadores. Una consecuencia de este proceso fue la creación de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) como espacio de reflexión y debate, esencial para la configuración de un colectivo del área (Pagès y Santisteban, 2014) y como oportunidad para publicar por primera vez. La AUPDCS publicaba en 1997, en su décimo aniversario, el primer volumen de una serie que se ha dedicado a profundizar en el conocimiento de esta área, a debatir y a dar a conocer las reflexiones y resultados a la comunidad universitaria. Su papel decisivo para vertebrar el área y ayudar a la construcción de una identidad propia y de creación de un ámbito de trabajo común para compartir las dudas y retos de la misma tanto a nivel humano como profesional es destacado por García y De Alba (2019) y por Prats y Valls (2011).

Un análisis interesante sobre la conformación y desarrollo del Área la realizan García y De Alba (2019), reconociendo que al no tener esta nueva área de conocimiento una tradición dentro de la universidad española o en el entorno, su constitución se realizó de manera muy heterogénea, sin tener ni un corpus de contenidos ni tampoco estrategias metodológicas definidas. Señalan como punto de inflexión el II Simposio de Córdoba donde se intenta establecer un primer currículo de didáctica de las ciencias sociales a nivel estatal intentando responder a las cuestiones de ¿qué enseñamos?, ¿qué debemos enseñar en nuestras clases de didáctica de las ciencias sociales?, y la importancia que tuvo el modelo de docencia que planteaba la profesora Pilar Benejam de la Universidad Autónoma de Barcelona donde el concepto de transposición didáctica era clave.

García y De Alba (2019) añaden que a partir de ahí el área adquiere cierta solidez teórica con un discurso compartido y una identidad que cristaliza en dos versiones o grandes modelos. Un primer modelo de corte más disciplinar en el que sus programaciones se centran más en las disciplinas y en los recursos apropiados para su enseñanza, es decir, una especie de metodología de enseñanza de las disciplinas científicas para su docencia donde se destaca la importancia de prácticas disciplinares con recursos apropiados. De todas maneras, también subraya la importancia de la reflexión sobre la didáctica como nueva disciplina y especialmente sobre algunos conceptos básicos como son el espacio y el tiempo. El segundo modelo tiene un corte más integrador, donde se pierde la perspectiva disciplinar, y trata de responder a los elementos curriculares clásicos: para qué enseñar ciencias sociales, qué enseñar, cómo enseñar, y cuando y cómo evaluar. En este modelo no solo se piensa desde la historia o geografía, sino que se piensa en las ciencias sociales desde un marco más global, menos preocupado por las áreas de referencia y más centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García y De Alba, 2019).

Para Pagès y Santisteban (2014), a día de hoy, y siendo conscientes de los retos pendientes, se puede hablar de un nuevo punto de partida, donde ya se ha conformado un colectivo de profesorado de didáctica de las ciencias sociales y de las disciplinas que la conforman que comparten preguntas y

conocimientos propios. Dichas preguntas se relacionan principalmente sobre la enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales, geográficos e históricos, pero a los que desde hace tiempo se le han añadido otros referidos a otras disciplinas (política, economía, derecho, ...) u otros ámbitos más transversales como la educación para la ciudadanía, educación para la paz, educación ambiental, etc.

En esta área de reciente constitución, Prats (1997) observaba varias líneas o campos donde se puede investigar, campos cuya vigencia reconocían años más tarde Miralles et al. (2011). Uno de ellos es el de los “estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Prats, 1997, p. 17). En esta línea, Santisteban (2019) también remarca la importancia de investigar sobre la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales en las aulas universitarias.

Para completar este panorama, recogemos la reciente aportación de García y De Alba (2019), que distinguen cinco grandes ámbitos de investigación. El primero sería el de la metodología didáctica que agrupa a investigaciones relacionadas con nuevas formas o modelos de enseñar, siempre unidos a la idea de innovación. Subrayan cómo después de años de experiencia “hemos aprendido que solo cambiando la metodología no se cambia la enseñanza, aunque se suele empezar por ahí” (García y De Alba, 2019, p. 76). El segundo ámbito es el de las ideas del alumnado y el aprendizaje, el que mayor desarrollo ha tenido en el área. Esta línea ha puesto de relieve la importancia de revisar y cuestionar los contenidos que se pretenden enseñar sobre todo para poder acercarse al alumnado y tener en cuenta sus representaciones sociales. Además, ha hecho comprender las contradicciones y desajustes que podían existir entre conocimiento científico, conocimiento cotidiano y conocimiento escolar, así como la importancia de tener en cuenta el marco escolar donde se produce el aprendizaje, más allá de ser un sujeto que aprende desde el punto de vista cognitivo. El tercer ámbito que señalan estos autores (García y De Alba, 2019) está relacionado con el anterior y es del conocimiento escolar y las dificultades para que dicho conocimiento tenga influencia en el conocimiento cotidiano y permita cambiar determinados tópicos o conceptos que permanecen estables y son resistentes al cambio. En este sentido, se reabre el debate sobre la transposición didáctica que debería dejar de ser una mera adecuación de la disciplina científica a la disciplina escolar. Un cuarto ámbito que ha cobrado especial fuerza desde los primeros años del siglo XXI son las investigaciones sobre temáticas transversales y en especial sobre la educación para la ciudadanía, aunque sea un tema que se remonta a los planteamientos de Dewey o la Escuela Nueva de principios del siglo XX. Esto ha llevado al área a reflexionar sobre la importancia de la misma, sobre qué tipo de persona queremos formar como ciudadano o ciudadana, y sobre si los formadores de profesores pueden asumir el reto al ser un ámbito íntimamente ligado al tema de los valores y por las dificultades de integrar estas perspectivas en la estructura escolar convencional al resultar ajeno a la cultura escolar predominante. Además, subrayan que la educación ciudadana debería integrar otras educaciones como la sostenibilidad, patrimonio, consumo responsable, igualdad de género, etc. Por fin, el quinto ámbito que identifican García y De Alba (2019) es el del desarrollo profesional docente o del profesorado, es decir, “entender cómo llegamos a ser profesores, cuáles son las características del profesorado -en nuestro caso, el profesorado de ciencias sociales-, cómo mejorar la docencia” (p. 81).

En el anexo “¿Y qué asignaturas das en la Uni”? narro de forma más personal mi tarea docente.

4.2.1. La Educación Infantil

La Educación Infantil es la etapa no obligatoria en la que se producen, de una manera significativa, cambios madurativos en los niños y niñas de 0 a 6 años. La Escuela, junto con la familia, es la garante del cumplimiento de una doble función social y educativa, además de primer peldaño en la consecución de la igualdad de oportunidades.

Ser docente de Infantil debería comportar una bajada de la mirada y ponernos a la misma altura que los niños y las niñas. Recuerdo un pasaje de *El niño conquista el medio* (Hannoun, 1977) que dice:

Cuanto peor era el camino, tanto más hermoso lo encontraba Christophe. El lugar de cada piedra tenía un sentido para él; las conocía a todas. El relieve de un carril le parecía un accidente geográfico poco menos importante que el macizo del Taunus. Tenía en su mente el mapa de los hoyos y abultamientos de toda la zona en un área de dos kilómetros alrededor de su casa... (p. 73)

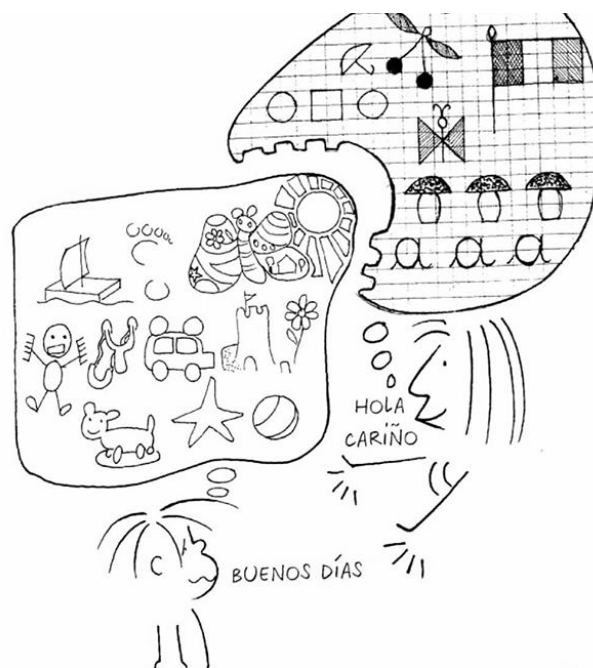
En septiembre de este año (2019) asistí a las VII Jornadas de Historias de Vida en Educación que se celebraron en Segovia. Allí, como colofón al encuentro, tuvimos una sesión de corte performativa en la que sonó una canción en maya titulada "Koonex koonex". Con los ojos cerrados, la melodía me transportó a lo etapa de la Educación Infantil y pude sentir lo que significan esos años tempranos en la vida de un niño o de una niña. Hasta el idioma maya resonó como si fuera euskera.

Diario del investigador

Los adultos tendemos a pensar y actuar desde nuestro prisma. Recuerdo un pasaje de Ibai (10 años), que me hizo reflexionar mucho sobre el concepto del tiempo:

Charlábamos sobre todas las cosas que podría hacer cuando fuera mayor (adulto). Él se quejaba porque lo quería todo ya. Yo le pedí paciencia e hice ver que cuando tuviera 18 años podría ser más independiente, que no quedaba tanto. "¿6 años?", me respondió. "¡Es más que media vida mía!". Y, efectivamente, así lo era. Proyectamos continuamente nuestra mentalidad adulta de manera inconsciente.

Diario del investigador



Tonucci (2007, p. 67)

Recuerdo también, en el parque de mi barrio, a una niña de nombre María que tenía cuatro años. Hablábamos sobre las vacaciones de verano y comentaba que tardarían en llegar a Denia unos 6 minutos. “¿Tan poco?”, le pregunté. Ella contestó: “Bueno, no, 14 minutos”.

En Haur Hezkuntza/Educación Infantil (HH/EI) se siembran las semillas que crecerán y se cosecharán en el futuro. Como dice la canción *The green leaves of summer*, de The brothers four, hay una época para sembrar, cosechar, plantar...

“El niño conquista el medio”, de Hubert Hannoun, fue el primer material que me recomendaron y que leí con detenimiento con el fin de preparar la asignatura de “Gizarte eta kultura ingurunearen ezaguera” (Conocimiento del medio social y cultural) con la que comenzaba mi periplo en la Universidad. El medio es, en palabras del propio Hannoun (1977), “el conjunto de los elementos materiales y humanos que intervienen en la *vida del niño*” (p. 129). El profesorado tenemos la misión de propiciar que las niñas y niños vivan las situaciones para, desde ahí, reflexionar (Hannoun, 1977).

En el currículo del MEC (Ministerio de Educación y Cultura), se describe medio como “conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el marco en el que tienen lugar las actuaciones de las personas, y con relación a las cuales dichas actuaciones adquieren significación” (citado en Benejam, 2002, p. 22).

Nuestra misión es la de ayudar a niños y niñas, y al alumnado en general, no solo a comprender el medio y adaptarse a él (conquistarlo, que diría Hannoun), sino a intervenir “de una forma crítica y solidaria” (Benejam, 2002, p. 23) Pero, yo me pregunto: ¿No estamos corriendo demasiado? Nos centramos en comprender y cambiar el medio exterior cuando todavía no conocemos el propio paisaje interior. ¿Cómo actuar sobre lo exterior si no atendemos a lo interior?, ¿cómo resolver conflictos externos cuando descuidamos los internos? Hemos abandonado nuestro mundo interior y no olvidemos que, desde una visión crítica de las ciencias sociales, no hay una verdad absoluta, todo es interpretable. Por tanto, cobra una gran importancia ser conscientes de que somos nosotros quienes interpretamos la realidad y de que, dependiendo de nuestra cultura, vivencias, y significados que atribuimos a lo que nos sucede, vemos las cosas de una manera o de otra.

Pero desde el principio la construimos en diálogo, relación, conflicto ... con el “medio”, con la familia, con los compañeros de clase, con amigos, en el parque, ... y eso también repercute en “nuestro interior”.

Me chiva Pello Urkidi

En un lenguaje más llano, el medio es la habitación, casa, calle, personas. De esa maraña de personajes, cosas y relaciones, la niña y el niño comenzará a distinguir a la familia, escuela, amigas y amigos (Hannoun, 1977). Nuestra labor es la de ayudarle a ir conociendo espacios y tiempos más amplios y verdaderos pues, de momento, la habitación es su país y un día su vida.

Luna (2002) compara a los profesionales de esta etapa, al menos en su segundo ciclo, como “la primera brújula” (p. 398) para estos niños. Por eso, esta autora y profesora les muestra a sus alumnos cómo entiende esta etapa, les plantea los supuestos con los que asume su docencia. Creo que es importante expresarles esto para que conozcan nuestro posicionamiento como profesionales y como personas.

La asignatura de Ingurune (Conocimiento del medio) se afianza en mí. Cada año la veo diferente, realizo pequeños cambios debido a mi situación laboral, hago a mi entorno partícipe de esta asignatura/aventura. Hannoun (1977) me ayuda a comprender que toda acción educativa debe tener en cuenta la posición del niño (egocentrismo) y de que percibe su medio de forma confusa (sincretismo). ¿No es también cierto que lo mismo nos ocurre a nosotros los adultos? El niño se expresa y habla de sí mismo, cuenta cómo interpreta el mundo... ¿y nosotros? Insistimos en que el niño tiene que superar su egocentrismo, es decir, descentralizarse. Pero, ¿insistimos en cultivar nuestro ser,

nuestro paisaje interior, nuestro yo, conocernos? ¿Aprendemos a tomar distancia ante lo que nos ocurre a diario? ¿Nos autoobservamos y somos autocríticos? O, quizás, simplemente, deberíamos aprender a observar y comprender que nuestro ego está ahí. Desde esa posición compasiva es más fácil distanciarse y desapegarse para volver de nuevo a nuestro interior, a nuestra casa.

De esta primera aproximación al mundo de los niños y las niñas, fui avanzando hacia el conocimiento de los postulados constructivistas en educación. Souto (1998) sostiene que Piaget no tenía en cuenta la diversidad de aprendizajes específicos y de ahí el establecimiento de sus etapas cognitivas. La teoría constructivista amplió esta visión reducida e incorporó la forma de actuación de las personas al aprender, cómo dotamos de significado a la información.

Atendiendo a la dimensión espacio-temporal, la primera de las etapas infantiles podríamos titularla como *lo vivido* y en la que podemos valernos del uso de materiales (noticias, fotografías, música regional, por ejemplo) cercanos al mundo infantil con los que los niños se identificarán fácilmente (Bale, 1996). Este paisaje subjetivo es el que damos tanta importancia en las primeras fases de los niños, en la Educación Infantil. Ese espacio vivido de Hannoun, la educación con corazón que he aprendido de Tonucci, la atención a las experiencias, recuerdos, deseos, sueños, emociones, frustraciones... Como dice Joanna Haynes (2004, p. 143) "las experiencias personales de los niños pueden convertirse sin duda en el centro de interés de la misma indagación filosófica".

Es posible que estas primeras lecturas y experiencias en clase fuesen cambiando algo dentro de mí. Ya no soy el que era hace doce años. Este ejercicio narrativo que estoy desempeñando al realizar esta tesis puede que no sea una casualidad. Las actividades sobre la identidad docente que llevo a cabo con mis alumnas puede que tampoco. En este sentido, encuentro curioso cómo la investigadora y profesora Luna (2002) propone también, a su alumnado universitario, narrativas personales acerca de los espacios vividos. Es un buen ejercicio para adquirir ese sentido de espacio vivido, recordar quienes son y cómo sentían, una forma de recuperar tiempos y espacios perdidos, de ponerse en contacto y dialogar con su niña interior.

El tiempo y espacio percibido es la siguiente etapa en la que los y las niñas toman cierta distancia con relación al objeto, acontecimiento o situación. Parten del aquí y ahora, lo vivido, y transitan hacia el allí y entonces. Nosotros, los adultos, tenemos la oportunidad de hacer lo mismo con nuestros pensamientos. Nuestro entorno cultural, estadio del desarrollo cognitivo, nuestras creencias o paradigmas, hacen que tengamos distintas percepciones del tiempo y del espacio, pero también sobre la educación y la vida.

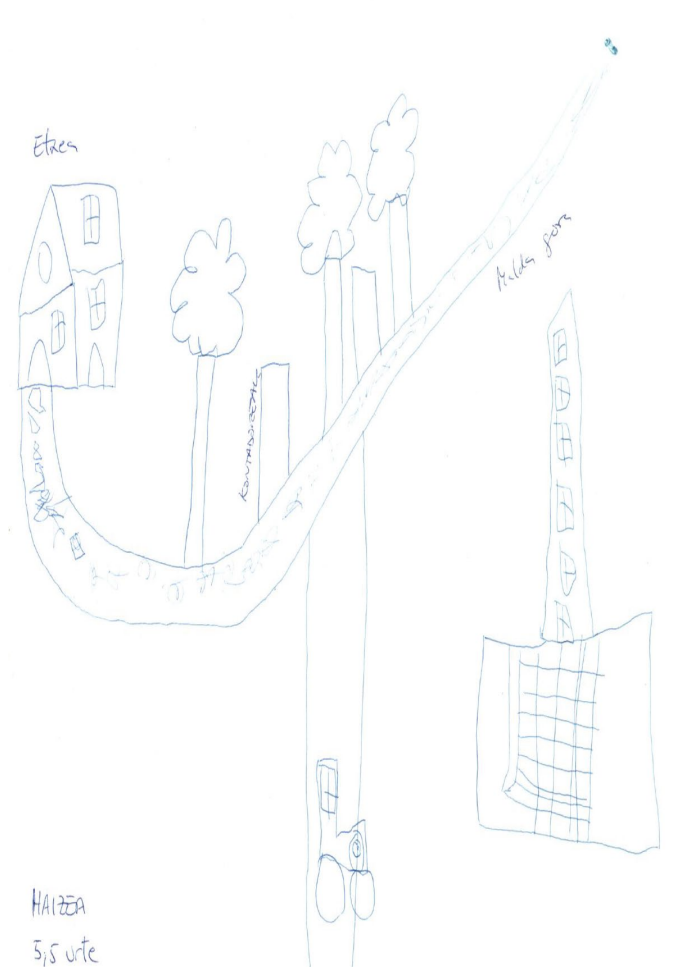
Hannoun (1977), siguiendo y completando el trabajo de Piaget y Vigotski, termina estas fases de la vida de los niños con el tiempo/espacio pensado (también llamados espacio euclideo o abstracto, y tiempo histórico por otros autores).

En la geografía, Xosé Manuel Souto (2007) presenta una perspectiva en la que diferencia un espacio absoluto de otro subjetivo. Frente al espacio geométrico, cartesiano, homogéneo apreciamos otro subjetivo, diferente para cada ser humano. Esta es una aproximación de los geógrafos fenomenológicos o humanistas. El autor señala que, sin embargo, todavía se utiliza más el concepto adulto de espacio absoluto. Desde esta premisa, considero importante mi labor como docente que acerque al alumnado a (re)vivir esos lugares y momentos perdidos, que invite al estudiante a volver a ser niño.

Las lecturas y la ayuda de compañeros/as del departamento fueron empujándome en la dirección de una mayor y mejor comprensión de lo que significaban las ciencias sociales en estas etapas tan tempranas. El trabajo realizado por Maite Murua, antigua profesora de nuestro centro, sobre mapas mentales elaborados por niños y niñas de estas edades es un ejemplo de todo lo que fui recogiendo de las personas que me precedieron. Una herencia que heredó el departamento de esta docente que pasó varios años visitando escuelas del Bidasoa (Gipuzkoa), trabajando con los niños y niñas y sus

maestras, creando un marco teórico, proponiendo materiales (los mapas mentales, los juegos, ...), etc. Recuerdo con agrado también el documental *Solo es el principio*, que me recomendó Pello Urkidi, sobre esta etapa y que tanto influyó en mí y mi manera de plantear la asignatura.

Como decía anteriormente, estos inicios en la Escuela de Magisterio de San Sebastián fueron un aprendizaje constante de aspectos que desconocía sobre la educación: leí libros como “Ética a Nicómaco” de Aristóteles o “Emilio” de Rousseau, conversaba con mis hijos e, incluso, les pedía que dibujasen sus propios mapas mentales del recorrido de casa al colegio:



Mapa mental dibujado por Haizea cuando contaba con 5 años.

Esta primera etapa de mi trayectoria como docente universitario no ha estado exenta de incertidumbre y dudas sobre la enseñanza. Dialogo y reflexiono con Luna (2002) sobre qué tipo de métodos y estrategias son las deseables para nuestro alumnado en cuanto que debemos tener en cuenta no solo lo que puede ser directamente aplicable a los y las niñas alumnas de nuestros alumnos, sino que queremos buscar también que sean enseñanzas significativas también para ellos mismos. En mi opinión, la clave estriba en tratar de hacerles sentir protagonistas de sus vidas y de sus aprendizajes para, desde ahí, compartir lo que sé e ir ofreciéndoles métodos que puedan aplicar en Educación Infantil.

Como decía, el texto de Gloria Luna (2002) me ayuda a triangular mi docencia con la de las profesoras. Ahora mismo está arrojando luz sobre muchas dudas que he vivido a lo largo de los años. En su caso, estructura el curso en dos grandes bloques:

- Las características de los niños de 3 a 6 años: Tratamiento de la importancia de lo cercano, de lo concreto, de lo sentido/vivido, la experiencia, de lo simple frente a lo complejo... Utilización del entorno próximo, paisaje, alrededores...
- Recoge el trabajo de su alumnado con respecto a su entorno personal, lo cual me recuerda a las narrativas personales que trabajo yo con mi alumnado.

De esta manera, se trabajan de manera didáctica conceptos relevantes junto con una manera más personal del alumnado en la que puede experimentar consigo mismo esos aprendizajes. Asimismo, se fomenta la reflexión sobre quiénes son. Luna (2002) pide a sus alumnas que narren en 4-5 páginas esos lugares significativos de su infancia. Algo así también pensaba pedir yo hace años, que reflexionaran sobre el tamaño de los parques en los que jugaban, o del sabor de las chuches, las canciones de los dibujos animados, los juegos con los amigos en el barrio o en el patio, dificultades, miedos, pero no llegué a materializarlo en narrativa. Eran ideas que brotaban, pero no sabía o no me atrevía a llevarlas a cabo. Quizás pedía alguna reflexión en clase, pero es difícil que ante una pregunta *a bote pronto* los alumnos respondan como a uno le gustaría. Creo que ahora soy más consciente de que lograr que se involucren es complicado. Hace falta crear grupo, dejar tiempo, saber interpretar los momentos, proponer ejercicios que vayan llevándoles hasta ahí, dar seguridad de que nadie va a ser juzgado...

Este próximo año académico 2021-22, vuelto a impartir la asignatura de Ingurune de Educación Infantil tras 5 años apartado de ella. Observo y repaso los materiales, reflexiono acerca de las experiencias vividas durante mis primeros años y quiero cambiar los modos de relacionarme con la asignatura y el alumnado. Creo que, básicamente, consistirá en un cambio de una enseñanza basada en mis miedos a no hacerlo bien, de una posición insegura, a otra segura de las dudas que genera la docencia y las ciencias sociales. Dicho de otro modo, un tránsito del profesor que sabe al que no sabe, del técnico al artista/artesano.

De aquellos primeros años más o menos rígidos en mi labor docente, fui relajando la tensión e introduciendo nuevos recursos como pueden ser la utilización del cine como oportunidad para reflexionar sobre educación, infancia o ciencias sociales. La esencia del cine se apoya en la necesidad del ser humano de contar historias y transmitir experiencias propias o ajenas. El cine puede ser un recurso didáctico lleno de sentimiento, de valores y de fuerza, si se emplea adecuadamente, permite aumentar el interés y la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizajeos.

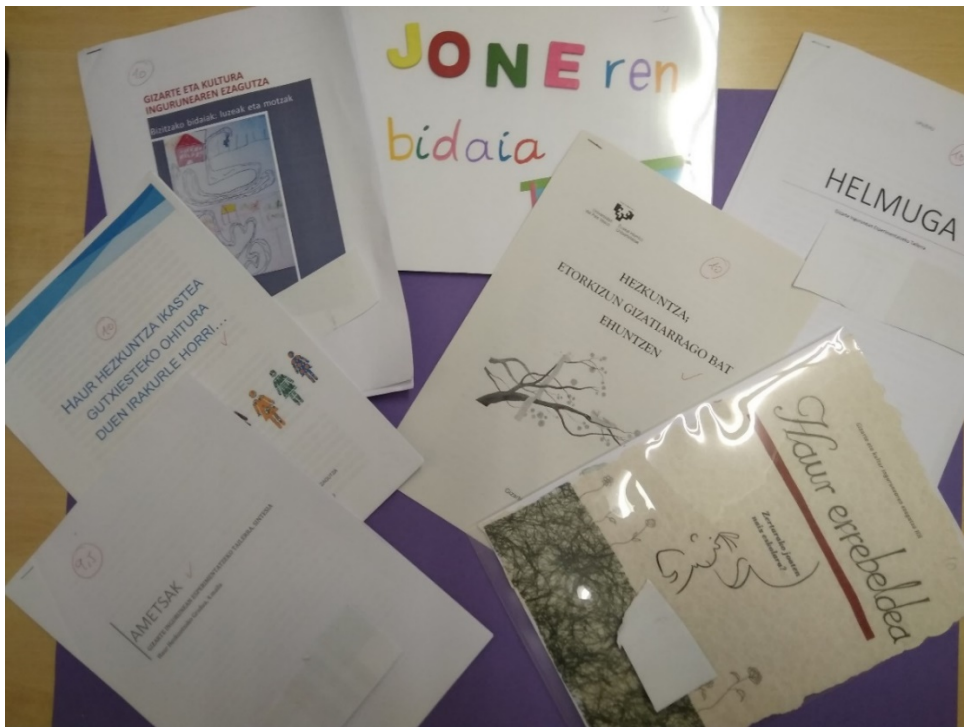
Poco a poco, nuestras niñas y niños transitan de la etapa Infantil a la Primaria. Paulatinamente, también, el niño pasa de ser un ser curioso y explorador a no tenerse en cuenta y ser instruido por la institución (Tonucci, 1976). El niño descubre que tiene que hacer deberes, controles y exámenes, que será evaluado, que tiene que trabajar. Se va prefigurando "la alienación del trabajo y la banalidad del tiempo libre del hombre alienado" (Tonucci, 1976, p. 38). En suma, pasa de ser activo a ser pasivo. El propio libro de texto es el símbolo de esa pasividad del estudiante, enemigo de la investigación (Tonucci, 1976). Me pregunto: ¿Y el curriculum?, ¿y los contenidos de mi materia en e-gela?, ¿no cumplen la función del libro de texto de Primaria? Gradualmente, despierto internamente, me rebelo y aspiro a proponer una lectura crítica del currículo, de los materiales y recursos presentados.

Para terminar este apartado, vuelvo a interrogarme: ¿Cómo podemos recuperar en la Universidad ese tiempo perdido/robado en la infancia? ¿Cómo desandar lo andado, deconstruir lo construido para poder dirigirnos por nuevos caminos, para poder reconstruir algo nuevo?

Los trabajos mostrados bajo estas líneas son una muestra de las reflexiones/síntesis finales que pedía a mis alumnas de Educación Infantil. Su lectura me reconforta y me llenan de orgullo. Soy

consciente de que, como profesor, ya estaba cambiando. La semilla ya estaba plantada. Los títulos dicen:

- "Bizitzako bidaiak: luzeak eta motzak" [Los viajes de la vida: largos y cortos].
- "Joneren bidaia" [El viaje de Jone].
- "Helmuga" [Llegada, meta].
- "Haur Hezkuntza ikastea gutxiesteko ohitura duen irakurle horri..." [Al lector/a que tiene la costumbre de minusvalorar los estudios de Educación Infantil].
- "Hezkuntza: Etorkizun gizatiarrago bat ehuntzen" [La Educación: Tejiendo un futuro más humano].
- "Ametsak" [Sueños].
- "Haur errebeldea" [El niño rebelde].



4.2.2. La Educación Primaria

El cambio de impartir la asignatura de *Ingurune* en Infantil a hacerme cargo de las *Ciencias Sociales* y su *Didáctica I* de Primaria implicó también un cambio de centro (Facultad de Educación de Bilbao), nuevos compañeros/as, despacho, edificio, desplazamientos, etc. La nueva asignatura, además, se enmarcaba dentro de la línea trilingüe del centro y ello suponía impartirla en inglés. Aquello no me asustó demasiado. Soy consciente de que no domino el idioma como me gustaría, pero contaba con una gran motivación para desempeñar la función.

Nada más conocer que daría clase en un aula de futuros profesores/as de Primaria, me pregunté lo siguiente: ¿cómo abordar la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde los problemas relevantes, la cual corresponde a una visión crítica y dialéctica de las ciencias sociales, o desde la narración objetiva de lo ocurrido en el pasado, opción más conservadora? Existe una gran disparidad de puntos de vista a este respecto.

Ya son cinco años desde que comenzara con la asignatura y veo cambios en ella. Las lecturas sobre *Mindfulness*, la identidad docente, la narrativa, o el poder de las historias, calan en mí, me traspasan y se transforman en un río que desemboca en el aula, en el alumnado: Kabat-Zinn, Chimamanda Adichie, Yuval Noah Harari, Michael Sandel, John Paul Lederach son mis nuevos gigantes.

El contacto con la realidad es cada vez más evidente y así se lo hago ver a mi alumnado. Hannoun (1977) decía que

Cuando, a consecuencia de una visita, una emisión de televisión, un paseo o un hecho especial, como resultado de un contacto verdadero con la vida, aparezca una motivación de sus alumnos por anodina que parezca, el arte pedagógico del maestro consistirá en percibir el vínculo posible de ese tema elegido por los niños con una –o varias– de las aptitudes o conceptos fundamentales por aprehender. (p. 148)

De este modo, descubrimos que la acción pedagógica se abre a la vida.

Por otro lado, Dewey (1998) reclamaba dar al alumno “algo que hacer, no algo que aprender” (pp. 136-137). ¿Por qué preguntan los niños/as tanto fuera de clase y tan poco en ellas. Lo mismo podríamos decir del alumnado más adulto. Mi misión, aquí y ahora, es estimularlos, retarles, intrigarles... seducir, como diría Joxemi. Mi intención es la de buscar materiales, situaciones cercanas que les hagan pensar e interesarse. De igual modo, la didáctica debería ser un espacio o una invitación para pensar acerca de problemas reales basándonos en nuestro espacio y tiempo, que tengan que ver con ellos y ellas, no solo como alumnos, sino como seres humanos.



Despacho del profesor en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU)

4.2.3. Espacio, tiempo y causalidad

- **Espacio**

Los tres modos de representar el espacio y el tiempo, según Piaget, son en progresión, es decir, avanzamos dependiendo de la etapa evolutiva en la que nos encontremos. Bruner prefiere considerar que, en la edad adulta, podemos utilizar estos modos indistintamente según sea necesario (Graves, 1985).

Mencionaba los mapas mentales o cognitivos en el apartado sobre Educación Infantil. Estos pueden funcionar como instrumento de diagnóstico (nivel de la concepción espacial); como guía de información (rasgos del paisaje importantes para cada niño); como actividad de instrucción (comparar con cartografía en etapas más avanzadas...) (Bale, 1996).

En lo que respecta a los mapas geográficos, Bale (1996) me enseñó la significación de las proyecciones Mercator y Peters, que actualmente mostramos en el aula. No se trata simplemente de una diferencia morfológica de la representación de la Tierra, sino que supone la creación de una serie de mitos relacionados con los tamaños de los países y continentes, con su consiguiente repercusión social y política-económica. Desde aquel primer contacto con el tema, he ido evolucionando hacia páginas web como www.thetruesize.com que, de una manera muy activa y didáctica ofrece la posibilidad de visibilizar estos aspectos. En verdad, no es una cuestión baladí la discutida. De hecho, la proyección Peters es la recomendada por la ONU, en general, y por UNICEF, en el campo de la Educación.

Los mapas facilitan la comprensión espacial de acontecimientos y, además, representan también cosmografías imaginarias (Brotton, 2014). Cuando vemos distintos mapas realizados a lo largo de la historia podemos leerlos como “una serie de historias distintas” (Brotton, 2014). La palabra mundo puede aludir a algo físico, el planeta Tierra, pero es también un constructo, una idea artificial, social y convencional. Algo cultural, una *visión del mundo*, como diría Einstein (1986). Brotton (2014) señala que “una determinada visión del mundo da lugar a un mapa del mundo; pero el mapa del mundo, a su vez, define la visión del mundo propia de su cultura” (p. 27). Es decir, que nuestro conocimiento, educación, están supeditados a nuestra cultura (modo de ver, perspectiva, mapa) y, de igual modo, nuestra cultura (nuestros ojos) influyen y condicionan nuestras formas de entender la ciencia, la educación... Aprovechando estos símiles, podemos utilizar la historia y la geografía para leer, escuchar, ver, tocar y sentir otras formas de ver el mundo a través de sus mapas y de las historias de sus gentes. Así, tratamos de ver las conexiones que tenemos con los demás, con el todo, con el Mundo, resignificamos la historia y la geografía. Desde mi mapa y mi historia, me acerco a la del otro, me comunico, escucho, comprendo, empatizo.

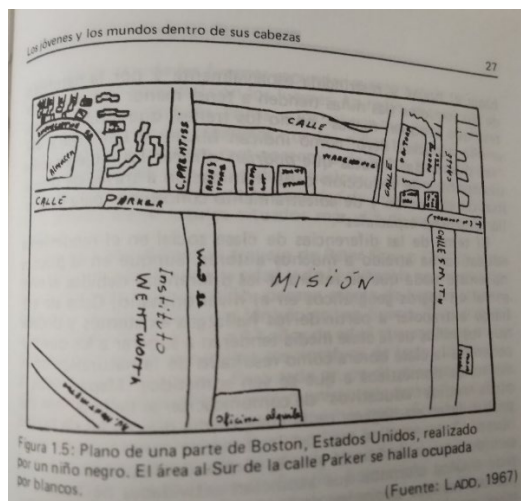
Aquí reside también una de las características más importantes del mapa: el observador se ve situado dentro y fuera del mapa. Ortelio decía que la geografía es *el ojo de la historia* (citado en Brotton, 2014), o podría ser también “un teatro de la memoria” (Brotton, 2014, p. 31) ya que en un mapa podemos ver las hazañas y los lugares en los que sucedieron. El mapa es proyectar la Tierra en una superficie plana, es decir, la representación bidimensional de un objeto tridimensional con lo que se producen distorsiones de angularidad y de forma. Haciendo un paralelismo, lo mismo podría decirse de los estereotipos en el proceso de *conocer* al otro: unas imágenes conformadas con información incompleta y/o errónea.

En la etapa de Educación Infantil, es importante que nuestro alumnado conozca las fases de la percepción espacial del niño para ser conscientes de que quizás no entienda el lenguaje del mapa. En la Antigüedad, la Geografía era una disciplina importante en cuanto tenían curiosidad por conocer lo desconocido y, supongo, que porque daba poder. Para los niños y niñas, la geografía del mundo puede ser la representación de un compendio de imágenes estereotipadas y etnocéntricas, mapas mentales del mundo erróneos (Bale, 1996). Desde esta comprensión y posición, intento como docente ofrecer

otro tipo de enseñanza en el aula con diferentes puntos de vista geográficos e históricos, historias diversas que se concretan en el tiempo y en el espacio. Brotton (2014) apunta que “una forma de tratar de entender las historias de nuestro mundo consiste en explorar cómo se cartografiaban los espacios que hay en él” (p. 38). Así, los mapas pueden ser utilizados como *imago mundi*, es decir, un resultado de la interpretación y representación del mundo. La misma idea puede ser utilizada en el ámbito pedagógico: la Educación como mapa, como método para mostrar la realidad, su interpretación, evolución a lo largo del tiempo, las relaciones de poder, etc.

Sin embargo, ¿qué es lo que ven los niños/as en un mapa? ¿Ven lo mismo que vemos nosotros/as? Todos y todas interpretamos un mapa basándonos en los conceptos previos mentales que tenemos y que hemos aprendido. Un ejercicio que me gusta mucho utilizar para reflejar estos aspectos son los de los textos que pueden ser leídos sin vocales (nuestra mente hace la función de completar las palabras) o las imágenes Gestalt, como la de la copa y los dos rostros. Todo ello nos ayuda a comprender la importancia de las experiencias y conceptos previos que el alumnado haya adquirido vivir o adquirir. Cuando yo leo un texto o miro una fotografía, me fijo en algunos aspectos de mi interés, los cuales pueden ser similares, o no, a los de otra persona.

Estas consideraciones van en la línea de las percepciones que los adultos tenían sobre ciudades como Boston, la ciudad de Jersey y los Ángeles en la obra de Kevin Lynch *The image of the city* (1960). Este concepto subjetivo de imagen de ciudad es muy importante. Los niños/as también tienen imágenes de lo que es su ciudad. Recuerdo el dibujo de un niño negro de los apuntes de Infantil en el que reflejaba una parte de su ciudad detalladamente (la que conocía) y otra zona por la que evidentemente no circulaba (la de los blancos). Esas imágenes son afectiva y efectivamente *reales* para ellos, aunque no se correspondan con una realidad *objetiva*. Las personas de las tres ciudades analizadas por Lynch tenían una visión particular y diferente de las de otros de su propia ciudad. De igual modo, podemos afirmar lo mismo sobre las historias que contamos, sobre la vida que creemos vivir. En Educación, el docente debería partir de esas imágenes del niño, de sus historias, para comprender y enseñar, evitando partir de las suyas propias. Igualmente, los responsables educativos deberían escuchar más a los docentes, los docentes a los estudiantes y estos futuros profesores a sus niños y niñas. Resumiendo, deberíamos priorizar las relaciones horizontales frente a las verticales, la escucha frente al sermón, el silencio frente al ruido.



Calle Parker que, para un niño, hace las veces de frontera entre la comunidad negra y la blanca en la ciudad de Boston.

Bale (1996, p. 27)

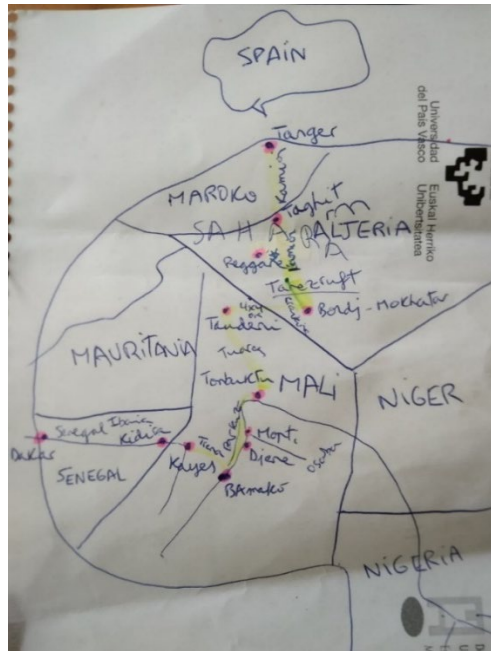
En este punto, conviene aclarar la idea de concepto e imagen. La palabra volcán, por ejemplo, permite a la mente centrarse en sus atributos esenciales. De este modo, los conceptos públicos que creamos nos ayudan a estructurar la realidad de una manera simplificada (Graves, 1985). Estas creaciones de la mente humana, constructos como clima, longitud y latitud son utilizados para conveniencia nuestra, pero no existen realmente. Sin embargo, al mismo tiempo, la imagen nace como concepto privado o propio (Vesubio, Teide...). Las imágenes se sitúan más cerca de nuestra realidad personal, de ahí la dificultad para definir conceptos, tanto en edad temprana como en la adulta. Quizás por eso también podamos entender y comprender mejor una realidad, la Educación o la vida, contándonos historias.

Por ello, las imágenes son solo una visión parcial (simplificada, distorsionada...) de la realidad porque se construyen en función de conceptos, desde una percepción automática, no de una observación reflexiva. Percepción que está influenciada por la cultura personal de cada uno, por los valores de cada uno, múltiples factores. Los sentidos y el cerebro –como procesador– interpretan esa realidad, modifican los datos objetivos y lo convierten en algo puramente subjetivo. Es interesante la idea de cómo dirigimos nuestra atención, nos fijamos en algo, determina cómo vamos a estudiarlo, entenderlo... Cuando compramos un coche nuevo, solo vemos coches como el nuestro. A las mujeres embarazadas les ocurre algo parecido. Si vemos a nuestros alumnos como personas que *no saben nada*, lo cual se escucha mucho, los veremos efectivamente así. Por tanto, percibimos y vivimos el espacio (paisaje) y el tiempo (historia) de manera diferente. Cada uno de nosotros vivimos nuestro propio mundo. Por tanto, podríamos decir que el espacio/paisaje y el tiempo/historia son constructos en cuanto no existen fuera de nosotros. Las buenas noticias son que estos conceptos los vamos aprendiendo a lo largo y ancho de nuestras vidas y, por ello, es tan importante la educación.

Reviso el resumen que en su día realicé del libro de Bale (1996) y me doy cuenta de que las ideas que considero más, como que los niños son exploradores, están ahí dichas por él. Otro ejemplo que me viene a la mente es cuando el mismo autor (Bale, 1996) señala que la educación de la geografía debería constituirse sobre geografías particulares, vinculando lo conocido a lo desconocido. ¡Esta idea la he repetido mil y una veces en el aula!

La libertad espacial es otra cuestión de gran importancia, en mi opinión. Bale (1996) diferenciaba el aprendizaje y conocimiento de este concepto entre niños y niñas y otorgaba mayor conocimiento espacial a los niños citando un estudio de Hart en el que emergían estos aspectos. La libertad como concepto espacial, pero, también, general, me recuerda las palabras de Ibai refiriéndose al patio de Infantil del colegio como *jaula*. Efectivamente, ese espacio está muy bien rodeado por verjas para la mayor *protección* de las niñas/os y tranquilidad de las madres y padres. La idea de libertad también me transporta al documental *Solo es el principio*. En él, una niña de un colegio cercano a París echaba en falta las playas salvajes de Dakar, donde pasaba las vacaciones de verano. En Senegal, a diferencia de París, se sentía libre. ¿Quién de nosotros podría imaginarse esa reflexión? Estoy seguro que todos nosotros pensamos que África, en general, es más inseguro y que, por ello, las niñas y los niños también carecerían de libertad. Vemos, así, que escuchar a los niños y niñas es abrir los ojos.

Para terminar, quisiera subrayar la importancia del aprendizaje espacial en cuanto, de este modo, los niños van aumentando la capacidad para colocar sus historias en una más amplia y con un significado más completo. En el pasado, la escuela tradicional enseñó la Historia y la Geografía de manera que el alumno adquiría una serie de conocimientos que se le transmitían escuchando una serie de afirmaciones sobre cuestiones remotas que eran ajenas a ellos. Por suerte, autores como Dewey (1998) ofrecieron otra perspectiva que enfatizaba la importancia de encontrar esos vínculos entre nuestros espacios y tiempos personales y cotidianos con unos generales y duraderos. Tomo este testigo y reivindico la relevancia de las ciencias sociales, la significación de la Geografía y la Historia, en este fin por situarnos en el tiempo y el espacio, en la construcción del ser humano, en su educación.



Este mapa realizado por Ibai (edad sin apuntar) es el reflejo de otra forma de abordar la Geografía desde perspectivas más diversas e inclusivas.

- **Tiempo**

Uno de los mejores films que he visto en los últimos años es *Interstellar*. No sé desde cuándo me interesa el concepto de la relatividad del tiempo, pero lo encuentro intrigante en la película, magistralmente acompañado por su inquietante música.

El tiempo se divide en pasado, presente y futuro. Los seres humanos tenemos la suerte de poder recordar lo sucedido anteriormente e, incluso, imaginar lo que está por llegar. Irónicamente, esta cualidad tal vez sea una desgracia en cuanto nos aleja del presente, del aquí y ahora, y nos hace sufrir por situaciones pasadas o por cuestiones del futuro como la muerte o la eternidad. El presente, lo que está sucediendo aquí y ahora, estaba más patente en las tribus nómadas y, con el cambio hacia la comunidad agrícola, el pasado y el futuro empezaron a cobrar más fuerza: antepasados, tótems, tierras que heredan hijos e hijas, etc. (Beauvoir, 1949/2002). Dicho de otro modo, “la revolución agrícola dio al futuro mucha más importancia de la que había tenido antes” (Harari, 2016, p. 119).

El historiador Harari (2016) señala que “mientras que el espacio agrícola se encogía, el tiempo agrícola se expandía. Los cazadores-recolectores no solían invertir mucho tiempo pensando en la próxima semana o el mes siguiente. En cambio, los agricultores recorrían en su imaginación años y décadas hacia el futuro” (p. 119). Es verdad que en el arte rupestre sus ejecutores pretendieron que sus obras persistieran durante generaciones, pero el trabajo por su subsistencia, la obligación del día a día, les ahorró muchas angustias.

El tiempo es relativo, de acuerdo con la teoría de Einstein. Mis alumnas suelen esbozar una sonrisa cuando escuchan decir por mi parte que “the time you spend at the dentist is not the same as the time you spend with your lover” [el tiempo que pasáis en el dentista no es el mismo que el que pasáis con vuestro amante]. Thoreau (1854/2015a) cuenta en su obra *Walden* cómo un hombre, en su afán por hacer un bastón perfecto, pasó generaciones y generaciones construyéndolo sin envejecer. Su interpretación se dirige hacia la valía que tiene realizar cualquier cosa con sentido, buscando la belleza. En ese proceso y estado íntimo del artesano, en su relación con el objeto, el tiempo se detiene o, al menos, transcurre más lentamente. Cuando vivimos una vida ajetreada, sin parar de hacer cosas,

consumiendo constantemente, sin reflexión ni consciencia, el tiempo vuela y se esfuma de nuestras vidas.

En ciencias sociales, sobre todo en Historia, tenemos la oportunidad de utilizar nuestra capacidad de observar y comprender lo pasado para aprender. Thich Nhat Hanh (1992) apuesta por “usar el dolor del siglo XX como si fuera abono y cultivar entre todas las flores para el siglo XXI” (p. 141). Desde la perspectiva del arte o la religión, la lucha del ser humano con el tiempo ha estado presente y representada desde tiempos inmemoriales. Asimismo, encontramos estas pretensiones por combatir la fugacidad y caducidad de la vida en las ficciones y mitos que nos hemos ido contando de generación en generación. La rutina en nuestras vidas provoca el olvido, la ceguera, la amnesia que es “pérdida de la conciencia del Yo” (Eliade, 1991, p. 124). La Historia puede resultar de gran valor para ayudarnos a despertar o, como dice Mircea Eliade (1991), a recordar, a recuperar la *anamnesis*.

Hace dos años, descubrí al autor John Paul Lederach a través de un vídeo (no disponible en la web) que se presentaba en un curso⁵⁸ sobre derechos humanos que atendimos en el departamento. Lederach, experto en resolución de conflictos internacionales, sostenía que los seres humanos tenemos tres dilemas: El primero es que tenemos la capacidad de recordar el pasado, pero no el poder de cambiarlo; el segundo, que tenemos la capacidad de imaginar el futuro, pero no el poder de controlarlo; el tercero, que convivimos con esas capacidades y esas limitaciones en el presente. Sin embargo, es en el presente en donde está la vida y el poder, donde podemos crecer y convertirnos en agentes del cambio.

En relación al control del tiempo, Lederach (2005) señala en el contexto de un conflicto que “yo quería controlar el tiempo. Andy dejaba que el tiempo se acercara” (p. 132). John Paul quería cambiar la situación ya, era un tema urgente para él, pero quizás todavía no sabía dejar fluir las cosas. Andy también le dijo en otra ocasión: “Vosotros tenéis los relojes, pero nosotros tenemos el tiempo” (Lederach, 2005, p. 132). Resulta muy curioso y enriquecedor descubrir otras perspectivas existentes sobre la concepción del tiempo que se alejan de nuestro marco occidental.

La cultura en la que hemos crecido nos ha dictado que el tiempo es lineal: pasado-presente-futuro. Sin embargo, existen otras formas de entender esta relación como la que propone el filósofo keniano John Mbiti (Lederach, 2005). Este autor nos habla de cuatro esferas: los vivos, los muertos vivientes (mientras se les recuerde, como la película de Disney, *Coco*), los muertos, y los que todavía no han nacido. Las esferas son accesibles en el presente: pasado, presente y futuro cohabitan. Otra idea atractiva que propone es la de que el futuro no es lo que tenemos delante, sino lo que está detrás de nosotros, no lo conocemos todavía; El pasado, por el contrario, tampoco es lo que se sitúa detrás, sino que es con lo que miramos hacia adelante (percepción). Así, vemos que el pasado vive, tiene energía, es presente... y futuro. El futuro es lo que todavía no vemos y por eso está detrás. El libro de John Mbiti es *African Religions and Philosophy*, de 1969. Esta es una concepción que puede ayudar a las Ciencias Sociales a verse útil, a divisar con mayor claridad la conexión entre el pasado y el futuro.

Estas visiones del tiempo están presentes en los pueblos indígenas que reclaman derechos históricos por un pedazo de tierra o por un territorio porque para ellos “este lugar es donde viven nuestros antepasados” (Lederach, 2005, p. 132). El mundo occidental vive en la inmediatez, pero estas culturas nos muestran otra concepción del tiempo que influye en su vida. Un anciano Mohawk le decía a John Paul (Lederach, 2005, p. 133): “Las decisiones tomadas hace siete generaciones nos afectan todavía hoy {...} y las decisiones que tomamos hoy afectarán a las próximas siete generaciones“. Para los Mohawk el pasado estaba vivo, les acompañaba a lo largo de la vida.

Como vemos en este apartado, el tiempo es un concepto peliagudo. Hoy en día, es posible que dispongamos de más tiempo que nunca en la Historia, pero tenemos la sensación de andar corriendo

⁵⁸ Ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”; apartado “Curso Convivencia y Derechos Humanos”

todo el día y de no llegar nunca. La lista de *cosas por hacer* va aumentando y ello nos provoca ansiedad. Bauman (2007) aprecia que es como si dejáramos de disfrutar actividades como el comer. Observo que la manzana del *McDonald's* viene cortada en una bolsita, que cada vez hay una mayor oferta de platos precocinados en los supermercados de nuestras ciudades. Hoy en día, añade Bauman (2007), estos cambios están ocurriendo con mayor rapidez, nos llevan a considerar las actividades cotidianas como aburridas y suponen una pérdida de tiempo: “El tiempo ha llegado a ser un recurso (quizá el último) cuyo gasto se considera unánimemente abominable, injustificable e intolerable; en realidad, un desaire y una bofetada a la dignidad humana, una violación a los derechos humanos” (Bauman, 2007, p. 22). Vivir en el pasado o en el futuro constantemente nos quita los momentos de plenitud del presente, sean estos *buenos o malos*.

Profundizando un poco más en este sentido, Kabat-Zinn (2004) sostiene que somos una sociedad de hacer y que este se halla supeditado al tiempo. Queremos los cambios ya, instantáneamente. Hemos perdido la capacidad de masticar el tiempo, de escuchar el tic tac de un reloj, de *abandonarnos* al paso del tiempo. Ocurre lo mismo con los cambios, con nuestros sueños, utopías e ilusiones. Queremos que algo cambie ya, sobre todo externamente. Tenemos buenas intenciones, pero no entendemos que podríamos ser más y hacer menos.

Desde un campo que no es el de las ciencias sociales propiamente dichas, Eckhart Tolle (2001) nos abre otra ventana desde la que mirar hacia el pasado y el futuro. A su criterio, ambas son una ficción, una ilusión. El pasado nos da una identidad mientras el futuro nos ofrece una promesa de algún tipo de realización (salvación). “Cuanto más te enfocas en el tiempo –pasado y futuro- más pierdes el ahora, lo más precioso que hay (Tolle, 2001, p. 67). Estas palabras me conectan con otras que escuché en el Seminario de Historias de Vida: “Fugazmente eterno”.

- **Causalidad**

La causalidad es el tercer concepto que aprendí y enseñé en el grado de Infantil tras los de espacio y tiempo. “No confundir con casualidad”, repetía en clase. En las horas prácticas, al igual que hacía con los otros dos conceptos, presentaba una serie de juegos didácticos para que las alumnas pudieran trabajar con ellos. La diferencia con las demás personas, decía yo, es que vosotras, como futuras docentes, conoceréis el significado de esas actividades, su porqué.



Fotografía que ilustra dos de los juegos utilizados para profundizar en aspectos temporales y de causalidad.

Ahora dudo. Aprendí a diferenciar el significado de finalidad y causalidad en la mente del niño. El afán por encontrar la causa de los fenómenos que acontecen en el mundo es una forma de pensar positivista y empírica, gracias al cual es innegable los avances científicos obtenidos. Sin embargo, tanto en la narrativa como en la práctica de la *Atención Plena*, he aprendido a observar, a no juzgar, a no buscar causas que me embriaguen la mente. Quizás sea más constructivo y humano, preguntarnos quién somos, qué somos y cuál es nuestro propósito en la vida, y no tanto por qué ocurren las cosas en la vida.

“When the sun goes down today and the lights of the city are turned on, I will ask myself the same questions: What are we? ¿What makes us what we are?”.

Extracto del texto/síntesis final de una alumna

Entonces, ¿qué tipo de causalidad voy a enseñar en el aula? ¿Estoy pasando de la causalidad positivista a la interpretación histórica? ¿No es preferible una interpretación plausible sobre todo cuando en investigación social artificializamos todos los datos? (Bruner, 1991).

En el marco del seminario de Historias de Vida, ya mencionado en este informe, recuerdo el texto de una profesora y compañera de la Universidad que narra su encuentro con la narrativa por “casualidad o por necesidad”. O tal vez fue una serendipia, pienso yo. Tengo una sensación cada vez más fuerte de que nada (o casi nada) sucede por casualidad, sino que depende de lo preparados y despiertos que estemos en ese momento. Un incidente es un instante temporal en el que pasado, presente y futuro se encuentran, una encrucijada de dos eternidades, el pasado y el futuro, que diría Thoreau (1854/2015a).

Recurro de nuevo a Baroja, quien reflexiona y dialoga por medio de su personaje Andrés Hurtado: “Y es que el mundo no tiene realidad, es que ese espacio y ese tiempo y ese principio de causalidad no existen fuera de nosotros tal como nosotros los vemos, que pueden ser distintos, que pueden no existir...” (Baroja, 1911/2012, p. 139). Esta idea kantiana le aportaba tranquilidad a Andrés frente a la muerte y la eternidad. Ya no sentía temor por morir y porque el espacio y el tiempo siguieran su curso. En virtud de esta teoría, es el ser humano quien ha creado los conceptos de espacio, tiempo y causalidad... un cuento más en nuestra mitología.

4.3. Ciencias sociales *vivas*

¿Cuándo vas a enseñar Historia?

Pregunta que me realizó una alumna tras una clase.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018-2019”)

Una vez más, al revisar mis anotaciones, me doy cuenta de que lo que creía surgido de la nada, el concepto de ciencias sociales *vivas*, tiene un germen en las lecturas y vivencias. Joxemi, en su acto de cátedra, dijo que trabajaron en un proyecto que se llamaba *Museos vivos*. Me ha recordado a lo que Dewey (1998) sobre dar vida a la historia. Joxemi y su equipo intentaban trabajar generando narrativas, es decir, vinculando eso que estaba en el museo con las personas que lo visitaban, pero desde una posición activa. En la misma línea, Ross (2018) declara que “social studies should not be about showing life to students, but bringing them to life” (p. 12), es decir, que las ciencias sociales no deberían consistir en mostrar la vida a los estudiantes, sino en darles vida.

Me pregunto ¿cómo enseñar Historia?, ¿cómo convertirla en apasionante y *útil*? Vuelvo a Dewey (1998) y su sugerencia de revivir la historia, de darle vida. Una Historia con presencia, cambiante y que es parte nuestra. Decíamos en el apartado anterior que el niño/a debe aprender a transitar de la etapa vivida a la percibida, para terminar en la pensada. Yo propongo acercar el tiempo histórico (pensado) y el espacio euclideo (abstracto) a nuestros momentos y lugares vividos. Se trataría de un camino

de ida y vuelta: de lo vivido a lo mental y, desde allí, tomar el camino de retorno a nuestra casa e infancia.

De ciencias naturales sabe o espera más o menos de lo que le van a hablar. En matemáticas ocurre lo mismo, pero en ciencias sociales se encuentra un poco perdido; no sabe en qué dirección va la asignatura. Me ha hecho reflexionar y no he sabido qué contestarle. Sí que le he dicho que esa es una de las características de las ciencias sociales, son también un reflejo del mundo en el que vivimos.

Diario del investigador (sobre el comentario de un alumno, ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018-2019”)

La expresión “Hate the subject” la he visto en más de una ocasión. Me choca mucho. Somos lo que decimos. Si esa palabra entra en nuestro pensamiento, aceptémosla y dejémosla ir. No la fortalezcamos repitiéndola. De esa manera, alimentamos su significado, le damos energía. Estamos abriendo las ventanas de nuestra casa al odio. Si odiamos una asignatura, ¿qué será del profesor que no nos gusta, de las personas que opinan de forma distinta?

Diario del investigador (ver anexo “Narrativas académicas del alumnado, 2019-20”)

Ayer estuve con Haizea repasando el libro de Natur Zientziak (fotosíntesis...) y el de Gizarte. Hubo un momento que tuve la sensación de que todo aquello era demasiado: partes de las flores, datos sobre el espacio, etc. Le hice un comentario como que todo eso estaba muy bien pero que tratara también de pensar, no solo de memorizar. Cuando intento explicarle algo trato de ir un poco más allá de la “simple” memorización, pero ella enseguida se pone nerviosa e impaciente y trata de que termine. Me dio cierta pena ver que estaba siendo absorbida por la institución escolar, por el conocimiento tradicional, por un estado ontológico y epistemológico del “That-which-will-not-be-ever” de Atkinson.

Diario del investigador, octubre de 2018

¿Cómo encontrarle sentido a la Geografía y la Historia? ¿Cómo saber, o sentir, que esa relación entre nosotros y el mundo, entre nosotros y el pasado es importante? Habría que salir, partir en busca de este significado y no permanecer esperando de manera pasiva. La curiosidad y la emoción son las fuerzas que nos mueven a descubrir aquello que da sentido a nuestras vidas. ¿Cómo promover esa curiosidad/acción? Desde la experiencia, en el aula, en la escuela, en la narrativa. Resulta vital encontrar nuestras conexiones con nosotros y con los demás, en tiempo y espacio. “La curiosidad no es sino la tendencia a hacer perceptibles esas conexiones” (Dewey, 1998, p. 181). El rol del profesor debería ser el de proporcionar el ambiente idóneo para activar esa tendencia a buscar las conexiones y mantenerlas vivas, trascender la experiencia. La labor del estudiante debería ser la de encontrar la manera de verse en la Historia, sentir que es parte de ella. En cuanto a la Geografía, si paramos un momento y pensamos, podemos llegar a la certificación de que esta puede resultar de por sí una asignatura estimulante. La Geografía es una oportunidad de viaje, nos saca de nuestra casa y “es un punto de partida intelectual para moverse en lo desconocido” (Dewey, 1998, p. 183).

Estos días de septiembre-octubre de 2021 asistimos, por ejemplo, a la erupción del volcán de Arenas Negras en la isla canaria de La Palma. Son acontecimientos que salen en los medios de comunicación y que los niños y niñas conocen a través de las noticias. Estas cuestiones de la vida cotidiana son una buenísima oportunidad para trabajar aspectos relacionados con la geografía, historia o las ciencias naturales pues partimos de antemano con un vínculo con la realidad, con significado y sentido, con el interés del estudiante. Atrapado yo también por este interés, leo un artículo en El País⁵⁹ sobre los cambios naturales, económicos, políticos y sociales que provocó la mayor erupción volcánica de la historia de las islas Canarias en Garachico, 1706. El tema es realmente apasionante pues está

⁵⁹ <https://elpais.com/ciencia/2021-10-09/garachico-1706-como-se-recupero-una-villa-de-la-peor-erupcion-volcanica-de-la-historia-de-canarias.html>

sucediendo aquí y ahora; no es una cuestión o materia prescrita por el currículum de una manera directa. La catástrofe que estamos viendo y viviendo minuto a minuto es un espectáculo mediático también. En el aula, yo me centraría en recuperar, recordar o mencionar erupciones anteriores en la Historia como la del Vesubio y la destrucción de Pompeya en el año 59 d. C. o la del Volcán indonesio de Tambora en 1815 y su repercusión no solo en el clima mundial (*año sin verano*), sino en las artes de la época, con la creación, por ejemplo, del monstruo de Frankenstein por parte de la escritora británica Mary Shelley.



Tonucci (2007, p. 182)

Sabemos, sin embargo, que la Historia y la Geografía degeneraron en una serie de fechas, sucesos y personajes ilustres actuando en un escenario. Uno de los ejemplos más llamativos es el del aprendizaje memorístico de la lista de los treinta y tres reyes godos: Ataúlfo, Sigerico, Walia, Teodoro, Turismundo, Teodorico, Eurico, etc. hasta Rodrigo. Una buena enseñanza no debería tratar de llenar de información, sin más, el *cuenco* de cada uno, sino de resignificar lo sabido. Harari (2016) apunta que "las humanidades y las ciencias sociales dedican la mayor parte de sus energías a explicar exactamente de qué manera el orden imaginado está entretejido en el tapiz de la vida" (Harari, 2016, p. 132).

No obstante, tenemos también ejemplos como el *Orbis sensualium pictus* de Comenio (1592-1670), libro revolucionario que mostraba imágenes del mundo y utilizaba un lenguaje sencillo, orientándose así hacia el interés del alumno. Hoy en día, libros como el de Blom (2019) o Harari (2016) ofrecen una mirada de la Historia diferente, crítica, creativa y enriquecedora.

Afortunadamente, se ha producido una "crisis de la representación en ciencias sociales" (Sisto, 2008, p. 119), con su consiguiente cambio de perspectiva. Un giro que se aprecia también en la manera de escribir más personal. Por ejemplo, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Pagès y Santisteban (2014), editores de *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*, comienzan su introducción con estas palabras: "El libro que tienes en tus manos..." (p. 13).

Sin embargo, el camino no es sencillo y parece que esta parcela de la educación no responde a las necesidades sociales (Gómez, 1999). ¿Nueva versión del velo de Penélope? Se pregunta el autor. Parece que las soluciones que se ofrecen no son fáciles de adoptar. Existe una inquietud por el nivel de desconocimiento y por la falta de valores de los jóvenes, y no olvidemos que la finalidad de formación de ciudadanos democráticos ha sido encomendada a las ciencias sociales. El autor señala que lo que encontramos en el currículo social es consecuencia de unos paradigmas científicos y

educativos basados en los ideales de la ilustración y que en ese mismo momento se infiltró “el «huevo de la serpiente» que tantos quebraderos produciría” (Gómez, 1999, p. 94). El pensamiento ilustrado equipara ciencia a verdad y los mitos premodernos se sustituyen por los de la racionalidad basada en objetividad, neutralidad y veracidad (Gómez, 1999). En nuestro caso, la historia tuvo que contentarse en fijar su estudio en el conocimiento y explicación de los sucesos ocurridos en tiempos pasados.

En nuestro campo de la didáctica, Benejam (2002) considera que, para realizar su función, la didáctica de las ciencias sociales debe ser capaz de “seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta de la realidad del mundo de hoy” (p. 13). La autora define conocimiento como “el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento” (p. 13) y opina que “la razón no es capaz de proponer una verdad objetiva, segura y universal” (p. 14). Por tanto, el conocimiento es un producto histórico, construido en contexto, “sujeto a la interpretación, a la duda y al cambio” (Benejam, 2002, pp. 13-14). En la crisis del pensamiento actual, en la que el conocimiento seguro que postula el positivismo está en crisis –aunque todavía tiene fuerza–, se nos abre otra puerta, otro modo de investigar. La relatividad del conocimiento no muestra debilidad, al contrario, refleja su fortaleza. La visión interpretativa y crítica de las ciencias sociales es, vista desde esta premisa, una propuesta que queda abierta al diálogo y al cambio, pero no significa que todo vale. De ahí la importancia de insistir en que el valor del conocimiento reside en cómo se justifica, la base teórica y posicionamiento como investigadores que nos permita fundamentar la investigación.

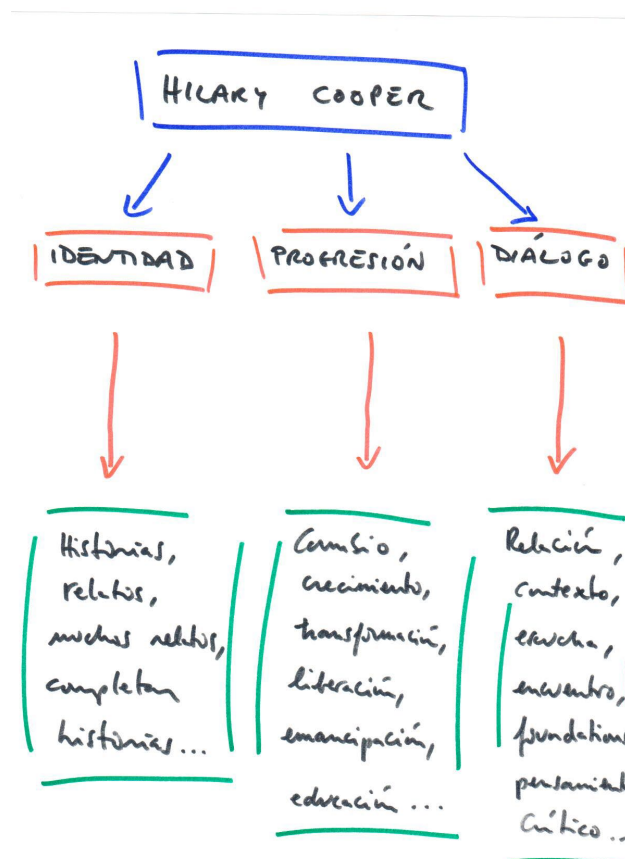
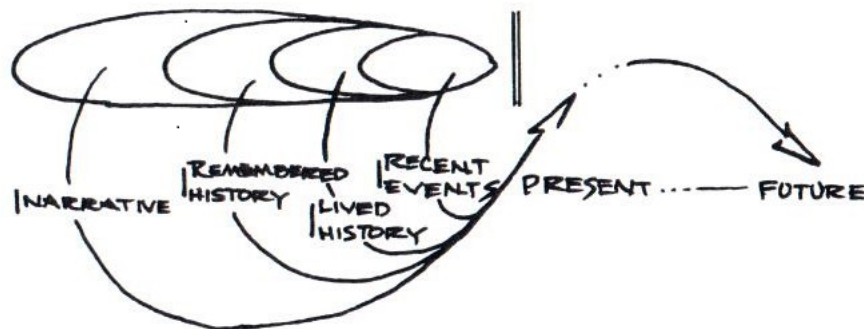


Diagrama que elaboré a partir de la lectura y posterior discusión en el aula sobre un texto de Hilary Cooper (*The Teaching of History in Primary Schools*).

- **Identidad(es) narrativa(s): histórica(s), nacional(es), de género y raza...**

La pregunta que me persigue es: ¿Y la historia para qué? ¿Cuál es la función de esta materia? Podría responder que se trata de una disciplina intrínseca, no instrumentalista, y que sirve como medio y fin para la vida, igual que el arte o la filosofía. En este sentido, quiero recuperar el aspecto narrativo de la Historia porque, como bien dice Lederach (2005):

When deep narrative is broken, the journey toward the past that lies before us is marginalized, truncated. We lose more than just the thoughts of a few old people. We lose our bearings. We lose the capacity to find our place in this world. And we lose the capacity to find our way back to humanity [Cuando la narrativa profunda se quiebra, el viaje al pasado que descansa delante de nosotros es marginado, truncado. Perdemos más que simplemente los pensamientos de unas pocas personas mayores. Perdemos nuestro rumbo. Perdemos la capacidad de encontrar nuestro lugar en este mundo. Y perdemos la capacidad de encontrar nuestro camino de vuelta a la humanidad]. (p. 147)



DOODLE FIVE
THE PAST THAT LIES BEFORE US

Lederach (2005, p. 141)

Cuestionándome, experimento y me muevo. Me doy cuenta que en mi asignatura cada vez hay menos contenido y más reflexión. Me centro cada vez más en el presente, en el alumnado, la asignatura y en mí, y no tanto en mis pensamientos. Trato de que la historia esté viva en el aquí y ahora. La Historia habla de nosotros y nosotras, de nuestra identidad. Este aspecto puede, no obstante, producir una confusión con falsas identidades egocéntricas y etnocéntricas. Deberíamos ser más conscientes y trabajar por una identidad personal en lo colectivo, una identidad propia en la diversidad. Una identidad basada en el ser que convive con la Humanidad.

La idea de reflexionar sobre las narrativas de cada país en su momento histórico me vino tras leer un artículo sobre armas en los Estados Unidos de América (siento no poder citarlo). El argumento final del texto recalca la importancia de la narrativa histórica del país: un pasado sembrado de violencia en el que prevaleció la conquista y defensa de la propiedad privada ejecutadas por el *Hombre*; un conflicto interno que hunde sus raíces, en opinión de algunos, en los tiempos de esclavitud. Una crisis

nacional que necesita comprensión de unos hacia otros y que, tal vez, escuchando las narrativas personales de las partes, pueda ser posible construir una nueva narrativa nacional.

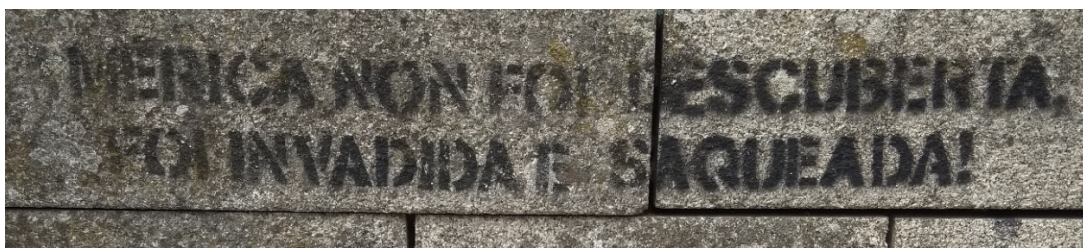


Imagen que muestra una pistola que parece estar hecha de bloques lego y que desató la polémica en EUA.

Lo mismo podríamos decir de las narrativas de género o de raza que se han ido generando y contando a lo largo de la historia (Tolle, 2001). Mi tesis es, y me apoyo en autores como Tolle (2001, 2014) o Lederach (1984, 2005), que no es suficiente con oponerse a los relatos de odio de ciertos grupos. Resulta necesario escuchar y comprender al *enemigo*.

En lo que respecta a la Historia de España, comparto la idea de Pagès (2007) de que hay tantas historias verdaderas como proyectos de sociedad. Vemos en los medios de comunicación cómo algunos grupos tratan de imponer un relato único acerca del conflicto vasco, el feminismo, la inmigración, el medio ambiente o la misma pandemia. Se nos empuja a posicionarnos en un bando o en otro, *libertad o comunismo*, que dijera la presidenta de Madrid Isabel Díaz Ayuso. Mi posición está junto a Chimananda Ngozi Adichie (2009) y *The danger of a single story*, de Lederach y su visión de los conflictos armados, de Thich Nhat Hanh y su presencia compasiva.

Hace unas semanas (julio de 2021), volví de unas breves vacaciones en las Rías Baixas (Pontevedra). Visitábamos la localidad de Baiona y nos topamos con el monumento *Encontro entre dos Mundos*, que simboliza el descubrimiento de América y posterior hermanamiento entre países. Muy cerquita en un muro, pude ver esta pintada que rezaba: "América no fue descubierta, ¡fue invadida y saqueada!".



La frase me hizo reflexionar. Me acordé de las palabras del presidente mexicano López Obrador reclamando al rey de España que pidiese perdón por la conquista y colonización. En un primer momento, cuando saltó la noticia, consideré que no había lugar para tal perdón. ¿Qué tiene que ver el rey actual con un acontecimiento sucedido hace cinco siglos? Unos días más tarde, en el contexto del programa educativo *Adi-adian*, una víctima contaba su historia vía online a nuestro grupo de Primaria. En un momento, la mujer relató cómo en cierta ocasión fue a la cámara de comercio de San Sebastián en la cual se iba a producir un encuentro entre representantes políticos y víctimas del terrorismo. El propio lehendakari Iñigo Urkullu estaba allí y pidió perdón por lo sucedido durante tantos años. En aquel momento, nuestra amiga no fue consciente del valor de aquellas palabras, pero, ya en casa, viéndolo en el Teleberri (programa informativo de Euskal Telebista), sintió lo que verdaderamente significaba.

- **Conexión**

Uno de los objetivos como docentes debe ser, al menos, el de no quitar a los niños/as las ganas de leer historia. Un día de los tantos de la cuarentena general que el mundo vivió, escuché a mi vecina hablar con Ibai de terraza a terraza. La señora reconocía que le gustaba más “los números que memorizar”. Básicamente, entendí que prefería las matemáticas a la historia, las ciencias a las letras. Continuó señalando que “te entretienes con los problemas, piensas...”. Estas palabras me hicieron reflexionar. Desde nuestra perspectiva de las ciencias sociales, resultaba duro escuchar aquello. Deduje que, por ende, la historia no entretiene, o digámoslo claramente, aburre, además de no enseñar a pensar, una de las competencias que se le presupone. Conviene aclarar que es una mujer de edad y que, posiblemente, provenga de un tipo de educación tradicional, pero, por lo que veo yo en el aula, quizás las cosas no hayan cambiado tanto como nos gustaría y como predicamos. Esta realidad supone un fracaso de la Historia como materia impartida en las escuelas.

Todas las ciencias son necesarias, del mismo modo que lo son todos los órganos de nuestro cuerpo. Todas cumplen su función y ninguna es ni más ni menos importante que la otra. Las ciencias sociales son un producto complejo que trata de mostrar una realidad compleja. El camino para su adquisición o, mejor dicho, comprensión podría ser la de trazar su proceso de formación y seguirlo a través de sus etapas de desarrollo. Por ejemplo, el relato de un país nos puede ayudar a comprender su presente: el *apartheid* de Sudáfrica o la deforestación de la Amazonia, por citar dos ejemplos. El punto de partida del análisis debería ser una situación presente, con sus problemas actuales y relacionarlo con el curriculum de ciencias sociales, para cobrar sentido y significado.

El motín de la naturaleza de Blom (2019), por ejemplo, contribuye a ese encuentro entre pasado y presente. Del interrogante “¿qué cambia en una sociedad cuando cambia su clima?” (Blom, 2019, p. 15), se desencadena el pensamiento y la búsqueda de la(s) posible(s) respuesta(s). La Historia e, igualmente la investigación educativa, pasa a convertirse en una oportunidad para el cuestionamiento, la interpretación y el replanteamiento de cuestiones como las consecuencias económicas, sociales e intelectuales, la dimensión cultural, etc.

¿Cómo conseguir esa conexión con la que titulamos este breve apartado?, ¿cómo conseguir imaginar una realidad que no vivimos?, ¿cómo lograr que la Historia *entretenga*? Una manera de hacer más reconocible la historia es examinar lo que el antropólogo Clifford Geertz llamó la *vida sentida*, es decir, el descubrimiento de las experiencias inmediatas de los personajes que estudiamos, cómo vivieron y cómo interpretaron lo que sucedía. Convertir lo lejano en cercano, que, no solo se pueda leer, ver o escuchar, sino también tocar, oler, saborear y sentir. Un ejemplo de ello es el módulo educativo *Adi-adian* en el que se descubre lo ordinario dentro de lo extraordinario, las *stories* (historias) dentro de las *histories* (Historias), el día a día dentro de conceptos temporales más amplios, etc.

Otro modo de presentar las ciencias sociales en el aula es desde un reconocimiento del pasado como conocimiento abierto y no acabado. Esta perspectiva nos da la posibilidad de añadir actividades discursivas, reflexivas, de indagación o de resolución de problemas, y huir de interpretaciones dogmáticas, de historias únicas o puntos de vista partidistas...

Para concluir, ¿qué es lo que convierte una película o libro en algo interesante y merecedor de su visionado o lectura? Un buen guión/relato de una(s) historia(s) humana(s), la exposición de personajes normales y, a la vez, complejos, la existencia de contradicciones y dudas, miedos y dilemas, emoción y superación, traición y dolor, aceptación y alegría... Nuestra labor principal debería ser conseguir que la historia genere todo esto en clase.

Las ciencias sociales nos dan la información necesaria para poder defender un argumento, para poder entender lo que realmente ocurrió y ocurre. Creo que la clave está en saber alternar estos dos aspectos, lo personal con lo general, lo privado con lo público. Igualmente importante es transitar de los grandes números a los detalles, como en una película, en la que quizás sea más interesante contar una historia dentro de una más grande, las vicisitudes del soldado Ryan y su grupo de búsqueda enmarcadas en la Segunda Guerra Mundial. Por tanto, las clases de historia deberían de mostrar esa información general y poder incorporarla a nuestras vidas.

- **Problemas sociales relevantes**

Pagès (2007) marca como objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales que los alumnos sepan qué ocurre en la actualidad en España/Europa/Mundo y, además, prioriza el estudio de casos sobre enfoques generales. Dialogo con el texto, me fijo en lo que hago en el aula y concibo/realizo cambios en la asignatura.

A veces, siento que quiero contar mucho y quien mucho abarca poco aprieta. Todo me parece interesante, no paro de imaginar esto y aquello, fantasías que no se realizan. Coge un tema y exprímelo, igual que se lo pides a las alumnas.

Diario del investigador

En este caso, los problemas sociales relevantes y su desarrollo en clase son una parte sustancial de nuestra labor profesional. “El verdadero punto de partida es siempre alguna situación presente con sus problemas”, decía Dewey (1998, p. 185). El manejo de temas tabú como el de la muerte en mi etapa como profesor de los talleres del Grado de Infantil (cuarto curso) y el tratamiento de cuestiones controvertidas con puntos de vista desconcertantes (Pagès, 2016) como los del programa *Adi-adian* han sido y son, respectivamente, ejemplos de estas tentativas. El fin de las ciencias sociales es educar para la formación de una ciudadanía democrática responsable y, para ello, es sustancial el análisis de cuestiones contemporáneas, socialmente vivas, que demandan un buen manejo y tratamiento de la información, la utilización de habilidades de comunicación, el uso del pensamiento crítico, el fomento de la diversidad y la justicia social, etc.

Cuestiones controvertidas también que han ido saliendo en el aula, más o menos espontáneamente, como la de los jugadores del Eibar acusados y condenados por difundir, sin el consentimiento de la mujer, unas imágenes de alto contenido sexual, la respuesta y responsabilidad del club y/o de la ciudad ante este hecho, o las relacionadas con el mundo del fútbol como el caso Messi con Hacienda. De los objetivos planteados, emana la palabra riesgo, piedra clave de toda la enseñanza. Recuerdo, por ejemplo, el documental *Glencree* (disponible en la web de ETB), en el que se muestra la valentía de una serie de víctimas del terrorismo de diversas sensibilidades. Desde mi punto de vista, atreverse a hacer algo es triunfar verdaderamente.

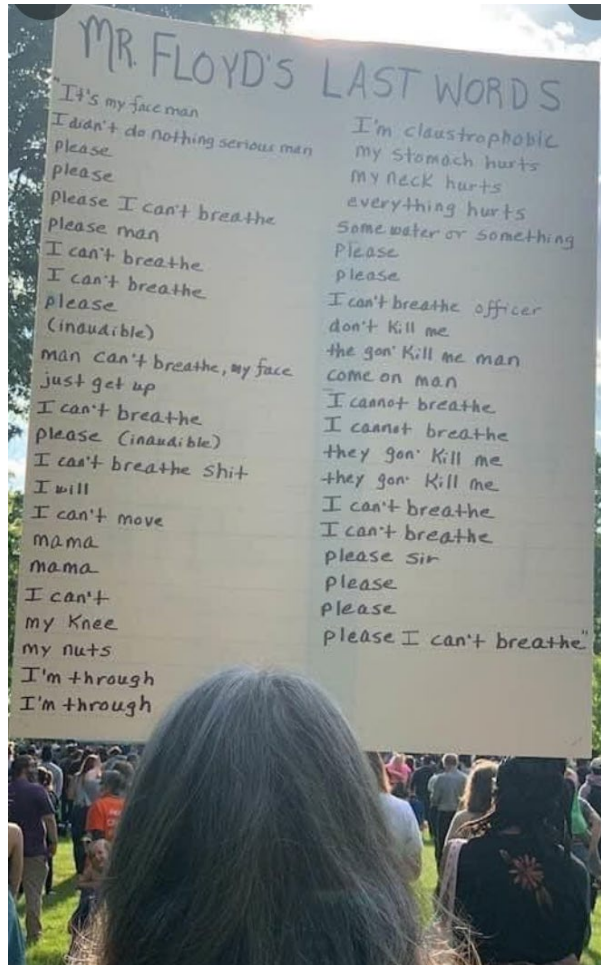
Otros problemas actuales, como el *black lives matter*, tienen un gran impacto en nuestras vidas, pero, quizás, sean más fáciles de ser tratados en nuestro contexto. En relación a este tema, Harari

(2016) manifiesta que la batalla contra el racismo no tiene sentido, “se ha convertido en anatema tanto entre los científicos como entre los políticos” (p. 334). Ya a nadie se le ocurre decir que los negros son menos inteligentes por su biología. Ahora el centro de los ataques se ha sustituido por el de la cultura y, por eso, Harari propone el uso del término *culturismo* en lugar de racismo. De este modo, las diferencias existentes entre nosotros no están en la sangre, sino en la cultura. La no adopción de los valores occidentales, como la igualdad de género, puede constituirse en razón de peso del choque de civilizaciones.

El racismo es una muestra más de un mundo dividido, de una dicotomía entre buenos y malos, ellos y nosotros. ¿Cómo es posible que solo en el siglo XX los seres humanos hayan matado a más de 100 millones de congéneres?” (Tolle, 2001, p. 95). Ni el racismo, ni tampoco el machismo, pueden ser combatidos luchando pues esta provoca la reacción del otro. Es necesaria una transformación social que vendrá de una evolución individual –Tolle, Thay, Lederach, Radanath Swami, Sadhgurú, Loy y tantos otros me acompañan en esta percepción–. Debajo de la locura de la Humanidad está la cordura, de igual modo que detrás de las nubes está el sol. Las protestas por la muerte de George Floyd terminarán; son reacciones de ira y odio. Existe otra opción: una respuesta adecuada desde la comprensión y compasión, una nueva vida plenamente consciente 24/7, allí donde estemos y en la posición en la que nos encontremos.

La narrativa de vida de Douglass (1845/1995) me muestra una vez más que la historia se repite. La inmigración en el siglo XIX ya se veía en los Estados Unidos de la siguiente manera: “los negros estaban apoderándose del país” (Douglass, 1845/1995, p. 143), les quitaban el trabajo a los blancos, etc. ¿Cuál es la diferencia con hoy en día? Aquellos blancos que trabajaban en los astilleros del Este se defendían ante lo que consideraban una amenaza para su presente y futuro y el de sus familias. ¿No ocurre lo mismo con cualquier persona que pueda llegar a nuestro país en busca de una oportunidad en la vida? ¿Cuál es nuestra respuesta? ¿No aguantará el sistema educativo, sanitario, social...? Lo mismo pensarían aquellos trabajadores del puerto de Baltimore. ¿Cuál es la diferencia? Aquello nos choca profundamente, una discriminación del negro frente al blanco, pero ¿no la hay hoy entre el local y el inmigrante legal? ¿Y el ilegal? En este sentido, Sandel (2016) abría un debate muy provocador e interesante en uno de sus vídeos.

Para ir terminando, me sobrecoge leer un pasaje en el que el esclavo Frederick Douglass (1845/1995), que mencionaba anteriormente, narra cómo su amo Andrew “cogió por el cuello a mi hermano pequeño, le tiró al suelo y le pisoteó la cabeza con el tacón de la bota hasta que le brotó la sangre de la nariz y los oídos” (p. 95). Resulta imposible no relacionar el suceso con el acontecido en Minneapolis, en el que un oficial de policía ahogó a George Floyd presionando su cuello con la rodilla.



Inserté esta imagen en un correo electrónico enviado al alumnado durante la cuarentena de la COVID-19. Yo también tenía algo que decir.

El black lives matter de la NBA me lleva a esta reflexión en el contexto de la muerte de George Floyd. ¿Cuántos años he pensado que los actores o deportistas, por ejemplo, deberían dedicarse solo a las películas y a jugar partidos, y no a opinar sobre cuestiones sociales? Ahora no pienso así. Ayer mismo estuve viendo la actuación en directo de Peter Gabriel cantando "Biko". Simplemente, ¡genial!

Me preguntaba si podría utilizar este tipo de materiales en el aula. ¿Me atrevo? ¿Es pertinente? Recuerdo todavía las canciones de un profesor de La Salle igual que lo hacen muchos de mis antiguos compañeros. Es algo que perdura en el tiempo y que nos afectó de alguna manera. Un compañero de departamento me comentó que él solía poner a sus alumnos la canción de Bob Marley "Buffalo soldiers". En mi caso, Biko sigue la historia de Sudáfrica, la cual empezó a interesarme después de ver "Invictus" (y, posiblemente, por haber escuchado de pequeño las historias de mi aita sobre su viaje por trabajo en un barco mercante desde Pasaia (Gipuzkoa) a Ciudad del Cabo. Esta canción de Gabriel o la de Simple Minds "Belfast Child" resuenan, vuelven a mí de alguna manera. Esta última podría utilizarla también en relación a Adi-adian y Glenree.

Diario del investigador

En definitiva, y como diría Benejam (2002), los conceptos clave "responden a una visión crítica y alternativa del mundo en el que se valora la libertad entendida como consciencia y autorrealización, la igualdad identificada con la alteridad y con la justicia, y la participación democrática vista como la implicación de los ciudadanos" (p. 14).

- **Pensamiento crítico**

“Pensar críticamente significa hacerse consciente. Los niños, desde luego, son mucho más críticos que los adultos”.

Fromm (2012, p. 175)

Como bien dice Fromm (2012), los niños y niñas se atreven a preguntar lo que no les cuadra. Se apartan de la multitud, del *mainstream*, e inquieren sobre el traje del emperador. En ese sentido, son más naturales y tienen menos miedo, esto es, son más libres.

El pensamiento crítico “se originó en los diálogos socráticos de Platón” (Haynes, 2004, p. 76). Posteriormente, la frase latina *De ómnibus est dubitandum* (es necesario dudar de todo) da muestra de la trascendencia de esta competencia. “El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir”, sostenía Dewey (1998, p. 131). Investigar es por tanto indagar y viceversa.

Hoy en día, ¿cuál es la relación con el conocimiento y saber? ¿Lo reproducimos o lo re-construimos? Humildemente, creo que seguimos adoctrinando en lugar de formando para pensar de forma crítica, para ser libres. Observo que, por ejemplo, en muchas ocasiones, el alumnado de formación inicial no es capaz de razonar de forma crítica cuando maneja información proveniente de Internet. Además, ante una pregunta que pueda abrir el posterior debate, su primer impulso es el de mirar la pantalla del portátil y buscar la respuesta. Yo les insisto en que no deberían dejar que *Google* pensase por ellas.

Hoy, 16 de julio de 2021, suena en el vacío pasillo de sociales “We don’t need no education”, de Pink Floyd. No necesitamos una educación que encorseta y reprime el pensamiento crítico.

Diario del investigador

Leyendo una entrevista a Andreu Navarra (2019)⁶⁰ en el diario *El País*, comparto su idea de que la sociedad está creando ciberproletariado en lugar de personas críticas y autónomas. “Estamos sirviendo a la tecnología y no la tecnología a nosotros”, señala (Navarra, 2019). Este profesor de Secundaria se ve alarmado por la falta de concentración de las nuevas generaciones, cuestión que trato en el aula con el artículo ya mencionado *ADD Nation*, de Kabat-Zinn. También es consciente de que este *despiste* no afectará a todos por igual y de que supondrá “exclusión de una cuarta parte de los alumnos”. Mientras, los gurús tecnológicos de Silicon Valley mandan a sus hijos e hijas a escuelas que *do not compute*⁶¹. Este hecho también es una muestra de la desigualdad social provocada por un mundo de *fanÁTICS*. Hace una década, se nos convenció de que la igualdad entre el alumnado pasaba por que cada uno de ellos dispusiera de una terminal. “Hoy en día debatimos si Internet es liberador o alienante” (Loy, 2014, p. 246), pero creo que, precisamente, la desigualdad proviene de entre los que las usan y los que no.

Hace años, el ordenador parecía ser la razón de la desigualdad educativa entre ricos y pobres, por lo que varios gobiernos decidieron proveer de un ordenador por cada niño. Pues resulta que los que están diseñando el presente y el futuro no lo ven así. Parece como si la desigualdad pudiera venir ahora en sentido contrario: niños y niñas con ordenador que no piensan, que no razonan, que no tienen sentido crítico y que se enganchan a los nuevos dispositivos frente a otros niños libres de

⁶⁰ Este autor ha publicado recientemente un libro titulado *Devaluación continua*, de la Editorial Tusquets, que espero leer pronto

⁶¹ En relación al texto que muestro en el aula: <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>

interferencias, de control, que piensan por sí mismos críticamente y que son creativos, que piensan “out of the box”.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”)

El uso de textos académicos en clase o la mención a novelas distópicas subraya la relevancia de la literacidad crítica, la cual “se fundamenta en la conciencia sobre las desigualdades sociales, las estructuras sociales, el poder y el papel de la ciudadanía como agente de transformación social” (Castellví et al., 2019, p. 25). Leer críticamente es leer más allá de las líneas, supone un ejercicio de meta-reflexión, con el ánimo de cuestionar las noticias (*fake news*, por ejemplo), las ideologías o intenciones ajenas e, incluso, propias. La revista *Íber*, por ejemplo, tiene en su número 101 un monográfico sobre estas cuestiones de noticias falsas y pensamiento crítico:



Las novelas distópicas que mencionaba en el párrafo anterior, surgen de una asignatura de la licenciatura en Historia en la que el profesor nos pidió leer *1984*, de George Orwell. Esta utopía negativa o sátira es un grito de alarma sobre lo que puede ocurrir en el futuro y, aún peor, lo que está ocurriendo actualmente. “«El Hermano Mayor vela por ti»” (Orwell, 2013, p. 9) es el eslogan que describe el protagonista de la historia, Winston Smith y que recuerda a la realidad virtual. Asimismo, términos como “Policía del Pensamiento” o “El Ministerio de la Verdad” (Orwell, 2013, p. 11) nos instan a tomarnos la pedagogía crítica con seriedad. Es cierto que hablamos de una novela distópica, pero también lo es que la realidad supera a la ficción en numerosas ocasiones. “El pensamiento crítico es la única arma y la única defensa que tiene el hombre frente a los peligros de la vida {...} el antídoto frente a la cultura y educación inoculada desde pequeños”, decía Fromm (2012, p. 174). Yo lo traduciría como despertar, una salida de la caverna que nos permita entender nuestra historia y ayude a encontrar la(s) respuesta(s) a las ficciones que vivimos, de manera cabal, con rigor y no de forma cínica.

Este apartado me da la posibilidad de vincular la desobediencia de Thoreau (1849/2015b) con la rebeldía de Fromm y, más recientemente, con el filósofo Byung-Chul Han (2021), quien apunta hacia una alienación propia del ser humano pues no hay nadie físico de quien provenga la represión. De igual modo, vinculo la desobediencia con el acto de rebeldía que perpetró Eva en el Jardín del Edén y con el de Sócrates ante unas normas (narrado en las meditaciones de Marco Aurelio, 2014).

Como vemos, esta competencia nos insta a los educadores a que el alumnado sea capaz de leer, interpretar y utilizar el pasado y presente “para participar en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès, 2007, p. 213). Esta es una noción de las ciencias sociales que las alumnas traen al aula bastante interiorizada, si no grabada a fuego, pero poco reflexionada y meditada. ¿Entendemos realmente el sentido de la frase en cuestión? Quizás lo entendemos mentalmente, conceptualmente, cognitivamente, pero ¿de verdad lo sentimos en cada célula de nuestro cuerpo? En este sentido, el reto está en buscar formas en las que el alumnado sienta este poder y responsabilidad sobre su futuro y el de los demás, sobre qué puede ofrecer y construir y no tanto sobre lo que puede recibir. Las ciencias sociales juegan un papel fundamental en la conformación de una comprensión personal –que no la de otro– y significativa de lo que es y significa el mundo para nosotros y nosotras (Ross, 2018).

Y sobre los partidos políticos (son las elecciones de noviembre de 2019) Ibai dice que la maestra opina que todos los partidos políticos son iguales. Yo le he dicho que no. ¿Son todos los profesores iguales? Posiblemente, la maestra no sea consciente de que está reproduciendo una opinión generalizada, a la vez que inexacta. Posiblemente, la maestra no haya reflexionado sobre ello. Yo podría llevar al aula de didáctica la misma afirmación y empezar a debatir sobre su significado. La escucha y la reflexión me lleva a la acción.

Diario del investigador

Finalmente, estaríamos de acuerdo en que aprender a pensar debe ser parte de los objetivos educativos fundamentales del ser humano como tal. Paradójicamente, o no, asistimos, por ejemplo, a la progresiva erradicación de la filosofía como asignatura y a la cada vez mayor formación tecnológica y económica. Adicionalmente, las ciencias sociales cuentan con una baja estima social. Si no atendemos a nuestra capacidad para reflexionar esta menguará. Si no ejercitamos el músculo del pensamiento este perderá fuerza. La filosofía, las ciencias sociales, el pensamiento crítico, en definitiva, son el instrumento que cuestiona qué hace la máquina, para qué o si debería hacerlo. Lamentablemente, hoy en día, las respuestas nos las da Google.

Begiratu Google-n, aita.

Diario del investigador

- **Relaciones de poder**

Las ciencias sociales pueden ser también el escenario donde actúan los diferentes grupos de poder y así podemos mostrarlas y enseñarlas: la Historia del Hombre blanco, el capitalismo y consumismo, control político, esclavitud, élites y oprimidos, etc. “A los grupos de poder de la sociedad les interesa un ciudadano apático, desentendido de los problemas de su entorno, consumidor compulsivo, y mentalmente pasivo que responda más a los estímulos externos que a sus propias inquietudes”, señala Prego (2007, p. 99). Por ello, como docente, siento la necesidad y responsabilidad de contrarrestar esto y ofrecer una visión distinta a la *impuesta* con el uso de propuestas abiertas y motivadoras, y con el afán de mostrar qué está en nuestra mano.

Viendo la película de Disney Tarzán, Ibai (9 años) me comenta: ¡Jo, van los europeos y fastidian a los que vivían en África!

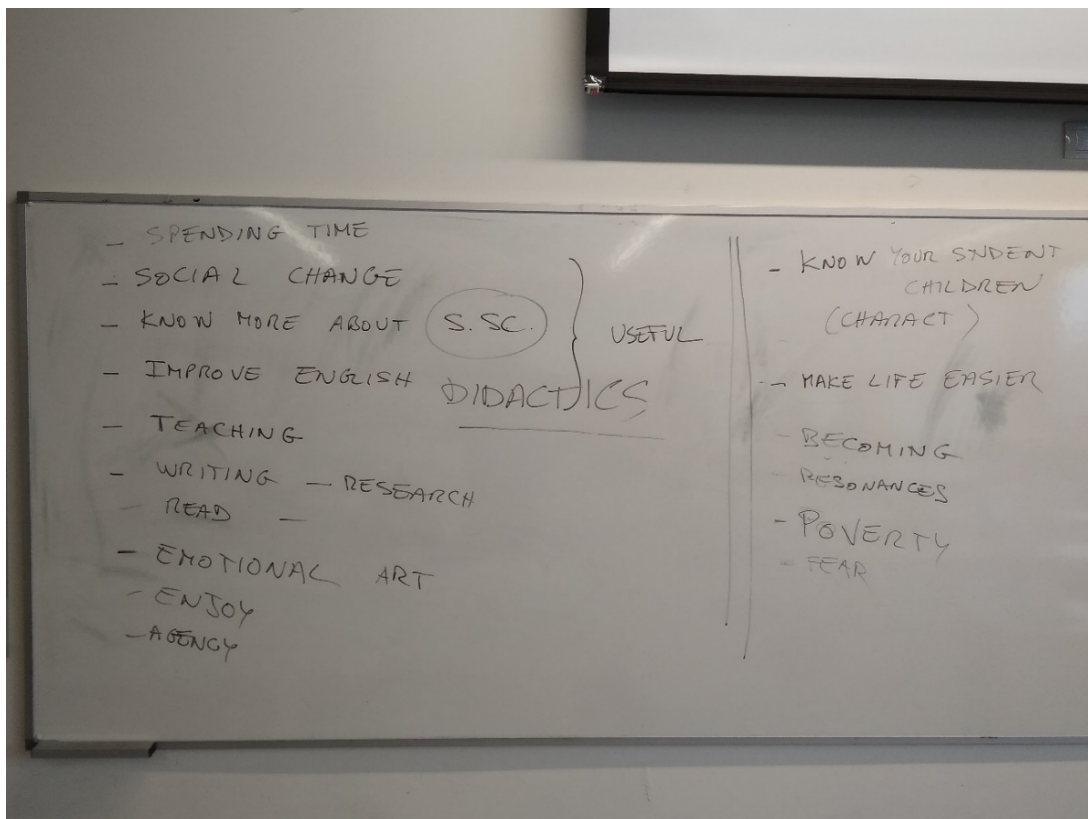
Diario del investigador

Dewey (1998) afirmaba que “unos pocos realizan el planeamiento y la ordenación y los demás siguen las direcciones y están confinados deliberadamente a unos caminos estrechos y prescriptos de conducta” (p. 261). El poder se conforma así no solo en algo represivo, sino que también es productivo, como bien expone Brotton (2014) cuando señala que, desde la perspectiva de construcción del espacio, el cartógrafo se situaba a la misma altura que los dioses, en pie de igualdad con ellos. Se da,

pues, un colonialismo, una cartografía egocéntrica ya que casi la totalidad de los mapas sitúan la cultura que los ha producido en su centro.

Esta perspectiva que muestra las relaciones de poder en las ciencias sociales podría unirse a la teoría crítica marxista, a la pedagogía crítica de Adorno, Fromm, Habermas y otros, y a la teoría decolonial que hunde sus raíces en Freire. La teoría crítica tiene su origen en la Universidad de Francfort y sus máximos exponentes son Max Horkheimer, Theodore Adorno o Herbert Marcuse. La teoría crítica se preocupa generalmente por las relaciones de poder en el lugar de trabajo, las escuelas y la vida cotidiana, a la vez que busca reemplazar la opresión por el empoderamiento y la transformación social (Walker, 2017). De este modo, la investigación crítica persigue cuestionar el *statu quo*, y permite cruzar nuestras propias fronteras (Walker, 2017).

En este sentido, la formación y realización del individuo como tal sigue siendo un objetivo de primer orden. Henry Miller escribía estas palabras sobre el individuo y el Estado: “Mientras el hombre carezca de seguridad y confianza en sí mismo, el Estado prosperará; él puede existir gracias al miedo y a la incertidumbre de cada uno de sus miembros” (Thoreau, 1854/2015a, p. 11). La dialéctica opresor-oprimido freireana va de la mano de estas ideas y persigue la transformación de la conciencia.



Varias ideas surgidas en el aula sobre la didáctica de las ciencias sociales

“In conclusion, what I take from this subject is the importance of giving the students the chance to speak, to have freedom in their learning process and to reflect about the world around them”.

Diario del investigador (ver anexo “Final essays, 2019/20”)

4.4. Sobre la ciudadanía global

“En el bien del mundo está tu bien y en tu bien está el del mundo”.

Washburne (citado en Pagès, 2016, p. 719)

La historia nos enseña que todo está interconectado. La erupción del Huaynaputina en 1600 (Perú), por ejemplo, arrojó a la atmósfera cantidades inimaginables de ceniza y provocó la hambruna en Rusia (Blom, 2019). Si atendemos al clima, el fenómeno atmosférico denominado coloquialmente como *niña* desencadena un efecto mariposa que puede hacer cambiar el tiempo meteorológico en diferentes zonas mundiales. Recientemente, la enfermedad provocada por el coronavirus ha mostrado también que todo está interconectado.

Se puede decir que hay bastante consenso en la afirmación de que la Escuela tiene como objetivo formar a los y las estudiantes en los principios de la ciudadanía democrática, desde la propia autonomía del aprendiz y fomentando la participación activa en la construcción del mundo. En el contexto vasco, el alumnado “ha de prepararse y disponer de las competencias básicas para vivir en el mundo cada vez más globalizado y en interdependencia” (Decreto 236, 2015, p. 3). No obstante, Pagès lamenta que “la educación para la ciudadanía global sigue siendo un proyecto, una utopía” (2016, p. 713). Yo me pregunto:

¿Qué demonios significa ser ciudadano del mundo?, ¿qué dice la UNESCO?, ¿qué me respondería el alumnado?, ¿qué aprendo con Sandel (2016) y su debate sobre las fronteras?

Diario del investigador

A Diógenes se le considera el autor de la frase “soy un ciudadano del mundo”, pero ¿qué querría decir con aquello? Primeramente, ser ciudadano supone una toma de conciencia de quiénes somos y significa participar de forma activa en la vida. Los niños y niñas deberían aprender esto desde el minuto cero de su paso por la escuela. La segunda cuestión sería preguntarnos ¿qué mundo? El mundo de la Antigua Grecia y el nuestro actual no es el mismo. Tener una sensibilidad y visión global de la Humanidad es apostar por el reconocimiento de la diversidad cultural en nuestro planeta. Frente a esta perspectiva, nos encontramos posturas resistentes al cambio, ancladas en la proyección *Mercator*, como pueden ser los enfoques nacionalistas o eurocentristas. Decía Marco Aurelio (2014) que como Antonino él se sentía romano, pero como hombre su patria era el mundo. Es decir, que nuestro ego, nuestro pseudoyo, es cultural, familiar, social, fragmentado, pero nuestro yo, la consciencia, es inclusiva, global, íntegra, una.

La Enseñanza Primaria de los primeros años 80 incluía el Conocimiento del Medio y la formación de la ciudadanía se asoció al paradigma de estado-nación, patria, región... (Gómez, 1999). Pagès (2007) añade que “siempre han existido relaciones entre la enseñanza de la historia y la formación cívica de la ciudadanía” (p. 206) y recalca la diferencia entre educar como ciudadanos libres o como súbditos de una idea que podría ir desde el seguimiento de la ley a la patria. La historia ha sido entendida como formadora de ciudadanos de una nación, como transmisora de una cultura común, para ser parte de una sociedad, construir identidad nacional o lo que se tercié. En nuestro contexto, la Historia es entendida como constructo de la civilización occidental, relato europeo, poder colonial, ilusión de la Modernidad y objetivización, provocando que el conocimiento legítimo se despoje “de identidad, de cuerpo, tiempo y espacio” (Porta y Yedaide, 2014, p. 183).

Pero estamos ante un nuevo mundo, un “nuevo modelo posmoderno de ciudadanía que relaciona lo local con lo mundial a la misma escala” (Gómez, 1999, p. 97). Por eso, este autor propone enseñar utilizando una gran variedad de escalas, desarrollo de conceptos de identidad, alteridad y universalidad o globalidad, presentación de marcos espaciales, temporales y sociales diversos para desmontar estereotipos culturales, idea inclusiva de la identidad... En suma, una “visión del mundo más global, menos analítica” (D’Ors, 2014, p. 82), aunque todavía algunos se resisten al cambio y a la

renovación pedagógica (Pagès, 2007). En esta línea de renovación pedagógica se dirige también la UNESCO con su manifiesto internacional *Educación para una ciudadanía mundial*: <https://es.unesco.org/themes/ecm>

Tal vez sea más sencillo que todo esto. Pagès (2016), cita a Freire para explicar cómo se convirtió en un ciudadano del mundo después de ser primero un ciudadano de Recife (Brasil). El camino es en esa dirección, de lo local a lo universal, *de lo vivido a lo pensado*, y no al revés. Por tanto, es una manera de trascender el espacio. Incluso podríamos imaginarnos a nosotros mismos saliendo de nuestro planeta, traspasando la última de las capas atmosféricas, sintiéndonos algo más grande y, al mismo tiempo, más pequeño de lo que creemos ser.

El término *ciudadanía global* no convence a todos por igual. Resulta complicado hallar una definición que tenga consenso por lo que existen otras como “democracia cosmopolita” (Pagès, 2016, p. 716). También podríamos utilizar humanismo global o ecología humanista, por ejemplo, pero creo que, como casi siempre, caemos en las trampas de las nociones y las ideas.

Lo que creo que está claro es que la historia puede aportar unos conocimientos, unas maneras, valores, habilidades y métodos para fomentar una nueva conciencia ciudadana en una nueva realidad (Pagès, 2007). El contexto actual es global, por tanto, debemos ser conscientes de que nuestras decisiones y actos tienen consecuencias en todo el planeta. Desde esta premisa, las ciencias sociales y la Escuela apuestan por una ciudadanía cada vez menos nacional y más global (que no internacional) o incluso, más radical, piden el paso “de un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas” (Pagès, 2016, p. 714).

Como vemos, hoy en día, existe una presencia de académicos que critican los currículos de los países occidentales por estar muy ligados a una aculturación occidental. Esto incide en sesgos que van contra los valores cosmopolitas. Esta tendencia tiene el riesgo de marginar otras culturas y no dar respuesta a las migraciones contemporáneas y a la globalización (Ergas, 2019), p. 1497).

Para terminar este apartado, Gómez (1999) arroja una idea interesante sobre la identificación de la sociedad occidental con el progreso, materializado en los derechos humanos, la democracia, etc. Así, el resto del mundo queda al margen de la historia del progreso. Esta idea viene de la revolución industrial, se asocia con la modernidad, el desarrollo tecnológico, etc. Pero creo que, de este modo, se quedan fuera muchos saberes que quizás no podamos medir con *nuestra* ciencia, con la ciencia empírica, lógico-matemática o positivista. Esta es también una manera de negar la alteridad. Yo soy consciente de ello y por ello trato de introducir estos aspectos y visiones de otros lugares de la Tierra.

- **Justicia social**

La idea de la injusticia en el mundo está muy ligada a los egoísmos de los que gobiernan el mundo y a las relaciones de poder. Pagès (2016) señala la justicia social como la razón de ser de una educación para la ciudadanía global. Al respecto, el Decreto 236 (2015) señala que “entre los valores y actitudes relacionados con este componente se pueden resaltar los valores de la igualdad por el que se reconoce que uno tiene los mismos derechos y obligaciones que los demás; la justicia y equidad por el que se actúa para corregir condiciones de desigualdad y opresión y se compromete para defender los valores que se consideran fundamentales” (p. 88).

La desigualdad entre las personas en el mundo es un problema que es responsabilidad de todos y todas. Charles Dickens denunciaba escribiendo sus novelas la situación industrial de la Inglaterra del siglo XIX. Andrés Hurtado, el *alter ego* de Pío Baroja (2012) en *El árbol de la ciencia*, ya observaba en la sociedad madrileña la transformación de la gente rica en casta. Por otra parte, el científico social Bourdieu (1999) utilizó relatos centrados en Francia, sobre todo, para tratar aspectos relacionados con la marginalidad y la justicia social. En sus investigaciones, confrontaba los diversos puntos de vista, “lo

que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas” (Bourdieu, 1999, p. 9).

Para entender este concepto, es indispensable saber que igualdad y libertad individual son valores fundamentales y contradictorios entre sí pues “la igualdad solo puede asegurarse si se recortan las libertades de los que son más ricos” (Harari, 2016, p. 187). Por ejemplo, en la sociedad precapitalista de *Oliver Twist*, observamos la libertad en un sentido, pero sin igualdad. En el lado contrario, en los países comunistas del siglo XX, los sueños de igualdad mataban la libertad. Estas contradicciones son lógicas y nos obligan a pensar, criticar y crear nuevas fórmulas. En cambio, “la consistencia es el campo de juego de las mentes obtusas” (Harari, 2016, p. 187).

Centrándonos más en la igualdad, y con la intención de ofrecer otro tipo de visión, la primatóloga Jane Goodall (s.f.) narra en un vídeo la historia del águila que unos indígenas de Guatemala le contaron en cierta ocasión: el águila es la tribu, es el pueblo, y solo cuando las dos alas son iguales el pueblo vuela. Entendiendo que el bien común, el del pueblo o planeta, es el propio, comprendemos el porqué de la aspiración a la igualdad.

Un concepto que me gustaría abordar aquí también es el de democracia. Pero ¿qué es eso de democrático? ¿No es otra categoría mental?, ¿otra ficción de Occidente? Democrático, e incluso un acto de libertad, podría ser meditar o contar historias sobre nuestras vidas, lo cual está al alcance de todos y todas. ¿Por qué contar solo historias de profesores *relevantes* o *especiales* como leí por algún lado? La democracia y la ciudadanía, dice Gómez (1999), “demandan cambios de conciencia en la gente” (p. 97) y pasar de ser meros consumidores a ser y ejercer sus capacidades.

En el ámbito educativo, la escuela inclusiva es aquella que garantiza estos valores mencionados hasta ahora y que se materializa con el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes a una “educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y para todas” (Decreto 236, 2015, p. 7). Una escuela también donde las ciencias sociales se centren en la vida de las personas, de los pueblos, de sus relaciones, culturas, sueños, ideas, dificultades, cambios... (Pagès, 2016).

Los trabajos y publicaciones de Hegoa o Intermon/Oxfam recogen la idea de Pagès (2016) de que es imperativo mostrar una perspectiva de las penalidades que han ocurrido, ocurren y ocurrirán en la Historia. *No hay justicia en la Historia*, titula uno de sus capítulos de su libro el historiador Harari (2016), e Iturrioz afirmaba que “la justicia es una ilusión humana” (Baroja, 1911/2012, p. 107). Efectivamente, no la hay y puede que sea solo un constructo, pero vamos a mostrarla. Podemos conceder, como dice Pagès (2007), más protagonismo a las personas concretas que son parte de la historia, a las mujeres marginadas, por ejemplo. Es un tema que en su día me interesó y me llevó a leer algún libro de *microhistoria*, esa Historia vista como amalgama de pequeñas historias.

En lo que compete al profesorado, la justicia social significa también un concepto multidimensional que promueve el trabajo colaborativo, la adquisición de un compromiso con políticas antiopresivas, y la generación de espacios educativos más justos (Santamaría-Goicuría y Stuardo-Concha, 2018). Esto no significa, simplemente, conocer y empatizar con las situaciones de injusticia en el mundo, predicar señalando el cambio y animar al alumnado a participar activamente. El quid de la cuestión estriba en encontrar el modo de saber cómo hacerlo.

La diversidad del docente funciona igualmente como valor para la enseñanza. Cada profesor es diferente; de todos y todas se aprende. Basta con darles la oportunidad de escucharles y comprenderles. No solo se aprende de lo que uno espera.

“Me complazco imaginándome un Estado, al fin, que puede permitirse el ser justo con todos los hombres y acordar a cada individuo el respeto debido a un vecino; que incluso no consideraría impropio a su propio reposo el que unos cuantos decidieran vivir marginados, sin interferir con él ni acogerse a él, pero cumpliendo sus deberes de vecino y prójimo. Un Estado que produjese esta clase de fruto y acertase a desprenderse de él tan pronto como hubiese madurado prepararía el

camino hacia otro más perfecto y glorioso, que también he soñado, pero del que no se ha visto aún traza alguna”.

Último párrafo de *Del deber de la desobediencia civil* (Thoreau, 1849/2015b, p. 442)

- **Conciencia ecológica**

Ayer mismo, 3 de agosto de 2021, en el parque de mi casa, escuchaba decir a una niña de cuatro años que había curado una madera agrietada depositando sobre ella unas hierbas y flores que había recogido. Mis hijos la miraban extrañados, pero a mí me estaba fascinando todo lo que decía y cómo me miraba.

Diario del investigador

¿Qué es de mayor relevancia en la Educación, una comprensión global o un conocimiento detallado de un sinfín de aspectos? ¿Sabemos lo que es una flor observando y memorizando todas sus partes? Tal vez podríamos aprender a ver la flor tal como es, observar sus relaciones con los demás elementos de la naturaleza (lluvia, tierra, abejas, insectos, luz, viento, aire...). Igualmente, en la geografía y la historia, es posible observar los territorios en relación a otros, en sus necesidades e interdependencias, y ver cómo florecen si se cuidan y cultivan los aspectos de alrededor. Imagino los pueblos del planeta como flores de un jardín en armonía; culturas que nacen y beben de otras tradiciones, y que también influyen en otras.

Para dar pasos adelante, es indispensable que hagamos efectivo un currículo que no esté basado en historias nacionales y visiones sesgadas y estereotipadas de los otros pueblos (Pagès, 2016). Es vital ofrecer una mirada de interés, comprensión y compasión hacia el otro, huyendo de otras egocéntricas, ignorantes y hostiles. Desde esta premisa, se puede trabajar entre todos y todas por la construcción de una conciencia mundial. Este término proviene de la obra “Educación para una conciencia mundial” de Carleton Washburne (citado en Pagès, 2016, p. 716) y lo encuentro muy adecuado para lo se pretende expresar.

Dewey (1998) muestra en este punto también su sensibilidad y sensatez al ver al ser humano como “continuidad de la naturaleza, no un extraño interviniendo en su proceso desde fuera” (p. 241). El ritmo de vida actual nos ha despojado de esta sabiduría y nos ha desconectado del mundo. Nhat Hanh (1992) ahonda en esta idea y señala que “si la tierra fuera tu cuerpo, podrías sentir dónde le duele” (p. 109). La naturaleza nos muestra cada día una lección, pero debemos estar atentos. Radhanath Swami (2014), por ejemplo, relata la historia de las secuoyas de *Redwood Forest*: estos árboles centenarios han sido capaces de resistir el clima extremo de las montañas y hasta terremotos. La curiosidad y el aprendizaje proviene de la supervivencia de los árboles más jóvenes y pequeños, los cuales son sujetados literalmente de sus raíces por las de los más mayores. El medio natural nos enseña, en este caso, la importancia de la protección comunitaria.

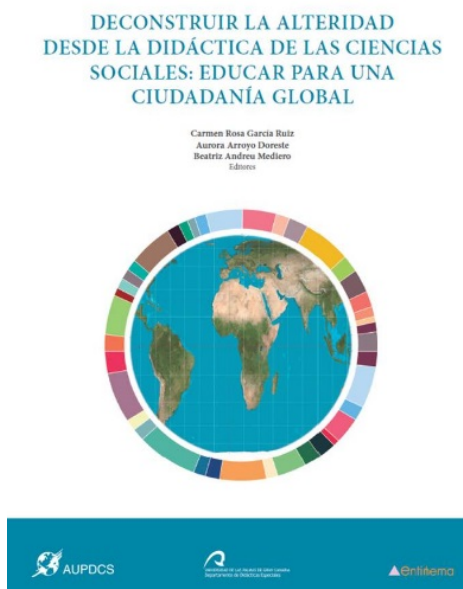
Pero el Planeta sufre. La crisis ecológica ha dado paso a una cada vez mayor conciencia ecologista como la que nos planta en el morro Greta Thunberg; una bofetada en la cara de nuestra civilización. El Planeta sufre y ya hemos comenzado a observar y padecer las medidas defensivas que ha tomado la Tierra, “que es un organismo vivo e inteligente, para protegerse de los ataques de la locura humana” (Tolle, 2001, p. 216). Creemos arrogantemente ser independientes, pero seguimos estando relacionados con los elementos de la naturaleza, con la Madre Tierra.

“Hay cientos de miles de tallos que nos unen a todas las cosas del cosmos que nos apoyan y que posibilitan nuestra existencia. ¿Puedes ver el vínculo que nos une a ti y a mí? Si no estuvieras aquí yo tampoco estaría. Y eso es cierto. Si aún no lo ves, mírame profundamente y estoy seguro de que lo verás”.

Thich Nhat Hanh (1992, p. 126)

4.5. La alteridad

La alteridad u otredad es un aspecto de las ciencias sociales que ha ido ganando terreno los últimos años. Como muestra de ello, la AUPDCS presentó en su simposio del año 2015 la siguiente temática principal: “Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas”. Al siguiente año, la Asociación siguió interesada por este concepto titulando el congreso: “Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global”. La introducción de las editoras (García et al., 2016) recoge el sentir de la asociación y sus propuestas irían encaminadas a desvelar “invisibilidades, silencios y olvidos en el curriculum escolar” (p. 11). De este modo, y desde la enseñanza de las ciencias sociales, se ofrecía una mirada distinta, diversa y más abierta que mostrase “estrategias de exclusión y sus intenciones”, con el propósito de desarmar o deconstruir el modelo discursivo hegemónico y de “desmontar prejuicios, estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (p. 11). Para terminar, las editoras (García et al., 2016) se preguntan: “¿Cómo podemos deconstruir la imagen de los otros y las otras desde la enseñanza de las Ciencias Sociales?” (p. 12). Yo añadiría: ¿cómo lo hacemos cada uno de nosotros y nosotras en nuestra vida cotidiana?



Portada del libro que recoge las comunicaciones presentadas en el Simposio celebrado en Las Palmas.

El concepto alteridad está ligado a los modos dualistas de pensar, a la “ilusión de las categorías antitéticas” (Loy, 2014, p. 247) y, consecuentemente, a los problemas que encierran los mismos. Pasamos tiempo debatiendo por qué una cosa o la otra cuando la realidad es que son interdependientes, una no existe sin la otra.

En educación y en la vida, padecemos también los efectos de este pensamiento dualista, del que nacen conceptos antitéticos como teoría/práctica, ricos/pobres, éxito/fracaso, razón/corazón, derecha/izquierda política, etc. La elección entre ciencias o letras en un momento de nuestra formación académica es un ejemplo más de este dualismo. ¿Por qué decantarnos siempre por una cosa o la otra? La formación clásica en el *Gymnasium* vienés de entreguerra veía las ciencias y humanidades como complementarias y no opuestas. Desde una perspectiva unificadora, se puede ver lo común frente a lo opuesto, la diversidad en la unidad, como cantaba en su *single* One el grupo de rock irlandés U2: *We're one but we're not the same* [Somos uno, pero no somos iguales/lo mismo].

Observo también la dualidad en la labor del profesorado: docentes buenos y malos, hacer bien o mal nuestro trabajo, etc. En este sentido, ¿ayudan las evaluaciones por parte del alumnado del ejercicio docente en la mejora del mismo? ¿Ha mejorado alguno de nosotros o nosotras nuestro trabajo partiendo de un mal informe? Creo que el cambio y la mejora pueden venir desde otra manera de entender las cosas. Unos resultados inesperados, injustos o, incluso, decepcionantes, no ayudan a que el clima interno y externo del docente mejore, ni por supuesto, su motivación y actitud ante la asignatura y el alumnado. Unos malos resultados en un test en el que somos evaluados provocan, generalmente, reacción en formas que van desde el autoengaño y búsqueda de excusas, al desánimo personal, pasando por echar la culpa a la situación y a los demás sin asumir nuestra responsabilidad.

De igual modo, la Academia ofrece esta visión dual de la investigación: *cuanti vs cuali*; positivista vs postcuali; empírica vs narrativa, etc. En este caso, yo he percibido los últimos años una necesidad de defenderme frente a las otras perspectivas más cartesianas. La defensa es un complejo de inferioridad que me he tenido que quitar, y sigo haciéndolo, para poder ser parte de esta manera de investigar y ver las cosas, para ser partícipe de este giro onto-ético-epistemológico. Aquí no se trata de distinguir entre buenos y malos, de ver quién es mejor o peor, sino de ofrecer la otra cara de la misma moneda, una nueva dimensión.

Al igual que enseñamos al niño/a a superar su egocentrismo, las sociedades actuales deberían hacer lo propio con su etnocentrismo. En mi estancia en Inglaterra, aprendí la expresión *them and us*, que me pareció estar muy enraizada, la cual aludía a la separación interna de la sociedad inglesa. Hay unos que estudian en Eton, luego van a Oxford o Cambridge, y acaban gobernando el país. Los demás hacen lo que pueden.

Desde que comencé a estudiar aspectos relacionados con la psicología del niño/a de la Educación Infantil y Primaria, aprendí que el egocentrismo y sincretismo son las características que le impiden tener una visión más real del mundo. Es cierto y necesario desapegarnos, tomar distancia respecto a nosotros mismos y las cosas, pero, tal vez, también sea una realidad que nos hemos separado demasiado y hemos perdido visión. Como dice Loy (2004), "este dualismo sujeto-objeto, que solemos dar por supuesto, constituye la ilusión radical que nos hace infelices" (p. 253).

Como resultado de esta manera de pensar, lo *nuestro* se convierte en preferible, mejor, o superior. Ponemos el enfoque en las diferencias entre pueblos, culturas y naciones. La competitividad interpersonal e internacional lleva a la supervivencia y al conflicto.

El pensamiento dual provoca que queramos uno y rechacemos el otro, que, para ser bueno, tengamos que luchar contra lo que consideramos malo, y que busquemos un enemigo, cuando la verdad es que cada uno depende del otro. William G. Doty (2001) decía que "la vida nunca es uno contra otro, o esto o lo otro, sino *ambos* a la vez" (p. 318).

Clarke (2018), siguiendo la teoría lacaniana, incide en esta ilusión de unos y otros, en la que llegamos a imaginar un estado de bienestar total. Estas fantasías pueden ir encaminadas a realizar cambios para conseguir algún objetivo positivo o dirigirse a señalar al otro como el obstáculo para conseguir los fines deseados. La alteridad es así una ficción que lleva al miedo y a la consiguiente reacción en modo de rechazo o ataque.

La lectura del libro de Brotton (2014) me lleva a otra reflexión, a una comparación entre los estadios del niño/a y los de la Humanidad. Este autor comparte las dudas que existen entre los arqueólogos acerca de las pinturas rupestres del Paleolítico Superior (hacia 30000 a.C) y su significación como mapas del entorno (bisontes, ríos, chozas...). Podría ser que aquel humano, como un bebé actual, no se diferenciase espacialmente todavía de su entorno inmediato. La Humanidad pasó en algún momento de la historia al siguiente estadio en el que se reconocía diferente. Podríamos denominarlo nacimiento de la alteridad, de la consciencia, quizás, o revolución cognitiva que diría Harari (2016). Siguiendo con el simil, ahora mismo puede que vivamos esa etapa histórica de la edad adulta en la que no paramos de pensar y hacer cosas, pero, tal vez, estemos ya transitando hacia la siguiente fase: una era senil en la que la Humanidad descansa y es más sabia.

Realmente, el otro somos nosotros. Juana Sancho (Hernández y Sancho, 2018) narra en su investigación cómo “en algunos momentos sentí que hablaba conmigo misma” (p. 24). Me pregunto ¿por qué se ve en el *otro*? Porque básicamente compartimos las mismas ilusiones, los mismos miedos, las mismas inquietudes... ¿Por qué nos identificamos con un personaje de una novela del s. XVIII, por ejemplo? o ¿por qué se han realizado tantas versiones de Romeo y Julieta? Porque nos reconocemos en esas historias y nos vemos en esos espejos que nos devuelven imágenes sobre el mundo.

En mi práctica del aula reconozco hoy gestos en este sentido. Mención a La Malinche y la carta del jefe indio Seattle (ya mencionada anteriormente) al presidente de los Estados Unidos, en Norte América, o la canción *Biko* de Peter Gabriel y la conferencia TED de Adichie (2009), en África, por señalar solo algunos ejemplos. En esta línea, es significativa esta frase de la escritora keniana (Adichie, 2009):

“Si mi conocimiento de África procediera de las imágenes que reciben los ciudadanos estadounidenses, también creería que África es un lugar de hermosos paisajes y animales, y gente que libran guerras sin sentido y mueren de pobreza y SIDA, esperando ser salvados por un extranjero blanco y gentil”.

Contando otro tipo de historias diversificamos y enriquecemos la realidad. Deshaciendo dualismos que esconden relaciones de poder y reconociendo al otro en nosotros seremos capaces de construir(nos) con y no en-contra-de.

“Cuando comprenden y aceptan que incluso entre los seres humanos más próximos siguen existiendo infinitas distancias, pueden llegar a vivir una vida maravillosa uno junto al otro, siempre y cuando consigan amar la distancia que les separa y que permite a cada uno de ellos ver al otro como un todo frente al cielo”.

Rainer Maria Rilke, *Letters* (citado en Kabat-Zinn, 2009, p. 244)

4.6. Feminismo

“Algún día habrá niñas y mujeres cuyos nombres ya no signifiquen solo un opuesto de lo masculino, sino algo en sí mismo, algo que le haga a uno pensar no en un complemento y límite, sino solo en vida y existencia: el ser humano femenino”.

Rainer Maria Rilke (citado en Zweig, 2001, p. 246)

Mi sensibilidad hacia el feminismo surge, quizás, el día en que nació mi hija, y se desarrolló a partir de mi entrada en la Universidad. El deseo por ofrecer lo mejor a Haizea, por que tuviera una vida con las mismas posibilidades que su futuro hermano Ibai, me impulsó a acercarme a planteamientos que, hasta entonces, no habían tenido espacio en mí mismo.

En la Historia escrita por el hombre, tenemos ejemplos de su *superioridad* como en la Antigua Grecia, donde Pitágoras (s. VI a. C.) señaló: “Hay un principio bueno que ha creado el orden, la luz y el hombre, y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer” (citado en De Beauvoir, 1949/2002, p. 45). En el mundo de los mitos griegos –fiel reflejo de la realidad–, disponemos también de la historia de Ulises y Penélope, en la que él es el aventurero, libre, y ella la expectante, sirviente.

Gracias a obras como *El segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949/2002), el ser humano pasa a entenderse como idea histórica, y la mujer como devenir y creación. “No se nace mujer, se llega a serlo”, sentenció De Beauvoir (1949/2002, p. 115). Lamentablemente, a las mujeres se les relegó al ámbito doméstico con lo que quedaron fuera de la esfera política.

Por otro lado, De Beauvoir (1949/2002) afirmaba también que “la mujer, como el hombre, es su cuerpo”. Habla del cuerpo vivido y me recuerda al tiempo y espacio vivido de Hannoun (1977). Quizás deberíamos recuperar esa manera de percibir nuestro cuerpo, espacio y tiempo superando la concepción del cuerpo como recipiente, fruto del pensamiento cartesiano *pienso, luego existo*. De Beauvoir (1949/2002) abrió este diálogo contemporáneo actual en la que la experiencia corporal condiciona cómo nos movemos en la vida.

Si atendemos brevemente a la teoría jungiana, *Anima* designa los aspectos femeninos en la psique masculina; *animus*, los masculinos en la femenina (Downing, 2001). Mujeres *anima* que “cargan con las proyecciones de los hombres” (Zweig, 2001, p. 247), con su estética, sus expectativas y demás. Otras mujeres “se convierten en pseudo-hombres”, mujeres *animus*, también llamadas “hijas del padre” (Zweig, 2001, p. 247). Bien entendido, puede llevar a que se sientan realizadas, completas, que descubran su feminidad, no la de otro. También puede confundirlas y llevarlas a sentirse libres y poderosas en el mundo, pero con un conflicto interno sobre quiénes son realmente. Posiblemente, hoy en día, con los roles de género más ambiguos y menos dualistas, estas teorías necesiten revisión. Hace casi un siglo, ya escribía Virginia Woolf en *Una habitación propia*: “Es fatal ser hombre o mujer puro y simple; uno debe ser mujer-masculino u hombre-femenino” (citada en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 58).



Póster de Emakunde (Instituto vasco de la mujer)

Desde esta perspectiva patriarcal de la historia (el Hombre designando a la Humanidad entera), la mujer es vista como alteridad y subordinada al hombre pues este “capta el mundo bajo el signo de la dualidad” (De Beauvoir, 1949/2002, p. 133).

El interés actual por los estudios feministas responde a un cambio de sensibilidad en la sociedad. Revistas como *Iber* publican monográficos sobre la perspectiva de género, por ejemplo: <https://www.grao.com/es/producto/revista-iber-103-abril-21-ciencias-sociales-y-perspectiva-de-genero-ib103>. Asimismo, el XXVI simposio internacional de DCS abordó la invisibilidad de la mujer en el currículo escolar.

En la línea de pensamiento de Simone de Beauvoir (1949/2002), desde la perspectiva interpretativa de la Historia, son los mitos y no la biología los que definen los “papeles, derechos y deberes de hombres y mujeres” (Harari, 2016, p. 171). Ser un miembro del sexo masculino o femenino es una cuestión relativamente sencilla: cromosomas XY o cromosomas XX. Sin embargo, “convertirse en un hombre o una mujer es una empresa muy complicada y exigente” (Harari, 2016, p. 171), que se prolonga a lo largo de toda la vida y en la que se padece la exigencia de demostración de que se es un hombre o una mujer.

Históricamente hablando, Harari (2016) defiende la tesis de que “al menos desde la revolución agrícola, la mayoría de las sociedades humanas han sido sociedades patriarcales que valoraban mucho más a los hombres que a las mujeres” (p. 174). Los personajes históricos femeninos son la excepción que confirma la regla en este devenir en el que “el patriarcado ha sido la norma en casi todas las sociedades agrícolas e industriales y ha resistido tenazmente a los cambios políticos, las revoluciones sociales y las transformaciones económicas” (Harari, 2016, pp. 174-175).

Desde una aproximación más ontológica, el hombre manda porque la mente tomó el mando en algún momento de la Historia (Tolle, 2001). “La mente gobierna nuestra civilización, mientras que el Ser se encarga de toda la vida en nuestro planeta y más allá” (Tolle, 2001, p. 166). El hombre, según Tolle, está más identificado con la mente, con el pensador; la mujer, por el contrario, con el cuerpo-dolor personal y colectivo, del mismo modo que sucede con ciertas razas, países... Me recuerda a Lederach (2005), quien describe la lucha, el sufrimiento, las violaciones, torturas, guerras que ha ido encontrándose en su curriculum profesional y vital. En estos contextos dolorosos, es fácil que la persona reviva ese dolor periódicamente y que se comporte violentamente (activo) o se convierta en una víctima (pasiva). Volviendo a la mujer, Tolle (2001) sostiene que esta tiene un mayor potencial de despertar o iluminación en cuanto que “aparte de su cuerpo-dolor personal, cada mujer comparte lo que podríamos denominar el cuerpo-dolor femenino colectivo, a menos que sea plenamente consciente” (p. 167). Creo que el actual feminismo, o parte de él, tiene razón y está equivocado. Frases como “lo que los hombres nos han hecho a las mujeres” no hacen más que perpetuar el dolor y señalar al otro, que en este caso es el hombre. En este sentido, dentro del contexto de los movimientos como el *#MeToo*, varios autores, entre ellos, Noam Chomsky, Gloria Steinem, Margaret Atwood o Salman Rushdie, escriben una carta pública alertando del miedo existente a pensar de modo diferente, a la opinión crítica. Creo que existe el peligro de que los movimientos radicales se conviertan en dogmáticos y de que, en cierta forma, el poder cambie de manos, como nos enseña la Historia: <https://harpers.org/a-letter-on-justice-and-open-debate/>

De este discurso feminista provienen las ideas que utilizamos en las narrativas del aula. Abro una relación dialógica con estas autoras que viven la alteridad, el colonialismo, la subordinación, y se convierten en ideas que llevo a la práctica o que imagino para el futuro. Un ejemplo podría ser, en el contexto pandémico actual, el de de Isabel Zandal, enfermera del siglo XVIII que puso rumbo al Nuevo Mundo como parte de la *Real Expedición Filantrópica de la Vacuna* que lideraba el médico Francisco Javier Balmis. O el de la Malinche, personaje que me interesó hace unos años y que menciono en clase.

Las cuestiones de género, la situación de opresión de la mujer en la historia e incluso en el presente, es una temática que nos ayuda asimismo a reflexionar sobre la importancia de ser

producto o productora/autora, sobre la agencialidad, la energía creativa y sobre las capacidades que se les ha negado a las mujeres. Además, estas mismas ideas pueden ser trabajadas también con otros colectivos que percibamos marginados. Con el tiempo, han ido surgiendo otras perspectivas como las del feminismo postcolonial, feminismo radical, negro, ecológico, interseccional...

En las aulas del grado de Educación Infantil, llegan las consecuencias de la sociedad machista con la escasa presencia de chicos que quieran ser futuros profesores. ¿Por qué? Fernando Hernández aporta dos hipótesis en la defensa de cátedra de Joxemi: proyección de la maternidad y miedo a la pedofilización. No sé si también puede ser cultural porque, como dice él, en los países escandinavos, generalmente, los maestros de Infantil son varones. Entonces, en nuestro entorno, ¿está instalado el miedo en los maestros?

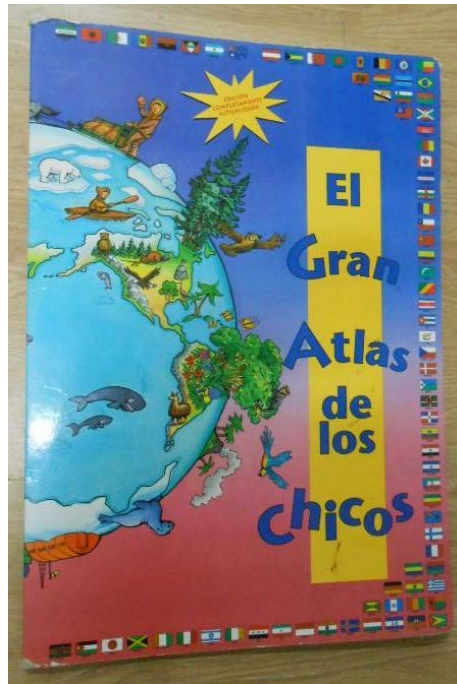
Hemos visto cómo la obra de De Beauvoir (1949/2002) nos despertó la conciencia crítica. Al final, no se trata simplemente de reflexiones sobre género o patriarcado, sino sobre la dignidad humana, sobre la libertad. Así, se convierte en oportunidad también para los hombres, a los que abre nuevas posibilidades y horizontes de libertad. Leo recientemente (terminando este informe) a la legendaria feminista Gloria Steinem (2021), quien muestra una visión muy interesante, a mi entender, sobre la historia de vida de las mujeres. Afirma que “las niñas y las ancianas {...} son las mujeres liberadas de los roles de género”. Las niñas porque todavía no han sido insertadas de lleno en la cultura dominante (patriarcado) y las mujeres mayores porque vuelven a ser niñas y se liberan.

Como hemos visto, la mujer ha desempeñado el rol de mediadora en la historia, no ha sido titular ni sujeto político (Beauvoir, 1949/2002). Ha tenido voz, pero no voto. Ha triunfado el principio masculino en el que el hombre se adapta a la naturaleza, se libera de ella, la trasciende, la conquista (Hannoun, 1977) y la transforma. Debemos incorporar a la mujer a ese espacio/tiempo en el que poder ser en toda su plenitud. Pero, al mismo tiempo, todo esto me lleva a la siguiente reflexión: ¿A dónde nos ha llevado esta conquista? ¿Es este mundo contaminado y en peligro mejor que el que nos dejaron nuestros antepasados? ¿Y si es el momento de volver atrás de alguna manera, a la vida, la inmanencia, la magia y la superstición? ¿Y si es el día de volver a casa?

Una vez más, la educación cobra gran relevancia en su tarea por hacer ver y sensibilizar. Kierkegaard señalaba: “¡Qué desgracia ser mujer! Y, sin embargo, la peor desgracia de ser mujer es en el fondo no comprender que es una desgracia”. Creo que ese es el reto que tenemos los educadores, padres, madres, maestras y maestros: educar a las niñas a ser autónomas y activas, a pensar por sí mismas, a hacerse respetar, a ser protagonistas de (su)la historia, mostrarles lo que se decía antes (ver “El gran atlas de los chicos”), ser conscientes de materiales como la serie divulgativa “Érase una vez el Hombre”, etc. Esto es lo que se debería decir a todos los niños y niñas, pero especialmente a las niñas en cuanto se ha producido a lo largo de la historia y todavía hoy en día un desequilibrio entre ambos sexos o géneros.

Leyendo los proyectos, me quedo con las historias personales de un grupo que ha tratado el tema de la mujer a través del tiempo y el feminismo. En estos relatos he podido leer y vivir situaciones que han sufrido estas chicas en sus propias carnes. Me han parecido unas experiencias súper potentes para empatizar y remover conciencias.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”, apartado “Más sobre el aula”)



Este atlas me lo regalaron a mí mis padres y yo a mis hijos. A Ibai le ha chocado más de una vez eso de “chicos”.

Mientras venía, he podido también ir fijándome en mi alrededor: he visto, por ejemplo, una farmacia antigua cerrada en el Antiguo. Su nombre era Farmacia Viuda de X. He pensado en aquellos tiempos en los que el hombre era el centro de la actividad pública y social, y la mujer una sombra suya.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018-2019”)

4.7. Primeras tentativas

¿Qué acciones he llevado a cabo desde la primera toma de contacto con la Universidad hasta el día de hoy? ¿Dónde me situo ahora mismo? ¿Qué imagino para el futuro? Cada una de esas actuaciones tiene un origen y una justificación que podría explicar más profundamente.

El pensamiento es acción (*karma*) y, realizada con sentido, esta ocasiona aprendizaje experiencial, la cual, de acuerdo con Dewey (1998), “es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (p. 125). Por ejemplo, la dinámica exploratoria en la que un niño/a niño acerca el dedo al fuego y se quema es un método *ensayo y error*. El niño o niña aprende porque hay una consecuencia de su acto sobre sí mismo/a.

En mi trabajo como docente, yo me he sentido, y aún me siento, a veces, sin rumbo. Quiero introducir en el aula nuevos materiales, pero puede que estén dispersos. Dewey dice que “los impulsos ciegos y caprichosos nos llevan atolondradamente de una cosa a otra. Cuando esto ocurre todo queda como escrito en el agua. No hay nada de ese desarrollo acumulado que constituya una experiencia en el sentido vital de este término” (p. 124). En ocasiones, sobre todo al principio, he tenido esa sensación de introducir diversos temas en el aula –basados en mis vivencias o preocupaciones– a modo de globos sonda, quizás sin sustento metodológico ni teórico, pero que me fueron dando información, *feedback*.

- **La muerte**

Una vez pasados los primeros meses/años de supervivencia, aprendizaje y adaptación en las aulas, tuve la oportunidad de impartir la asignatura *Taller de experimentación en el entorno social* en el *Minor* (cuarto curso) del Grado de Infantil. La mayor madurez de las alumnas, y mía como docente, además de la propia asignatura, me daban cierta libertad y flexibilidad a la hora de escoger y desarrollar los temas y utilizar las metodologías. Una de las temáticas que recuerdo trabajamos más profundamente fue el de la muerte.

Ahora mismo recuerdo y pongo la canción *Song for Guy*, de Elton John, que me transporta a aquellos días en los que trabajábamos en clase este tema tabú en nuestra sociedad occidental. Esta canción melancólica contiene solo estas palabras: "Life isn't everything". He encontrado en Wikipedia estas palabras de Elton John en referencia a la composición de la canción:

"... As I was writing this song one Sunday, I imagined myself floating into space and looking down at my own body. I was imagining myself dying. Morbidly obsessed with these thoughts, I wrote this song about death. The next day I was told that Guy (Burchett), our 17 year-old messenger boy, had been tragically killed on his motorcycle the day before. Guy died on the day I wrote this song."

El interés por la muerte me llevó también a ver *El séptimo sello*, obra maestra de Ingmar Bergman. No sé por qué me llamaba tanto la atención este aspecto de la vida. No he tenido ninguna experiencia traumática cercana, pero tenía clara su relevancia. Poco después, pude aplicar lo que teóricamente había aprendido con mi hija Haizea.

Era Semana Santa y estábamos de viaje por el *Perigord* francés. Una de las noches, cenando, el aitona de Haizea (7 años) relató la muerte prematura e instantánea de una sobrina suya siendo esta aún joven. Desde entonces, mi hija lloraba al irse a la cama y no pudo dormir bien durante una buena temporada. Tras pasar mucho tiempo con ella escuchándole y hablando, un día me soltó: "Ez dakit bihar esnatuko naizen" [No sé si mañana me despertaré].

Las casualidades de la vida, o no, hicieron que en aquellos momentos yo estuviese leyendo materiales relacionados con la muerte y su tratamiento desde edades tempranas a través de los cuentos. La siguiente imagen es una ilustración del libro *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch. El dibujo de la muerte corporeizada no me asustaba, pero todo cambió cuando decidí sentarme junto a Haizea (7) e Ibai (5), contarles el cuento y mostrarles las imágenes. Sentí miedo por no acertar y empeorar las cosas, y dudé si proseguir con el libro. Respiré, me centré, recordé lo leído y lo debatido en el aula con las alumnas y continué. Al poco, probablemente por el paso del tiempo y, tal vez, por mirarle a la cara a la muerte, Haizea volvió a descansar por las noches.



Imagen de *El pato y la muerte*, libro de Wolf Erlbruch

Además de esto, la relectura de las síntesis escritas por las alumnas de aquellos años me fortalece y reafirma en la idea de que nuestra sociedad está anestesiada, no tolera el dolor y teme a la muerte. Creo que es vital hablar de ello en la escuela y, para ello, es fundamental, primero, hacerlo en la Universidad.

- **Otras ideas sin implementar**

Las siguientes propuestas se han quedado sin materializar de una manera directa en el aula bien por una falta de visión, por un trabajo individualista mío o por dispersión:

- Las geonarrativas: Las alumnas del grado de Primaria en la Facultad de Educación de Bilbao podrían narrar los cambios experimentados en primera persona en sus pueblos. Desde ahí, abordaríamos el río Nervión como vertebrador del Gran Bilbao histórico, minas, ámbito rural-urbano, costumbres, etc.
- *Mujeres históricas*: Comencé el año académico 2017-18 a tratarlo de alguna manera mencionando a personajes como Elvira Zipitria y La Pasionaria. Mi intención iba más allá haciéndolo extensible a redes sociales como *twitter*.
- Lectura de alguna novela distópica: Leí o escuché en algún lugar que se lee poco o nada y que se está convirtiendo en un verdadero problema.
- Adaptación del *Memory Walk*⁶² de Ana Frank para tratar la paz y la convivencia. Tampoco lo llevamos a cabo sistemáticamente, pero, de alguna manera, emana de mi discurso con la mención a personajes como Mandela, Luther King o Gandhi.



Tilos desde una ventana de la Facultad de Educación de San Sebastián (UPV/EHU). Ana Frank solía ver desde la parte alta de su escondite el cielo, los pájaros y la copa de un castaño, y soñaba con el aire libre, la naturaleza y la libertad.

⁶² <https://www.annefrank.org/en/education/product/59/memory-walk/>

Anne Frank está presente en la asignatura del grado de Primaria *The Teaching of Social Sciences I*. Hace unos años leí su *diario* y me impactó leer su vida cotidiana en su escondite. Posteriormente, paseando por los jardines del Palacio de Aiete, en Donostia, me topé con un castaño pequeño junto al que estaba dispuesta una placa. En ella se informaba de que ese árbol creció del castaño que Ana Frank veía desde el desván de su casa en Amsterdam. Además, puede leerse el siguiente texto escrito por la niña:

Casi todas las mañanas subo al desván a respirar aire puro. Y desde mi rincón favorito, miro el cielo azul y las ramas desnudas del castaño.

Anne Frank

4.8. La investigación-acción: Narrativas en el aula

*"I felt afraid of reflecting more about myself and my actions"
[Siento miedo de reflexionar/reflejar más sobre mí misma y mis acciones].*

Final essay o trabajo final de una alumna

Un filósofo chino dijo que "uno no se cura por leer recetas" y, a miles de kilómetros de distancia y en otra época, Marx señaló que "si uno se está ahogando, pero conoce las leyes de la gravedad, no por eso dejará de ahogarse". Trasladar los aprendizajes a la práctica de clase e introducir lo vital y social en el aula es uno de los propósitos que me mueven en mi profesión: la acción experimental, impulsar actuaciones previamente definidas, pulsar su validez en la práctica diaria... Stenhouse (1987) entendía la investigación-acción como acto sustantivo que debía contribuir a algo éticamente bueno, por ejemplo, el aprendizaje del alumnado. Su idea era la de que la investigación fuese un movimiento que posee un sentido y un significado y que beneficiase a alguien no perteneciente a la comunidad investigadora.

La investigación-acción nace por una "necesidad sentida" (Connelly y Clandinin, p. 135). En mi caso, he ido absorbiendo, sin prisas, el significado de la investigación biográfico-narrativa y sentido la necesidad de implementarla, de experimentar, tantear y arriesgar. Con las narrativas en el aula, que iré desgranando a continuación, dejo al alumnado ser explorador de su propio conocimiento y formación, y procuro, al menos, no entorpecer su camino. Estos ejercicios personales en contexto suponen también una oportunidad democrática para que todo el alumnado participe de una manera o de otra. Igualmente, considero que son también válidos para responder a preguntas como la de Castellví et al. (2019, p. 24): "¿Cómo afectan las emociones al alumnado de formación inicial en el uso del razonamiento crítico cuando leen en Internet?". Los relatos narrativos son el medio y fin en el que escribimos, razonamos, reflexionamos y damos sentido a lo que vemos y nos ocurre.

Así, la investigación-acción se entiende como acto educativo y, al mismo tiempo, acto investigador. "La investigación produce *teoría*, cuyo propósito principal consiste en compendiar lo que sabemos de modo que guíe a una investigación posterior" (Stenhouse, 1987, p. 88). Dicho de otro modo, la investigación nutre a la acción y ayuda a los profesores a teorizar acerca de su enseñanza. Este tipo de propuestas implican necesariamente a los participantes (Elliott, 1990) y deben ofrecer un libre acceso bidireccional a los datos dentro de un marco ético. También nos permiten reformular, reordenar o remodelar preguntas, temas y métodos. Al cambiar, suceden cosas nuevas, surgen dudas y ello nos sitúa en otro escenario en el que intentamos dar respuesta a nuevas preguntas.

Elliott (1990) mostraba en su trabajo cómo el investigador en la acción comienza con un problema en la acción. En mi caso, las dos prácticas que desarrollaré en este informe surgen del alumnado o, mejor dicho, de la relación entre ellas y yo. Detectaba lo poco elaboradas que estaban las respuestas acerca de las razones por las cuales querían ser educadoras, sobre las ciencias sociales como tal y la falta de conexión aparente con el conflicto vasco.

Llegaron las primeras propuestas didácticas en las que la teoría se fue convirtiendo en metodología. Las historias de vida, o las narrativas que presentaré a continuación, son ejercicios e investigaciones en las que, gracias a la interpretación y el diálogo abierto, se consigue ligar teoría y práctica, lo empírico y lo teórico (Iniesta y Feixa, 2006). Además, son ejercicios abiertos y moldeables, atractivos y motivantes, reflexivos y críticos, personales y colaborativos.

Primeramente, me gustaría destacar que, durante mis primeros años en la Facultad de Educación, dirigí los *Practicum* de varias alumnas y de que, ya por aquel entonces, se le daba mucha importancia a sus diarios sobre su paso por las escuelas. En sintonía con Stake (1999), este autor describe cómo, generalmente, estaba más satisfecho con las reflexiones que encontraba en los diarios de los alumnos que en las que encontraba en los trabajos que realizaban.

Las historias personales ofrecen al estudiante un modo para partir de lo que saben, de sus experiencias, y cumplen la función de devolverles el poder que en algún momento de su educación les fue arrebatado. Surgen también de la necesidad de ofrecer al alumnado formas de explorar su paisaje interior, de encontrar calma y dejar que emerjan sensaciones. Es probable que esas historias nunca hayan sido contadas y que estas metodologías (narrativas, diarios) sean su única oportunidad de aparición (Conle, 2003). De este modo, esta tarea les da la oportunidad para hablar —es educativa—, lo cual creo que tienen necesidad de hacer. Además, y no menos importante, me acerca a ellas.

En este sentido, ya sea elaborando la historia personal o escuchando las de las compañeras, las resonancias funcionan como conexiones que nos abren nuevas ventanas o, como diría el profesor Barceló (1997), supone “elevar a tus ojos mi paisaje de tal modo que remueva tus recuerdos y te ayude a dibujar nuevos bocetos” (p. 158).

Sin embargo, Correa et al. (2015) advierten de la opinión o convicción de algunos profesores experimentados de que el alumnado no tiene nada que ofrecerles. Por suerte, celebro leer que Samah (2013) profundiza en el contexto, antecedentes e historia de sus estudiantes, con lo cual sí tienen algo para compartir. Desde mi perspectiva, estas reflexiones en contexto son también un modo de conocer mejor su mundo y el nuestro, de pensar y reflexionar con ellos y ellas. Leyendo las narrativas de las alumnas —algunas de ellas, de muy buena factura—, soy consciente del potencial latente existente.

Igualmente, estos textos biográficos representan una oportunidad para acercarme al aula con una mirada narrativa y colaborativa. Siry y Zawatski (2011) trabajan con sus alumnos en colaboración como posicionamiento metodológico que rompe con las estructuras jerárquicas en el aula: profesor/estudiante, investigador/investigado, yo/otro. Los estudiantes se sienten así co-constructores de sus relatos y perciben “la voz del «nosotros»” (Siry y Zawatski, 2011, p. 347). En el momento en el que las alumnas cuentan sus historias, comparten, las demás se convierten en parte de esos relatos y todas se vuelven investigadoras.

Este ejercicio que propongo, y que llevo desarrollando los últimos cuatro años de forma sistemática, tiene puntos en común, en pequeña escala, con el de Caparrós y Sierra (2019), quienes tratan de enseñar al alumnado otras visiones epistemológicas, otras representaciones, además de las que han ido construyendo durante sus historias de formación. Estos dos autores, utilizan la metodología de autoestudio adoptando la indagación narrativa como práctica pedagógica (Caparrós y Sierra, 2019).

El resultado del trabajo de Caparrós y Sierra (2019) muestra algunos ejemplos de cómo se despierta las ganas de leer nuevos artículos con el fin de profundizar en un tema y de desarrollar su razonamiento crítico respecto a él. El alumnado transita de posiciones en las que la teoría es puramente finalista y aplicativa, a otra más amplia y con sentido que nos da la posibilidad de abrir “nuevos modos de saber” (Caparrós y Sierra, 2019, p. 189). En este punto, resuenan en mí experiencias con alumnas que preguntan “¿qué es lo que quieres?” a la hora de realizar trabajos. Les hemos enseñado a lo largo de sus vidas académicas a sobrevivir, a memorizar y superar las asignaturas, y no

a pensar por sí mismas, a dudar, ni a descubrir. Los sistemas educativos están basados en la memoria y no en la inteligencia. Con estos ejercicios, les damos la oportunidad de ir desatando un “nudo” (Caparrós y Sierra, 2019, p. 188) que ha ido endureciéndose durante demasiados años.

Un aspecto nada fácil de atender es el de la postura o posición del docente/investigador, la distancia que debe o no mantener ante el delicado relato de una alumna o alumno. Estos momentos son verdaderamente especiales y debemos estar preparados para darles respuesta desde una ética de la enseñanza y de la investigación. Zabalza (2009) expone cómo la ética es el “compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación” (Zabalza, 2009, p. 79).

Realizando esta actividad toman consciencia también de la relevancia de su historia. Connelly y Clandinin (1990) trabajaban con su alumnado y les animaban a escribir sus historias personales comenzando con ideas, concepciones presentes y moverse a años de la infancia. Ese viaje en el tiempo se hace una y otra vez, se va y se vuelve. Todos estos *descubrimientos* de las experiencias de otros autores y profesores me han animado y me acompañan la acción educativa.

Enseñando a las futuras profesoras a descubrir su propia historia, estas pueden observarla y sentirla para, más adelante, aplicar estos ejercicios en etapas más tempranas donde las niñas tienen también conciencia de su propia historia personal. Las niñas y niños de Infantil pueden recoger información (fotografías, preguntas a padres), periodizar su narrativa en el tiempo, ver la simultaneidad con otros hechos más generales a nivel local o global, configurar narraciones desde antes del nacimiento junto con expectativas de futuro, etc.

Como decía Stake (1999, p. 15), “nos gustaría escuchar sus historias”. A continuación, describiré los dos temas que desarrollamos en clase por medio de la investigación biográfico-narrativa. El diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”) refleja las dudas y reflexiones al implementar en el aula estos ejercicios.

“I experienced so many different emotions such as feeling lost, happiness, being confused, feeling hopeful but guilty at the same time...”.

Frase extraída de una síntesis escrita por una alumna

4.8.1. Identidad docente

Este primer ejercicio en clase nace del deseo de responder a preguntas como ¿por qué y qué tipo de profesor/a quiero ser? y supone, para el alumnado y docente, una oportunidad para reflexionar sobre nuestras identidades profesionales emergentes o en desarrollo.

La indagación narrativa es un término utilizado por Connelly y Clandinin (1990) o Cohen (2010) como forma de visitar experiencias pasadas y toma de conciencia. Las narrativas autobiográficas que elaboramos muestran las historias personales como modo de comprender mejor las características de la identidad docente. Su inclusión en la formación docente responde a la búsqueda de otro tipo de conocimiento acerca de la identidad, la educación y la sociedad. Autores como Caparrós y Sierra (2019) también llevan adelante propuestas que les colocan en diferentes posiciones frente al saber, desde las cuales adoptan nuevas posturas de reflexión sobre el oficio docente. Más aún, otra de las potencialidades de esta propuesta es que, no solo mueve al alumnado –y profesorado–, sino que le descoloca y saca de su conocimiento *dado por sentido*.

En este camino hacia la integración de los relatos personales en las prácticas del aula, tienen gran importancia las diferentes iniciativas que he podido ir leyendo los últimos años. Saber que otros profesionales trabajan en la misma dirección que nosotros/as refuerza nuestros planteamientos. En este sentido, en un curso *mooc* (Cursos Online Masivos y Abiertos) pude ver –por encima– cómo se

articulaban las sesiones animando a los estudiantes a preguntarse sobre qué significa ser profesor, ser un docente efectivo, sus roles y papel en la sociedad, esto es, sobre el desarrollo de una identidad docente adquirida que, en ese momento, yo quería llevar a cabo al presentar el curriculum en el aula. El curso continúa proponiendo una reflexión sobre la identidad percibida a través de la escritura de narrativas y lectura de textos relacionados. Más adelante, haciendo hincapié en la acción docente, se pasa a subrayar la importancia de cuestionar el conocimiento más que decirlo. La siguiente semana se centran en lo que llamaría identidad relacional o contextual en la que se anima a reflexionar sobre lo que nos diferencia a unos de otros en nuestra docencia. Posteriormente, abordan el desarrollo docente poniendo su interés en el entorno de aprendizaje, en cómo aprendemos y creamos, para nosotros mismos, las mejores condiciones en la búsqueda del bienestar personal y profesional. En resumen, son cinco semanas de metodología activa en aras a encontrar y crear vínculos entre lo que aprendimos/aprendemos, y lo que enseñamos y cómo lo hacemos. Ejemplos de cursos como el que acabo de describir son los que van reforzando mi iniciativa personal en el aula.

De acuerdo con Vaillant (2007), es en la formación donde puede producirse la primera crisis de identidad. Es interesante saberlo para justificar este trabajo que realizo con las alumnas. Ya vimos que las crisis pueden tomarse como desafíos y oportunidades de cambio, por lo que las narrativas pueden ayudarnos a ser conscientes de las concepciones e imágenes que tenemos sobre la enseñanza, y su influencia en la misma para, desde ahí, poder cambiarlas.

Estas propuestas sirven también para mostrar la existencia de un modo alternativo a otro tipo de investigaciones. El no ver *resultados* empíricos, instantáneos y evidentes –que tratan de solucionar o solventar problemas, pero desprovistas de alma/vida– no significa que no ocurra nada. Ante todo, son investigaciones educativas, ya que se centran en el alumnado y, además, sirven para comprender un poco mejor la relación enseñanza-aprendizaje.

La historia escolar/académica es el *marco de referencia* o “frame of reference” (Flores y Day, 2006, p. 224) en el que tratamos de dar sentido a la docencia. Al proponer este ejercicio en clase, pido al alumnado que recuerde y reflexione sobre situaciones acontecidas en la escuela: maestras y maestros, compañeros/as, asignaturas, cambios, incidentes críticos o epifanías, las emociones, etc. Particularmente, también les insto a que se centren en la asignatura de ciencias sociales. En este sentido, Pagès (2000) afirma que es de vital importancia centrarse en el profesor y estudiante de profesor para conocer qué sabe sobre la historia y su enseñanza. Sin embargo, el cambio conceptual parece más fácil de conseguir que el cambio en las prácticas, advierte Joan Pagès (2000).

Entre los objetivos que manejo, están los de conocer lo que saben, articular la asignatura, formar grupo, colaborar activamente, etc. Las y los estudiantes inician sus estudios con muchas ideas y concepciones sobre la enseñanza, en general, y las ciencias sociales en particular (Pagès, 2000). Yo he podido constatar que esos conocimientos son amplios y variados. También sabemos que esas ideas se han originado en sus experiencias escolares. Podríamos decir que se aprende observando desde que llegamos a la escuela, va desarrollándose y creamos nuestros propios modelos de profesor, de la asignatura... Pagès (2000) señala que para algunos investigadores el impacto de la formación inicial en nuestros estudiantes es bajo ya que esas concepciones que traen de la escuela son muy resistentes al cambio. Algo así percibo en el aula cuando intento que el alumnado sea autónomo y encuentro resistencias, aunque, sin duda, habrá también otros factores que influyan en este hecho.

Si nos centramos en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Pagès (2000) apunta a que el alumnado tiene una mala impresión y valoración sobre las mismas. Personalmente, he podido constatar esta sensación en algunas alumnas que siguen considerando la asignatura como memorística y centrada en el o la profesor/a. Por otro lado, también me he encontrado con muchos casos en los que se subraya la importancia de la historia para conocer nuestro pasado, entender el presente y labrar el futuro. Me da la sensación de que es una frase hecha, de igual manera que lo es la de conocer la historia para que no se repitan los errores pasados. O aquel que habla de conocer la historia para

concernos a nosotros mismos. Parece como si fueran ideas reproducidas y repetidas, no solo en la escuela, sino en otros ámbitos y que han calado en nosotros. Nos hemos identificado con ello.

Para terminar, los textos hablan también de la escuela utópica imaginada, de la presión que supone para las futuras maestras (Correa et al., 2015). La clave reside en cómo interpretar esa *ficción*. Podemos luchar para conseguir que suceda y toparnos con la cruda realidad y la consiguiente desmotivación. Otra opción es reconocer esa educación ideal como tal, transformar los obstáculos en oportunidades y buscar espacios, tiempos y cambios diferentes. Efectivamente, los textos generados en el aula sacan a la luz las expectativas que sobre la educación tienen las alumnas y su choque con la realidad. El análisis de las historias muestra resonancias con mis ilusiones y sueños. En muchas ocasiones, si no siempre, el apego a las ficciones que creamos es el que no nos deja vivir en libertad.

Además de oportunidad para reflexionar acerca de esa imagen idílica de la escuela, las historias de vida académicas del alumnado suponen también un modo de conocer de primera mano la investigación biográfico-narrativa y su potencial como estímulo para la toma de conciencia de una identidad docente cambiante y en construcción. Una posibilidad, igualmente, para los profesores que “are allowed to imagine other performances and other escenarios” [a los que se les permite imaginar otro tipo de actuaciones y escenarios] (Correa et al., 2013, p. 2).

Realizando estos ejercicios, vamos siendo conscientes de que los contextos educativos han cambiado mucho, pero nuestra identidad docente no (Correa et al., 2013). Las alumnas, por ejemplo, tienen un discurso a favor de las metodologías activas, pero es difícil que obren en consecuencia. Podría decirse que son un espejo de lo que somos nosotros los profesores.

Estas primeras historias del curso hablan sobre:

- What a teacher should be like...
- What Social Studies should be like...
- What Education should be like...

A continuación, mostraré algún ejemplo de situaciones generadas en el proceso de elaboración de las historias sobre identidad docente. Guardo estas narrativas personales como un tesoro y me gustaría volver a trabajar en un futuro con estas alumnas de primero de grado de Primaria. En esta investigación, no ha lugar, por cuestiones éticas, para añadir los relatos de las alumnas, pero sí considero relevante poder referirme a ciertos aspectos surgidos en las historias, y poder citar algunas expresiones y frases sueltas que me hicieron reflexionar en su momento y que me sirven para dialogar con ellas.

Una alumna contaba su complicada, por no decir dura, infancia en el ámbito educativo, tanto en casa como en la escuela. Sentí cómo el propio ejercicio de escribir le ayudaba a tratar de encontrar sentido a su devenir como persona y futura maestra. El de abajo es un correo electrónico que le envié tras leer su relato.

Dear X,

I would like to tell you that your story is powerful and inspiring.

I only wanted to thank you for speaking from your heart and sharing it.

You are on your way to finding out who you are...

You are a very brave woman.

Best,

Gaizka

Otro ejemplo que recupero son estas palabras que escribía yo en respuesta a las primeras historias que me enviaron las y los alumnos:

Beautiful stories, even the sad ones. Very emotional, some of them remarkable, deep, powerful, enlightening. Thank you!

I think they are an opportunity to know you better, to stop and reflect. Maybe, we haven't allow ourselves to have time to reflect on these matters. This is more than a mental process; it is a way of feeling our life, experiences, decisions, fears, etc. A mean of acceptation and finding meaning to education.

However, I have also found a lack of resonances in your essays. Let us try it on the second narrative.

Now you are more aware of terms such as fears, happy times, pressure, stress, joy, bullying, being a role model, uncertainty for the future, education, difficulties, helping, care, decisions, what you miss, worries...

En el epílogo, pueden leerse las reflexiones que realizo, ideas que tomo, citas que apunto de y con mi alumnado. Cada línea abre un sinfín de oportunidades que no he podido profundizar en esta ocasión.

4.8.2. Conflicto vasco

- **Año académico 2019-20**

Leo, vivo, siento las experiencias de las alumnas. Algunas narrativas no llegan al nivel de calidad que yo espero. Otras, sobrepasan mis expectativas, me sorprenden, me emocionan. Siento también la necesidad de escribir en e-gela un feedback general. Estamos confinados en casa y es lo menos que puedo hacer. Una vez terminado el semestre vuelvo a leer algunas de las historias de los estudiantes. En ellas se deslizan varias ideas, conceptos que, a veces, no son conscientes del poder que tienen. Es como si me dejaran el hilo y pudiese tirar de él, pero ellas no lo hacen. Otras historias se adentran en aspectos verdaderamente relevantes. Intento hacer un ejercicio que es el siguiente: para los textos sin título trato de extraer una idea, palabra que resuma o que dé significado a toda la historia: "dolor", "diálogo", "fe"...

Diario del investigador

Dolor: El texto que habla sobre el dolor muestra cómo hay una gran variedad de emociones que tratamos de evitar a toda costa. Nuestro cerebro trata de vencer la disputa entre el sufrimiento (de la víctima) y la voluntad de cambio (de superar el dolor). La alumna/autora reflexiona también sobre cómo investigar estos aspectos desde una posición objetiva cuando te ha calado hasta los huesos y extrae un aprendizaje de todo ello: aprender a vivir con el sufrimiento, el cual no se "supera". En este relato puedo ver la unión entre lo experimentado en el programa *Adi-adian* y su vida personal. No se requiere expresarlo literalmente, está ahí, lo siento: "Days become seconds and years start to feel like weeks, however everyday is an eternity when the feeling that you can not continue appears. That is when you see your life pass by, not even being part of it". Menuda lección de vida. ¡Cuánto aprendo! Estamos confinados en casa y es una pena no haber podido desarrollar estas ideas en una clase presencial y grupal. Por otro lado, esta joven cuenta también lo reconfortante que es escuchar a las víctimas hablar de perdón y de que es posible permanecer en el sendero de la paz. Para terminar, pide que este tipo de actividades sea prioritario trabajarlas en cualquier aula.

Diálogo: Otro alumno reconoce el odio y sed de venganza que sentiría si fuera una víctima. Siendo testigo del relato de la víctima, se sintió confundido sobre qué y cómo sentir. Fui consciente de la falta

de educación emocional que tenemos. El joven comparte también el miedo a la reacción del grupo (cuadrilla, clase) al dar una opinión. Subrayo también la expresión “bando contrario”, bastante repetida en otros textos y en los debates que surgen en el aula. Charlamos sobre ello en clase y ofrecemos la posibilidad de dejar a un lado las diferencias y centrarnos en lo que nos une. Esta es una de las lecciones que nos regalan las víctimas educadoras: se reconocen como víctimas (o supervivientes), vuelven a ser personas. Este chico decía: “they were able to leave their differences aside and understand each other as victims, but also as human beings, and get a close human approach”.

Fe: El siguiente alumno centra su discurso en la importancia que tiene la fe en su vida. Desde ese reconocimiento, ofrece una visión ejemplar del programa *Adi-adian*. En momentos, me he sentido identificado con sus miedos por compartir estas creencias. Las religiones pueden mirarse desde diferentes puntos de vista. Desde lo dogmático, hay mucho que criticar, pero no deberíamos olvidarnos de que en las religiones también están depositadas los conocimientos de muchas personas durante cientos de años. Tenemos que ser capaces de diferenciar lo válido igual que distinguimos la mitología de la filosofía en la Grecia Clásica. Este alumno defiende su fe y narra cómo cuando somos conscientes vivimos la vida más plenamente. Describe también la amistad y el respeto por la naturaleza vividos en unas colonias de verano: “However, when all that stuff ended each summer, all the things we learned disappeared, like if we were different persons...” El relato gana en profundidad y prosigue: “we tend to follow multitudes forgetting the person we really are”. Una vez más, las palabras del Rey León hacia su hijo Simba resuenan en mí: “Recuerda quién eres”. La religión, la búsqueda de Dios o Jesús, en su caso, no es sencilla para él y así lo escribe: “It was not easy for me to find him between all my fears”. Realmente, nos habla desde su corazón, es un ser humano que intenta encontrar sentido a la vida. En relación a las víctimas que han perdido algún ser querido, señala que son identidades rotas que tienen que ser reconstruidas. ¿Quiénes eran antes de la tragedia? Las crisis pueden convertirse en oportunidades para parar, reflexionar y quererse. Para concluir, la fe significa también descansar: “For me it is a cane where I can rest”. Otros podrían responder que lo es la propia investigación narrativa, la meditación, el monte o el deporte.

Autoría: El texto de esta alumna narra el cambio que experimentó en las sesiones de *Adi-adian*. Su intención era la de recabar una gran cantidad de información para, con ello, escribir el ejercicio que yo les había pedido “... because I have always studied history that way”. Me recuerda también a mis alumnas de Infantil, buenas estudiantes que no pensaban por sí mismas, sino que reproducían lo que les decía o, al menos, se adaptaban a lo que yo les pedía. Estos jóvenes, al igual que nosotros, buscan tener el control de la situación y, en muchas ocasiones, les ha funcionado muy bien. El problema está cuando todo se tambalea, cuando perdemos el control, cuando alguien nos mueve o balancea el bote⁶³. “Nevertheless, in both sessions, my emotions took the control and I ended up reflecting on the conflict for the first time”, sigue el relato. Asimismo, y por primera vez, preguntó a sus padres por los años de terrorismo en el país. El programa *Adi-adian* y el ejercicio narrativo fueron la espuela que activaron a la alumna: se movió, fue creadora/autora y no simple reproductora de un contenido transmitido. Estas actividades de sensibilización e indagación provocan que nos hagamos protagonistas de nuestras propias historias. Otro punto interesante de su historia es cuando reconoce que no tenía grandes expectativas sobre el momento de compartir en grupo las experiencias. No consideraba que tuviese nada importante que aportar. La sorpresa fue cuando escuchando a sus compañeras algo resonó en su interior, algo que estaba oculto por muy increíble que pudiera parecer: “They started sharing some experiences of friends or family and it was at this moment that I realised I had something to say. I remembered something that was so hidden in my mind that during the lessons I was not able to remember it, and I was surprised because was something that neither my parents nor myself were able to remember it, even though having lived it first-handed”. Para mí, estas reflexiones

⁶³ *Rock the boat* es una expresión y metáfora inglesa que tengo interiorizada y que hace alusión a lo fácil que podemos tambalearnos cuando alguien mueve la barca en la que estamos de pie.

son la prueba fehaciente de las virtudes de la investigación biográfico-narrativa: una teoría hecha práctica y una práctica que refuerza la teoría.

Oscuridad: Este relato narra una historia sobre el miedo a hablar, el miedo a ser (su título). Ya en el primer párrafo, comienza la alumna: “It might look like it’s not true, but I am afraid of speaking”. Esta frase es poderosísima, es una bofetada en nuestras caras autocomplacientes por la sociedad en la que vivimos, por las aulas en las que enseñamos. Es una bocanada de oxígeno, es un despertar a la realidad más cruda. La alumna vincula metafóricamente ese miedo con la oscuridad. En su texto, desarrolla también la idea de la dualidad, de los buenos y los malos, de esa manera de ver el mundo en ellos y nosotros, de los estereotipos, de los juicios que no nos dejan liberarnos de los límites, no nos dejan ser, vivir las cosas tal cual son. Dice: “Not thinking about the group that person was from and also letting all stereotypes off my mind helped me understand all the pain they suffered”. Leo esta frase y me sigo emocionando. Es de una profundidad admirable para una joven de 18 años. Es una gran lección sobre el daño que puede hacer nuestra mente egotista. Una mente que nos dirige, que juzga y que nos sitúa en un lugar o en otro. Ella descubre cómo, en el momento en que acalló su mente, pudo comprender realmente el dolor en toda su plenitud.

Stereotypes: Esta historia se centra en los juicios a los grupos, en este caso a los vascos en general. Desde una vivencia personal, esta estudiante explica las consecuencias emocionales que padeció por un comentario que recibió cuando era niña. Destaco el poder de las palabras. Reconoce que se sintió impotente por no poder contestar, o por no saber cómo hacerlo. Es un ejemplo más de lo poco que hemos sido preparados para conocernos a nosotros mismos, para querernos más y para saber defendernos/comunicarnos de manera asertiva. Esta alumna reflexiona también sobre la incomprensión y los odios del teóricamente pasado, así como de su todavía latente permanencia en el presente: “When I was born, the matter was already over, but I can swear that at that moment, in that house in the village, at that dinner, it felt as if it were still alive”. Al leer esta frase, siento cómo, en aquel momento, el tiempo se paró para esta chica. Recordemos las palabras de Mbiti (Lederach, 2005, p. 147): “El pasado que yace ante nosotros” (“The truth that lies before us”). Otra idea que destaca es la del texto⁶⁴ del bertsolari Jon Maia –disponible en la plataforma *e-gela*–, quien no supo ser él mismo y pretendió ser otro en el contexto (Rentería) en el que vivió. Esto de alguna manera se vuelve en nuestra contra, como le sucede al carcelero y policía Javert en la obra de Victor Hugo *Los miserables*. Las emociones no paran de llamarnos y de tratar de hablar con nosotros, pero tratamos de esquivarlas, de distraernos. Nuestro verdadero ser está oculto en nuestro interior. Jon Maia desarrolló una identidad, una *persona*, siguiendo la terminología junguiana, construida por y para la sociedad en la que vivió. Pero no era Él.

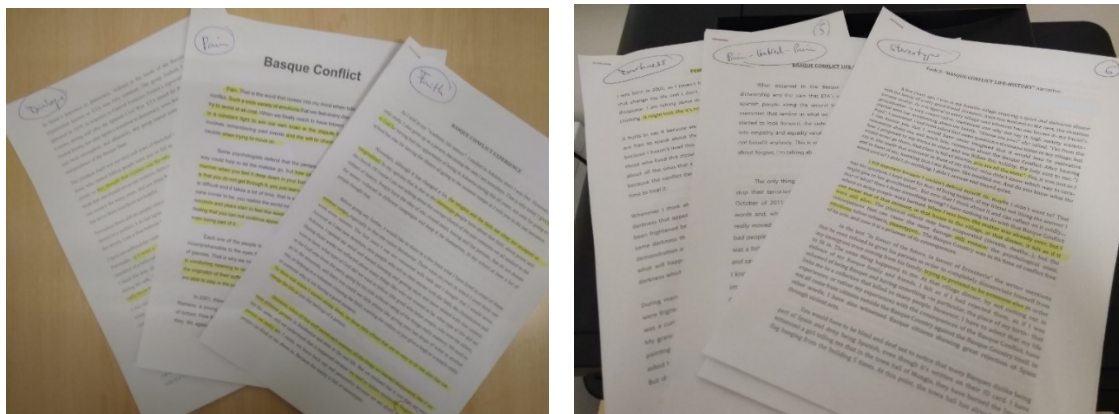
La amenaza invisible: Este es el título de la siguiente historia. Un texto que aborda la importancia de hablar sobre temas tabús como la violencia y terrorismo, pero, igualmente, podríamos hacerlo sobre el sexo, la muerte, la guerra, el dolor, nuestras emociones, etc. La alumna afirma: “At school, we barely talked about ETA. One day, after P.E. (Physical Education), the girls were talking about it in the changing rooms. They were saying things like how dangerous ETA was, and how they wanted to kill children. I did not speak at all. I was nine at that time”. No hablar no significa que aquello no significase nada para aquella niña. Esa niña estaba construyendo su identidad, estaba sintiendo, trataba de comprender, necesitaba ayuda para comprender. La inteligencia emocional es un aspecto de la educación que deberíamos trabajar más valiéndonos de las Ciencias Sociales, por ejemplo.

Espiral de dolor y odio: Este relato me ha recordado la película “Arde Mississippi”, que vimos y trabajamos dos cursos antes en el aula. Esta alumna recuerda las lágrimas de su madre cuando ETA anunció su fin y añade: “This may sound imposible, but when I remember today her eyes, I can see the pain and the hate inside them”. Este tiro emocional suscita las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos

⁶⁴ https://www.naiz.eus/es/hemeroteca/gara/editions/2019-04-18/hemeroteca_articles/a-favor-del-futuro-a-favor-de-errenteria?fbclid=IwAR1F7EEXV0Sge_NCmvdndAoHBDyrKNKytUqSm041G6k93Xc5KW3wpdcN04

explicar mental o racionalmente que algo que ocurrió hace tantos años perdure con esa fuerza y nitidez?, ¿cómo observar sin caer en sus redes emocionales?, ¿cómo sanar las heridas de tantos y tantas? Quizás esto sea posible con tiempo, siendo generosos y compasivos, contando y escuchando historias. Del relato destaco también el persistente bucle de ira y sufrimiento. Es una suerte poder recibir lecciones de perdón, generosidad, humildad, fuerza y esperanza de las víctimas educadoras que nos visitan. Otra idea que manifiesta es la importancia de percibir siempre opciones en las situaciones de la vida: “We will always remember the pain we have gone through, it’s something innate and hate is the easiest feeling to show when we have that excuse. However, we have other choices, we can decide how much that will determine our present or our future”. Y sigue: “We have the opportunity to use what hurt us to remember the strength we have”. Termina mencionando a Jon Maia y sosteniendo que el miedo y el sufrimiento “are not unique to anyone”. No somos el centro del universo, no hay justicia en la historia (Harari, 2016) y cada uno de nosotros/as llevamos nuestra propia mochila de dolor, insatisfacción o *duhkha*.

Estos han sido solo unos ejemplos de la mina de oro que tenemos en las aulas. Verdaderamente, el docente puede aprender del estudiante si mantiene una mentalidad de aprendiz. Cada una de las alumnas tiene algo que decir o, si lo prefiere, puede escuchar y sentirlo dentro de sí. Muchas veces, los profesores salimos del aula pensando que al alumnado no le interesa nada. Pero no es cierto. Necesitan que nos acerquemos y les escuchemos sin sentirse juzgados.



Ejemplos de narrativas en el contexto del programa *Adi-adian*

A continuación, presento mi respuesta vía e-mail (confinamiento por COVID-19) al grupo en general refiriéndome a los relatos sobre el conflicto vasco.

“First, I would like to thank you for your team works. Below, I would like to highlight some points I have found in your texts:

- Lack of resonances in some teams: one of the aim of this exercise was to put ideas in common. Some of you wrote a “collage” of personal reflections.
- Awareness of emotions such as hatred or fear in the families who have suffered, the victims but just a few mentioned those emotions in them.
- Some of you point out that you have had no connection with this conflict but, at the same time, you mention that it is a taboo issue, a “delicate subject”.
- Others say that this conflict is still alive. Maybe in other forms, but you note that some people are still “stuck in the past”, “we still hear comments...” Remember, “the past that lies before us” that I told you in class.

- I found interesting the dichotomy good/bad (evil). It seems as we are always right and we know who is right and who is wrong. However, I guess the “others” think the same way. It is easy in our way of thinking to find an enemy and blame him or her for our suffering. This idea also relates to prejudices.
- Only some of you mention the documentary *Glencree*: I think it was a very interesting documentary to raise consciousness about fear, hatred, prejudice, courage, creativity... None of you mentioned “A favor del futuro” text.
- It is clear that all of us have a perspective “against the violence” but I still remember the thermometer exercise. There are other ways of solving conflicts, not using violence, but if it is in “self-defence”? Who decides this? This was a very interesting aspect to go deeper.

Thank you again for your effort. I hope you are able to follow this tasks. If you can't, do not hesitate to comment.

Best,

Gaizka”

La incertidumbre de mis primeras tímidas tentativas se veía reflejada en los trabajos de los y las alumnas. En general, las narrativas y *final essays* (que veremos a continuación) han pasado de ser trabajos descriptivos y poco reflexivos sobre un tema particular (año académico 2016-17) a redacciones personales críticas (últimos dos años, 2019-20 y 2020-2021) en las que poco a poco aprenden a problematizar diversos asuntos.

E-mail de un alumno en relación al ejercicio “conflicto vasco” y en el que encuentro sentido a lo que hago.

Dear Gaizka:

Thank you so much for your congrats. I must admit that it took me near a month elaborating the whole enquiry: gathering enough ideas, clarifying concepts, even finding a common storyline...

The topics we worked around in class came across as crucial for this final essay, so I tried to reflect most of them on paper. But this essay would not have looked this way without the discussion and open dialogue you encouraged us to try in your subject.

I believe that thinking Social Sciences is what allows us to reach further reflections and conclusion. There is always an alternative, but Social Sciences lies in every solution.

Wish you all the best in your future,

X

4.8.3. Final essays

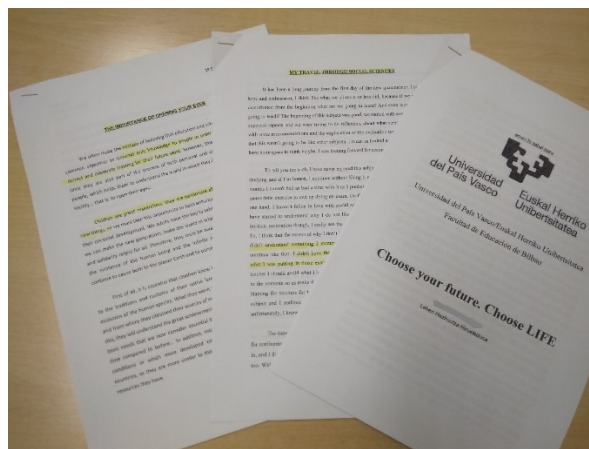
Las *final essays* son redacciones a modo de síntesis sobre la asignatura. Este es el tercer ejercicio narrativo que se les solicita tras los dos primeros sobre identidad docente y conflicto vasco. A continuación, extraigo algunas frases significativas que me permiten problematizar aspectos no solo educativos, sino sobre la vida en general. En el epílogo, anexo *Final essays (2019/20)*, puede encontrarse más lectura sobre el ejercicio.

- Miedo a pensar por uno mismo e incertidumbre con la evaluación: “I was afraid of not including the right things, because I am so used to know what the teacher wants that I usually forget what I want. In fact, there have been moments in which I felt insecure and afraid of doing something that could affect my marks”.

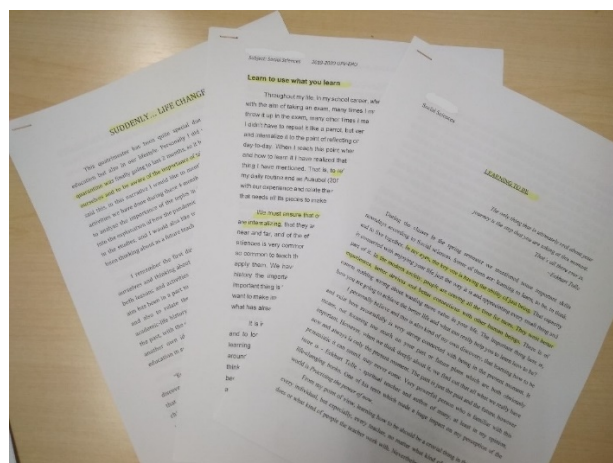
- Sobre la necesidad de construir espacios seguros para hablar libremente: “In conclusion, what I take from this subject is the importance of giving the students the chance to speak, to have freedom in their learning process and to reflect about the world around them”.
- Cuando no encajamos en la sociedad: “This young teenager has thought throughout his life that he was not a normal person, because his tastes, his hobbies and perhaps his way of behaving were different from what was established at the time. Likewise, he has had to suffer over time the weight of his insecurity and shyness. The way in which society is structured makes young people understand that society is a reality in which their individuals must socialize and live together”. En estos momentos, siento estas palabras como confesiones. Soy consciente de la posición en la que me encuentro y del riesgo de ejercer este poder. No soy ni un cura ni un terapeuta, pero soy una persona a la que le afecta lo que lee y que se posiciona y responde, en ocasiones, como mejor sabe. En relación directa a la frase expuesta por el alumno, la competencia aprender a vivir juntos habría que comprenderla bien. ¿Y si a alguien no le gusta tanto salir, estar con mucha gente, trabajar en grupo...? Es una presión enorme para los jóvenes que prefieren vivir tranquilos y en soledad. Lo que dicta la sociedad es otra cosa... “However, shyness and insecurity, makes young people like this one unable to relate as society dictates, making this young man believe that he had no place in this reality”. “Young people like me, full of dreams that will never come true for fear of what they will say, with the desire to be able to do what they want in their lives, but that will never get to do because of the insecurity that this system has caused them, there are thousands and I would even say that we are the majority in this society”. “It is clear that understanding society is complex, but more complex is understanding how thousands of people like me do not live comfortably in an environment that has been developed with the intention of doing so. A modern world ceases to be so, when it allows many people to feel discriminated against because of their sexual orientation, their place of origin, or simply because of their skin color”.
- Una nueva consciencia planetaria: “We are the ones who directly or indirectly allow the planet that gave us life to die slowly...” “It's important to know where we come from, to know who we are”: esta frase se repite hasta la sociedad pero me gustaría aclararla. Creo que somos mucho más de eso de donde venimos. ¿Yo soy solo un hombre blanco heterosexual? Está bien la frase, pero debería tener una segunda parte: concerte para transformarte, cuestionarte para crecer porque no eres eso. Eso es un producto de tu historia, de tu pasado, cultura, educación, etc.
- Consumismo y alienación tecnológica: “They hide the reality from us believing that we can face it with the technological devices that we carry with us, what they don't know is the evil that they do to us pushing us to the irresponsible consumption of these devices. We are the new addicts of the 21st century and we don't even realize it, at least the junkies of the 20th century knew about their situation, we, however, deceive ourselves not to see the reality”.
- En ocasiones, leyendo algunas síntesis finales, me encuentro en una encrucijada: respondo o no. Al final, les he enviado a dos alumnos sendos e-mails. Algo dentro de mí me empujaba a no quedarme pasivo. He tratado de escribirles en primera persona evitando decirles lo que deberían hacer. Creo que he aprendido eso en el *Mindfulness*. No sirve decirle a una persona que piense en positivo o que relativice. Eso ya lo han oído un millón de veces. Lo que necesitamos las personas es que nos escuchen y conectar con otros escuchando sus historias.
- Una vez más, la tecnología despierta sensaciones inquietantes en parte del alumnado: “Technology is changing our way of being and our way of relating and although the change could be good, it is not”.
- How many of you are excited about this subject? Raise your hands. Se me ocurre esta pregunta para el primer día de clase...
- Recordando a Bauman, una alumna habla de “liquid minds”. No obstante, parece que realmente nuestras mentes son sólidas; buscamos la información que apoya lo que creemos. Soy consciente de que un ejemplo de ello es esta tesis.

Estos son algunos ejemplos visuales de los trabajos elaborados por el alumnado el año académico 2019-2020:

- “The importance of opening your eyes”: Alegato de la infancia como etapa de pasión y descubrimiento.
- “My travel through social sciences”: Este es un reconocimiento de la memorización como método de *aprendizaje* cuando algo no se entiende. “I didn’t have the necessity of understanding or neither reflecting about what I was putting in those exams”, sentencia esta alumna. Quiero destacar también la inseguridad que les genera una asignatura que les invita a pensar: “I was afraid of not including the right things, because I am so used to know what the teacher wants that I usually forget what I do want”.
- “Choose your future. Choose LIFE”: Esta *pequeña historia* (little story), como escribe su autor, es una de las miles que se viven en este mundo que castiga al débil y premia al fuerte. Un relato áspero de un joven que no se siente acogido por nuestra sociedad.

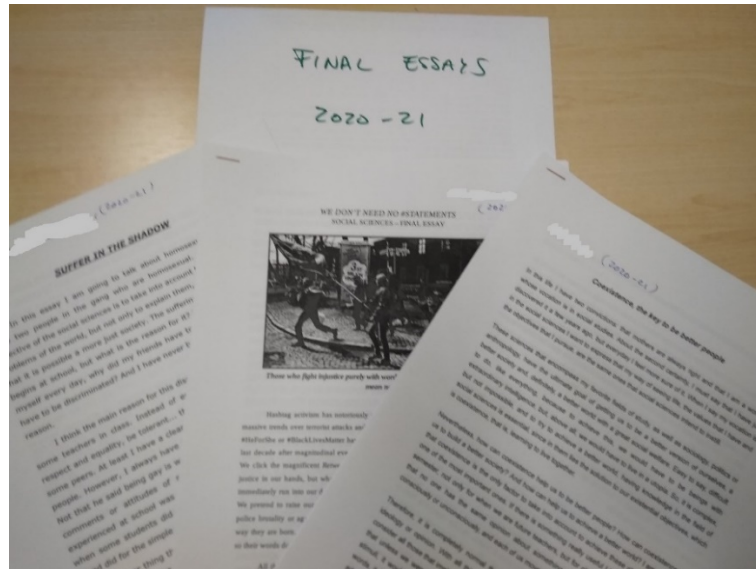


- “Suddenly... life changed”: La cuarentena provocada por la COVID-19 nos ha ofrecido el tiempo necesario para estar con nosotros mismos y cuidar de nuestra salud mental.
- “Learn to use what you learn”: Una síntesis que subraya la importancia de la reflexión sobre lo que aprendemos y sobre las relaciones que construimos.
- “Learning to be”: Destaco esta frase de la alumna cuando reflexiona sobre las competencias educativas: “In my eyes, the key one is having the ability of just being”. Es un texto en el que prevalece el sentimiento y ética actual de querer más y más, mejor y mejor.

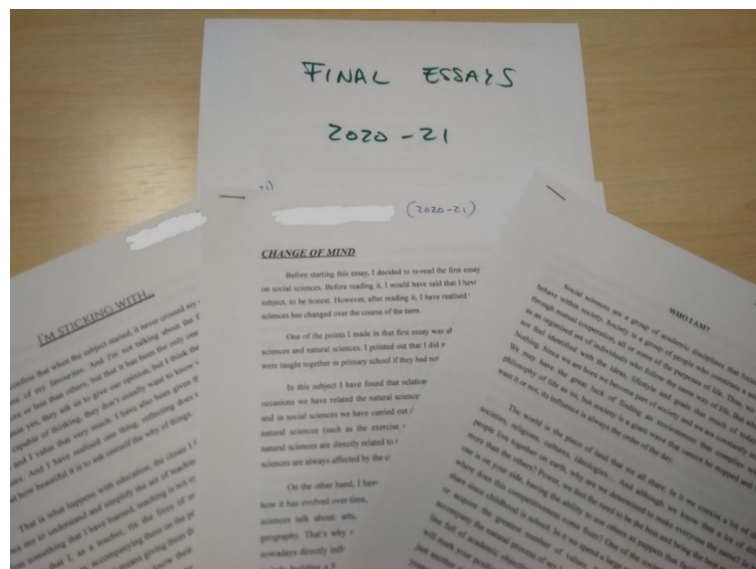


Las siguientes muestras son del año académico 2020-21:

- “Suffer in the shadow”.
- “We don’t need no #statements”.
- “Coexistence, the key to be better people”.



- “I’m sticking with”.
- “Change of mind”.
- “What I am?” (What am I?)



Thank you, thank you, thank you for your stories. They were powerful, raw, real, enlightening, joyful and sad, wise.

Diario del investigador (ver anexo “Narrativas académicas del alumnado, 2019/20”)

4.9. Módulo educativo *Adi-adian*

¡Ojalá fuera tan sencillo! Ojalá hubiera gente en alguna parte cometiendo acciones malvadas insidiosamente, y lo único necesario fuese separarlos del resto de nosotros y destruirlos. Pero la línea que divide el bien y el mal pasa por el corazón de cada ser humano. Y ¿quién quiere destruir un trozo de su propio corazón?

Alexander Solzhenitsin

Con anterioridad, hemos podido saber del programa *Adi-adian* y su labor por una educación para la paz. En la Facultad de Educación de Bilbao, junto con los otros dos campus de la UPV/EHU, se viene trabajando los últimos años –con la colaboración de fundaciones como *Bakeola*⁶⁵ o *Baketik*⁶⁶– por conocer la vulneración de los derechos humanos en el País Vasco y por defender la dignidad de cada mujer y cada hombre.

En este campo de la violencia, el conflicto es un concepto en el que se debería profundizar. Como bien dice el Decreto 236 (2015), “un componente importante para aprender a vivir juntos es aprender a convivir en situaciones de conflicto y a gestionarlos mediante el diálogo y la negociación, sin usar la violencia. El reto es transformar las situaciones de conflicto en oportunidad educativa” (p. 89). El conflicto se produce cuando hay una situación de desacuerdo o confrontación entre dos o más personas o grupos, es decir, sus intereses, necesidades, deseos o valores de los implicados son o se piensa que son incompatibles (Decreto 236, 2015). Este término tiene, generalmente, una connotación negativa y se asocia a una situación no deseable que hay que evitar. Es cierto que hay conflictos que tienen consecuencias negativas cuando no se resuelven y que pueden ser perjudiciales para la convivencia, pero es igualmente cierto que sin conflictos no es posible el crecimiento y la mejora (Decreto 236, 2015).

Como vemos, tenemos tendencia a percibir negativamente el conflicto por entenderlo como concepto dicotómico, en el que se gana o se pierde. Desde esta perspectiva, nuestra acción es competitiva y defensiva. “La violencia siempre es una reacción destructiva”, afirma Lederach (1984, p. 65). También podemos evitar el conflicto, lo cual implica resignación. Otra opción es la de tratar de buscar un enfoque más creativo y no destructivo desde la no-resistencia y aceptación, desde el Ser. En este sentido, la asertividad juega también un papel importante en la resolución de conflictos pues, de esta manera, no perdemos nuestra integridad ni dignidad como personas, y mostramos pacífica y activamente nuestra opinión o posición ante un hecho o circunstancia.

En los encuentros con las víctimas, vemos y escuchamos que en sus historias vividas aún pueden encontrarse, como diría Lederach (2005, p. 142), “flesh and blood attached to them” [carne y sangre pegadas a ellas]. La *historia recordada* moldea la identidad colectiva, según Lederach (2005), y el trauma puede pasar de generación en generación. Cabe decir, no obstante, que las víctimas que se acercan a nuestros centros han recorrido un camino de aceptación y defensa de la paz acompañados por las personas que forman parte de los centros para la mediación y resolución de conflictos que mencionaba anteriormente. Por eso, los relatos que comparten con nosotras y nosotros hablan de perdón, memoria, humanización y paz. Asimismo, el reconocimiento público es la condición *sine qua non* para las comunidades que visita Lederach (2005) o, en el caso nuestro, para las víctimas del conflicto vasco, de recuperar su lugar, voz e historia.

Resulta evidente que no podemos rehacer la historia, pero eso no quiere decir que esté muerta, ni sea estática. Por eso es tan importante el reconocimiento y nuestra atención. Los relatos de las víctimas del terrorismo, dentro del programa *Adi-adian*, reflejan que el pasado no está muerto y, por eso, debemos atender y reconocer lo ocurrido. Sus historias son “narrativas rotas” (Lederach, 2005, p. 140), vidas rotas. Creo que es necesario recordar, pero desde el perdón, la compasión, la empatía y la

⁶⁵ <https://edefundazioa.org/que-hacemos/ede-intervencion-social/diversidad-convivencia-y-ddhh/bakeola/>

⁶⁶ <https://www.baketik.org/web/index.php?idioma=es>

comprensión. Asimismo, es clave ofrecer un espacio y un tiempo para que esa voz se escuche, para que la narrativa se recomponga.

“These practices assume that the capacity of people to heal and “re-story” their identities and relationships requires more than the rule of law expressed as a remote bureaucratic concern. Healing requires proximity that touches the web of community life”.

(Lederach, 2005, p. 145)

A continuación, incluyo –corregido– uno de los textos escritos tras las sesiones a las que he asistido durante los últimos años (ver anexo: Semana 5 del diario del investigador, 2017/18):

“Creo que han pasado dos semanas desde la última vez que escribí sobre mi tarea docente. El pasado lunes fue un día especial. Como de costumbre, comenzamos a las 8:30, pero esta vez habíamos quedado en el Salón de Actos. Impulsado por el programa Adi-adian, teníamos la ocasión de contar con la presencia de una víctima de ETA, llamémosla “Maite” (por significar amor en euskera). Esta iniciativa parte del Departamento por la Paz y Convivencia del Gobierno Vasco y ha sido promovida, entre otros, por Pello Urkidi. Como decía, nos reunimos todos en el Salón de actos “Juliana Agirrezabala”, y la víctima, acompañada por la coordinadora “Irene” (paz en griego), comenzó su relato.

La semana anterior, ya habíamos tenido una pequeña aproximación al tema por parte de Irene, que resultó muy interesante. Su objetivo no fue el de construir un relato histórico de lo que ocurrió, sino que se centró en trabajar las emociones que provoca la violencia causada durante tantos años. El foco no se colocó en quién mató más, ni quién sufrió más, ni siquiera quién tenía menos o más razón. Comparto esta manera de afrontar estos episodios históricos desde el perdón y la generosidad.

Al hilo de la idea desarrollada en el párrafo anterior, me viene a la cabeza el trabajo que hizo un grupo de clase sobre una película, Invictus. Aquí queda muy patente el gran corazón de Mandela al salir de la cárcel tras más de veinte años, ser elegido presidente de Sudáfrica y ser capaz de perdonar y de construir un nuevo país en el que caben todos. Creo que es interesante conocer la historia de estos líderes como Martin Luther King, Mandela o Gandhi, para seguir su ejemplo y su estela.

Siguiendo con la charla de Maite, me gustaría hacerme eco de su voz, por respeto y justicia social. Maite tenía unos diez años cuando un miembro de ETA asesinó a su padre metiéndole tres balas en su cuerpo: dos por detrás y una bala final en el corazón una vez que estaba ya en el suelo. Mi pensamiento está ahora con él y su familia. Este vil asesinato dejó a una mujer y tres niñas sin marido y sin padre.

La vivencia de Maite se siguió con mucho respeto por parte de los y las alumnas y cuando terminó hubo tiempo para realizar preguntas. Debo reconocer que me sorprendió la profundidad y el respeto con el que se hicieron las susodichas preguntas. Maite respondió a todas con mucha humildad, respeto y compasión (como lo fue toda la charla).

Me gustaría destacar ciertas ideas o sentimientos que viví aquel día. Por ejemplo, Maite señaló en más de una ocasión que no ha sentido nunca odio, mucha rabia sí, pero nunca odio. Lo asocia a la educación que tuvieron ella y sus hermanas por parte de su ama. Comentaba también, en respuesta a una de las preguntas de las alumnas, que ella fue tomando conciencia de lo ocurrido cuando empezó a estudiar Enfermería en la UPV/EHU. Siguió contestando a otras preguntas y destacó que el reconocimiento y homenaje que recibieron su padre y otras víctimas por parte de las instituciones vascas fue un momento muy importante para ella, un paso más para aceptar lo ocurrido. Sin embargo, señaló que quizás es ahora, cuando está compartiendo su vivencia con los demás, cuando está cerrando el duelo. Ya en la cafetería, en petit comité, le animé a que comentara esta cuestión a otras víctimas. Creo que la labor que están haciendo Maite y otras víctimas del terrorismo es un modo de conectar con el sufrimiento de las personas, de trabajar la empatía y de comprender que la violencia no lleva a ningún lugar. También es un toque de atención a la sociedad para que no se olvide de lo que ocurrió. ETA lleva sin matar ya diez años y casi no nos acordamos. Es importante conocer y recordar la historia

para que no vuelva a repetirse. A algunos alumnos es posible que les suene lejano y que les cueste ponerse en la piel de las víctimas, pero con estos testimonios creo que se consigue este objetivo de sensibilización. Otros alumnos pueden estar influenciados por su educación o entorno social y también en este caso es una herramienta potente escuchar a las víctimas. “Escuchar” fue otro de los verbos que subrayó Maite. Escuchar a otras víctimas también, víctimas de los GAL o de abusos policiales. Todas son víctimas, todas sufren, venga de donde venga la violencia. Fue una bonita reflexión. Para terminar con este apartado, me resultó muy bonito y esperanzador cuando al terminar la charla una alumna se acercó a Maite y le felicitó por no sentir odio en su vida”.

Otro fragmento del diario del investigador es el siguiente:

La pregunta que le he lanzado yo a otra víctima educadora ha sido: “¿Qué supone y significa para ti venir aquí y contarnos tu experiencia?” Me ha contestado que no es la primera vez que lo hace y que es muy reconfortante el ver a los chavales, incluso más jóvenes, emocionarse, darle las gracias, etc. Ha subrayado que sobre todo los más jóvenes (refiriéndose a alumnos y alumnas de ESO y Bachiller) son los que más te devuelven. Creo que es interesante porque se sienten arropados por la sociedad, se sienten reconocidos como víctimas. Otra víctima señalaba que lo hacía por su madre, por él y por su hijo: “Para que no le pase a él lo mismo”.

En el apéndice, anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”, pueden encontrarse más narraciones en el apartado “Testimonios de víctimas”.

“La presencia de las víctimas nos libera de la abstracción y del paternalismo”

(Curso online de cultura de paz, convivencia y derechos humanos)



Diagrama inspirado en las vivencias del programa Adi-adian

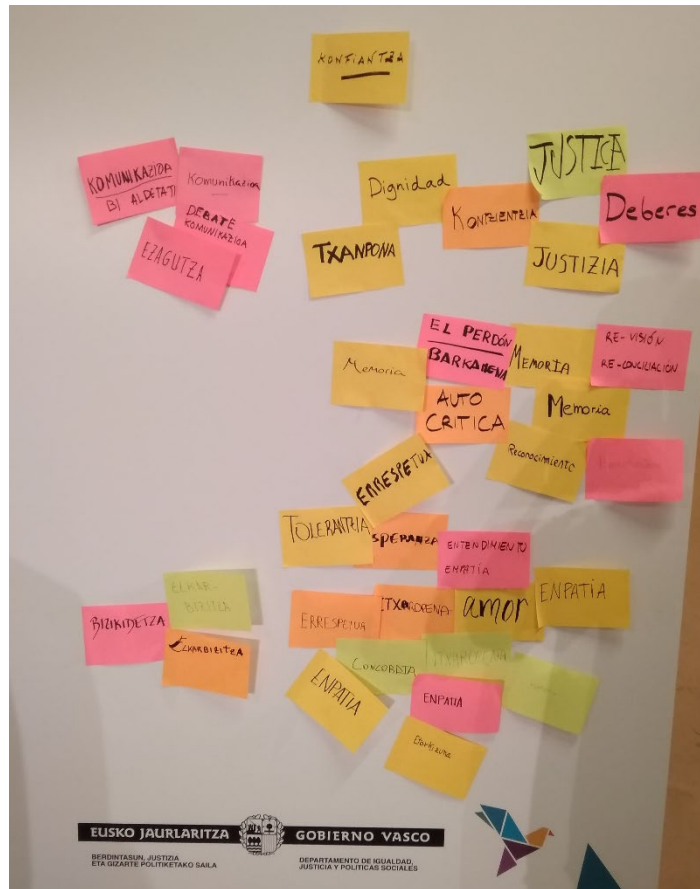


Imagen que muestra las palabras elegidas por una serie de alumnos de las tres universidades vascas –UPV/EHU, Deusto y Mondragón-, que fueron llamados a participar en un encuentro promovido por el Gobierno Vasco en el que participé. El evento estaba inscrito dentro de los actos organizados el día 20 de octubre de 2021 para recordar el décimo aniversario del fin de las acciones de ETA.

4.9.1. Educación para la paz

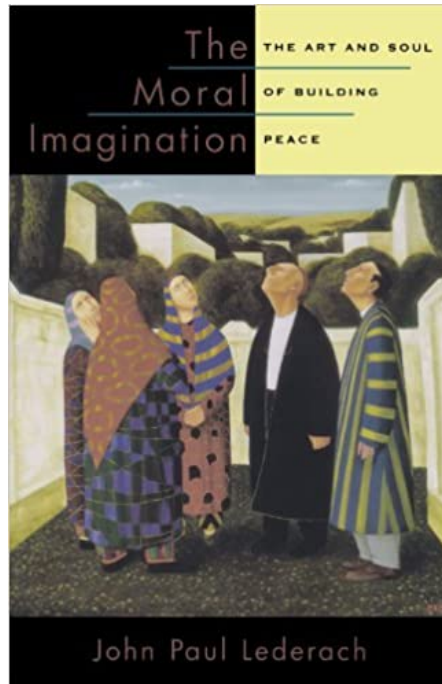
“Coge a tu hijo de la mano e invítale a salir y a sentarse contigo sobre el césped. Contemplad la verde hierba, las florecillas que crecen entre sus tallos y el cielo. Respirad y sonreíd juntos, la educación para la paz consiste en eso. Si sabemos cómo apreciar estas cosas hermosas, no necesitaremos nada más. La paz está a nuestro alcance en todo momento, está en cada aliento, en cada paso”.

Nhat Hanh (1992, p. 142)

Comienzo este apartado valiéndome de unas reflexiones de Lederach (1984) quien piensa que “la educación para la paz debe ser algo diferente de lo que normalmente se enseña en las escuelas” (p. 41). Es preciso un cambio en las concepciones, contenidos, metodología e incluso estilo de nuestras vidas. En línea con el pensamiento de Mahatma Gandhi, “la paz no es simplemente un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir” (Lederach, 1984, pp. 41-42).

Puede que ante un golpe de la vida te sientas triste, o no feliz, pero debajo puede que estés en paz, en calma, que sientas la quietud, presencia sagrada (Nhat Hanh, 1992). Esta es otra manera de

vivir la paz y es lo que sentí escuchando a una víctima. Hay otra manera de entender la paz como la que practica Thich Nhat Hanh (1992) y otros: “podemos cultivar nuestra paz practicando cotidianamente la concentración. Gracias a la claridad, la determinación y la paciencia –frutos de la meditación- podremos llevar una vida de acción y ser verdaderos instrumentos de la paz (p. 110). ¿Cómo llevar estas enseñanzas y aprendizajes experienciales a la Universidad, al grupo, comunidad o *shanga* en el que enseño y aprendo?



Portada del libro de John Paul Lederach (2005) en el que destaco y valoro palabras como arte, espíritu o imaginación.

Partiendo de esta base, el Decreto 236 (2015) ofrece otra visión en la que “los comportamientos que se fundamentan en los derechos humanos se basan en principios éticos de carácter universal (aunque la aplicación de dichos principios sea histórica y cambiante). Estos principios éticos se basan en la dignidad humana, en la justicia, en la igualdad y en el bienestar de los seres humanos. Basándose en esos principios, se diferencian los comportamientos en «buenos» y en «malos»” (p. 86).

- **El bien y el mal**

Hace unos años, el cine era un recurso con el que trabajábamos ciertos aspectos de las ciencias sociales y del mundo (pasado, presente y futuro) en el aula. En ocasiones, el permanente análisis maniqueo de buenos y malos, por parte del alumnado, me condujo a querer profundizar más en el ser de las personas. La clasificación de bueno/malo, me gusta/no me gusta, resultan egocéntricas y empobrecedoras, señala D’Ors (2014), al igual que pueden serlo bien/mal, hombre/mujer o pasado/futuro. ¿Es *malo* un niño de un país africano en guerra que ha visto todo tipo de tropelías y que no es libre para elegir su presente y futuro? ¿Tenía otra opción Lou Ferrante (del que hablé en un apartado anterior) más allá de ser un gánster?

Esta visión dualista la encontramos también en el Decreto 236 (2015), cuando diferencia los comportamientos “en «buenos» y en «malos»” (p. 86). Sadhgurú señala al respecto: “En el momento en que identificas algo como bueno o malo, solo estás dividiendo el mundo”.

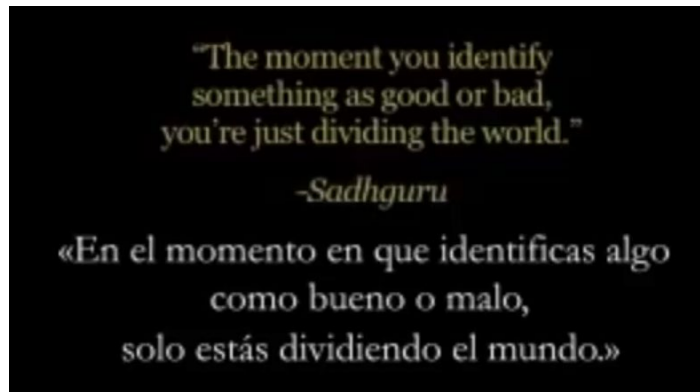


Imagen extraída de Internet

Además, cuando identificamos al enemigo, al mal, corremos el peligro de encontrar cabezas de turco y querer destrozarnos lo *malo*: “Toda catástrofe necesita chivos expiatorios, y a muchos de los procesados por actos de brujería se les acusó de ser los causantes del mal tiempo” (Blom, 2019, p. 32). En la novela de Orwell *Rebelión en la granja* encontramos también la búsqueda e identificación del chivo expiatorio: “Why then do we continue in this miserable condition? Because nearly the whole of the produce of our labour is stolen from us by human beings. There, comrades, is the answer to all our problems. It is summed up in a single word: Man. Man is the only real enemy we have. Remove Man from the scene, and the root cause of hunger and overwork is abolished for ever”. El Hombre es la causa de todos los males para los animales de Orwell. A problemas complejos, soluciones sencillas. Posteriormente en la trama, las reglas que consensuan los protagonistas de la novela reflejan también esta visión: *Esto bueno, lo otro malo*.

El psicólogo estadounidense Philip Zimbardo (2017) se pregunta ¿cómo gente normal se convierte en un monstruo? ¿Cómo pasó Lucifer de ser el portador de la luz a ser el símbolo de la oscuridad, de favorito a desterrado? De igual forma, el cine moderno nos presenta el paso del bien al mal que protagonizan Anakin Skywalker o el Joker, por citar solo un par. Pero, entonces, ¿son unas manzanas podridas o está todo el barril contaminado? Eckhart Tolle diría que es inconsciencia, como las torturas perpetradas por algunos soldados norteamericanos en la cárcel de Abu Ghraib (Iraq). Recuerdo también *La banalidad del mal* de Hannah Arendt y el juicio de Eichmann. Personas que pueden ser inteligentes, pero que un momento determinado se alejan de la realidad y se produce la desconexión con el género humano. Pocas personas escogen fríamente entre el bien y el mal, hacer el mal conscientemente. Ahí estriba el problema: es mucho más peligroso el mal a través de los actos inconscientes de Eichmann, Trotsky, un grupo de violadores que, además, suben las imágenes a redes sociales, o los mensajes incendiarios de miles de personas a través de Twitter. En este punto, una vez más, es necesaria una autoindagación para aprender a ser, estar con los demás y pensar; para cultivar ese territorio nuestro y protegerlo de la manipulación ideológica exterior o del autoengaño.

-Luke Skywalker: “How am I to know the good side from the bad?”
-Master Yoda: “You will know... when you are calm, at peace... passive”.

El Imperio contraataca

La historia nos ayuda a recordar la llamada de Bush, después del 11-S, a liberar al mundo del mal. En estos conflictos y guerras, es frecuente la utilización de términos como guerra santa, cruzada o ejes del mal. Hitler o Stalin también quisieron acabar con el mal, *su* mal. “Estos dos grandes villanos intentaban perfeccionar el mundo eliminando sus impurezas” (Loy, 2004, p. 166). Para Bin Laden, EE.UU. representaba las fuerzas del mal. Bush, por otro lado, pedía posicionarse *con nosotros o contra nosotros* en términos absolutos. Por eso, Loy (2004) proclama que “una de las causas principales del mal en este mundo ha sido el intento humano de erradicar el mal” (Loy, 2004, p. 166). El último de

estos intentos por combatir el mal fue el coronavirus y el lenguaje marcial utilizado durante la primera etapa.

Hoy 16 de agosto de 2021, veo en las noticias las espectaculares imágenes del aeropuerto de Kabul (Afganistán), repleto de personas queriendo parar un avión del ejército de los EE. UU. La retirada de este país ha provocado el rápido avance de los talibanes y los afganos viven con terror lo que se avecina. ¿Qué hacer? ¿Ha servido de algo tantos años de ocupación extranjera?

Diario del investigador

Lo único que nos queda por hacer es “ser conscientes del animal que se encierra en nuestra persona y que despierta a medida que se adormece nuestra naturaleza superior” (Thoreau, 1854/2015a, p. 272). El perro bueno que silencia el perro malo, Dr. Jekyll vs Mr. Hyde, o Caín y Abel en los albores de la Historia/Mitología podrían ser otros ejemplos. Adicionalmente, también es posible y preciso impulsar, como dice Zimbardo (2017), un programa que forme y haga visibles a los héroes de nuestras ciudades y nuestro mundo, a personas *no-egocéntricas*, sino *sociocéntricas*. Urge cambiar el yo por el nosotros.

Claro que hay responsables de los desmanes y de las injusticias pasadas y presentes en todos los confines de la Tierra, pero es *vital* terminar con el círculo vicioso que genera la violencia. Recordemos en este momento, de nuevo, la generosidad de Mandela al salir de la cárcel. Con este razonamiento, no estamos equiparando unas acciones a otras, sino que mostramos lo que es, modos simples de ver el mundo.

Otro modo de entender la guerra es “volverse al interior y comprender sus raíces psicológicas en tanto que lucha que tiene lugar en el interior de cada uno de nosotros” (Loy, 2004, p. 167). Esta es la verdadera yihad interna del islam. Es nuestra responsabilidad crear espacio y mirar de otra forma, alabar propuestas valientes como la de *Adi-adian*. Creo que posicionarse es difícil, pero aún lo es más no posicionarse. Lo verdaderamente complicado es huir de lo dual, elegir estar entre dos bandos, comprender a ambos y buscar el espacio existente donde construir puentes. Esto es algo que aprendí del testimonio de una de las víctimas del programa *Adi-adian*, donde contaba que a su marido le mataron por hacer una vida normal con los compañeros del ayuntamiento que le consideraban un enemigo.

En esta línea más personal, pero radicalmente social también, podemos elegir ser el conocimiento en lugar del juez ante la disfunción y la inconsciencia de la otra persona o de un grupo, ante el error y horror de la guerra. Así, “en lugar de luchar en la oscuridad pones luz”, nos dice Tolle (2001, p. 162). No reaccionando rompemos con la ley física de Newton. Además, no reaccionar implica no dar el poder al otro, conservarlo en nuestro ser, sentir una paz profunda en nuestro interior. Aprender a responder con conciencia en lugar de reaccionar automáticamente debe ser nuestro quehacer diario.

*Quien revisa las malas acciones que cometió
sustituyéndolas ahora por buenas acciones,
Ilumina el mundo
Como la luna cuando se libera de una nube.*

Últimos versos del *Sutra* de Angulimala,
(Loy, 2014, p. 197)

Desde la tradición budista, Thich Nhat Hanh (1992) afirma sabiamente que debemos observar la ira con cariño y atención y se transformará a sí misma, sin tan siquiera haber intentado deshacernos de ella. Así se construye la paz.

Estamos en octubre 2020 y Trump ha dado positivo en coronavirus. Ibai me viene con el comentario de que sus amigos estaban deseando que se muriera el presidente norteamericano. Yo le he contestado que no me entra en la cabeza cómo unos niños de 10 años pueden estar pensando y diciendo eso. En verdad, sí que sé lo que ocurre: lo escuchan en casa.

Diario del investigador

4.9.2. Implementación en la Universidad

Adi-adian se puede presentar como programa para la memoria de un país, historia oral de una sociedad que desea la reconciliación. Su valor también reside en su elección, compromiso consciente y la actividad consecuente (Graves, 1985). La reconciliación llega de la escucha y del perdón, “perdonar es renunciar al dolor, soltar la pena” (Tolle, 2001, p. 128). La alternativa es sufrimiento y enfermedad, en muchos casos. La mente es la que no perdona; nuestro verdadero Ser sí.

Uno de los ejercicios que se trabajan en las aulas es el de la imagen del enemigo. Aquí, se presentan una serie de fotografías de diferentes personajes *controvertidos* relacionados no solo con el conflicto vasco, sino de diversa índole. El primer año se preguntó: ¿Quién es un enemigo para ti? A mí la palabra enemigo me sonó como una bomba en el corazón. Las alumnas se levantaron y se dirigieron hacia sus *objetivos* sin titubear. El pasado año (2020-2021), el alumnado debía responder con quién de ellos/ellas no irían a tomar un café. Es interesante ver cómo cada *bando* percibe la situación de manera totalmente contrapuesta. ¿Están mal informados?, ¿lo están los otros? o ¿todos y todas lo están/mos?

Estas iniciativas prácticas son una oportunidad para estar plenamente presentes, dejarse llevar y captar momentos significativos. Son ocasiones en las que se pueden escuchar diferentes versiones del mismo acontecimiento o, al menos, del mismo conflicto, bien por parte de las víctimas (supervivientes) como del alumnado.

Adi-adian consigue hablar de temas relevantes y cambiar rutinas de pensamiento: ¿Qué pensaba antes y qué pienso ahora? Creo que la narrativa ayuda a profundizar y enriquece aspectos tratados en el módulo. Muchas veces, el profesor/a suelta una pregunta en medio de la clase como si de una bomba se tratase: ¿Y qué pensáis de esto? Quizás en ese momento, el alumno no se sienta cómodo, no le venga nada a la cabeza, o no quiera expresarlo. La narrativa, sin embargo, crea el clima idóneo para que el protagonista cuente su historia. Al relacionar la historia general con la propia se crea un vínculo más emocional, más global, más humano que el *simple* ejercicio mental de contar lo que creía y lo que cree ahora. Las historias personales nos conectan con la Historia general. Las rutinas de pensamiento pasan a ser rutinas del ser.

Las narrativas trabajadas en clase son un estímulo para este tipo de planteamiento (“después de haber realizado este ejercicio me he dado cuenta que...”). Además, son también un ejercicio positivo para mejorar la percepción del trabajo colectivo y la comunicación mediante la participación, la escucha, el intercambio de experiencias y posterior debate... A este respecto, Nhat Hanh (2016) sostiene que cuando no sabemos comunicarnos la energía se bloquea en nuestro interior, podemos enfermar, y sufrir y hacer sufrir a los demás. La escucha profunda y verdadera implica prestar la máxima atención al otro e incluso internarnos en su alma (Marco Aurelio, 2014), lo cual nos lleva a una mayor comprensión y conexión. Pero ¿es posible escuchar al *otro* cuando nunca nos hemos escuchado a nosotros mismos? La comunicación es una corriente de energía que propicia el encuentro, lo cual no significa estar de acuerdo (Kabat-Zinn, 2004). La mayoría de las veces estamos absortos en nuestros pensamientos, nuestras perspectivas, y así resulta imposible poder entender la de los demás. Además, muchas veces nos sentimos amenazados, tendemos a reunirnos solo con los que comparten nuestra manera de pensar y es muy típico terminar en el *ellos y nosotros*.

Desde nuestro Ser, no desde la forma, es más fácil entrar en contacto con el otro Ser. Por ejemplo, cuando vamos a escuchar a las víctimas de Adi-adian, o cuando debatimos con alguien, es importante sentir nuestro cuerpo, nuestro Ser y tratar de conectar o entrar en comunión con la otra persona. Esto es compasión, toma de conciencia “del profundo vínculo que te une a todas las criaturas” (Tolle, 2001, p. 191).

Si se quiere leer más detalladamente mis impresiones acerca del programa educativo, ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19” en el apartado “Adi-adian”.

- **Testimonios de víctimas educadoras**

Las historias de las víctimas que se acercan a las aulas de la UPV/EHU son memorias históricas que cohabitan en nuestro contexto. Lederach⁶⁷ considera erróneo pensar que debe haber un consenso para llegar a una sola narrativa. La convivencia requiere vivir con ambigüedades de distintas memorias. El curso pasado en el aula pudimos ver la conferencia TED de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) titulada *The danger of a single story*. ¿Qué fue antes, la ponencia de la escritora keniana o la idea expresada por Lederach? ¿Por qué me llevo mi atención a la idea de diversidad de historias? Ahora no encuentro la respuesta o me vienen varias a la vez. Seguramente lo relevante no sea la respuesta, sino no dejar de hacernos preguntas.

Las personas que nos relatan lo sucedido en sus vidas son víctimas o, como prefieren denominar algunos y he podido ver en documentales, supervivientes. La víctima es otro personaje de nuestra psique que utilizamos en relación con las experiencias que tememos: cáncer, agresión, accidente, muerte... Es negatividad asociada a acontecimientos duros. “La emoción primaria que siempre acompaña a la victimización es el miedo”, dice Lyn Cowan (2001, p. 302). La víctima es víctima por un agente que lo provoca y es impotente ante el agresor. Sigue Lyn Cowan (2001) señalando que “quizá la única salida del infierno sin sentido de la condición secular de víctima sea el infierno lleno de sentido de la condición sagrada de víctima, un cambio de percepción que la aleja del azar y la desesperación hacia la vivencia de un propósito consciente” (p. 302). Este es un paso del “¿por qué yo?” o “¿por qué a mí?” al descubrimiento de sentido, del allí y entonces al aquí y ahora, a la *total catastrophe living*⁶⁸. Un tránsito en el que la víctima recupera el poder que un día le arrebataron y pasa de culpar a alguien –o incluso a sí misma– de sus desdichas a la aceptación y acción.

⁶⁷ Reflexiones recabadas de un vídeo no disponible en abierto y que fue visualizado durante la primera edición del curso online *Cultura de paz, convivencia y derechos humanos*: <https://foroderechoshumanos.org/>

⁶⁸ Título original del libro de Kabat-Zinn (2004) *Vivir con plenitud las crisis*

ANTE CUALQUIER ACONTECIMIENTO APARENTEMENTE DUAL,
EXISTE UN ESPACIO ACTIVO Y CREATIVO SITUADO
ENTRE AMBAS POSICIONES CONTRAPUESTAS
Y LAS POSIBLES RESPUESTAS QUE ADOPTAMOS



Diagrama en el que trato de encontrar la relación entre la aceptación y la asertividad, y su posición intermedia ante cualquier acontecimiento aparentemente dicotómico

Los encuentros con las víctimas provocan en todos nosotros compasión o, siguiendo una terminología curricular, empatía. La OCDE la describe así: "An ability or pre-disposition to understand and share the feeling of another" [una habilidad o predisposición para comprender y compartir el sentimiento del otro] (citada en Day, 2018, p. 66). Más cerca, en nuestro ámbito geográfico, el currículo define la empatía como la cualidad de "ponerse en el lugar del otro y escuchar lo que dice e interpretar desde dentro no solo lo que dice, sino lo que quiere decir" (Decreto 236, 2015, p. 85), además de subrayar la inteligencia emocional como aspecto clave en esta cuestión. A mí la definición que más me convence es "la capacidad de extender tu consciencia más allá de tu realidad personal y de conocer el mundo a través de la mente, el corazón y el cuerpo de otra persona" (Schoeberlein y Seth, 2017, p. 103).

En relación con los testimonios, los últimos años he podido sentir tristeza, amargura o pena, pero también el perdón que emerge de las palabras y cuerpo de las víctimas. Este concepto del perdón es un concepto que también se trabaja en el aula por medio de un ejercicio llamado termómetro/barómetro. Aquí, las alumnas tienen que posicionarse en un extremo u otro, en el sí o no rotundo, ante una afirmación complicada del tipo de "en ocasiones, el uso del castigo físico es beneficioso para los niños y niñas", "las protestas intensas están justificadas por la situación injusta que viven algunos países" o alguna sobre la pena capital. Una de los enunciados que utilizamos un año se refería a si todo se podía perdonar. Todavía recuerdo cómo un chico y una chica se quedaron solos frente al resto defendiendo el sí. Supongo que estaban cerca del concepto de perdón como proceso para sanar heridas propias y amar. Hace unos veinticinco siglos el Buda Shakyamuni ya manifestó que solo el amor puede disipar el odio (Loy, 2014).



AUKERATU URRUTIEN SENTITZEN DUZUNA

Diapositiva utilizada el pasado año académico 2020-21

Generalmente, estas fotografías solían disponerse sobre el suelo y el alumnado se levantaba, giraba en torno a ellas y elegía. Este año, debido a las medidas adoptadas por la Facultad de Educación de Bilbao frente a la COVID-19, el ejercicio se presentó por medio de diapositivas. En esta en particular, podemos ver una serie de personajes más o menos conocidos, de diversos ámbitos sociales y se le pide al alumnado que escoja el o la que sientan más lejano/a (*aukeratu urrutien sentitzen duzuna*).

He podido observar cómo los cambios de posición en el ejercicio del barómetro son difíciles de realizar. Moverse cuesta porque cada uno tiene su historia, además de suponer un reconocimiento de nuestro *error*. Por añadidura, el cambio de opinión está mal visto socialmente como se puede apreciar en las expresiones chaquetero, veleta, etc. Poco a poco, con mi ayuda y la de los demás compañeros/as, algunos deciden moverse y cambiar de lugar. Este desplazamiento conlleva una nueva posición desde la que la perspectiva es diferente.

Durante la realización de estos ejercicios, observo las dinámicas y a mí mismo. Por ejemplo, ha costado, pero cuando comenzaban a debatir sobre las cuestiones planteadas, he sentido las ganas de intervenir, pero he estado atento y me he quedado en silencio: era su momento. Me he dado cuenta también de la importancia del lenguaje. La persona encargada de dirigir y guiar el ejercicio ha dado la oportunidad al alumnado de expresarse en el idioma que quisieran y en ese momento ha fluido todo.

Un compañero del departamento me ha comentado que en el testimonio de hoy de Adi-adian, la víctima se ha expresado en euskera (domina mejor el castellano) y que el discurso ha sido menos emotivo. Es curioso cómo el idioma puede conectarnos con lo emocional e incluso, su no-dominio provocar que pensemos más y sintamos menos.

Diario del investigador (octubre de 2019)

A lo largo de las sesiones, surgen ideas contradictorias y lógicas como la defensa de la no-violencia ante cualquier situación, pero “si tocan a mi familia...”. Yo me pregunto: ¿Y si nos viéramos a todos y todas como una gran familia? ¡Qué tipo de apego tan posesivo y potente tenemos hacia los *nuestros*...!

El colofón del módulo educativo es la experiencia de poder escuchar –a su lado y no enfrente– a una serie de víctimas de sensibilidades distintas, pero en el contexto del conflicto vasco. Este acto de

reconocimiento saca del aislamiento y da visibilidad a las mismas, *eternamente* olvidadas y marginadas, sin poder hablar abiertamente de su sufrimiento y que ahora ven en esta experiencia una situación liberadora. Supone un acto social y público en el que volvemos todos y todas a sentirnos personas. Finalmente, rehumanizamos lo deshumanizado, le devolvemos la dignidad a la persona. Metafóricamente y recordando un pasaje de la vida de Douglass (1995), podría añadir aquí que le comunicamos a la persona cuándo nació, la fecha de su nacimiento: “La inmensa mayoría de los esclavos saben tan poco de su edad como los caballos de la suya, y es deseo de la mayoría de los amos, por lo que yo sé, mantener a sus esclavos en esa ignorancia” (p. 45).

Este proceso educativo para el alumnado y sanador para la víctima significa un cambio de dinámicas reactoras a constructivas/transformadoras en las que ofrecemos todo el valor de la dignidad humana en el presente. Con este propósito, *Adi-adian* cumple la función de imaginar otro tipo de perspectiva y actuación. Un presente y futuro de interdependencia en el que nuestros descendientes estarán unidos a los de nuestros *enemigos*. Sin esta comunión, no es posible la construcción de una sociedad en paz y convivencia. En esta tarea, es fundamental ser curiosos para volver a las historias de los *otros*; también lo es ser creativos para encontrar alternativas donde no las hay; y, por último, se precisa valentía en aras a abrir relaciones aún no existentes.

Estas últimas reflexiones me llevaron a elaborar el siguiente diagrama en el que trato de reflejar lo vivido y aprendido, y también busco un vínculo con la investigación. La pregunta abierta del final vuelve a situarme en arenas movedizas, pero con cada vez más cuerdas a las que sujetarme. Supongo que, desde el punto de vista de la identidad docente, esta tesis es la respuesta al interrogante, significa para mí todo eso: reconocimiento personal y social, y liberación de la abstracción y del paternalismo.



Diagrama que refleja el significado que tiene para las víctimas el programa educativo *Adi-adian*. Esta reflexión me lleva de nuevo a cuestionarme

El *peacebuilding* tiene el reto de escuchar a estas personas y pueblos, atenderlas para que vuelvan a tener un lugar en la historia de todos, para que vuelvan a encontrarle sentido a la vida, para que vuelvan a sentirse vistos, para que reconstruyan sus identidades...

Como conclusión, el pasado puede y debe estar presente, pero como potencia de transformación y reconciliación. Una restauración de relaciones rotas en la que podemos trabajar dando pequeños pasos como estos del programa *Adi-adian*.

4.9.3. Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E.)

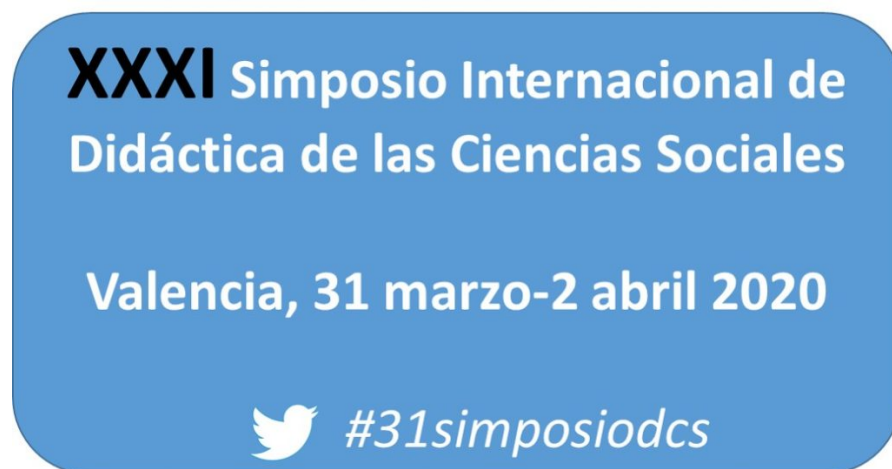
La participación en el proyecto *Memoria y convivencia (HBP2019-20/102)*⁶⁹ refleja otro paso más de mi carrera profesional docente e investigadora. La implicación en un grupo formado por varios profesores y profesoras del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UPV/EHU ha significado para mí salir de la soledad del despacho y ser un elemento más de un todo. Además, como decía Elliott (1990, p. 150), “la triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos y a un observador participante”. En este caso, observar, escuchar y aportar aspectos relacionados con el programa *Adi-adian* han sido muy importantes para enriquecer el mismo.

Después de una reunión en Bilbao, en enero de 2020 (antes de la pandemia), tuve la necesidad de expresar en el siguiente diagrama pensamientos que me surgieron. En el dibujo quiero mostrar la relación bidireccional entre la participación en el PIE y la experiencia de años anteriores, además del enriquecimiento mutuo. *Tengo qué decir* y *quiero decir* (aportar en el proyecto) gracias al aprendizaje experiencial en el aula, por un lado, y a la agencialidad que me proporcionan los ejercicios narrativos del alumnado, por el otro.



⁶⁹ Título completo: Memoria y convivencia. El tratamiento de la violencia de motivación política en las aulas del País Vasco. Análisis de la implementación y propuestas de adecuación del módulo Adi-Adian en las asignaturas de Ciencias Sociales de la formación inicial del profesorado. (HBP2019-20/102). Financiado por el Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural de la UPV/EHU-Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) a través de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa Bienio 2019-20.

Esta etapa culmina con un artículo que presentamos entre cuatro compañeros del departamento en el XXXI Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales –celebrado de modo *online* por razones sanitarias de pandemia, del 27 al 29 de abril de 2021–. La siguiente imagen refleja el anuncio original que me acompañó aquellos días en mi despacho.



Del simposio destacaría la mesa redonda titulada *Grupos de Innovación y curriculum crítico*, comandada por autores como Pilar Benejam, Xosé M. Souto o Joan Santacana, por citar solo algunos. En ella, se expresaba su deseo de potenciar una educación más crítica y democrática.

Pilar Benejam, concretamente, realizaba un recorrido por el pasado y subrayaba la fidelidad a la idea de renovación pedagógica y su exploración de lo desconocido. Reconocía que no inventaron nada, pero que aquellos aportes supusieron un “grito de resurrección del humanismo”, que diría Rosa Sensat (citada por Benejam). La mención a Sensat me ha recordado su frase “la mejor escuela es la sombra de un árbol”, bajo el cual Freire también escribió su libro y Newton descubrió su ley de gravitación universal. ¿Qué quieren decir estos educadores y pensadores? ¿Están reclamando una educación cercana a la naturaleza, de experimentación y descubrimiento, de calma y conexión? Otra idea de Benejam que me gustaría resaltar es la búsqueda, sobre todo, de la felicidad de los niños y niñas, lo cual me recuerda mucho a Thich Nhat Hanh. En los años 60, no se hablaba ni de pensamiento crítico ni nada por el estilo. Se trabajaba porque los alumnos fuesen personas, a tener criterio e interés por conocer. “Los alumnos disfrutaban mucho en la escuela y los profesores también”, dice Benejam. ¿Es posible que nos hayamos alejado de estos ideales simples pero robustos? ¿No nos complicamos nuestra labor y la vida entre tantas palabras y tanta razón?

4.10. Módulo interdisciplinar y metodologías activas: De la diversidad a escenarios de consumo en la Escuela.

Los módulos interdisciplinarios son trabajos en los que el alumnado realiza en grupo una pequeña investigación contando con la ayuda de los y las docentes del semestre. El curso académico 2011-12 fue el primer año en el que se implantó este nuevo formato de trabajo en la antigua Escuela de Magisterio de San Sebastián. En mi caso, participé y coordiné al grupo de docentes que dirigíamos el módulo *Aniztasuna Eskolan* (Diversidad en la Escuela) en el Grado de Educación Infantil.

Posteriormente, ya en la Facultad de Educación de Bilbao, he sido parte de un grupo encargado de llevar adelante el módulo titulado *Escenarios de consumo en la Escuela de Educación Primaria*, en el Grado de Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao. Si se quiere leer más acerca de esta experiencia, puede consultarse el anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19” en el apartado “Trabajo Interdisciplinar Modular”.

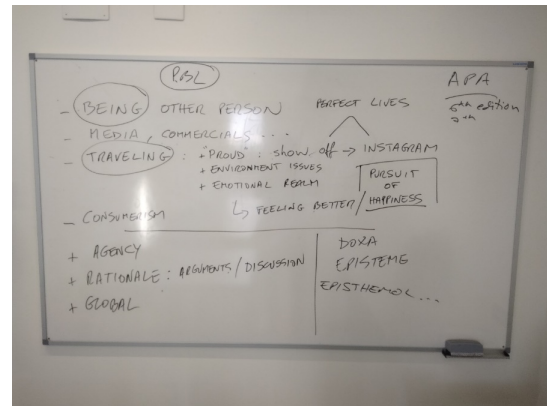
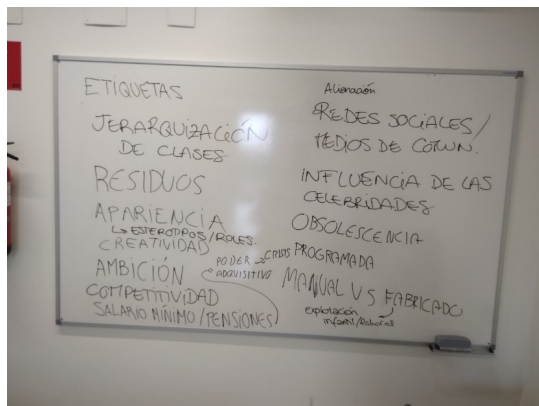
La temática vuelve a ponerme en contacto con Fromm y, últimamente, comienzo a interesarme por el filósofo surcoreano Byung-Chul Han, de quien, de momento, solo he podido leer un par de artículos y entrevistas en el diario *El País*. Próximamente, espero poder leer algunos de sus últimos libros que, a priori, me parecen de gran interés. Siguiendo con el consumismo en la Escuela, pero que está estrechamente ligado a la vida general, me llama la atención la expresión que utiliza Han (2021) sobre el individuo contemporáneo, el “*homo ludens*”. Parece, pues, que hemos pasado de ser un ser sapiens a otro que está hipnotizado por el juego, la distracción y el pasatiempo, todo lo cual parte de una necesidad por llenar cualquier momento libre.

Este módulo interdisciplinar utiliza la metodología *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP), la cual era nueva para mí. En este sentido, el currículo (Decreto 236, 2015) señala que “la práctica docente consiste, además de enseñar conocimientos, en plantear situaciones-problema vinculadas al contexto de los alumnos, que supongan movilizar contenidos declarativos, procedimientos y actitudes” (p. 157). El enfoque que se propone al respecto altera el rol docente y del alumnado. En nuestro caso, desempeñamos un papel más facilitador y mediador, y aprendemos a diseñar situaciones de aprendizaje que posibiliten “resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes” (Decreto 236, 2015, p. 157). La nueva propuesta culminó con un curso que realicé en la propia facultad y cuyas ideas comencé a aplicar inmediatamente ese mismo año.

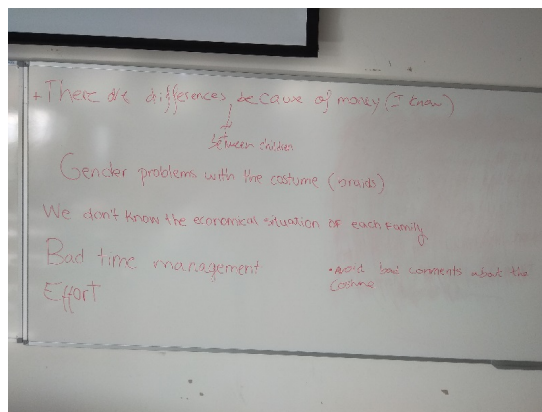
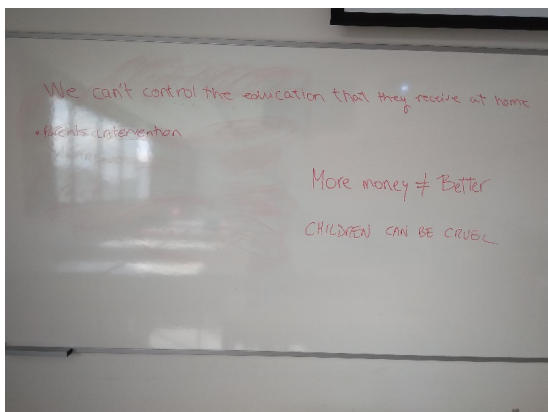
En la clase de ABP han surgido muchas cuestiones interesantes, parte de las cuales las he comentado con Pello. Profesor experto o que sabe vs el inexperto. Lo que ocurre en la TIM (Trabajo Interdisciplinar Modular) es que nos convertimos por obligación en inexpertos y hay muchos estudios que demuestran que de esta manera nos fijamos más en el proceso y en el alumnado en vez de en el resultado y en nosotros. ¿En quién pensamos cuando enseñamos, en nosotros o en el alumnado?

Diario del investigador, octubre de 2018

En las dos siguientes imágenes, se puede observar la lluvia de ideas realizada en una de las sesiones de tutorización con uno de los grupos asignados.



Del curso académico 2020-2021 destaco las siguientes capturas:



A continuación, presento un fragmento de mi diario (ver anexo “Evaluación final curso ABP”) en el que reflexiono sobre el curso ABP del módulo:

Este año va a ser mi 3ª experiencia en la TIM del segundo cuatrimestre de primero de Primaria. Creo cada vez más en la necesidad de incorporar las metodologías activas para que nuestro alumnado vaya conociendo estas propuestas innovadoras y para que se conviertan progresivamente en hacedores de su propio proceso de aprendizaje.

Mi opinión acerca del trabajo que realizamos es a veces confusa. Quiero pensar que hacemos una labor efectiva y con significado para el alumno/a, pero, al mismo tiempo, me surgen dudas sobre nuestra manera de llevarla a cabo (reuniones, evaluación pormenorizada, etc.) y sobre la forma en la que los alumnos realizan el “encargo”.

Sobre la guía del alumno/a, me gustaría destacar la primera parte (presentación) en la que se presentan ciertas ideas y perspectivas sobre el consumo (quizás deberíamos hablar de consumismo). Es una pequeña introducción que dice mucho en poco espacio. Creo también que se podría abordar (con tiempo) o profundizar más el aspecto ético y emocional para ser conscientes de lo que realmente significa este concepto.

Inmediatamente después de asistir a la primera sesión, en la que tuvimos un conocimiento contextual universitario de las metodologías activas, hice una reflexión y extraje dos ideas generales que me gustaría plantear:

- *Metodologías activas vs docentes “pasivos”: ¿Estos métodos participativos y dinámicos realmente son efectivos en manos de un profesorado “técnico” o “subalterno”? Es decir, ¿cala esta manera de entender la enseñanza en docentes con una biografía educativa tradicional?, ¿cambiamos nuestra manera de enseñar?, ¿no estamos intentando construir nuestra Escuela desde el tejado? Planteo estas preguntas porque es lo que yo he sentido en alguna ocasión al realizar estas tareas modulares: ¿Es simplemente otro trabajo más que realizamos lo mejor que podemos?*
- *Competencias sobrehumanas vs profesorado humano: Cuando analizo todo lo que un profesor o profesora de cualquier ámbito educativo debe saber realizar, reconozco que me inquieta un poco. Esta idea de superman o superwoman docente puede resultar ciertamente abrumadora y provocar dudas y miedos. Me gustaría que todo fuese más simple y no estuviera tan atado en corto. Para “protegerlos”, apostaría por una competencia, nuestra y de nuestro alumnado, orientada hacia una consciencia emocional que nos ayude a aceptar las condiciones que nos*

depara el presente y, desde esa posición, estar mejor preparados para dar las respuestas más adecuadas.

- **Próximas propuestas**

Las autoras Sendra y Arbiol (2019) presentan una propuesta didáctica interesante de una salida en la que se van recogiendo hojas de árboles cercanos al aula. Yo también he pensado, desde la perspectiva de las ciencias sociales, en salir del aula, del edificio de la facultad. Sin embargo, y volviendo a las autoras Sendra y Arbiol (2019), lo que no esperaban ellas era descubrir a través de una alumna si arrancando y recogiendo hojas respetaban a la naturaleza. Posiblemente, aquel era un ejercicio realizado en su infancia, muy interiorizado, y lo repitieron. Pero, ¿sabemos más al arrancar las hojas de los árboles e identificándolos? Podemos ver la flor, sentir el árbol tal como es sin nombrarlo, sin asignarle una definición. Tal vez haya modos más educativos como agradecer el oxígeno que nos brindan, sentir conexiones o aprender con ellos.

Como decía, yo también he tenido muchas veces en mente salir a descubrir el abra del Nervión, observar las dos márgenes del río, el Puente de Bizkaia, etc. O dar un paseo caminando hasta la torre del siglo XVI Martiartu (cercana a la facultad), pero siempre encuentro alguna justificación o excusa que me detiene. Doy por sentado el desinterés que mostrarán los y las estudiantes. Un compañero me dijo en cierta ocasión que fue con su grupo al Museo de Bellas Artes de Bilbao y que el alumnado estuvo despistado y desconectado. No obstante, esto no lo he experimentado yo. Tal vez debería dejar que pasara y darme la oportunidad de vivirlo. Tampoco me gustaría imponerles una serie de preguntas o quehaceres y llevarlo todo cerrado y atado. Entonces, cómo lograr que sea verdaderamente aprovechable. Primero teniendo claros mis objetivos, mi intención, explicándoles cómo percibo yo esos lugares, qué significan para mí, qué recuerdo, buscando conexiones personales. Segundo, arriesgando y haciéndolo.

La propuesta en la playa de otras docentes (Sendra y Arbiol, 2019) muestra el desajuste entre objetivos/expectativas y realidad. Las maestras no paraban de repetir que debían recoger conchas y los niños y niñas hacían lo que querían. Estas situaciones nos colocan ante escenarios no imaginados y que pueden convertirnos en esclavos de los mismos. La aceptación del momento puede originar/ocasionar la llegada de nuevas ideas y la apertura de finales diferentes.

Para concluir, tomando como base las narrativas en el aula sobre la identidad o conflicto vasco, me gustaría profundizar en un futuro próximo con parte del alumnado estas pequeñas investigaciones. Como sostiene Walker (2017) “...by connecting personal life stories with inquiry, autobiographical research has the potential to transform the learning, values, and identities of individuals, institutions, and greater society” [conectando los relatos personales con la indagación, la investigación autobiográfica tiene el potencial de transformar el aprendizaje, valores e identidades de los individuos, instituciones y la sociedad] (p. 1905).

5. Aprendiendo a pensar

5.1. Relato: *Del Val d’Aran a Aiako Harria*

En mi labor por reencontrarme con el camino que abandoné, comencé hace unos años a dedicar una semana del año para mí. Desde pequeño me ha atraído la montaña, posiblemente por los bonitos recuerdos que tengo de las colonias del barrio o del colegio: Roncal, Isaba, las excursiones por los alrededores, la oscuridad y silencio de la noche, el fuego, las estrellas...

El Val d’Aran fue el primero de los destinos que elegí. Me pregunto el porqué. La primera respuesta que me viene a la mente es que ya conocía casi todos los valles del Pirineo occidental y quería alejarme

un poco más. Dejando vibrar un poco más el interrogante, contestaría que las historias del profesor Patxi sobre una época prehistórica en la que el euskera se extendía hasta aquellas tierras tienen mucho que ver. Allí estuve solo, en contacto con la naturaleza y conmigo.

El siguiente verano elegí visitar el Parque Natural de Valderejo (Álava). Uno de los días de los que disfrutaba fue interrumpido por la oferta de Joxemi Correa para participar en las *VII Jornadas de Historias de Vida en Educación: Una mirada a la memoria histórica*⁷⁰, a celebrarse en Segovia. La primera expresión que me vino a la mente fue *buf*: una mezcla de miedo y desgana, una sensación de querer borrar de nuevo. Inmediatamente, sin embargo, respiré, observé y respondí. Fui capaz de cazar al pensamiento y cambiar, de algún modo, mi presente y futuro. En el momento en que respondí interiormente que sí, solté lastre, me rendí a mis resistencias, y mi cuerpo y mi mente se relajaron.

Gaizka, ¿esperas a saber más, estar más preparado? Pasa del becoming al being a teacher. Eres ya un profesor e investigador. Te podrías pasar toda la vida buscando ese profesor seguro y sabelotodo que no existe. Acepta el presente, ríndete al aquí y ahora, perdónate y honra el presente. No necesitas saber o leer más. Así está bien. Siente la inseguridad de no tener todos los cabos atados y adelante. Arriégate, vive la aventura porque, si no, se quedará en una ilusión y te perderás en el tiempo.

Diario del investigador



Fotografía de mi mesa de trabajo en el que pueden apreciarse los materiales que consultaba en aquel momento. Asimismo, pegada en la pared, se observa la imagen de las próximas Jornadas de Historias de Vida de Segovia

⁷⁰ <https://jornadashistoriasdevida2019.wordpress.com/>

Posteriormente, el mundo entró en crisis pandémica y el verano de 2020 me quedé en casa. Eso sí, recuerdo gratamente un día que salí al parque natural de Aiako Harria (Gipuzkoa). Casi cinco horas de recorrido en los que pude disfrutar, en una primera zona, de la humedad del bosque y del sonido de un riachuelo. Un lugar en el que me paré y descansé en paz. Subiendo a cotas más altas, apareció la luz del sol y las primeras vistas de las Peñas de Aya. Un precioso hayedo y una exigente subida me llevaron a un balcón natural donde comí un poco de queso y fruta. ¡Qué paraje más maravilloso! Repuestas las fuerzas, me adentré de nuevo en otro bosque en el que, en un momento y en un lugar en concreto, sentí que podría vivir allí. Tras una breve pausa, seguí mi camino hasta alcanzar las cimas redondeadas de Bianditz. Casi en la cima, me detuve unos minutos al lado de un crómlech. Ya para finalizar el día, de vuelta al parking, me llamó la atención un roble. Aquel árbol se situaba en una especie de collado, sin protección alguna, a merced de los vientos del noroeste. Pensé: “Qué lugar más bonito para sentarse y meditar”. Me acerqué y observé que alguna otra persona habría pensado lo mismo pues, entre las raíces del árbol, estaba colocada una tablita como asiento.

Aiako arima lagun dezazula beti.

Extracto de un e-mail enviado por un compañero y amigo del departamento

5.2. Investigación biográfico-narrativa y *Mindfulness*

Ya hemos visto en apartados anteriores cómo y cuándo surgió la necesidad de explorar otro tipo de ciencia, conocimiento y metodología. La década de los 60 supuso un antes y un después para gentes de diversos puntos del planeta. Una crisis de la identidad personal y colectiva que despertó nuevas historias posibles en muchos jóvenes y mayores. Un desencanto con el estado de las cosas que, desembocó en la investigación narrativa, pero, paralelamente, también en búsquedas de explicaciones a las que el budismo y/o el *Mindfulness* tratarían de responder. Los giros ontoepistemológicos fueron también la respuesta a una situación excesivamente racional, lógico-matemática e instrumental que convergieron en las resonancias entre la teoría postmoderna y las enseñanzas budistas. Ambos métodos –ya que son el camino que nos ayuda a encontrar aquello que buscamos– comparten facetas como la de autodenominarse arte (la educación también), estilo de vida, medio y fin... Asimismo, utilizan un lenguaje similar y promueven actitudes de escucha, apertura y co-construcción.

Existen dos tipos de pensamiento, según Heidegger (Arnau, 2021):

- Calculador: Aplicable a las tareas de la vida cotidiana y que es cuantificable.
- Meditativo: “Tiende más hacia el *ser* que hacia el *obrar*” (Haynes, 2004, p. 75). La cultura positivista trata de comprender su utilidad, mas necesita otro tipo de entendimiento y aproximación.

Si atendemos a lo que pensaba Schopenhauer (Arnau, 2021), las personas habitamos dos mundos, uno dominado por la razón (equiparable al pensamiento calculador) y otro (el meditativo) libre de la tiranía del límite y la causalidad. En este aspecto, asocio la narrativización de las vidas a la Atención Plena, un espacio atemporal, un aquí y ahora permanente. Considero importante ser conscientes de la existencia de estas dos realidades internas y externas y, por eso, definiendo una comunión entre los conocimientos y sabidurías de los cuatro puntos cardinales. Por ejemplo, la relación entre Este y Oeste no es ninguna novedad. Schopenhauer ya advirtió cierto paralelismo entre las doctrinas brahmánicas y las platónico-kantianas e incluso estaba convencido de la relación entre el cristianismo y la India (Arnau, 2021). De ahí que pienso relevante citar a Schopenhauer como ejemplo del giro del pensamiento europeo hacia oriente.

Siglos antes, el Maestro Eckhart o San Juan de la Cruz ofrecen las primeras muestras de otro tipo de pensamiento. Posteriormente, este testigo lo cogieron pensadores europeos de la talla de Spinoza

o Leibniz. Poco a poco, nació y creció la idea de que frente al progreso y el racionalismo occidentales existía otra alternativa, otra visión.

En Europa, no obstante, la razón lógico-cartesiana se presentaba como fuerza ciega que abogaba por controlar y dominar la naturaleza y reificar el mundo. Estas son ideas de Horkheimer y Adorno (Romera, 2020), que criticaron al positivismo –término acuñado por Auguste Comte como intento de separarnos de la superstición– y su distinción cartesiana entre dentro y fuera. La ilustración oficial asumió esa diferenciación (Arnau, 2021), tomó esa dirección y el romanticismo supuso un intento por romper esa deriva.

Yo mismo, a lo largo de mi carrera profesional docente e investigadora, he vivido cómo la ciencia puede convertirse en un obstáculo para la comprensión del mundo. ¿Qué tipo de concepciones tenemos sobre la ciencia? A estas alturas de la tesis doctoral, ¿es realmente lo que estoy realizando una investigación científica? ¿Qué tipo de chip nos han inoculado desde pequeños para considerar válido solo un tipo de método? La ciencia positivista, la físico-matemática, da respuesta a una serie de cuestiones, pero no puede comprender otras. Veíamos que hay dos tipos de pensamiento, habitamos dos mundos, por lo que creo pertinente utilizar dos tipos de aproximaciones metodológicas.

La sociedad occidental tiene fe en la ciencia paradigmática y en la tecnología, del mismo modo que antes la tenía en la religión. Ambas son consideradas una posesión, pero, como todo lo que se posee, un día puede perderse. Tenemos que practicar y trabajar por otro tipo de relación con otro tipo de conocimiento y ciencia. Deberíamos poder hablar de una fe en la práctica, que hiciésemos crecer día a día. Un conocimiento experimentado y no adquirido que amplie nuestra comprensión y que no la merme. Tenemos la oportunidad de ver la ciencia no como noción, concepto y dogma que creemos ciegamente, sino como algo vivo que nace y muere día a día. Así, la ciencia es ese poder del que nos dotamos para explorar nuestra autoría y protagonismo en la búsqueda de conocimiento. En este punto de la reflexión, me pregunto: ¿Cómo obtener experiencia directa en el ámbito de las ciencias sociales? Es decir, algún tipo de aprendizaje que sea significativo. ¿Quizás abandonando las nociones o ideas que tengamos de ellas? Estas son algunas reflexiones que realizo a partir de libros que leo, pero que no tienen relación directa con el mundo académico ni con la educación, o quizás sí.

Nuevas voces advierten de que “estamos en medio de una revolución de la conciencia en la que la religión ortodoxa y la ciencia tradicional están siendo derrocadas” y “queremos salir del universo impersonal, anónimo, donde todo se puede explicar por las leyes de causa y efecto y las de probabilidad” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 161). En la indagación narrativa y la Atención Plena, no nos concentramos en objetivos, hipótesis y resultados exactos. No vivimos a merced del mercado y de la “ideología del «conocimiento útil»” (Bolívar, 2012, p. 42) que se traduce en una investigación y educación instrumentales y en un ejercicio de poder para conseguir algo.

En este sentido, ambas prácticas manifiestan la no instrumentalización de los métodos. Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006), por ejemplo, afirma que se deja espacio para lo problemático e imprevisible, y que esta postura es “muy poco cómoda” (p. 6). Aquí no hablamos de varitas mágicas que nos conviertan en seres más inteligentes o cautivadores, ni tampoco de un sendero prometedor que nos acerque al fin de la tesis. La narrativa y el *Mindfulness* no son la panacea de todos los métodos, la respuesta a todas nuestras preguntas. Son justamente lo contrario: un estilo de vida y de investigación que acepta lo que se presenta frente a nosotros y que nos procura los medios para responder. Ya sabemos lo que falta, pero “in our culture we are always obsessed with external variables, with the objective «solutions» we can throw at problems to «solve» them –such as new technology, or high-stakes testing...” [en nuestra cultura estamos siempre obsesionados con variables externas, con las soluciones objetivas que podemos arrojar sobre los problemas para resolverlos –como la tecnología o los exámenes importantes] (Palmer, 2003, p. 385). Lo hacemos así porque sabemos cómo medir lo externo, pero no lo interno. Ignoramos cómo explorar el más sutil mundo del alma. El fin de la narrativa y de la meditación no es el control y cambio de los pensamientos no deseados en positivos o mejores, sino la aceptación de los mismos tal como son.

En este punto, advierto la escritura y la meditación, primero como retiro. El equipo editorial de la revista digital de Historia y didáctica de la Historia Panta Rei⁷¹ escribe en su introducción lo siguiente: “Posiblemente estemos viviendo la fase de la historia de la humanidad en la que el conocimiento avanza a mayor velocidad {...} favorece la existencia de un caudal de información que, seamos sinceros, es difícil de digerir. Es imposible asumir todo lo que está a nuestro alcance, leer todo lo que se publica y, por tanto, se hace imprescindible buscar momentos y foros que sirvan para la pausa y la reflexión” (Vol. 14, nº 2, 2020, p. 7). Considero que escuchándonos a nosotros mismos incubamos los huevos en los que podrá escucharse un corazón que late; recuperamos ese corazón perdido, la conexión con el profesor que llevamos dentro.

La narrativa y la Atención Plena ofrecen, pues, un tiempo para parar y estar en silencio. Suponen un tiempo y lugar de atención voluntaria e intencionada en la que vaciamos el cuenco o aplicamos la navaja de Ockham a las situaciones cotidianas. Cuando me encuentro inquieto, me gusta sentarme y meditar. Este es el momento y lugar que me regalo y en el que me siento en casa. Imagino un río que baja revuelto de las montañas y me siento en una de sus orillas, a salvo del caudal. Allí, permanezco un momento observándolo pasar.

“Con el pensamiento podemos estar fuera de nosotros, en sentido sano. Mediante un esfuerzo consciente de la mente podemos permanecer al margen de los hechos y de sus consecuencias; y todas las cosas, buenas y malas, discurren por nuestro lado como un torrente”.

Thoreau (1854/2015a, p. 171)

Contar historias y meditar es, en segundo lugar, una forma activa de indagación, exploración y descubrimiento personal. A aprender a ser se aprende siendo, no hay varitas ni metodologías mágicas y, en mi opinión, el decreto curricular no profundiza lo suficiente en explicar o tratar de responder a la competencia básica. Escribir y meditar pueden convertirse en parte de un proceso de deconstrucción de nuestras prácticas discursivas. En su propio desarrollo, volvemos a mirar las mismas cosas, pero con otros ojos y con una mirada más despierta. Recobramos los sentidos, descubrimos que lo que nos perturba es una ilusión y retornamos a nosotros mismos. Cada vez soy más consciente de la posibilidad que tengo de vivir situaciones, dentro y fuera del aula, en las que estar presente, cultivar la escucha y dar sentido a lo que hago. En definitiva, como dicen Sierra y Blanco (2017, p. 322), “poner palabra (oral y también escrita) a lo que vivimos, pensamos y sentimos como investigadoras, como investigadores”.

La observación de nuestras acciones y conductas, de nuestra propia construcción como docentes y/o personas, puede revelarnos el guión mental que aprendimos hace mucho tiempo. En este aspecto, Tolle (2001) hace referencia al concepto de *karma* señalando que “tu condicionamiento mental dictará tu pensamiento y tu conducta” (p. 126). De este modo, la narrativa, como el *Mindfulness*, nos puede ayudar a abrir un canal de consciencia sobre el curso de lo que (nos) acontece. Gracias a las investigaciones de corte narrativo, podemos aprender en las escuelas a observar nuestros pensamientos y saber que no somos eso, a no identificarnos y quedarnos enganchados a ello. Esta es una manera de deconstruir nuestro *yo*, como dirían Jackson y Mazzei (2008). La historia que construimos es una, pero podría ser otra. Vemos cómo se construye y tenemos la oportunidad de no *creerla* ciegamente, de no apegarnos a ella.

Ambas prácticas comparten también la cualidad de adoptar otras coordenadas espacio-temporales y causalísticas fuera del terreno físico. Por una parte, ayudan a entender que existe una falta de perspectiva histórica y que los problemas de la sociedad “van mucho más allá, no son solucionables de una vez para siempre” (Iniesta y Feixa, 2006, p. 8). Una aceptación de los sucesos, de la Historia, y una comprensión de otro tipo de tiempo más afín al del filósofo keniano Mbiti, que mencionaba en un apartado anterior.

⁷¹ <https://revistas.um.es/pantare/issue/view/19261/2791>).

Por otra parte, creamos un espacio interno entre nosotros y nuestro ego en el que sentirnos más libres, ligeros y clarividentes, y abrimos un diálogo que puede ser sanador. Para mí es una vía más hacia la percepción de la armonía existente entre la naturaleza exterior e interior, hacia la integridad como seres humanos. Contaba en la historia escolar el incidente en el que recuerdo que la clase se reía de mí, o por algo que había dicho, no lo tengo claro. Yo lo viví desde un lugar de indefensión y me hizo sentir mal. Sentí vergüenza y lloré. Podríamos considerar este hecho como una disrupción, una epifanía que puede llegar a marcar y condicionar nuestras vidas. Un hecho que nuestra mente y emociones interpretan de una manera y que, a partir de ese momento, se convierte en un patrón de interpretación, juicio y defensa. La narrativa, el relato, al igual que el *Mindfulness*, me han ayudado a tomar distancia y a observar lo que sucedió sin juzgarlo y sin buscar relaciones causales entre lo ocurrido y nuestra identidad.

Además de lo que vengo diciendo, las indagaciones postcualitativas y las prácticas meditativas nos acercan a la realidad y a la vida en la que somos participantes y, al mismo tiempo, mantenemos una distancia crítica y prudente. Los investigadores no debemos jugar a ser dioses utilizando instrumentos diseñados por nosotros mismos con el objetivo de manipular la realidad, previendo actitudes y anticipando respuestas. Según Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006), los sociólogos positivistas lidian con una sociedad congelada o muerta.

Pensamos mucho la vida y la docencia, y las vivimos demasiado poco. Creo que deberíamos otorgarle menor importancia al *pensar* y considerarla como otra actividad más de nuestro cuerpo y mente. La mente cumple su función (importante), no hay duda. Sin embargo, le hemos dado (nuestra consciencia) todo el protagonismo y se ha convertido en dueña y señora de un Occidente racionalista e intelectualizado. En las investigaciones postparadigmáticas y en el *Mindfulness*, tenemos la oportunidad de liberar la mente de palabras y/o números, de vaciarla. Es cierto que este mismo ejercicio investigador acarrea una paradoja: hay escritas miles de palabras, pero el lector debe saber que a lo largo de todo el proceso ha habido también reflexión en silencio, calma y vacío.

La aceptación y el no-juicio son otra cualidad de ambas artes. Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006) señala que en las investigaciones narrativas “se acepta a la persona como tal” (p. 6). La labor del investigador u observador es la de dar sentido a lo que cuenta el protagonista. Narrar un relato nos ofrece una especie de visión cenital de nuestra vida una observación del propio pensador. En la sabiduría del mantenimiento del equilibrio entre participación y distanciamiento, acción y aceptación, reside el éxito del proceso investigador y vital.

En lo que se refiere al lenguaje, se comparten igualmente términos como cuando DeGloma (2010) nos anima a explorar las historias que la gente cuenta acerca de su “despertar hacia un entendimiento iluminado de sus experiencias, sus relaciones, y su conexión entre sus vidas y el mundo que les rodea” (p. 519). Leyendo a Day (2018), me doy cuenta también de que algunos de estos autores utilizan palabras como las que encuentro en los textos sobre *Mindfulness*, como, por ejemplo, propósito en lugar de objetivos.

Para finalizar, ¿de dónde proviene el rechazo –miedo– de mi director Correa hacia estas enseñanzas contemplativas o la mía propia hace unos años? Creo que existe un grado alto de desconocimiento hacia ellas y que juzgamos sin saber. Posiblemente, asociemos estas prácticas meditativas a la religión cristiana controladora y tengamos miedo a volver a perder la libertad, a caer en la sombra de la no-ciencia. Por desgracia, rechazándolas renunciamos a la función de autotransformación que ofrecen las religiones. Irónicamente, hoy en día, los avances científicos y tecnológicos también suponen un dosis secular para nuestra sociedad, pero son incapaces de ayudarnos a comprender el mundo. Afortunadamente, mi otro director, Pello Urkidi es más cercano a este tipo de concepciones y aprendizajes.

Práctica, práctica, práctica. Atención plena, atención plena, atención plena. Escribe, escribe, escribe: "Si no practico un día, lo noto yo. Si no practico un segundo día, lo nota la orquesta. Si no practico un tercer día, lo nota el mundo, decía el compositor y político polaco Ignacy Jan Paderewski".

Diario del investigador

5.3. De lo personal a lo político

When "I" is replaced by "we" even illness becomes wellness.

Malcolm X

La expresión *de lo personal a lo político* proviene del feminismo de la segunda ola de los años sesenta y setenta, y atribuye a cualquier práctica particular la posibilidad de convertirse en un tema adecuado para la reflexión, discusión y expresión públicas. Como ejemplo, Christine Downing (2001) sostiene que "en un sentido profundo, *yo soy nosotros*" y que "la voz en mí que grita «yo, yo, yo» es en realidad una voz colectiva" (p. 29). Por tanto, la percepción que tenemos todos de sentirnos especiales, en cierta medida es real, pero también lo es que compartimos esa cualidad con los demás.

En el campo de la investigación educativa, Ignacio Rivas (2021) entiende que "investigar es un acto político y, por tanto, qué, cómo y para qué investigamos es una forma de construir mundo, sociedad, humanidad y sujeto" (p. 14). Así, mi investigación se ha centrado en mi propio proceso de desarrollo profesional y, al mismo tiempo, no es ajena a lo social. En la construcción del yo está la del otro y no existe indiferencia y falta de conexión entre ambas. El bien personal va de la mano del común y nuestra tarea en educación y en la vida es estar al lado del desfavorecido. A continuación, me gustaría profundizar en esta idea social mediante el empleo de tres citas:

"Lo que no conviene a la colmena, tampoco conviene a la abeja" (Marco Aurelio, 2014, p. 122).

"By getting things, we make a living; by giving, we make a life", Radanath Swami (2014).

"En mi casa tenía tres sillas: una para la soledad, otra para la amistad y la tercera para la sociedad" (Thoreau, 1854/2015a, p. 177).

Por tanto, queremos cambiar las cosas, nuestras vidas, la educación, el mundo... Sin embargo, no se puede dar lo que no se tiene y este era el momento en el que me encontraba yo al comienzo de esta investigación. Tal vez corramos demasiado y pretendemos ayudar demasiado apresuradamente, sin antes parar y ayudarnos a nosotros mismos o, simplemente, estar y ver cómo pasa la vida. Recuerdo en este momento los pensamientos de Lederach (del vídeo no disponible ya mencionado) sobre las prisas que él tenía por cambiar una situación conflictiva en Latinoamérica. Muchas veces hacemos más de lo humanamente posible, incluso podemos estar confundidos y ejerciendo actitudes quijotescas, y ello puede llevarnos de bruces contra los molinos de viento, contra la realidad. Tenemos ansias de intervención, de omnisciencia y omnipresencia, y, quizás, convenga más, como dice Fine (1993) observar sin participar. Tal vez sea más necesario aprender a dejar pasar la vida y rendirse, cuestiones que no encuentro en *Heziberri*.

Estas ideas están, de alguna manera, reñidas con las de activismo. Las ideas de cambio y transformación social pueden crear imágenes de un futuro prometedor. Correa et al. (2013), por ejemplo, abogan por "luchar, resistir, decolonizar y transformar las escuelas" (p. 5). Yo creo que se pueden generar condiciones de cambio, pero que debemos tener también claro hasta dónde podemos llegar. O quizás no tenerlo claro, sino estar atentos a lo que ocurre para dar la mejor de las respuestas a cada situación que se nos presente. Es importante también entender que la educación es una cuestión compleja y no machacarnos demasiado por no hacerlo *bien*. De nuevo, surge el concepto de equilibrio, en este caso entre actuar o no actuar. Creo que la clave está en ser conscientes de todos estos *no peligros*, sino riesgos/oportunidades.

Pero ¿cómo transformar la realidad social y educativa sin un primer cambio personal o, al menos, consciencia de lo que somos y hacemos? Esta idea es compartida por Loy (2004), quien piensa que “como sociedad, no podemos esperar ser suficientemente conscientes de nuestras motivaciones colectivas, a menos que hagamos también el esfuerzo de hacernos más conscientes de nuestras motivaciones individuales” (pp. 261-262). ¿Cuáles son nuestras motivaciones personales o individuales, que no individualistas? ¿Cuál es nuestro propósito interior desde el que visualizar más claramente el exterior? Paradójicamente, la autoindagación rompe la lógica individualista que nos aleja de lo comunitario.

En un primer momento, podemos sospechar que la autobiografía, autoestudio o narrativa de vida de uno mismo cuenta las aventuras de un *llanero solitario*. En mi defensa, debo señalar que el comenzar a caminar solo no significa renunciar al compromiso social. Precisamente, creo que ese aislamiento momentáneo provoca que el compromiso social sea mayor, de una manera u otra. El camino, nuestro devenir como personas, es sinónimo de búsqueda y, al mismo tiempo, oportunidad de cambio dentro y fuera –personal y público– de nuestros propios condicionantes o límites.

Esta investigación, la observación de mi historia, refleja modos de ser y trabajar propios de una cultura individualizada. En el contexto universitario, también es posible encontrar grupos o departamentos que funcionan como reinos de Taifas. Sin embargo, pienso que es muy importante, y me muevo en esa dirección, tener la idea de una comunidad profesional de aprendizaje que se plasme en la “cooperación con otros miembros del departamento, tanto a nivel docente como investigador” (Bolívar, 2012, p. 55). La asistencia a congresos, compartir experiencias, la investigación-acción en el aula muestra un “reflective talk as a key discourse strategy in accomplishing professional identity” [charla reflexiva como estrategia discursiva clave en el acompañamiento de la identidad profesional] (Cohen, 2010, p. 474). Gradualmente, soy consciente del solipsismo en el que puedo incurrir y voy dando pasos hacia contextos de otros compañeros, salgo de la torre de marfil en la que me he instalado. Estos tránsitos significan descubrir, identificar y poner nombre a lo que tenemos miedo e incomoda, a lo invisible que nos apasiona.

La narración del relato, mi testimonio, puede funcionar igualmente como instrumento para concienciar, como vehículo para politizar lo personal. La explicación de mi propio desarrollo como persona y profesor en el aula es un acto social. Estoy de acuerdo con Jennifer Nias, quien sostiene que “la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo en la enseñanza está cada vez más desprofesionalizado, es justo porque progresivamente se está despersonalizando” (citada en Bolívar y Domingo, 2001, p. 57). Igualmente, Zembylas y Chubbuck (2018) subrayan que “teacher identity formation is inevitably a political process” [la formación de la identidad docente es inevitablemente un proceso político] (p. 188) y una cuestión de poder.

Sin embargo, ¿de qué hablamos cuando nos juntamos?, ¿en quién pensamos cuando debatimos aspectos relativos a la Facultad, en nosotras las docentes o en ellas las alumnas? ¿Cuántas reuniones de departamento, o entre colegas, tenemos para hablar sobre nuestras aulas, alumnos, dificultades...? Adoptando la idea de *La ciudad de los niños* de Tonucci (2004), quiero vivir y trabajar por una Facultad, escuela o investigación inclusiva, y no una reserva india. Un proyecto para el futuro alumnado (niños y niñas) de mis alumnos y alumnas de los Grados de Infantil y Primaria.

Veo el cambio en mí. He enviado un mensaje en *e-gela* animando a los estudiantes a participar en campañas, creación de materiales educativos, etc. *Being an activist, campaign for social change*. El texto está en inglés porque el grupo de alumnas eligió el itinerario trilingüe.

Fecha: 20-02-13 [12:40:11 CET]
De: "GAIZKA LORES AGIRRE (egela 2019-20-(r)en bitartez)" <gaizka.lores@ehu.eus>
Para: GAIZKA LORES AGIRRE <gaizka.lores@ehu.eus>
Asunto: 20190_354_GPRIMA31_25854_01-61: Being an activist

20190_354_GPRIMA31_25854_01-61 » Foroak » Berrien foroa » Being an activist

Being an activist

GAIZKA LORES AGIRRE - osteguna, 2020(e)ko otsailaren 13(e)an, 12:09(e)an

Dear all,

Here you have some opportunities to start thinking of you as someone who can campaign for social change. Please, check them out and go for it (optional).

You can do it individually or together in a group. Be careful with the deadlines.

*Gazte storytelling: <https://sites.google.com/view/gaztestorytelling/>

*Aldaketa klimatikoari stop: <https://www.ehu.eus/eu/web/iraunkortasuna/stop-aldaketa-klimatikoari-tailerra>

*Etikasi programa: <https://egk.eus/eu/etikasi-programa-bigarren-deialdia/>

*Educlips: <https://www.educlips.es/>

*ReActivate +: <https://www.bizkaia21.eus/interior.asp?idpagina=38&idioma=ca>

Best,

Gaizka

P.S. This experience and learning would also be useful for your "final essays" or "team projects".

Sin embargo, el paternalismo y la autocomplacencia que supone pedir al alumnado lo que yo no puedo o no quiero hacer es una manera de limpiar mi conciencia. Me recuerda a la *moral del espectador de corrida de toros* de la que habla Hurtado (Baroja, 1911; 2012). Personas que se reúnen en un espectáculo para exigir valor al otro (el torero) y, poco después, marchan al café sin importarles nada lo que sucede alrededor (contexto de la Guerra de Cuba).

Mi alumnado no va a cambiar su manera de actuar automática por unas cuantas horas que pasen conmigo. ¿Qué es lo que puedo hacer entonces? Buscar de manera crítica el término medio entre mis ilusiones/aspiraciones y la realidad/aceptación. Reconocer miedos, inseguridades, falta de preparación, de osadía, de motivación, y también potencialidades, facultades, voluntad y valentía. Huir de la autocomplacencia, pero también de la autoflagelación.

5.4. Ética de la investigación y posicionamiento del investigador

Por lo visto, para investigar utilizando el método narrativo, se requiere saber de qué trata o cuáles son las características propias del modo paradigmático: este debe buscar la verdad empírica y universal, está dirigido por hipótesis, adopta la forma de categorías y sistemas, utiliza la argumentación abstracta y la atemporalidad, tiene en cuenta conexiones deductivo-inductivas... Pero ¿un investigador empírico necesita conocer y explicar el método narrativo? ¿Siente la obligación de posicionarse y defender "ante el otro" su perspectiva o enfoque?

Diario del investigador

- **Ética de la investigación**

El código de buenas prácticas⁷² de la Escuela de Doctorado de la UPV/EHU dispone que “todas las personas integrantes de una Escuela de Doctorado deberán suscribir su compromiso con el cumplimiento del código de buenas prácticas adoptado por dicha Escuela” (p. 1). En resumen, su fundamento se define para garantizar el “rigor, respeto, responsabilidad e integridad” (p. 1) en la formación doctoral.

El documento aclara en el punto IV cuál es la responsabilidad del investigador predoctoral. Entre las pautas que menciona, destaco la honestidad, deontología y el reconocimiento de las aportaciones de otros autores. Considero que la investigación que he realizado cumple estas condiciones puesto que, desde su comienzo, he procurado explicar(me) cuáles son los pasos que he ido dando a lo largo y ancho del estudio. Opino también que todo el informe es una demostración de que la ética ha estado presente en cada una de las palabras que he escrito. Por ejemplo, he procurado utilizar conscientemente un lenguaje que fuera amable conmigo y con el lector, entre otras cosas, evitando el uso de los *deberías* y expresiones similares. Aquí, recupero unas palabras de Paulo Freire (1988) quien, incluso en contextos formales, prefería hablar “con palabras de buen querer, de agradecimiento o de reconocimiento...” (p. 40).

El giro onto-ético epistemológico del que hablan las indagaciones biográfico-narrativas, reclama del investigador la responsabilidad por el compromiso adquirido con las personas y con él mismo. Así, la ética afecta a todo el proceso de investigación y de la profesión; metodología y ética van de la mano. De hecho, a lo largo de la realización de esta tesis, me he dado cuenta que, de alguna manera, los tres apartados principales de la misma están relacionados con estos aspectos: ontología/aprender a ser; ética/aprender a convivir; epistemología/aprender a pensar.

En mi caso particular, yo estoy comprometido con unos principios y valores que me definen como persona. Soy y actúo, ontología y ética. Una ética que construyo en mi devenir y que se gesta con autores como Fromm. Una ética que es autónoma y no heterónoma, paradigmática y burocrática. “El «hombre autónomo» lleva a cabo sus acciones a partir de sus propias elaboraciones de la realidad social, el marco interpretativo de valores y creencias que define sus obligaciones para con los demás y las de los otros para con él” (Elliott, 1990, p. 125).

La elección de la metodología de esta investigación o mis concepciones epistemológicas dan también sentido y tienen implicaciones éticas para este trabajo. El método narrativo me ha puesto en diálogo conmigo mismo y con los demás. Investigando soy libre, pienso, reflexiono, actúo en el aula, busco significado, emancipación, empoderamiento.

El único dilema que se me ha presentado en este proceso indagador ha sido el de la utilización de algunas citas del alumnado. A este respecto, quiero dejar claro que la motivación o propósito de las narrativas en el aula fue y es, en todo momento y radicalmente, educativa. Pasado un tiempo, me fui dando cuenta de que los materiales del alumnado podían ser de gran valor documental para la investigación, pero, sobre todo, como muestra del reconocimiento del potencial de los jóvenes y gratitud hacia ellas y ellos. Además, su utilización está fuera de tener consecuencias adversas para nadie, en cuanto respetan el anonimato y la confidencialidad.

El primer tema que hemos tratado ha sido el del comité de ética. Tiene que quedarme claro que la investigación es sobre mi docencia; El sujeto de investigación soy yo; Es una investigación-acción sobre mi docencia. Por tanto, yo, como cada año, introduzco nuevas propuestas en el aula con el fin de que el alumnado tenga una mejor preparación y mi docencia mejore también. Su anonimato está

⁷² <https://www.ehu.eus/documents/1325031/23481391/Codigo-buenas-practicas-DOKe.pdf/18d9d903-7b99-10c7-121e-b757bde66adc?t=1599638817306>

garantizado porque yo reflexiono sobre lo que ocurre en el aula, está centrada en la clase y cuento lo que resuena en mí.

Diario del investigador (ver anexo "Reuniones con directores, reunión 4)

Con el objetivo de profundizar, e incluso de polemizar, en los aspectos éticos de la investigación, recurro a Elliott (1990), quien defendía que "la ciencia y la ética se mueven en universos de discurso lógicamente distintos" (p. 124). Esta afirmación hace referencia a un tipo de ciencia enmarcada en un esquema positivista que concibe la conducta humana determinada en sentido causal (Elliott, 1990). De este modo, es posible manipular y controlar instrumentalmente esa conducta para conseguir los resultados deseados, es decir, para obtener poder político (Elliott, 1990). Una consecuencia de esta lógica es, por una parte, el paso del científico social independiente y autónomo al dependiente y subalterno, y, por otra, la garantía de los gobiernos de un tipo de investigación acorde con sus principios y objetivos. Rivas (2020) apunta que las políticas neoliberales "establecen la «agenda» actual en todos los ámbitos institucionales" (p. 8) y "la lógica derivada de la visión instrumentalista de la investigación conduce al desarrollo de metodologías que permitan sostenerla, privilegiando el desarrollo de aquellas que permiten obtener resultados de la forma más eficaz y rentable posible (p. 9).

En este momento, me gustaría introducir otro aspecto complejo que ha surgido de las prácticas narrativas realizadas en el aula. A veces, o muchas veces, el docente desconoce lo que necesita *el otro u otra* y no sabe cómo actuar ante el relato sincero de una alumna. Querer ayudar al que creemos que lo necesita, al desfavorecido, es una actitud bastante común y digna de admiración, pero ¿no es esta una actitud colonizadora? ¿Cómo saber qué necesita el otro sin ser el otro, sin estar en sus circunstancias? ¿Tenemos el derecho a intervenir en la vida de los demás? Aquí se producen tensiones y nuevos interrogantes: ¿Hasta dónde llegar en la investigación con el otro en cuanto se pueden sobrepasar aspectos delicados, cuestiones no resueltas...?

En una ocasión, escuché que la narrativa no es psicoanálisis. D'Ors sostiene que "toda ayuda a cualquier tú es puramente voluntarista o superficial hasta que no se descubre que yo soy tú, que tú eres yo y que todos somos uno" (D'Ors, 2014, p. 84). Dejemos al otro ser lo que es, no es asunto nuestro entrometernos en sus historias. Parece una postura cómoda, pero resulta justo lo contrario. Muchos de los problemas comienzan por meternos donde no nos llaman. ¿Cuántas personas han intentado prestar su ayuda a lo largo de nuestras vidas y cuántas lo han hecho de verdad, lo han conseguido? A mí, en particular, la mejor ayuda que me han prestado ha sido la de la presencia y escucha del otro sin juicio y con mucha comprensión. Esta es la actitud que tomo yo, como profesor, en momentos complicados donde uno no sabe qué hacer. El año pasado, precisamente, viví dos casos de alumnas en los que no pude quedarme callado ante sus relatos, pero tampoco quise intervenir. Simplemente, intenté hacerles saber por medio de unas palabras que yo estaba ahí, que comprendía lo que contaban y que les valoraba por lo que eran, personas.

Es curioso cómo escribiendo estas palabras se me humedecen los ojos. Siento en mi pecho un calor especial, mi corazón late más rápidamente y mis manos sudan. Trato de no reprimir estas sensaciones corporales y ofrecerles una sonrisa.

Diario del investigador

Como decía anteriormente, la metodología que he aplicado se hace inseparable de la ética. Una deontología que, como término, nace en aquella asignatura de Historia y, como práctica, se sustenta en la relación entre personas: médico-paciente, docente-estudiante, padre-hijo. En la narración y construcción de esta tesis, describo mis acciones en relación con lo que llevo a la práctica o no, y con los valores que me definen como persona y con los que estoy comprometido. Este es un estudio de un individuo que avanza hacia la consciencia activa de quién es y cómo se construye, que despierta o sale del letargo pasivo de la cotidianidad. Como bien dice Elliott (1990), cuando el individuo es sujeto, y

defiendo que esta investigación pone en valor esta cualidad, se convierte en “objeto de consideraciones éticas y la metodología se hace inseparable de la ética” (p. 125). Esta es una de las patas del llamado giro onto-ético-epistemológico. Las cuestiones relativas al ser van de la mano de la ética y del conocimiento. Por otro lado, los educadores trabajamos en un territorio de emociones que, por su naturaleza, “se presenta más humanamente condicionada de lo que la ciencia considera prudente” (Porta y Yedaide, 2014, p. 178). Sin unos sólidos principios éticos, construidos y discutidos dialógicamente, y no un mero instrumento que funcione y se zafe del trámite administrativo, dejamos a la educación a hombros del doctor Frankenstein.

- **Conocimiento y ciencia**

¿Qué es conocimiento?, ¿cuál es el verdadero Conocimiento, el escrito con mayúsculas? Estos interrogantes son clave en el proceso de reflexión sobre lo que es ciencia (Benejam, 1999).

En el curso de esta investigación, la imagen de la caverna de Platón me ha acompañado casi permanentemente. En esta visualización, observo a un hombre (fruto de lo aprendido en las clases de filosofía del colegio), que se libera de las cadenas (propias y ajenas) y que parte en busca de la luz, de la Verdad. ¿Es conocer simplemente adquirir conocimiento? ¿No estamos condicionados/as por la lente mental/personal que visiona la pantalla social/cultural? Siguiendo a Hannoun (1977), ¿conocemos a nuestra madre o nos la imaginamos como lo hacen las niñas y niños?

Pilar Benejam (1999) describe cómo la separación y oposición tajante entre la filosofía pura y la práctica – o como diría Romera (2020), entre razón dogmática y razón creativa–, y su influencia en el siglo XX, proviene de la tradición kantiana (Benejam, 1999). La crítica al positivismo dio paso al constructivismo en el que se entiende la ciencia “como el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento” (Benejam, 1999, p. 16). El conocimiento es así un producto social e histórico.

Comparto con Stenhouse (1987) su visión del conocimiento, el cual está basado “en la indagación organizada como investigación” {...} “no mediante un salto de fe sino a través de una incertidumbre firme y calculada” (p. 169) que proporcione “poder a los desposeídos” (p. 170). La verdad conocida no es reflexionada y la verdad aceptada es transformadora. Sin embargo, este camino hacia el conocimiento es tentativo y problemático, lleno de dudas, pero también de oportunidades. La aceptación de ese miedo e incertidumbre a través de la razón (creativa) y el pensamiento crítico es la que nos provee de la brújula necesaria en ese viaje de exploración.

Por otra parte, Bauman (2007) sostenía que “hoy el conocimiento es una mercancía” (p. 30). Frente a esta concepción del saber, Atkinson (2008) defiende como aprendizaje *real* aquel que pone en solfa nuestros marcos de pensamiento, nuestro paradigma, que hace añicos, o transforma, lo que sabemos o esperamos. Atkinson (2008) aboga por una ética de lo desconocido frente al ser establecido que nos abra nuevas coordenadas ontológicas más emancipadoras.

Unido al concepto de conocimiento, me pregunto: ¿Qué es ciencia? El personaje Andrés Hurtado defiende la ciencia como búsqueda de una verdad que es también la mentira necesaria para la vida (Baroja, 1911/2012). Esta verdad con minúsculas, postmoderna, historia o ficción, nos lleva a otro tipo de investigación. Fine (1993) reflexiona sobre estas cuestiones en su trabajo etnográfico y llega a la conclusión de que “transformation is about hiding, about magic, about change. This is the task that we face and is the reality that we must embrace. We ethnographers cannot help but lie, but in lying, we reveal truths that escape those who are not so bold” [la transformación tiene que ver con ocultar, con la magia, el cambio. Esta es la tarea a la que nos enfrentamos y la realidad que debemos abrazar. Nosotros los etnógrafos no podemos evitar mentir, pero mintiendo revelamos verdades que evitan aquellos que no son tan atrevidos] (p. 290).

Como vemos, este apartado trata de arrojar luz acerca de concepciones epistemológicas de la ciencia o, dicho de otro modo, abre un debate sobre la teoría del conocimiento. ¿Tiene la luna luz propia? La ciencia ha tratado durante siglos de responder a este tipo de interrogantes huyendo de la falsa apariencia y demostrando empíricamente sus hallazgos. También es verdad que el que la ciencia no revele un fenómeno no significa que no exista. La gravedad, por ejemplo, existía muchísimo antes que el nacimiento de la ciencia. Asimismo, en ocasiones, la ciencia nos dirige siempre en la misma dirección y no nos permite ver la cara oculta de la Luna, por seguir con el simil. En este sentido, Harari (2016) critica la incapacidad de la mente positivista y del pensamiento lógico-matemático para ver más allá, para desvelar lo oculto. “Las tradiciones iniciales solían formular sus teorías a través de relatos. La ciencia moderna usa las matemáticas” (Harari, 2016, p. 283), ¿y la ciencia postmoderna? Creo que tenemos una muy buena oportunidad para valernos de ambas en este objetivo común de la Humanidad que es el conocimiento.

En opinión de Bolívar (2002), la ciencia positivista, con sus ideales de verdad, explicación causal y generalización, ha demostrado ser un modelo reduccionista agotado. La “crisis de pensamiento ha demostrado que la razón no es capaz de proponer una verdad objetiva, segura y universal” (Benejam, 1999, p. 17). Además, la distancia que establece entre el investigador y el objeto a investigar ha resultado insuficiente para llegar a entender muchas facetas de las ciencias sociales y la educación. La ciencia físico-lógico-matemática, con su carácter predictivo y proyectivo, ha querido abstraer la vida de las personas, categorizarlas y generalizarlas, nos ha alejado del mundo humano, lo ha reificado. Rusell E. Dicarlo sostiene que “ligada al materialismo, la ciencia tradicional asume que cualquier cosa que no pueda ser medida, examinada en un laboratorio, o percibida por los cinco sentidos o sus extensiones tecnológicas, simplemente no existe. «No es real». La consecuencia es que toda la realidad se reduce a la realidad física (citado en Tolle, 2001, p. 21).

Este tipo de enfoque racionalista responde a un posicionamiento ontológico que se sitúa en las antípodas de mi ser. Aquel es un ser humano que busca leyes generales para manejar y dominar el planeta. Como diría Harari (2016), Sapiens ha querido controlarlo todo y adueñarse de todo, y esto no es posible. Martínez (2007) se une a esta crítica y añade que “un objeto de conocimiento que es a su vez sujeto consciente y libre no puede someterse a los esquemas de un paradigma científico determinista, mecánico y, además, matemático” (p. 21). En el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, también escuchamos voces como la de Prats (2011) que reconocen que la ciencia social ha estado “acomodada al paradigma de las llamadas *ciencias naturales*” (p. 12).

Por mor de esta visión de la ciencia, la razón moderna se ha establecido como “baluarte ideológico del capitalismo contemporáneo e instrumento de control ideológico de las clases dominantes” (Prats, 2011, p. 14). Las ciencias sociales han seguido esta deriva y, a semejanza de las ciencias naturales, (Pujadas, 2002) los hechos sociales son recogidos como datos. La percepción de ciencia como dogma provoca, según Fromm (1970), que “la razón del hombre se deteriora a la vez que crece su inteligencia, dando así lugar a la peligrosa situación de proporcionar al hombre la fuerza material más poderosa sin la sabiduría para emplearla” (p. 13). Este hecho acarrea que una parte de la ciencia actual demuestre tener más fuerza y músculo y, al mismo tiempo, menos habilidad y pericia que nunca.

Un ejemplo del poder lo encontramos en la utilización de la Geografía para fines controladores. Así, Brotton (2014) afirma que “la creencia en la objetividad de los mapas se ha visto sometida a una profunda revisión, y hoy se reconoce que estos se hallan íntimamente unidos a los sistemas de poder y autoridad predominantes” (p. 34). Nos encontramos ante posturas colonialistas en la educación e investigación que pueden pasar desapercibidas. Nuestra labor, y esta narrativa es ejemplo de ello, puede consistir en ser conscientes de que elaborando un mapa –o currículo– estamos ofreciendo una manera de pensar, una cultura, y que transmitimos cómo nos gustaría que fuera nuestro entorno y el mundo. Simultáneamente, la lectura y adquisición de lo que se ve y lee en ese mapa o currículo forma y conforma nuestra realidad más cercana y lejana. Seamos, por tanto y al menos, conscientes de ello. Brotton (2014) descubre, analiza e interpreta en su libro 12 mapas del mundo y describe qué y cómo

se representaba, y su influencia en la creación de nuevas visiones del mundo. Dibujando un paralelismo, en Educación o en ciencias sociales podríamos explorar y encontrar los *12 mapas* que ilustren estas formas de ver y controlar el planeta.

Los planteamientos y posicionamientos epistemológicos y científicos llevaron a una situación de crisis/respuesta de la que surgieron las *teorías críticas*. Nuevas perspectivas postcualitativas ofrecen una alternativa a los problemas o retos que existen en la actualidad, un método propio que busca comprender y no tanto explicar los actos humanos y sociales. Bruner (1991) y sus dos modos de funcionamiento y conocimiento cognitivo, el paradigmático o lógico-matemático y el narrativo, indican cómo el primero se ocupa de causas generales y está dirigido por hipótesis. En cambio, la narrativa se ocupa de las acciones e intenciones humanas. Así, los trabajos narrativos pueden servir como instrumento de conocimiento humano. La investigación biográfico-narrativa “comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación (Bolívar, 2002, p. 3). La interpretación es fundamental para aproximarnos al conocimiento y cada uno de nosotros tenemos una visión de las cosas diferente. Por tanto, yo también, como docente, tengo una idea o representación de lo que es enseñar e investigar. El valor está en trabajar para darme cuenta de lo que me ha hecho así, de deconstruir y reconstruir el rol docente. En este sentido, este tipo de tesis puede contribuir a ofrecer otra visión de lo que es una investigación científica.

El cambio no solo ha aparecido en el campo de las ciencias sociales y la educación, sino en el de la física. Einstein demostró con su teoría de la relatividad que el espacio y el tiempo son relativos. El observador es un factor importante del que dependen los conceptos derivados. En esta línea, Heisenberg también introduce el principio de indeterminación o de incertidumbre por la cual el observador afecta y cambia la realidad que estudia (Martínez, 2007), es decir, existe una interrelación entre observador y fenómeno, el *interser* de Thich Nhat Hanh que mencionaba al comienzo de la tesis.

Gracias a estos avances epistemológicos, se abre una “nueva concepción de la ciencia, más abierta y menos dogmática, más modesta y menos «religiosa»” (Prats, 2011, p. 11). La amabilidad de esta nueva propuesta nos permite explorar nuevas vías de relacionarnos con las demás especies y con el planeta. Desde este planteamiento, la verdad científica se ve como algo contextualizado, constructivista y colectivo.

Yo me sitúo en esta percepción de otro tipo de pensamiento más integral, mental y corporal. Veíamos que el ser humano habita dos tipos de realidades, una paradigmática y la otra narrativa o meditativa. La mente (al menos, una parte de ella) puede hacerse cargo de esa parte más práctica relacionada con la vida cotidiana, pero una civilización científica requiere de un aumento no solo de conocimiento, sino de sabiduría. Un saber que comprenda también aspectos como la emancipación o la justicia social. Por ello, en el aula, me gustaría presentar unas ciencias sociales desde el *ser* más que desde el *hacer*, pero ¿cómo?

Me sorprende cómo todavía tengo dudas sobre el carácter científico de esta tesis. Dewey (1998) sale al paso para aclarármelo: por ciencia se entiende “aquel conocimiento que es el producto de los métodos de observación, reflexión y comprobación que se adoptan deliberadamente para obtener una materia establecida y asegurada” (p. 189). En esta investigación he observado mi vida académica y el paso a la Universidad, he pensado críticamente con la ayuda de autores, intelectuales y pensadores de gran renombre expertos en diversas materias, y he contrastado todo ello con mi práctica en el aula y su narrativización en este informe. Todo este proceso ha sido, además, y como reclama Dewey, un ejercicio voluntario, sistemático y comprometido conmigo mismo, mis directores de tesis, mi familia, compañeros de departamento, la UPV/EHU, amigos y amigas, y la sociedad en su conjunto.

- **Posicionamiento del investigador**

El posicionamiento es una dimensión de la investigación biográfico-narrativa que me resultó complicado entender al principio. Poco a poco, fui comprendiendo que la intención es importante, como lo es también nuestra presentación como investigadores comprometidos y éticamente convencidos con nuestro trabajo y profesión. En esta investigación fundamentadora, que no enunciadora, en la que el *logos* se construye a través del *ethos*, lo señalado implica saber dónde me situamos y tomar una actitud ante la educación y la vida. Como bien dice Walker (2017) “narrative research itself is not ethically neutral” [la investigación narrativa no es por sí misma éticamente neutral] (p. 1903). Las siguientes líneas buscan servir a este objetivo y aclarar mi ubicación aquí y ahora.

Para hacernos una idea de lo que significa este concepto del posicionamiento, citaré a autoras como Elizabeth St. Pierre, Alecia Jackson o Lisa Mazzei (St. Pierre et al., 2016), quienes también mencionan y se apoyan en la revista *Educational Researcher* de la AERA (American Educational Research Association) para fundamentar su discurso. En dicha revista, se señala que “el sentido y la noción de «transparencia», «fundamentación» y «calidad» están en relación con la perspectiva onto-ético epistemológica y metodológica en la que se sitúan los diferentes autores y líneas de pensamiento” (St. Pierre et al., 2016, p. 118). Estos criterios son los que dan legitimidad y sentido a mi investigación y a mí mismo como investigador.

Para abordar esta tarea y encontrar referencias y argumentos, parto de la base de autores como Connelly y Clandinin (1990), quienes defienden para la investigación postcualitativa una propuesta epistemológica libre y exenta de los criterios de la ciencia positivista. Más allá de la existencia de una serie de dificultades para alcanzar un consenso a este respecto, es indudable que cada trabajo es diferente y es el autor/a quien tiene que saber cuáles utilizar y cómo defenderlos (Connelly y Clandinin, 1990). De este modo, esta investigación ha transitado y construido su propio camino, sus propios criterios de ciencia, y yo como investigador establezco mi posicionamiento.

“Cuando tenía diecisiete años me figuraba que no había Dios, y decidí ser científico”. Más adelante, descubrí que «la realidad no puede ser atrapada en una red de lógica euclidiana e hipótesis verificables».

Narración de Fred (Keen y Valley-Fox, 1993, pp. 136-137)

El posicionamiento sigue la tesis democrática del constructivismo en cuanto nos urge a que tengamos una responsabilidad y compromiso con lo que conocemos y con su cuestionamiento, a la vez que nos devuelve el poder perdido en algún momento de nuestras vidas. Asimismo, en estos momentos de incertidumbre, considero que se trata de la posición idónea para vivir los cambios actuales de la vida postmoderna. Bruner (1991) decía que no hay una sola forma de construir significado, pero esto exige una madurez y autoría en cuanto se trata de ser consciente de ese poder de construcción de nosotros mismos como individuos y de lo que creamos. En palabras de Stake (1999, p. 47), “la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista”.

Más allá de convertirse en trabajos edulcorados o almibarados, se exige a las investigaciones postcualitativas romper con dinámicas neopositivistas sicarias de regímenes capitalistas, consumistas y neoliberales que “no provocan resistencia, pues no son represivas” (Han, 2021b). Teóricamente, somos más libres que nunca, ofreciéndonos la libertad en bandeja de plata, pero es ahí donde se encuentra la trampa del sistema. Hemos pasado de las grandes pantallas de vigilancia y dominación de 1984 al *soma* de *Un mundo feliz*. Este huevo de la serpiente es más sofisticado que el de los regímenes autoritarios que suprimían la libertad.

Las políticas neoliberales se traducen en cuestiones metodológicas. El profesor Rivas, por ejemplo, mostraba en un seminario *webinar* (del que hablaré más adelante) su fuerte preocupación por la protocolización de lo metodológico, la evaluación y su estandarización para el control y validación desde una posición dominante y única. De este modo, se prioriza el aspecto metodológico sobre lo

ontológico y epistemológico, con la consiguiente publicación sin reflexión de artículos para alimentar los curriculums. Este hecho lo encuentro materializado en la frase *publish or perish*, que Martínez-Arbelaiz (2013) subraya de su paso por una universidad estadounidense. La expresión “recoge una realidad que los estudiantes graduados ya tienen internalizado para cuando se insertan en el mercado académico estadounidense (Martínez-Arbelaiz, 2013, p. 181).

En esta coyuntura dominante de un tipo de investigación a favor de políticas de mercado y de poder, Ignacio Rivas (webinar) considera vital urgir en las grietas del poder, que la investigación resquebraje el sistema, rompa hegemonías, se preocupe “por transgredir lo que ha sido normado” (Correa et al., 2020, p. 137), descubra otras formas de ser y de hacer, emancipadoras, comunitarias, participativas, colaborativas y no jerárquicas. Creo que la cualidad y posición onto-ético epistemológica de la investigación de corte postcualitativo y narrativo tiene la capacidad de domar, civilizar y humanizar el capitalismo, el consumismo, la investigación lógico-matemática y las políticas neoliberales.

Desgraciadamente, la ciencia positivista rechaza las investigaciones post-modernas, exhibe el dogma y señala la herejía. El discurso neopositivista, neoconservador y, curiosamente, neoliberal tiene fe en la (su) verdad absoluta, fruto de la representación única del (su) mundo. Se nos presenta una Historia y relato frente a historias y relatos. Muestra miedo al cambio y reacciona ante él como podemos ver en las palabras de Bronowski (2016, p. 362), quien se siente “infinitamente triste al encontrarme en Occidente de repente rodeado de un sentimiento de pérdida terrible de valentía, un alejamiento del conocimiento hacia... ¿hacia qué? Hacia el budismo zen; hacia cuestiones profundas falsas, como que en el fondo no somos realmente animales; hacia percepciones extrasensoriales y misterio”.

La diversidad, multiplicidad y variedad de nuestra compleja realidad es cercenada por el capitalismo y neoliberalismo, los cuales, a criterio de Han (2021), necesitan para su supervivencia, que todos seamos iguales. En palabras de Harari (2016, p. 279), “ningún concepto, idea o teoría son sagrados ni se hallan libres de ser puestos en entredicho”, y es aquí donde las narrativas presentan una serie de desafíos que cuestionan “el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica” (Porta y Yedaide, 2014, p. 177).

A este respecto, recuerdo vivamente las palabras de uno de los profesores del máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU sobre las investigaciones biográfico-narrativas: “No digo que no valga, pero yo no distingo un trabajo bueno de uno malo”, u otros comentarios que he escuchado o leído a diferentes autores sobre que son cuentos, novelas o trabajos periodísticos. Al principio, me sentía en una posición de indefensión ante estas apreciaciones que yo interpretaba como reproches. Ahora, practico diariamente por conservar una actitud más receptiva y comprensiva. Reconozco la *debilidad* de este tipo de investigaciones, pero también su fortaleza. Son caras de la misma moneda, como lo son el éxito y el fracaso. Textos como el de Fenstermacher (1997) o la anécdota que cuenta Atkinson (2008) sobre su sensación de falta de cimientos o base segura desde la que responder ante unas prácticas de dibujo o ante *el corazón enjaulado*⁷³, me han ayudado a *pasar de pantalla* y afianzarme en las tierras movedizas de la investigación post. “En el fondo es una pugna entre el concepto paradigmático de razón y otro tipo de racionalidad alternativa, un nuevo pensar no normativo, no autoritario y que excluye todo intento de emancipación ilustrada de dominio”, sostiene el profesor Romera (2020, p. 111).

Más allá de las reacciones de la ciencia positivista, St. Pierre et al. (2016) describen otro plano de pensamiento diferente, una contraimagen alejada de la visión dogmática, ortodoxa, cartesiana. Señalan que este giro ético es necesario en un mundo incapaz de ser comprendido siguiendo las mismas formas de pensamiento convencionales y tradicionales. Tolle (2014), por ejemplo, corrige, en

⁷³ Ejercicio en el que una alumna presentaba un corazón de vaca congelado y suspendido en una jaula, que sirve de metáfora del riesgo y del intento por romper lo establecido

su nuevo libro *Un mundo nuevo, ahora*, a Descartes y su célebre locución latina, y destaca a Sartre y los existencialistas. No pienso, luego soy, diría yo.

En el campo de la Educación, la racionalización de la práctica educativa y su consiguiente conversión en datos oculta los miedos, las inseguridades, las emociones, la alegría de la profesión, es decir, todo lo humano y lo que le da la vida. En ciencias sociales, Prats (2003, p. 2) señala que “no es objetivo de la investigación en Didáctica de las Ciencias sociales establecer leyes universales”.

El paisaje actual de las investigaciones *post* ofrece una panorámica de visiones emancipadoras que reclaman trabajos transformativos que fomenten en las personas la acción, lucha y resistencia ante la opresión (Denzin, 2017). Personalmente, no comparto íntegramente este discurso. Sí que me siento en sintonía con las declaraciones liberadoras y de empoderamiento, pero partiendo de nosotros mismos, de nuestras concepciones y prácticas automáticas, de las ideas y mitos propios. Una autoemancipación sobre la que ya reflexionaba Thoreau (1854/2015a). Poniéndonos a la escucha de lo que cuenta el otro, o uno mismo, nos alejamos del poder que podemos ejercer sobre el otro y sobre nosotros mismos. Esta es una idea complicada de explicar. En esta narrativa del yo, escuchar lo que el actor (yo) o actores (yoes) cuentan muestra una actitud abierta, comprensiva o, si preferimos, decolonizadora e inclusiva. En el ejercicio de la narrativa, Yo (la conciencia) miro a los yoes, o al ego, observo, escucho y trato de comprender. La conciencia despoja al ego de su poder y va despertando, recordando y liberándose.

Rivas (2020) es uno de los autores que da más importancia a la cuestión política y plantea “la necesidad de reconducir y reconstruir la investigación educativa desde un sentido pedagógico, político, ideológico y social” (p. 17). Por su parte, Goodson considera, por ejemplo, que un docente que no investiga es un obrero, un operario sin agencia (Porta y Yedaide, 2014) y propone, de este modo, una “reconceptualización de la investigación educativa de tal modo que se asegure que la voz del docente se escucha, fuerte y articuladamente” (Goodson, 2004, p. 55). Plantea también generar una contracultura e ir contracorriente del poder para resistir a la tendencia de no escuchar al profesorado. A mí me gusta más expresarlo en unos términos más amables y hablaría de construir una nueva cultura en la que podamos expresarnos sin ataduras personales e institucionales. Del mismo modo, prefiero hablar de pedagogía *en* el estado, antes que de *pedagogía contra el estado* (Atkinson, 2008). Con esto quiero expresar, basándome en mi propio aprendizaje y experiencia activa, que es más sano aceptar y fluir con el acontecer, con el poder, por ejemplo, que resistir y reaccionar contra él, que oponerse y combatirlo.

Considero que una forma de luchar contra el poder es diciendo no a las nuevas tecnologías o, siquiera, reduciendo su uso y siendo consciente de lo que significan.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018/19”)

La *pedagogía contra el estado* de Atkinson (2008) denuncia el intento por parte del poder de deshacerse del profesor-que-no-sabe, aquel que quiere explorar, descubrir, interpretar o cambiar, y adueñarse del profesor técnico y subalterno. El artículo presenta esta imagen del estado actual de la educación, política, conocimiento, y propone defenderse y rebelarse, es decir, ejercer una pedagogía y enseñanza políticamente incómoda. Rivas (2020), por su parte, contrapone el paradigma hegemónico con otro contrahegemónico, un paradigma *otro* “comprometido con la transformación social y educativa” (p. 6). No solo eso, además denuncia la defensa de un tipo de “rol cercano al del forense” para los educadores (p. 6) en la que diseccionan y descuartizan la realidad, trabajan con un objeto inerte y dan un diagnóstico.

Pero, ¿cómo desapegarnos de ese *estado* si está instalado en cada célula de nuestro cuerpo? El estado, las relaciones de poder, la ideología, la cultura, nuestra identidad, todo esto está dentro de nosotros sin darnos cuenta. Es fundamental un ejercicio permanente de atención a lo que somos y hacemos antes de fijar nuestra mirada en el exterior. Mi interpretación es que Atkinson (2008) defiente

una pedagogía contra el estado como intento de no encontrar acomodo, de ser impredecible, de sacarnos de la autocomplacencia o voz del ego docente. Creo que quiere que salgamos de nuestra zona de confort, que busquemos allá donde menos queremos. Se trata del viaje del arquetipo del héroe, las historias de Arturo, Sigfrido, Ulises o Jonás.

Mi búsqueda está, de momento, en mi interior. Sigo trabajando día a día por seguir así. Quiero seguir en el camino, viajando, que el camino sea largo, toda la vida. Pero, ¿está convirtiéndose en un crucero? Creo que es eso lo que quiere decir Joxemi, que me he acomodado en este nuevo estadio. Es posible.

Diario del investigador

Como hemos visto, “los conceptos ‘absolutos’ del siglo XIX sobre conocimiento, ciencia, verdad, método siguen viviendo en la mente de muchos científicos” (Martínez, 2007, p. 7). Y de mucha gente: amigos, académicos, antiguos compañeros de clase... Somos hijos e hijas de aquella manera de pensar. Yo mismo tuve que transitar y sigo haciéndolo por esos derroteros. Uno se prepara como los monjes del templo shaolin y llega el momento en el que deja el monasterio y emprende su propio viaje.

- **¿Dónde me sitúo yo?**

El primer mapa en el que se representa *el mundo entero* (Babilonia y alrededores) a vista de pájaro fue dibujado en una tablilla en el siglo VI a. C. y contenía la siguiente inscripción: “Esto es el mundo, y el mundo es Babilonia” (Brotton, 2014, p. 23) ¿No tratamos de mostrar nosotros también nuestro mundo entero? ¿No es Occidente una moderna Babilonia que solo se ve a sí misma y desde la que divulga el conocimiento, ciencia, progreso y poder?, ¿no muestra nuestra civilización tecnológica cierta ceguera respecto a la gran mayor parte del mapa, realidad o planeta? Respecto a la idea de progreso, me refiero a la basada en la hipótesis de que “si admitimos nuestra ignorancia e invertimos recursos en la investigación, las cosas pueden mejorar” (Harari, 2016, p. 341).

Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006) reconoce en una entrevista el carácter ilusorio de seguridad que tienen las investigaciones cuantitativas. Unos gigantes con pies de barro que miden y cuantifican lo humano, pero que son incapaces de entenderlo. Al igual que Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006), me pregunto por qué escogí este camino o método investigador “en vez de los cuantitativos, que tienen más financiación, rinden más y dan más poder” (Iniesta y Feixa, 2006, pp. 4-5).

Supongo que soy un soñador y una persona emocional. Quiero sentir la investigación como algo vivo, leer artículos que me traspasen y *manchen*. Recuerdo, por ejemplo, la anécdota que cuenta Lederach (2005) sobre un sacerdote maya que le corrigió un esquema que acababa de dibujar: “Your framework is missing the earth and skies, the winds and rocks. It does not say where you are located” [a tu esquema le falta la tierra y los cielos, los vientos y las rocas. No señala dónde estás situado] (Lederach, 2005, p. 140). Estas historias son la razón por la que cambia mi mundo, mi manera de pensar y de ser, y por lo que cuento lo que cuento.

En los párrafos anteriores he podido ir dialogando con las diversas ideas que iban emergiendo. Con el afán de concretar mejor mi posicionamiento, abro este apartado en el que intentaré ir más allá. Como se ha visto a lo largo de toda la investigación, Erich Fromm (1970) es un referente importante en mi manera de ser y de pensar. De ahí que me guste imaginar un nuevo humanismo sostenido por una nueva forma de subjetividad, que no de individualidad. Fromm (1970) describe muy bien dónde me sitúo: “El carácter revolucionario es un humanista en el sentido en que siente en sí mismo a toda la humanidad, y en que nada humano le es ajeno. Ama y respeta la vida. Es un escéptico y un hombre de fe” (pág. 77). Dewey (1998) también expresa muy bien esta idea de humanismo y la define como “estar imbuido de un sentido inteligente de los intereses humanos. El interés social, idéntico en su significado más profundo al interés moral, es necesariamente supremo en el hombre” (p. 243).

Igualmente, viendo el *webinar* que señalaba antes, subrayo la metodología humanista de Saville Kushner, quien cita a pensadores como San Agustín, Dante o Pedro Abelardo. Como decía, gracias a este seminario en YouTube, descubrí a Kushner (2009), quien defiende la tesis, apoyado en filósofos pragmáticos, de que solo a través de la subjetividad se puede alcanzar la objetividad, y viceversa. Yo lo interpreto como que de lo personal accedemos a lo político, de la emancipación a la libertad, de la autocompasión a la compasión, de la autocomprensión al conocimiento del mundo... Y, además, se trata de un camino de vuelta: salimos y volvemos del viaje.

En virtud de mi sintonía con Fromm, provienen ideas y autores de la *teoría crítica* y su postura frente a la razón moderna como baluarte ideológico del capitalismo e instrumento de control. Mi desarrollo profesional no se detiene aquí y ya tengo en mente consultar las obras de Habermas o Adorno, por citar a dos de los máximos exponentes de la Escuela de Fráncfort. La pedagogía crítica bebe de esta teoría que hunde sus raíces en el análisis de Karl Marx sobre la desigualdad social arraigada o afianzada por las condiciones existentes. En educación, esta perspectiva la lidera Freire, quien desarrolló una pedagogía dialógica orientada hacia la liberación de la opresión social y de la injusticia. Dicho todo esto, parece que, sin yo saberlo, estas ideas fueron calando en mí desde la lectura de Fromm. Lo curioso es que tenía un sentimiento de prejuicio negativo sobre Marx, quizás por las consecuencias históricas en las que se tradujeron sus ideas.

Hemos podido ver también la arrogancia y reacción de la ciencia moderna (positivista) que, como dice Iturrioz, hemos convertido en ídolo y ya no es “una institución con un fin humano” (Baroja, 1911/2012, p. 144). Yo, como Rivas (2021), quiero “avanzar en una epistemología centrada en lo humano, como eje fundamental, centrada en la existencia y en la vida como referentes para un conocimiento «otro» orientado hacia el bien colectivo” (p. 23).

En este momento del discurso me pregunto: ¿Hay que ensalzar la narrativa como posicionamiento del autor? Quizás, al igual que cuando queremos transmitir cualquier cosa, deberíamos ser representantes vivos de esa creencia o práctica. “Como todo el que cree hallarse en posesión de una verdad tiene cierta tendencia de proselitismo...” (Baroja, 1911/2012, p. 45). Ensalzando es posible que mostremos nuestro apego y ello hace que esta investigación se convierta en una posesión más con el riesgo de que derive en el miedo a perderla. Creo que habría que vivir la experiencia narrativa desde una posición más humilde, más fluidamente, y experimentar una onto-epistemología desde la naturalidad y el desapego. Sí que considero que es relevante hacer ver a nuestro alumnado que estas cuestiones son valiosas para nosotros, pero desde un sentir y ser, y no desde un tener.

Decía también, anteriormente, que la indagación postcualitativa emergía como alternativa al imperio de los números y a la ciencia cartesiana. Adicionalmente, se presenta como revisión crítica de la investigación cualitativa y permite revisar, cuestionar y repensar la misma. No obstante, un aspecto que me produce cierta incomodidad es la del lenguaje utilizado por algunos autores. Narrativas contrahegemónicas, luchar o resistir, oponernos y combatir. ¿En contra de quién o de qué?, ¿dónde está el otro, la alteridad que tanto defendemos? Me siento más cómodo con una metodología decolonial, que no contracolonial, con una narrativa en la academia y no contra, desafiando, pero sin enfrentarnos al mundo, reclamando su legitimidad epistemológica y expresando los diversos métodos de investigación como modos complementarios. De forma similar, destaco las palabras de Juana Sancho en el *webinar* en las que aboga por no ir en contra, sino buscar derivas, hacer una investigación *otra*.

Las investigaciones postcualitativas nos ofrecen otras formas de ver cómo emerge el conocimiento, aquello que todavía no es, que diría Atkinson (2008). Una nueva visión de ciencia, un nuevo mito que ofrece un potencial infinito de posibilidades. Esta filosofía es un estilo de vida que demanda un cambio ontológico en muchos aspectos. Aprendiendo a ser, aprendemos también a relacionarnos de otro modo con el conocimiento. Porta y Yedaide (2014) sostienen, por ejemplo, que los estudiantes dejan que el saber les atraviese solo ocasionalmente y no llegan a “conocer” (p. 182).

Los planteamientos post nos dan igualmente la oportunidad de realizar las investigaciones que sentimos y queremos hacer. En mi caso, por ejemplo, he podido disponer de este enfoque para ir introduciendo diversas visiones de lo que es la vida y la educación. Por ejemplo, puedo reflexionar acerca de la posición del ser humano en el cosmos o del sentido de la vida. Aquí dialogo con Sagan (1982) del que aprendo que este afán por pertenecer a algo más universal ha quedado reflejado en las banderas de los países, llenas de estrellas, planetas o satélites, en las diferentes culturas a lo largo de los años. Otra muestra de esta búsqueda humana son las palabras. Cuando pensamos, con-sideramos, estamos con los planetas, conectados para reflexionar (Sagan, 1982). Voces de diferentes autores y culturas diversas que han resonado en mi interior y, espero, en este trabajo. Visiones indígenas sobre la naturaleza que van más allá de nuestro *cogito* occidental y de las que aprendo.

En el viraje narrativo, en concreto, presento un rechazo a la deshumanización del cientifismo positivista y tiendo una mano abierta a la recuperación del ser humano en los ámbitos de la vida. En esta investigación, ahora soy consciente de que su organización en tres grandes apartados (aprender a ser, aprender a convivir, aprender a pensar) responde a los tres aspectos principales que he debatido: el ontológico/ser, el ético/interser y el epistemológico/conocimiento. Dicho de otra manera: el amor por nosotros mismos, por los demás y por el mensaje; la presencia, la mirada y la palabra.

Esta investigación me ha acompañado en el análisis, comprensión y profundización del sujeto convertido en objeto de saber, el *¿de nobis ipsis silemus?* de Bolívar (2002), y reivindica su espacio en trabajos y estudios educativos. Un sujeto que es la piedra angular de la investigación educativa y que se construye en relación. Soy consciente de que muchos artículos sobre educación manifiestan la legitimidad de múltiples modos de alcanzar el conocimiento, pero, a la postre, parece que solo el método *objetivo* es el único válido “that takes us into the «real» world by taking us «out of ourselves»” [que nos lleva al mundo *real* sacándonos de *nosotros mismos*] (Palmer, 1997, p. 19). En nuestra cultura científica, lo objetivo todavía es más puro y lo subjetivo no se considera del todo una fuente de conocimiento. En este contexto, el sujeto sigue representando un obstáculo a superar más que algo potencial y el discurso desconectado de uno mismo es recompensado (Palmer, 1997). Por eso, la investigación narrativa se presenta como una oportunidad para pensar *out of the box*, o *paradigm shifting*, como decimos en el aula. Otro tipo de trabajos científicos y experiencias que suponen, como señala Lederach (2005), “little windows into de complexity of multiple worlds” [pequeñas ventanas dentro de la complejidad de mundos múltiples] (p. 138).

Me posiciono también frente a una escuela entendida como institución generadora de futuros niños y niñas alienadas. Una educación que aburre, quita las ganas de aprender y forma creaciones y no creadores, productos y no procesos, identidades concluidas y rígidas, y no personas en construcción y libres. De este modo, me comprometo con la idea de transformación (acto político) de la educación en algo más ético y creativo, impulsor del pensamiento crítico y no reproductor. Las instituciones educativas y sus docentes han sido colonizados y, a su vez, son colonizadores. ¿Qué es lo que nos impide emanciparnos y ser libres?

La individualidad y competitividad que fomenta el neoliberalismo sigue la lógica consumista de crecimiento económico y aumento de productividad. ¿Es la formación para el trabajo la función de la escuela? ¿Cuál es mi propósito en la vida?, ¿cuál es el propósito de la escuela? Según Santamaría-Goicuría y Stuardo-Concha (2018, p. 178), deberíamos “devolver a la educación su sentido de justicia social”, construir sociedades más justas y democráticas. Una educación desde y para la justicia social y también, en la justicia social. Justicia social como verbo, siempre en cambio, como proceso dinámico (Santamaría-Goicuría y Stuardo-Concha, 2018). En este sentido, Denzin y Lincoln (2005) se preguntan también por el nuevo rol de la investigación cualitativa cuando la necesidad de justicia social es mayor que nunca. Estas cuestiones son tratadas a su vez en el budismo al que se le exige un mayor compromiso social –David Loy (2004) y su budismo social–. El debate está abierto y la revisión constante que auspicia la investigación post-cualitativa también.

Mi senda va paralela a estas nuevas direcciones, pero con su propia personalidad. Haciendo más las palabras de Phillips (citada en Sancho y Correa, 2019), los docentes e investigadores somos personas con una edad, un género y una raza. Uno/as han sufrido o sufren algún tipo de violencia y a otro/as les ha sonreído la vida. Algunos días nos levantamos con el pie izquierdo y otros con el cuerpo y espíritu cargado de vitalidad. Todas estas circunstancias o *variables* desembocan en el aula y (en lugar de “pero”) *lo bonito es* (en vez de “el problema es”) que, *teniéndolos en cuenta* (a cambio de “controlándolos”), siendo y sintiendo con ellas, tenemos la oportunidad de cambiar nuestros pensamientos, palabras y actos que nos lleven a escenarios inimaginados. Siguiendo con Phillips (Sancho y Correa, 2019), me gustaría hablar más de una investigación educativa *fascinante* o *apasionante* que de una “extremely hard” [extremadamente difícil] (p. 119). Creo que esta manera de denominar a estos trabajos en fáciles o difíciles, duros o blandos, muestra una reacción nociva ante los estudios positivistas. En su lugar, considero más positivo dar una respuesta más natural, sincera y amable, y designar a nuestras investigaciones como motivantes, atractivas, constructivas, éticas, etc.

Un paso más en mi posicionamiento como profesor e investigador de la UPV/EHU es la presentación de la temática TFG para el alumnado. Hasta ahora, el tema general al que el alumnado se apuntaba era el de *Valores y nociones sociales*. Bajo ese paraguas, las estudiantes han realizado trabajos de fin de grado sobre temas como la transexualidad, la muerte o los conceptos espacio-temporales. A partir de este curso, introduzco el método narrativo como posibilidad de investigación.

Estimado/a Sr/a,

Le informamos que el trabajo Gizarte Zientziak eta ikerketa biografiko-narratiboa / Ciencias Sociales e investigación biográfico-narrativa ha sido validado en el centro Facultad de Educación de Bilbao.

Fecha: 01/07/2021

Reciba un cordial saludo

Las palabras escritas y personificadas en este informe y, en particular, en este apartado representan todas ellas el compromiso adquirido por mí con las ideas, pensamientos y reflexiones que presento y defiendo.

Es la ética y posicionamiento del investigador, amigo mío.

Diario del investigador

5.5. Nuevas direcciones

Leyendo un artículo en el parque, Haizea (12 años) me pregunta:

“-Zertan ari zara? (¿Qué haces?)

-Irakurtzen... Ideia berriak; galdera berriak (Leyendo... Nuevas ideas; nuevas preguntas)”.

Diario del investigador

El giro reflexivo y narrativo experimentado durante los últimos años es la respuesta a nuevas orientaciones indagadoras que la postmodernidad demanda. La cualidad onto-ético-epistemológica subraya la relación existente entre el ser y el pensar, entre lo humano y lo no-humano. Estos virajes se traducen en metodologías complejas que están en permanente cambio y revisión, y que permiten reorientar nuestra percepción, pensamiento e, incluso, repensar la naturaleza del ser (St. Pierre et al., 2016; Sancho y Correa, 2019).

Para Denzin (2017), los conceptos claves que definen estos métodos son “narrativa, significado, voz, reflexividad, presencia, y representación” (p. 82). Pero hoy en día hay una nueva generación de críticos que ponen en cuestión estos términos “remanentes de un tiempo de investigación humanística” y que “valorizó acríticamente la identidad y sus implicancias sociales” (Denzin, 2017, p. 83).

Rivas (2020) profundiza y sintetiza en tres los cambios de rumbo a los que me refiero:

- “El Giro Cualitativo, que supone la primera ruptura con el orden de la racionalidad positivista” y que pone “el foco en los procesos y no en los resultados” (p. 13).
- “El Giro Subjetivo, que avanza hacia la centralidad del sujeto y de los procesos de subjetivación, como foco de la investigación” (p. 13).
- “El Giro decolonial, que plantea la necesidad de una epistemología «otra» que rompa con las anteriores racionalidades” (p. 13). La perspectiva decolonial tiene que construirse desde y con los países colonizados y no desde los propios países colonizadores, defiende el profesor Rivas en su *Ciclo de cafés con Nacho y amigos* (en adelante, más información), e insiste una y otra vez en esa idea de ir a compartir y aprender con los demás y no a enseñar. Esta idea es la que me transmite también hace unos pocos días (septiembre de 2021) mi tutor Correa. Acaba de participar, junto con la profesora Estitxu Jiménez Aberasturi, en un encuentro con *beritzegunes* – servicios de apoyo para la innovación y mejora educativa en el País Vasco– de Alicante, y todavía no se creían lo que habían experimentado y lo bien que se sintieron. No fueron a enseñar, sino a compartir y aprender con los demás. El decolonialismo o decolonialidad es, entonces, una “forma diferente de situarse frente al capitalismo, el patriarcado y la colonización, con un proyecto nuevo de mundo, de sociedad, de historia, de economía y, por supuesto, de educación (Rivas, 2020, p. 15).

A estos tres virajes, añadiría el performativo, que “plantea que deberíamos estudiar las personas como *performer* y las culturas como *performances*...” (Denzin, 2017, p. 87). Esta propuesta sirve de espacio donde escenificar situaciones de riesgo y empoderamiento, para transgredir y movernos de lo personal a lo político, de lo biográfico a lo histórico (Denzin, 2017). El giro performativo ve al ser humano como *performer*, intérprete, *bricoleur* (del seminario de Fernando Hernández, citando a Denzin y Lincoln, 2017).

Avanzando un poco más por nuevos derroteros, Sancho y Correa (2019), por ejemplo, señalan que, desde el comienzo del siglo XXI y bajo el paraguas de la perspectiva de la investigación post-cualitativa, ha aumentado el interés por los nuevos materialismos y empirismos, una tendencia que critica las prácticas divisorias que, en opinión de Braidotti (2016), deberíamos reemplazar por dinámicas rizómicas aún en construcción. Unos nuevos materialismos que “nos implican en considerar nuestra relación con la naturaleza desde otra posición” (Correa et al., 2020, p. 139). En este devenir de la búsqueda del conocimiento y del ser, la narrativa nos ayuda a ir componiendo y formando esta nueva consciencia y pensamiento, ontología y epistemología.

El concepto de *posthumanismo* es otra de las direcciones por las que transitan las ideas actuales. Con la llegada de la postmodernidad, el feminismo y la teoría *queer*, ya no es posible escribir asépticamente, señalando simplemente lo que hay. Yo me pregunto, ¿no sería suficiente promover un debate sobre un humanismo crítico a través de relatos y de la forma en que se construyen? En la cultura occidental, dice Bruner (1991, p. 113), “una concepción masculina del Yo, activo y atareado, podría de hecho marginar a las mujeres haciendo a sus Yoes parecer inferiores”. Estas palabras me hacen replantearme la cuestión y, de alguna manera, entender mejor por qué urge mostrar y señalar las injusticias.

La era o universo posthumano (el *Homo Deus* de Harari), también conocido como “antropoceno” (término acuñado por el Nobel de química, Paul Crutzen), es el resultado de un último giro en el que converge el anti-humanismo (anti-androcentrismo utilizaría yo) y el anti-anthropocentrismo (Braidotti,

2016). El antropoceno es visto como una nueva época geológica del planeta en la cual la actividad humana es capaz de alterar la naturaleza de la Tierra (Correa et al., 2020). Aquí el humanismo es entendido como tradición en la que el Hombre es el “representante universal de lo humano” (Braidotti, 2016, p. 13), y el antropocentrismo como lógica y práctica que postula la jerarquía de especies, en particular, la supremacía y arrogancia del Homo Sapiens sobre las demás. Estas son ideas vinculadas a las de justicia o consciencia ecológica ya vistas. También está relacionado con el materialismo histórico y el pensamiento europeo hegemónico como “motor de la historia de la Humanidad” (Braidotti, 2016, p. 14), progreso colonialista que lleva implícito el dominio sobre otras culturas.

Cuando hablamos de Hombre en este contexto, nos estamos refiriendo a ese ser humano “masculino, blanco, urbanizado, que habla un idioma estándar, heterosexual...” (Braidotti, 2016, p. 15). En lo que respecta al término *anthropos*, engloba también a la mujer, y la desidentificación de nuestra especie respecto al mismo supone un gran esfuerzo de desvinculación a muchos niveles y “exige tomar una distancia crítica de hábitos de pensamiento conocidos (familiar)” (Braidotti, 2016, p. 16). Este cambio en nuestra manera de ser y de pensar es crucial y es en el que me encuentro. Un devenir que está unido a la teoría o subjetividad nómada de Braidotti (2016), que trata una nueva subjetividad en construcción.

Parece, pues, que se está produciendo un giro posthumano y postantropocéntrico, muchas veces solo a nivel intelectual o racional, fuera de nosotros. Creo que este cambio podemos vivirlo y sentirlo igualmente dentro de nosotros construyendo un nuevo enfoque ecológico (oikos-casa) en nuestra propia casa. En nuestro ser interior también se produce una especie de hegemonía y/o tiranía de unos yoes sobre otros. Yo propongo practicar una aceptación de la alteridad interna y una justicia social personal sobre los yoes no escuchados o desfavorecidos.

Pero, ¿estamos preparados a admitir como conocimiento, por ejemplo, otro tipo de inteligencias que encontramos, por ejemplo, en el yoga, las culturas indígenas o, más aún, en el reino animal? La calidez del abrazo que un chimpancé da a Jane Goodall, la inteligencia de los cerdos y pulpos⁷⁴, o la emocionalidad de las vacas. ¿Estamos asimismo preparados a admitir que los *sapiens* no somos tan inteligentes como pensamos? Si así lo fuésemos, ¿cómo se explica que estemos destruyendo nuestra casa –como diría la activista medioambiental Greta Thunberg– y no hagamos nada? Estas reflexiones me llevan a la conclusión de que solo nos preocupamos por nosotros mismos y nuestra familia, por nuestro entorno más cercano. ¿Estamos dispuestos a desarrollar otro tipo de consciencia más global y vinculada a la naturaleza, a volver a sentir el planeta nuestro hogar?

“Tan patente se me hizo la presencia de algo vinculado a mí” {...} “que pensé que ningún lugar podría ya resultarme jamás extraño”.

(Thoreau, 1854/2015, pp. 167-168)

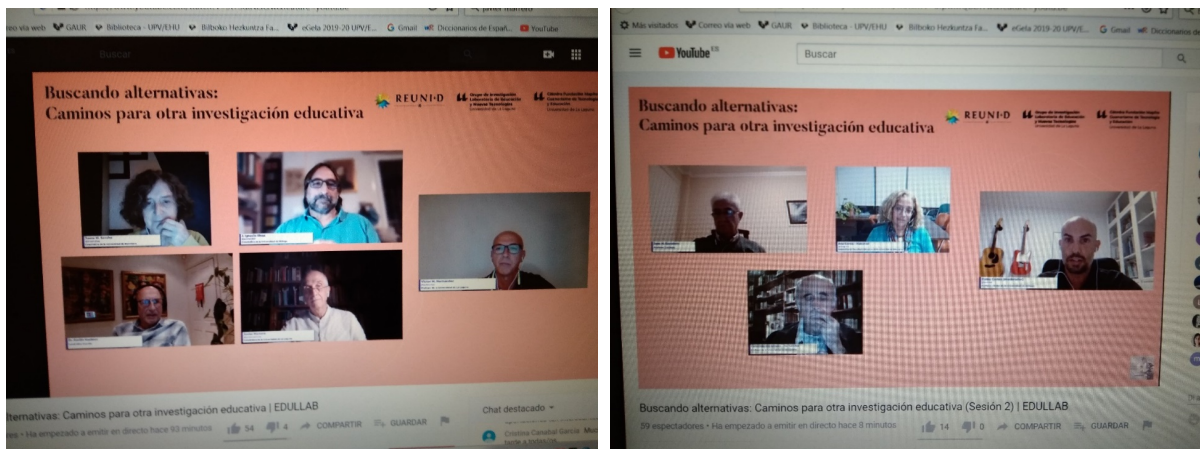
En la *arena* educativa, este posicionamiento ético-metodológico se plantea cómo indagar esa “multiplicidad de mundos de aprendizaje del profesorado” (Sancho y Correa, 2019, p. 123) y está abierta a nuevas formas de conocer que posibiliten que el mismo investigado esté abierto al descubrimiento y aprendizaje. En realidad, plantea construir un lugar y momento que sea amable y evocador, capaz de indagar en las intra e inter-acciones.

Uno de los últimos eventos que he tenido la suerte de seguir ha sido el *webinar* “Buscando alternativas: Caminos para otra investigación educativa”⁷⁵, celebrado en dos sesiones (18 y 25 de noviembre de 2020). En este encuentro, organizado por la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D y el Grupo de Investigación e Innovación EDULLAB, participaron ponentes de distintas universidades expertos en el ámbito del conocimiento pedagógico: Juana Sancho, Ignacio Rivas, Saville Kushner, Javier Marrero, Ana García-Valcárcel, Juan M. Escudero y

⁷⁴ Recordando el documental sudafricano *Mi maestro el pulpo*.

⁷⁵ <https://edullab.webs.ull.es/wordpress/eventos/buscando-alternativas/>

Fernando Hernández. El *webinar* tenía como objetivo reflexionar sobre el sentido, los métodos y las temáticas emergentes en la investigación educativa.



Fotografías que ilustran la celebración del *webinar*



Contribución escrita para el evento web (ver anexo “Aportación a conferencia web de REUNI+D y EDULLAB”)

El ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales no es ajeno a estas derivas y, en el Simposio de 2017, la asociación apostó por “profundizar en una praxis deconstructiva crítica” (Martínez et al., 2017, p. 13). La relatividad del conocimiento científico en este campo dificulta el establecimiento de afirmaciones absolutas y/o verdades absolutas y, por ello, resulta de más interés y demuestra mayor inteligencia dirigirnos hacia lo ambiguo, hacia “una historia que orienta y desorienta” (Denzin, 2017, p. 88). Las comunicaciones presentadas en este congreso estudian teorías y conceptos que hagan “emerger nuevas formas de conceptualizar la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales” e incorporan “discursos críticos posmodernos para repensar las narrativas disciplinares de las Ciencias Sociales” (Martínez et al., 2017, p. 13) con el fin de ofrecer visiones diversas, paradójicas y contextuales. La Asociación ha querido cuestionarse “la neutralidad en los enfoques de los problemas de investigación, los objetivos mesurables de las mismas, las hipótesis resolutivas que adelantan el

resultado de la investigación, la refutación de cambios simples en los procesos de enseñanza/aprendizaje” (Martínez et al., 2017, p. 13).

El próximo XXXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, a celebrarse en Granada en abril del año 2022, plantea hacer una reflexión sobre el nuevo contexto educativo “de corte neoliberal y tecnocrático” y abordará “los retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible, encaminados a lograr la construcción de una ciudadanía crítica, inclusiva y en igualdad para el siglo XXI”⁷⁶ (p. 1).

Lo *post* parece que hace referencia a lo desconocido, ambiguo, cambiante, ininteligible, esto es, al mundo de hoy en día. Quizás podamos intentar comprender en lugar de entender desde una perspectiva personal e histórica. Como es ininteligible, elegimos otro tipo de camino y forma de investigar y de ser que reconozca, acepte y abrace las ambigüedades, la complejidad de las cosas y la incertidumbre. Unas ciencias sociales *post* son, vistas así, de gran valor educativo para el s. XXI. Lo personal nos conecta, nos hace despertar, es un acto de amor hacia nosotros y el mundo. Este giro materialista abre espacios a un *post*-método, a “metodologías sin fronteras” o “methodologies without boundaries” (Denzin y Lincoln, 2005, p.), metodologías que nos provocan incertidumbre, metodologías VUCA podría decirse, y que realizan una labor social.

Las horas, días y años pasan rápidamente y, tal vez, ya estemos en otro *post*, en el *post-post*: *postcualitativo*, *postindagación*, *postnarrativa*. Richardson (2002) se sitúa en el *postestructuralismo* y dice: “The core of that position is the doubt that any discourse has a privileged place, any method or theory a universal and general claim to authoritative knowledge” [lo más importante de esa posición es la duda o cuestionamiento de que cualquier discurso tiene un lugar privilegiado, cualquier método o teoría una reivindicación universal y general de conocimiento autoritario] (p. 415). Las reivindicaciones de verdad son sospechosas de servir intereses particulares; reivindicar la verdad es reivindicar el poder. (Richardson, 2002).

En el seminario, donde trabajo en la tesis, leyendo a Denzin y Lincoln (2017) siento inquietud por el resurgimiento de los positivistas. Los autores expresan sus miedos o dudas por la dirección en la que vamos. Yo siento esos miedos a la hora de querer proponer a alguna alumna un TFG de metodología narrativa. Creo que es arriesgado y no las quiero poner “en peligro”, y arrojarlas a los leones. Este año he tutorizado un Trabajo de Fin de Grado en el que el alumno ha tratado de encontrar respuestas a sus inquietudes. El foco de su investigación era la formación y desarrollo de la identidad y los propios interrogantes le llevaron a elegir la metodología narrativa, pero sin una base teórica. Considero que ha realizado un gran trabajo, pero me surgieron las dudas sobre el momento en que tendría que defender su investigación delante de un tribunal en el que, quizás, encontrase posturas inflexibles acerca de lo que se presupone debe ser un trabajo académico-científico. Además, en las defensas de TFG de la Facultad de Educación de Bilbao, los directores no pueden formar parte del tribunal que evaluará al alumno tutorizado y ofrecer otra visión alternativa que, además, ayude a explicar el trabajo.

Esta es la respuesta que he recibido, hoy 30 de septiembre de 2021, por parte del alumno al que le preguntaba sobre la defensa de su trabajo. Quiero añadir que la nota que le puse fue de 8:

Kaixo Gaizka,

Aurkezpena ondo atera zen, tribunalean psikologo bat zegoen eta gai nahiko zaila hautatu nuela esan zidan. GrALeke azkeneko nota 7,1ekoa da.

Mila esker laguntzagaitik,

X

⁷⁶ <http://didactica-ciencias-sociales.org/32simposiodcs/>

[Hola Gaizka,

La presentación salió bien, en el tribunal había un psicólogo que me dijo que el tema elegido era bastante complicado. La nota final del TFG es 7,1.

Muchas gracias por tu ayuda,

X]

Como digo, tengo mis dudas sobre si plantear esta metodología directamente con mis alumnos en los TFG. Hemos visto que en mi asignatura la narrativa ocupa una posición central, pero ahí no hay peligros externos. No obstante, para el año que viene, he propuesto de manera más explícita el método biográfico-narrativo y trataré de compartir estos miedos a los riesgos con otros compañero/as.

El *Ciclo de cafés con Nacho y amigos* sobre la investigación narrativa y social hoy: “Trayectorias, experiencias y afectos en la vida académica”⁷⁷, con José Miguel Correa Gorospe como invitado, supone una invitación más a escuchar todos estos nuevos giros, cambios y derivas de las que hablo. Me llama la atención la asociación de los recuerdos, memorias y pasado de los protagonistas con imágenes en blanco y negro. Hablamos de otra época e, incluso, en ocasiones, parece que lo hacemos de otra vida. De aquellos días proviene, probablemente, ese posicionamiento ante las relaciones de poder, el autoritarismo, para ir derivando con los años a la perspectiva decolonial. En el mismo encuentro, la presentadora y participante María Rosa Segovia hace referencia a cómo desaprender, cómo recuperar “el niño/niña” que se ha educado en el autoritarismo.

De la misma manera que Nicolás Copérnico y su teoría heliocéntrica representaron el paso a la modernidad, las nuevas epistemologías abren la puerta a la postmodernidad. La Tierra ya no es el centro del universo, pero *Sapiens* sigue siendo el rey de nuestro planeta. Es imprescindible el nacimiento de un nuevo *Zeitgeist* (espíritu de un tiempo), un clima intelectual y cultural que nos ayude a encontrar otra forma de ubicarnos en la Tierra. Yo, de momento, me dedico a seguir a estos *hombres* (y mujeres) *águilas*, que diría Baroja, personas que vuelan por encima de los demás, que ven más allá. Quizás la idea zocéntrica de Braidotti (2016) como fuerza igualitaria entre todos los seres vivos del planeta sea otra aportación más en este devenir.

Como conclusión, Marcel Proust decía lo siguiente: “El verdadero descubrimiento no consiste en encontrar nuevos territorios, sino en verlos con nuevos ojos” (Sancho y Correa, 2019, p. 117). La realidad está ahí, a la altura de nuestros ojos, al alcance de nuestras manos. Kabat-Zinn nos habla de una visión ortogonal como sinónimo de una nueva forma de mirada. A su vez, Thich Nhat Hanh nos invita a ver cada paseo, paisaje o flor diferentes día a día. El mismo lugar al que vamos todos los días no es el mismo, nuestra relación con él es distinta. Tenemos la ocasión de vivir ese momento único, ser con total plenitud.

5.6. Relato: *Charlando con mi tío Iturrioz*

Al analizar mi relato parece como si fuéramos personas distintas. Ha pasado en algunos casos tanto tiempo. Sin embargo, hay momentos en los que nos encontramos, las historias, miedos, sueños de antaño se entrecruzan con los de hoy en día. Sigo sintiendo, sufriendo, teniendo miedo... Somos distintos, pero somos lo mismo, el mismo.

Diario del investigador

Cuando el protagonista de *El árbol de la ciencia*, Andrés Hurtado, tenía interés por comentar cuestiones acerca de su vecindario, la ciudad de Madrid, España o de mayor calado filosófico, decidía ir a ver a su tío Iturrioz pues con él “podía conversar acerca de puntos trascendentales” (Baroja,

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=O5uVpfZ9uuU>

1911/2012, p. 102). Esta es la razón por la cual he elegido este título para este apartado. En realidad, diría que el informe al completo es una especie de charla con diversos *tíos* y *tías*, y conmigo mismo, pero esta parte, en particular, tratará de desvelar el argumento y dialogar con la historia que se esconde detrás de todas las palabras.

En el transcurso de un curso sobre escritura académica organizado por la Escuela de Doctorado de la UPV/EHU, nació en mí la idea del argumento. ¿Es preciso que una investigación narrativa contenga un argumento claro? Durante gran parte de este trabajo, este interrogante ha sido la *espada de Damocles* que ha pendido sobre mí y que he tratado de averiguar.

Anthony Walker (2017), por ejemplo, encuentra la trama de su historia en una nueva identidad de género y raza que se gesta siendo consciente de los privilegios que tiene, ha tenido y tendrá por ser un hombre blanco. Yo también soy blanco, hetero, euskaldun –con la connotación de ser vasco-parlante– y de clase social media, pero no soy tan consciente de lo que eso supone. Es cierto que el contexto del profesor Walker (los Estados Unidos de América) y el mío (Unión Europea) son distintos, pero ¿no me afectan aspectos de mi realidad de algún modo?

Extraigo del diario del investigador el siguiente diálogo con Bruner (1991) y su capítulo “La autobiografía y el Yo”:

¿Qué dice Bruner en este texto?; ¿Qué significa el ego o el yo? No menciona para nada la consciencia. Solo recuerdo un párrafo en el que, en relación a los incidentes críticos, los define como momentos en los que uno toma consciencia, se da cuenta de algo y cambia su vida en alguna dirección. Me ha hecho reflexionar acerca del yo, cómo se construye utilizando narraciones. Estas son importantes tanto por su contenido como por su forma. Menciona también el “doppelgänger” (Bruner, 1991, p. 116) o doble, nuestra voz de la consciencia. Me ha gustado la frase lapidaria con la que define la vida de uno de los Goodhertz; cómoda incomodidad con el conflicto que le define; ¿Cuál es mi conflicto? ¿Cuál es la historia que me cuento, ese relato dentro de mi historia general, ese círculo vicioso del que quiero salir? ¿Es el conflicto mi argumento?

¿Cuál es el argumento de mi investigación?: ¡El miedo! ¿Aún no lo ves?

Diario del investigador



Diagrama en el que trato de expresar los dos caminos que puedo tomar cuando el miedo aparece.

Tengo que poner algo en tela de juicio, ¡cuestionar!, como dice Correa, algo que revele significado. Cuestionar algo sobre la docencia y la sociedad, sobre las ciencias sociales, desde mi historia y mis percepciones. Pero, como decía en un apartado anterior, todavía no he encontrado lo que estoy buscando. Ha habido momentos durante el camino en los que esta no-visión, la eterna búsqueda de algo, provocaba en mí cierto desasosiego. Hoy trato de vivir estos momentos con mayor tranquilidad y aceptación.

No obstante, y siguiendo con la tarea de encontrar la trama, en otro momento de la investigación, barajé titular este trabajo: “Viviendo con miedo: Investigación biográfico-narrativa y *Mindfulness* como medio para deconstruir la identidad profesional docente que nos limita.” Esta investigación me ha enseñado el sufrimiento que me autoimpongo (todavía) por el miedo. Podría ser que este miedo a no estar a la altura, a ser juzgado y a que me hagan daño fuese el común denominador de mi historia. Es el relato que me cuento a mí mismo, justifico y con el que pongo excusas. Es un círculo vicioso difícil de explicar y de comprender que se ha ido construyendo a lo largo de las experiencias de mi vida y el significado que les he dado o, incluso de vivencias de otras personas que describen defensas ante tribunales, por ejemplo, como “experiencias traumáticas” o “trances” por los que hay que pasar. Tengo miedo, al mismo tiempo, de hacer el ridículo y, por otro lado, me imagino a mí mismo en posiciones más altas que las actuales. Las siguientes palabras de Fromm (2012) hablan muy bien de la sensación que siento:

Supongamos que un narcisista dice una cosa en una reunión. Puede ser muy inteligente. Siempre lo han admirado. Entonces, dice una pequeña estupidez, o comete una equivocación, y los demás se dan cuenta. Quizá no sea nada de importancia, pero él cae en una depresión profunda. ¿Por qué? Porque se ha traspasado su coraza, porque ha dejado de creer que es magnífico todo lo que hace. Pero como toda su existencia, toda su seguridad, se deben solo a esta convicción subjetiva, si se encuentra con la decepción, si encuentra alguien que lo critica, se siente atacado, se conmueve toda su fe en sí mismo, se desinfla su hinchazón y queda muy deprimido o se pone furioso. (p. 190)

Dicho de otro modo, hay una luz dentro de mí que quiere brillar y, paralelamente, un viento que no para de soplar. Quiero (antes *tengo que*) cambiar la historia, el marco en el que contar otros relatos diarios. Poco a poco, día a día, estoy siendo capaz de resignificar lo conseguido, y lo que está por llegar. Siendo consciente de esto, podría ser que el conflicto interior fuese el argumento de esta historia que os cuento. Desde esta identificación y reconocimiento del conflicto creado entre las ganas por crecer y el miedo por hacerlo, escribo y practico para conformar una nueva identidad más amorosa con el temor y la sensación de vulnerabilidad. En suma, un cambio de actitud y de postura ante la inseguridad y el fracaso, ante el miedo a no saber que ya mencionaba la doctora Sancho en el webinar: el desafío estriba en acompañar al estudiante en ese no-saber.

¿Conflicto? Practico todos los días por observar el conflicto interno, por comprenderlo, por quererlo.
Diario del investigador

En realidad, el miedo me traslada a posturas autoritarias, coloniales y poco inclusivas con los demás y conmigo mismo. Percibo lo social o las relaciones de poder dentro de mí. Igualmente, el temor me encierra en mí mismo y no permite abrirme, compartir, dar, colaborar, comprometerme, etc. El *ap-ego* a mí mismo me limita mucho.

Una vez más: ¿Cuál es mi argumento? Quizás haber pretendido ser otra persona, no ser yo. Poco a poco, aceptarme como soy me lleva a simplemente ser. Solo eso y todo eso.

Diario del investigador (diciembre 2020)

Creo que esta investigación me ayuda a reflexionar acerca del falso sentido de identidad y la consciencia que se sitúa detrás. Thoreau (1854/2015a) lo expresa así: “Por muy intensa que sea mi experiencia, soy consciente de que existe un algo crítico de mí que, cabría decir, no forma parte de mí

ser, sino que es espectador que no comparte mis experiencias, pero que toma buena nota de ellas” (p. 171). Sin embargo, ¿puede la narrativa reforzar, en otros casos, ese falso sentido de identidad? Mi motivación es que sea un instrumento, un medio y fin para observarla, solo eso, una manera de hacer “morir el pasado cada momento” (Tolle, 2001, p. 98).

Tolle (2001) señala que “... como el miedo es una consecuencia inevitable de la ilusión del ego, vivimos en un mundo dominado por el miedo” (p. 194). Si el miedo es la emoción principal que detecto en mi devenir como profesor y persona, el ego es su creador. En una película del universo Marvel, el ego jugaría el papel de villano, se convertiría en la némesis de mi historia. Un fanático que convierte una causa en ídolo, no importa cuál sea esta: política, religiosa, o cualquier otra.

El apego es otra cualidad que detecto. En el informe me cuesta soltar las citas de grandes autores. He necesitado recuperar las lecturas realizadas durante los últimos años y *utilizarlas*. Ahora mismo, todavía se me hace difícil renunciar a ciertos aspectos. He necesitado escribir demasiado, casi 400 páginas, seguramente por miedo al vacío, a no saber, a hacerlo mal. Trato de aprender con experiencias como la del profesor Correa quien, en su defensa de cátedra, reconocía que, en un proyecto en el museo de la ciencia, él y sus compañeros sintieron pena por no conseguir sus objetivos: “eran buenos materiales, pero...” Me quedo con su manera de aceptar aquella circunstancia y reconducir esa sensación y energía hacia nuevos proyectos.

La fragmentación asoma también en mi investigación. Demasiadas ideas, propuestas, intenciones que se disipan y desaparecen en el presente, es decir, que se traducen en poca acción. Creo que esta idea ha ido poco a poco cambiando y hoy, terminando ya la tesis, observo los planteamientos teóricos que llevo adelante de manera práctica y valoro las propuestas colectivas en las que voy participando.

Por último, la elección de las ideas desarrolladas refleja una predilección o una especial sensibilidad por los temas emocionales. Un ejemplo que recuerdo es el Trabajo de Fin de Máster (TFM) que realicé hace años y en el que predominaban también los aspectos emocionales de la profesora investigada en su dilatada carrera profesional como docente. Asimismo, me siento muy cercano cuando, en entrevistas como la realizada a Atkinson (2015) o a Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006), surge algún momento personal que ayuda mucho a ver a estas personas como seres humanos y no como autores consagrados indolentes y perfectos. Las entrevistas nos acercan al lado más humano y nos sitúa horizontalmente al mismo nivel que el autor.

Para ir terminando esta charla con mi tío Iturrioz, y con la intención de llegar a unas conclusiones más o menos firmes, me pregunto: ¿A qué atribuyo el miedo y el conflicto existente en mí y, sobre todo, en qué contribuyo para perpetuarlo? De nuevo, considero o, mejor dicho, tengo la seguridad necesaria para afirmar que, al igual que tengo derechos, también tengo responsabilidades conmigo mismo y con los demás. Conceptos que vuelvo a recordar de la *Convención de Seneca Falls*. Derecho y responsabilidad de salir del narcisismo y autocomplacencia de la autobiografía, en la cual he intentado pensar, sentir y decidir por mí mismo y, como dijo Fromm (1970), forjar un carácter que sienta “en sí mismo a toda la humanidad y nada humano le es ajeno” (p. 77).

Desde esta nueva posición, abrazo al miedo en vez de rechazarlo, lo represento e ilumino en lugar de reprimirlo y mantenerlo en la oscuridad. En la indagación descubro que “lo desconocido no está repleto de enemigos” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 42). El secreto de la paz mental, alegría o como queramos llamarlo estriba en reconocer todos los personajes que forman parte de nuestras historias, de nosotros y nosotras. Quiero superar el impacto de mi propia colonización: personajes que han ido adueñándose de todos los territorios internos. Quiero transformar la im-potencia en potencia. Ayer leía con Haizea en el libro de Science (de la asignatura de ciencias naturales en inglés) el significado del término *potential energy*. Eso es lo que todos tenemos y está esperando, latente. El primer paso, la consciencia, la narrativa y autoobservación que nos ayuden a verlo. En el apéndice (anexo “Un relato sobre las Jornadas de Psicodidáctica”), puede leerse una experiencia con el miedo.

A continuación, me gustaría añadir una serie de canciones que han emergido y cobrado protagonismo en mí durante los últimos meses (septiembre de 2021). Este es un descubrimiento fruto de mi conexión narrativa con el pasado escolar, con aquel profesor, Patxi, que sentía tanta pasión por lo que era y hacía, y que no estaba exento de miedos y conflictos propios. María Zambrano entendía la razón poética como “algo que sea razón, pero más ancho, algo que se deslice también por los interiores, como una gota de aceite que apacigua y suaviza, una gota de felicidad...” (citada en Romera, 2020, p. 179). De esta manera, “zonas muy olvidadas del alma vuelven a tener sentido como la contemplación, el silencio, el descanso y la reflexión” (Romera, 2020, p. 181).

- *Sailing*, de Rod Stewart: Desde el principio de esta etapa como doctorando, he concebido y sentido la investigación como medio y fin, como el viaje de Ulises en busca de respuestas a innumerables preguntas. Esta canción me conecta con ese espíritu de explorador y aprendiz que he tratado de cuidar y cultivar. Un devenir o *becoming* crítico de nuestras identidades, crecimiento personal y empoderamiento. Una vuelta a casa para ser libres.
- *The sound of silence*, de Simon & Garfunkel: El *Mindfulness* y la meditación se han convertido los últimos años, más o menos formalmente, en prácticas presentes casi todos los días. A este respecto, la crisis (un grito silencioso de ayuda) representa el estímulo necesario para cultivar la quietud, calma y el vacío. La narrativa también ha sido un medio gracias al cual he aprendido a escucharme y charlar desde el espacio y el desapego, sin juicios y compasivamente. El sonido del silencio me dirige igualmente a un tipo de investigación no finalista/intervencionista que consagra el aquí y ahora, lejos de ansias de poder y control provenientes del ego.
- *Gaua eta ni*, de Benito Lertxundi: La noche simboliza el misterio, los miedos y el desconocimiento. Un momento del día en el que nuestros antepasados se recogían en busca del sentido de la vida y trataban de darle respuesta contando historias, narrando mitos. Esta investigación me ha ayudado a profundizar en otro tipo de ciencia alejada de postulados positivistas y dogmáticos, más libre, diversa, inclusiva y sabia.
- *Xalbadorren heriotzean*, de Xabier Lete: La muerte como concepto tabú en la educación y en la vida fue una de mis primeras tentativas pedagógicas más o menos autónomas en cuarto del Grado de Infantil de la antigua Escuela de Magisterio de Donostia. El tratamiento en las aulas de los asuntos sociales problemáticos y relevantes son un aspecto fundamental y muy actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Quizá, este interés comenzase aquel día en que escuché cantar con tanta pasión esta composición musical.
- *I don't know how to love him*, Jesucristo Superstar: El conflicto producido por el miedo y el amor, cantado por María Magdalena. La tensión que genera la falta de correspondencia y equilibrio entre nuestros sueños y la realidad, entre nuestras luces y sombras. El reconocimiento de que, sencillamente, somos personas.
- *The green leaves of summer*, de The Brothers Four: Esta canción simboliza las estaciones por las que ha transitado la investigación. Momentos de sembrado, cultivo, descanso, florecimiento y cosecha. La naturaleza proporciona sol y lluvia, frío y calor, día y noche. De manera similar, esta indagación narrativa ha transcurrido por fases más o menos cómodas.
- *Blowing in the wind*, de Bob Dylan: Podríamos imaginar que el final de esta etapa predoctoral abre un nuevo escenario vital y educativo libre de incertidumbre y colmado de conclusiones empíricas, objetivas y generalizables. Contrariamente, el himno del cantautor de Minnesota alude a la pregunta sin respuesta, al profesor-que-no-sabe y a la búsqueda del y en el otro.

Tercera parte

6. Epílogo

Ya va siendo hora de terminar esta tesis. Estoy percibiendo hartazgo en mis dos directores y comprendo su cansancio perfectamente. ¿La razón de tanta demora? Intuyo algunas: falta de autoestima y necesidad de protagonismo, miedo a avanzar y salir de una incómoda comodidad en la situación actual de doctorando...

Siendo consciente de ello, he aprendido a identificar estos patrones de comportamiento y sigo adelante comprendiéndome, queriéndome y cuidándome.

Todo esto ha sido un proyecto difícil. No sé a dónde llegará ni llegaré. Lo que sé es que estoy caminando, viviendo, ganando, siendo exitoso.

Diario del investigador (01/12/2020)

Todo llega a su fin y, en este caso, la investigación y el informe. En este apartado pretendo esbozar en cuatro epígrafes unas conclusiones firmes y sólidas a las que esta indagación narrativa me ha conducido. La experiencia –vivencia narrada– aquí expuesta y discutida es el fruto de un constante y sistemático proceso dialógico abierto conmigo mismo y con el entorno. En este periplo, la narrativa me ha asistido en esta adaptación, resignificación y reajuste de ideas, en el acomodamiento y reorganización del pensamiento. “Asertos”, que diría Stake (1999, p. 107), “una información que permita a los lectores reconsiderar el conocimiento que tienen del caso, o incluso modificar las generalizaciones que existan sobre casos de esta índole” (Stake, 1999, p. 107).

“En aquella época no estaba todavía convencido de lo que digo ahora. Ha sido un proceso bastante lento y difícil porque suponía separarse de la tradición en la que me había formado”.

Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006, p. 9)

Las palabras de Ferrarotti me acercan aún más a él. Su relato conecta con el mío. Aunque en el detalle no tengan nada que ver, en el fondo habla de lo mismo: de la inseguridad, de lo tradicional, del miedo. Yo necesito escuchar este tipo de palabras. Algo parecido me ocurrió en el *Winter School* de Barcelona: unas palabras que parecía que nunca se dirían sobre la etnografía y las publicaciones y que, finalmente, se dijeron y que agradecí. En una segunda fase, Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006) reconoce que comenzó a utilizar estas metodologías en sus trabajos, pero tímidamente, por miedo a que no fueran “suficientemente científicos” o, simplemente, “literatura” (p. 11). Yo también adopté esa actitud en el Máster de Psicodidáctica, una defensa frente a lo que yo percibía eran ataques empíricos.

Todo el tiempo que he utilizado para escribir esta tesis responde a la necesidad de un marco intelectual, de unos conceptos básicos y principios fundamentales donde apoyar mi pensamiento. Espero haber conseguido su plasmación en el informe. Todos estos años de indagación, de lecturas, experiencias y tránsitos han sido imprescindibles para ir enraizándome en esta investigación y para, más adelante, pasar de la raíz al rizoma, y presentar otro tipo de aproximación más relacional, dialógica y dinámica.

Tú, lector o lectora, has tenido la oportunidad ahora de comprender y dar tu propio significado a lo que (te) escribía. Quiero que sepas que has estado presente durante todo este trayecto. Seguramente, y soy consciente de ello, habrá partes del informe cubiertas por una nebulosa que no he sabido disipar. Curiosamente también, hace unos días me dirigí a la biblioteca de la Universidad a devolver y recoger unos libros y, en el carrito de las devoluciones, sobresalía sobre los demás materiales, la obra de Jacques Derrida y Maurizio Ferraris, *El gusto del secreto*. De nuevo, se me presentó ante mí un hecho casual o que muestra la sintonía y coincidencia entre lo que uno hace con

consciencia y el entorno que le rodea. Como se lee en la imagen posterior, los autores subrayan la necesidad de dejar algo abierto en el texto, sinónimo de hospitalidad y juego. Es verdad que las zonas más sombrías de esta investigación no son fruto de algo estudiado y meditado, sino de una dificultad por revelar todo lo que discurría en mi mente y cuerpo. No obstante, ahí están y os invito a caminar por ellas e imaginar diferentes salidas. No olvidemos, igualmente, que esta investigación no es experimental, por lo que no es posible ejercer el control sobre las variables.

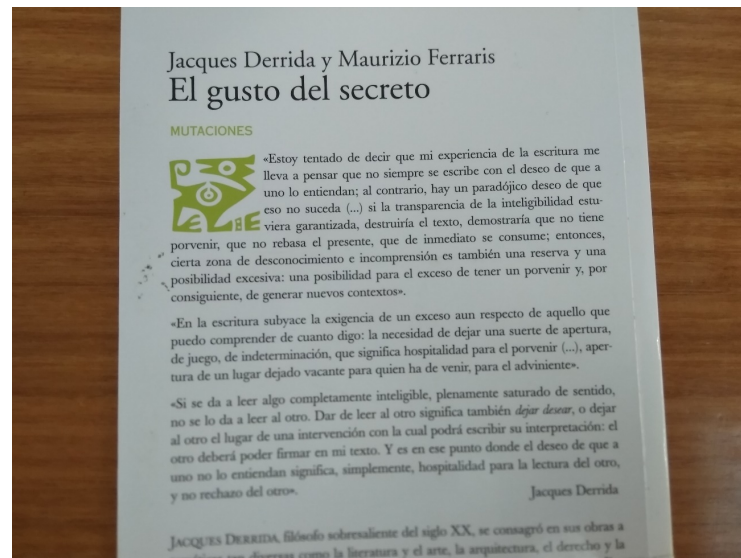


Imagen que muestra la contraportada del libro de Derrida y Ferraris, *El gusto del secreto*, de la editorial Amorrortu.

El cierre de este informe está dividido en cuatro apartados, que dan respuesta a las motivaciones planteadas al inicio del mismo, recapitulan lo desarrollado durante toda la investigación y van ordenados intencionadamente de la siguiente manera:

- La investigación biográfico-narrativa: Parte de la motivación “Encontrar mi propia vía en lo personal y profesional”. Aquí me referiré al método o camino que he tomado para llegar a mi objetivo y, al mismo tiempo, guía y fin durante todo este trayecto.
- Este autoestudio narrativo: La segunda de las motivaciones me apelaba a “Identificar y comprender las claves que operan en la permanente construcción de mi identidad como profesor del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales”. Este apartado es un reflejo de las experiencias y aprendizajes de esta etapa indagadora, que reivindicó como válida por la honestidad, compromiso y esfuerzo mostrados.
- Educación: “Conformar una identidad investigadora en la Didáctica de las Ciencias Sociales, crítica y reflexiva, en un contexto de continuo cambio” era el tercer propósito que establecía en la primera parte del informe investigador. Aquí recapitulo las nuevas y cambiantes concepciones sobre lo que significa para mí –en relación– la enseñanza, en concreto, la de las ciencias sociales en la Facultad de Educación.
- Nosotras y nosotros: Este es un apartado final que responde a “Adquirir e integrar un compromiso ético y social de transmisión del conocimiento”, de ahí que ponga el énfasis en el individuo como punto de partida para cambiar la sociedad.

A veces tengo la sensación de que necesito algo... ¿Qué es lo que necesito? Me falta algo. Siento ese vacío en mi interior y lo dejo estar. Estás bien ahí, estoy bien contigo. El horror vacui está ahí y lo cuido.

Diario del investigador

6.1. Sobre la investigación biográfico-narrativa

“Por mi parte requiero de cada escritor, primero o último, un sencillo y sincero relato de su vida...”

Thoreau (1854/2015a, p. 20)

Ha llovido mucho desde que, en el contexto del máster de Psicodidáctica y, más concretamente, en el de la asignatura *Nuevas tecnologías e innovación educativa*, impartida por José Miguel Correa, cayera en mis manos el texto de Antonio Bolívar (2002) *¿De nobis ipsis silemus?*, que me puso en contacto con otro tipo de investigación alejada de los postulados positivistas. Reviso y recupero la lectura, que se centra en investigaciones dirigidas a “dar sentido y a comprender (frente a «explicar» por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p. 6).

¿Por qué escogemos esta forma de investigar? ¿Qué es lo que ofrece y aporta al indagador/a? En mi caso, diría que ha significado pausa, reflexión y acompañamiento en mi devenir como doctorando. Al igual que Escipión el Africano trató de aunar el espíritu práctico romano con la tradición especulativa griega, Ferrarotti (Iniesta y Feixa, 2006) buscó complementar los métodos de los sociólogos empíricos estadounidenses con otro tipo de tradición teórica e interpretativa. En mi caso, me ha dado la oportunidad de escribir desde la diversidad y la libertad que ofrecen estas “formas alternativas de investigación fluidas y porosas” (Correa et al., 2020, p. 137). Así, por ejemplo, he imaginado una investigación *Pala* – la isla huxleyana en la que se combina lo mejor de Oriente y Occidente– y bebido de diferentes tradiciones (este/oeste; norte/sur). El resultado es un autoestudio narrativo tejido por una red de relaciones y tramas abiertas, mágicas y misteriosas.

Se me ocurre hacer una metáfora o comparativa con la gastronomía de vanguardia o “post”. Las diversas cocinas del mundo nos ofrecen una nueva visión, alimento y sabores que desconocíamos. ¿Qué es eso de “umami”? Fruto de nuestra ignorancia y prepotencia europeas, pensábamos que fuera de Europa solo se comía arroz, patata y maíz.

Diario del investigador

Un relato jocoso cuenta que un hombre que había pasado demasiado tiempo en un bar es visto en la calle por un transeúnte arrastrándose por el suelo, alrededor de una farola. Cuando el hombre del suelo es preguntado por el motivo, este contesta: “He perdido mi reloj”. El viandante decide ayudarlo y, cuando se percata de que no está ahí, le vuelve a preguntar: “¿Está usted seguro de que se le cayó aquí? A lo que el hombre responde: “Ah no, se me cayó un poco más abajo”. “Entonces, ¿por qué diablos está buscándolo aquí?” “Porque hay mejor luz”, sentencia.

Lo que quiero expresar con este relato es el déficit que tienen algunas investigaciones para encontrar lo que no se busca. Los métodos post-cualitativos representarían, en este ejemplo, la luz pequeña, la de una linterna quizás, que tiene menos fuerza, pero es más dinámica. Unos métodos con los que poder encontrar lo que no buscamos, para poner el foco o luz en la sombra. Cristóbal Colón no esperaba encontrar América, del mismo modo que tampoco Magallanes y Elcano dar la vuelta al mundo. Fue una serendipia, pues los tres buscaban llegar a Asia. Palmer (2003) lo explica de la siguiente manera:

We know we have lost something important in professional training and practice. But we keep looking for it in all the wrong places because the bright light of science has been almost exclusively focused on «objective realities» such as technique, curricula, and cash, rather than on soulful factors such as relational trust [sabemos que hemos perdido algo importante en la formación y práctica profesional. Pero seguimos buscándolo en todos los lugares equivocados porque la luz brillante de la ciencia se ha centrado casi exclusivamente en «las realidades objetivas» como la técnica, los curriculums y la rentabilidad, en lugar de en factores emocionales como la confianza en las relaciones]. (p. 385)

Ya hemos visto con anterioridad cómo la década de los sesenta supuso una época durante la cual unos jóvenes se replantearon la cultura tradicional occidental y buscaron alternativas como la vuelta a los mitos antiguos, a los textos orientales o a la visión de los nativos norteamericanos (Keen y Valley-Fox, 1993). Pero ¿conlleva esto renunciar a la razón y a la ciencia? Keen (Keen y Valley-Fox, 1993), en el prefacio de su libro, asegura que esta suposición es debida al uso del término mito como lo opuesto de hecho, realidad y objetivo. En su opinión, “tal uso trivial de la noción de mito refleja las falsas certezas de las mentes dogmáticas, y una ignorancia de la suposición mitológica que subyace en la idea comúnmente aceptada de la «realidad»” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 12). En la misma línea, Loy (2004) alude a la postmodernidad como el descubrimiento “de que mi yo y mi mundo son constructos...” (p. 15).

Las narrativas son historias corporeizadas. La película de gánsteres de Martin Scorsese, *El irlandés*, es una muestra de la atracción que provoca una persona que cuenta sus memorias, y de la identificación de nuestras vidas con el viaje en coche de este sicario a Detroit. *Érase una vez en Hollywood* es otro ejemplo más del significado que tienen las vidas de los protagonistas del film, de sus éxitos y miserias, y de cómo una historia nos permite conectar con su mundo emocional y, al mismo tiempo, tener una perspectiva de observador/investigador. Gracias a las narrativas, el lector “se sale del tiempo histórico y personal y se sumerge uno en un tiempo fabuloso, transhistórico” (Eliade, 1991, p. 199). Un tiempo extranjero e imaginario que es específico de cada relato y se descubre en su propio ritmo.

En lo que se refiere a la identidad, las trayectorias vitales y/o docentes muestran la narrativización de las mismas, es decir, su conversión en texto. Hemos creado nuestra identidad a base de las historias que nos han y nos hemos ido contando a lo largo de los años. Es incuestionable que los sucesos ocurren y, también lo es, que todo discurre y es atravesado por nuestro tamiz personal y cultural. Cada individuo tiene su historia de vida personal, configurada como ficción fruto de la capacidad y habilidad de su mente. Cabe preguntarse si esa identidad imaginada somos realmente nosotros. ¿No es la identidad, la identificación con el ego, un ensoñamiento, ilusión o ficción?

En el campo académico, la investigación biográfico-narrativa puede ocupar el espacio que dejaron los relatos mitológicos y folclóricos, y ayudarnos a introducirnos en universos desconocidos como el de la identidad/subjetividad, que personifica o encarna quiénes somos y lo que somos como profesores/as. La perspectiva discursiva le da un rol clave a la formación continua de esa identidad que busca encontrar sentido a lo que hace y a lo que es. El relato es el *modus operandi* que capta los detalles de la complejidad psicológica de la condición humana, y que no alcanza a comprender la investigación tradicional-positivista. Los dilemas, transiciones, crisis, contradicciones, conflictos internos y externos, son expuestos de manera verosímil y son el espejo de la ambigüedad y lo imprevisible de la vida misma. La narrativa es, a fin de cuentas, el modo de explorar y tratar de comprender esas “fuerzas contradictorias de multiplicidad y unidad, discontinuidad y continuidad, sociabilidad e individualidad” (Ruohotie-Lyhty, 2018, p. 26). Más concretamente, las historias de vida de maestras y maestros son una propuesta epistemológica que puede mostrar mejor los paisajes en los que vive el profesorado. Más aún, “this understanding constitutes an enormous contribution to learning about and getting better at teaching” [este conocimiento constituye una enorme contribución al aprendizaje y mejora en la práctica docente] (Fenstermacher, 1997, p. 123).

La posibilidad de empoderamiento es otra de las cualidades de estas investigaciones (Connelly y Clandinin, 1990). Los relatores sentimos una conexión viva con lo que (nos) sucede, con nuestra historia. También podemos ser conscientes de que esta propuesta metodológica tiene la virtud de situarnos en premisas diferentes a las comunes y, desde ahí, llevarnos a otro tipo de interpretaciones, aprendizajes o preguntas. Un nuevo punto de salida que lleva a otro destino, una especie de metamorfosis: contando esta historia, soy esto. ¿Y si cuento otro relato?

En este punto es donde la reflexividad de la investigación narrativa adquiere todo su fundamento. Estos planteamientos nos pueden servir para conocernos, reenmarcar nuestra profesión y, desde ahí,

poder, transformar y trascender. En suma, para realizar lo que realmente queremos hacer, para ser nosotros mismos y encontrar nuestra verdadera identidad, para florecer y desplegarlos como lo que somos ofreciendo lo mejor de nosotros mismos. Asimismo, los estudios narrativos tienen poder para cambiar las historias de otros, para la transformación social.

La escritura es otra de las claves de estas indagaciones. Romera (2020) se inspira en Lipovetsky para defender que el valor principal de la escritura “no reside en su valor documental, sino como enorme cantera de la *razón interpretativa*. Ella asume la batalla contra la monotonía del concepto, la receta-marco, la razón perezosa, el vacío pasional en la discusión intelectual y la falta de compromiso teórico” (p. 16). La escritura interroga, adquiere compromiso teórico y cuida de la ética de la investigación.

La narrativa además une y reúne. Las historias funcionan como vínculo “entre lo general y lo particular” (Connelly y Clandinin, 1990, p. 8), entre el pasado y el futuro, para dar sentido al presente (Lederach, 2005). Asimismo, la narrativa pone en relación a profesionales y personas. Juana Sancho reflexiona sobre cómo las historias de vida “permiten profundizar en el conocimiento de nosotros mismos, del Otro y del mundo que nos rodea” (Hernández y Sancho, 2018, p. 26). El texto de Narina A. Samah (2013) me da la oportunidad de conocerla también a ella, no solo de conocer su trabajo y sus resultados.

“Nuestras historias y mitos no disipan la ignorancia, pero nos ayudan a encontrar el camino, nuestro lugar en el corazón del misterio. En el fin, como en el principio, habrá un inmenso silencio, roto por el sonido de una persona que cuenta una historia a otro”.

(Keen y Valley-Fox, 1993, p. 194).

6.2. Sobre esta investigación

“No es sino lo que piensa el hombre de sí mismo lo que fragua su destino”.

Thoreau (1854/2015a, p. 24)

Este doctorado está siendo un reto de exploración y de consciencia.

Diario del investigador

¿Qué es una narrativa? ¿Es esto que presento aquí una narrativa? Preguntas similares son las que Fenstermacher (1997) expone cuando recuerda una etapa anterior en su vida profesional. En su artículo analiza los textos de cinco compañeros, cinco investigadores narrativos, y saca sus conclusiones. Anteriormente, el autor había pedido un *feedback* de cuatro colegas sobre un trabajo suyo y cada uno le contestó algo distinto. En lo que todos coincidían era en señalar que el relato sí era una narrativa, pero no al completo, faltaba algo. Por ejemplo, uno de sus lectores señaló que aquello no era narrativa, sino autobiografía y Fenstermacher se pregunta si son excluyentes. Otro colega, describió el texto como demasiado analítico. Un tercero, que era demasiado didáctico, que se centraba demasiado en avisar a los demás de sus errores, de prevenirles. Este punto me ha recordado a la idea del paternalismo que he mencionado en ocasiones. Fenstermacher (1997) termina su artículo y sentencia advirtiéndome que “all these writers all seem to know what a narrative is. I wish they had shared that insight with me, but they do not” [todos estos escritores parece que saben lo que es una narrativa. Ojalá hubiesen compartido ese conocimiento conmigo, pero no lo han hecho/hacen] (p. 120). Me encanta su honestidad. Reconoce que hará la tarea que le han encomendado como si supiera lo que es una narrativa, pero que realmente no tiene esa seguridad.

A diferencia del marco paradigmático y pragmático de la ciencia lógico-matemática, esta investigación no tiene hipótesis ni resultados empíricos que mostrar. Tampoco ha buscado

explícitamente ser funcional y acabar solucionando algún problema educativo. ¿Es útil entonces esta investigación?, ¿funcionará para otros y otras profesoras?, ¿resolverá los problemas que se encontrará el o la docente de aquí en adelante? Me temo que no lo hará o, mejor dicho, me alegro de que no lo haga. Lo que sí espero es que esta investigación contribuya a “modificar, transformar y mejorar el medio” (Benejam, 1999, p. 20) y confío en que lo aquí expuesto, narrado y explicado pueda ser comprendido y aplicado de formas diversas.

Desde mi posicionamiento, he preferido apoyarme en los giros postcualitativos que se presentan frente al imperio positivista, y reafirmar un modo propio de conocer y comprender –que no de control ni predicción– el sentido que les damos a las situaciones a las que nos enfrentamos a diario dentro y fuera del aula. El relativismo metodológico radical ya está superado y algunos autores defienden que “el valor del conocimiento reside en cómo se justifica” (Benejam, 1999, p. 18).

El propio método utilizado ha sido realmente un no-método, pues realmente no conocía de antemano el camino por el que discurriríamos la investigación y yo. En esta indeterminación, he encontrado dificultades para estrechar el foco de investigación, para perfilar y delimitar el tema, pero, por otra parte, me ha proporcionado una flexibilidad necesaria, a la vez que exigido la responsabilidad de buscar creativamente mi propio camino (en diálogo abierto con las ideas de Saville Kushner en el *webinar*). Al no utilizar una metodología *ad hoc*, me he perdido más de una vez, lo cual no tiene por qué verse de forma negativa –Lather aboga por ello (Correa et al., 2020)–.

Acabo de ver una de las clases de Sandel (2009) en la Universidad de Harvard. Sobre esta, en particular, cito esta frase: “What makes this enterprise difficult but also riveting (fascinante), is that moral and political philosophy is a story and you don’t know where this story will lead but what you do know is that the story is about you” (min. 19:15).

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente, 2º semestre de 2018-2019”)

La pregunta está muy presente a lo largo y ancho del informe como generadora de nuevos interrogantes y posibles escenarios, salida de lo convencional dominante y de las expectativas sociales o incluso personales (limitantes la mayoría de las veces). Este informe que presento es una indagación educativa (que educa), crítica y reflexiva, un trabajo humanista en el sentido en el que lo define Dewey (1998), centrado en el interés por el valor que tiene la vida y el respeto al bienestar social. La docencia es investigación, e investigar es también enseñar. Lo uno no es sin lo otro, son el *ying* y el *yang*, el día y la noche, las dos caras de la misma moneda. Una investigación que, como señala Rivas (2020), se pregunta en qué contribuye al cambio y la mejora. Un interrogante que puede que no tenga respuesta, pero que nos alumbró el camino hacia nuevos paisajes. Toca pues preguntarse: ¿Qué es lo que aporta esta investigación que presento? Me gustaría tener la respuesta ahora mismo. No obstante, voy a dejar que la narrativa siga su curso y permanecer atento.

Esta investigación es conocimiento y ciencia. No inventa nada ni sana a nadie (¡o sí!). Pero ¿no vale la pena mejorar en educación y en su impacto en las personas? La amabilidad que puede encontrar un alumno/a en clase por parte de su educador/a puede cambiar el mundo. Me acuerdo de las personas (pocas) amables que encontré en su vida Frederick Douglass (1845/1995) y que brillaron como un rayo de luz en su oscuro mundo de esclavitud. El rostro de su nueva ama y sus impresiones: “Era para mí una visión nueva y extraña, que iluminaba mi camino con la luz de la felicidad” (Douglass, 1845/1995, p. 77) y “su rostro estaba hecho de sonrisas celestiales, y su voz, de música tranquila” (Douglass, 1845/1995, p. 79).

Esta indagación narrativa es introspectiva e intersubjetiva, privada y pública, personal y política en cuanto que visibiliza lo que, generalmente, queda excluido. Se sitúa en la dialéctica entre teoría y práctica (Romera, 2020) y muestra la evolución del (mi) pensamiento según avanza en su camino, haciendo referencias continuas traídas del contexto de la práctica profesional, de la acción educativa y de la vida corriente. Kushner (2009) subraya el valor del individualismo, lo personal y la subjetividad

para, desde ahí, realizar una investigación educativa, personal y social. Más aún, la investigación biográfico-narrativa no favorece solo la indagación personal y social, sino que resulta esencial para la acción.

Igualmente, he intentado mostrar y fundamentar mi posición. En el aula, insisto mucho en estos aspectos que nos dan los elementos de juicio para defender nuestra opinión huyendo de lo simplemente anecdótico. Por eso, durante toda la investigación, he creído conveniente dejar abierto el diálogo con los autores. Además, me han proporcionado la seguridad que necesitaba para hablar de cuestiones más o menos espirituales en una tesis doctoral. Por ejemplo, escribía en mi diario del investigador que Harari (2016) cita a Jesús (p. 340) y que no tuviera miedo en mencionarle a Él o al Buda. La aparición de la religión en este informe está justificada como acto contracultural en cuanto que, en Occidente, “la perspectiva postmoderna crece a partir de una modernidad secular que privilegia el racionalismo empírico sobre la superstición religiosa y depende de esta misma modernidad” (Loy, 2004, p. 18). Por tanto, ¿por qué renunciar a ese saber? Nuestra forma de pensar también “deriva de los griegos, cuya filosofía se originó como una crítica de las divinidades olímpicas y los ritos asociados con ellas” (Loy, 2004, p. 18).

Por otro lado, he tratado de que esta tesis no sea una doxografía en la que reúno solo opiniones de autores, sino que he procurado entrar en ellas, expandirlas y formular nuevas preguntas. Un tipo de estudio que ha salido del interior de la (mi) persona y profesor, quizás por los recuerdos tan gratos que conservo de los Mr. Porter (Palmer, 2003), Mr Keating (*El club de los poetas muertos*) o Harper School (Stake, 1999). Hong et al. (2018) convienen en esta idea ya que aprecian que tradicionalmente se tenía una noción del profesor como profesional que adquiriría conocimiento, técnicas y competencias predefinidas, mientras que hoy en día las investigaciones muestran mayor interés por tomar al docente como una “whole person” [persona completa] (p. 243). Esta aproximación de carácter holístico pone el énfasis en estos procesos de búsqueda de sentido en contextos muy diversos. Desde esta perspectiva, se produce una amalgama ecléctica de enfoques, pero generalmente se encuentran temas comunes que están conectados. Así, me he centrado en tratar de comprender la labor docente y para ello he mirado aspectos como la motivación por enseñar, el bienestar personal y profesional, la *efectividad* al enseñar, la toma de decisiones en la carrera docente...

Personalmente, y haciendo más unas palabras de Dhiravamsa y Díaz (2008), esta investigación ha supuesto un viaje de exploración en las profundidades mismas de mi ser y junto a ella he procurado captar y reflejar la experiencia humana en su plenitud. El doctorado es el periplo del héroe, que diría Joseph Campbell, en el que he trabajado por encontrar mi identidad personal y profesional. Un viaje ilusionante y exigente, en busca de las fuentes del Nilo, al fondo del saber, que me ha situado y sitúa en la frontera del misterio. Un carnaval veneciano en el que busco desenmascarar al ego. ¿Quién y qué soy? La vida es un baile de máscaras, *personas* del teatro romano que pueden expresar alegría o tristeza, tranquilidad o agitación, paz o ira. Pero ¿qué hay detrás de la máscara? La investigación, en modo de tesis y de práctica de la Atención Plena, supone un cambio de dinámica, un giro en mi camino de revelación y *rebelación* (rebelión).

Desde la perspectiva del *Mindfulness* o Atención Plena, esta indagación, junto con la meditación, me ha aportado una conciencia sistemática a la experiencia de vivir y de enseñar. Así, la observación y reflexión son el sol que sale por la mañana y desvanece la oscuridad de la noche. Todos y todas tenemos la oportunidad de ser nuestros propios investigadores, bien sea por medio de la narrativa o de la práctica de la meditación. La mente se confunde a menudo y trata de enredarnos. Estando alerta y vigilándola, convertimos la inconsciencia en consciencia, el automatismo en diligencia, la alienación en conexión. Este periodo de tiempo se asemeja a la práctica del tiro con arco, al cultivo del arte del bonsái, a la concentración, paciencia y visión. Términos como oficio y artesanía resuenan dentro de mí. El profesor como artista y artesano: creador y buscador de significado, de conexión.

“Esto que es hermoso, esto me muestra el camino; esto que es hermoso, esto me muestra el camino; esto que es hermoso, esto me muestra el camino; ante mí, esto es hermoso, esto me muestra

el camino; detrás de mí esto es hermoso, me muestra el camino; esto que es hermoso, esto me muestra el camino”.

Canto llano navajo de la creación (citado en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 167).

En el ámbito profesional docente, he utilizado la perspectiva narrativa para, al igual que Ruohotie-Lyhty (2018), producir una imagen más o menos completa de mi identidad en construcción. Una identidad entendida como fenómeno social, múltiple y discontinua, y de la que podemos tener conceptualizaciones distintas e, incluso, contradictorias. La salida del barco de Pasaia que figura en mi perfil de *WhatsApp* me inspira y alude a la labor de repensar el rol docente. Junto a ello, he tratado de aunar vida escolar-universitaria y vida en general (Goodson, 2004). Al igual que Romeo y Julieta resuena en nuestras vidas de amor y romanticismo, esta historia aspira a ser, de algún modo, la historia de todos y todas nosotras.



Imagen de perfil de *WhatsApp* en el que se observa la fragata L'Hermione partiendo del puerto de Pasaia (Gipuzkoa)

Del mismo modo que Sam Keen (Keen y Valley-Fox, 1993) comparte con el lector cómo su indagación personal, su investigación mitológica, comenzó el día que se tambaleó su mundo, el día que murió su padre, esta narrativa ha hecho referencia también a la crisis como momento epifánico de observación a lo que pueda emerger y acontecer. Un cambio de rumbo en el que nos movemos “hacia nuevos espacios, hacia nuevas identidades, nuevas relaciones, nuevas y radicales formas académicas, nuevas epifanías” (Denzin, 2017, p. 87).

El autoestudio ha sido la base de esta investigación ya que algo dentro de mí no funcionaba como me gustaría. Había perdido la sonrisa, me había vuelto más solitario y hasta estuve a punto de tirar la toalla, en un par de ocasiones, y abandonar este proceso de formación personal y académica. El propio proceso de lectura y escritura en la elaboración de esta tesis pasó por días en los que tenía mucho sueño, no encontraba la motivación necesaria y no me concentraba. Gracias a la paciencia de mis dos directores y, especialmente, a la escucha y comprensión de Pello Urkidi, seguí adelante, pero con la idea de sanar la herida. Tolle (2001) afirma que “cuando los humanos limpiemos la contaminación interna, también dejaremos de generar polución externa” (p. 94). ¿Contaminaba el mundo con mi *desgracia*? Y ¿cómo limpiar el/mi ecosistema? Cada vez era más consciente de que lo que sucedía en el aula era una réplica de mi vida interior. El cambio en clase llegaría en el momento en que yo comenzara a cambiar. Para entender a mi grupo primero debía entenderme a mí mismo.

Más concretamente, esta es la historia de un profesor frágil, que conoce y reconoce sus luchas internas y externas, acepta su vulnerabilidad y trabaja por descubrir su fortaleza. “Todos tenemos miedo, por nuestra seguridad, por el futuro, por el mundo. Esa es la naturaleza de la imaginación humana” (Bronowski, 2016, p. 364). Esta investigación autoexploratoria me ha ayudado a encontrar el comienzo de mi historia, a descubrir los lazos con el pasado. Las dificultades por las que paso casi a diario podrían verse, desde otra perspectiva más desfavorecedora, como triviales. Al igual que la depresión parece una enfermedad caprichosa si la relativizamos con los males que existen en el mundo, estas historias normales pueden resultar demasiado simples comparadas con otras mucho más desgraciadas.

Quiero denominar también esta investigación postcualitativa como una “narrativa de equilibrio” (Alsup, 2018, p. 19). Un relato que ha buscado el equilibrio, o experimentado el desequilibrio, entre la autobiografía y la Historia, la autoridad y la vulnerabilidad, entre el otro y el yo. Es en el desequilibrio donde se produce el crecimiento cognitivo y emocional como es del barro de donde emerge la flor de loto. Connelly y Clandinin (1990), por ejemplo, critican las historias demasiado personales y sin relación con el contexto. Ahora mismo, mientras escribo estas líneas, tengo la sensación de que, sí, quizás haya olvidado el contexto académico. La verdad es que he querido pensar en ello durante toda la investigación, pero la historia me ha llevado por otros derroteros. De este modo, siguiendo las pautas de Jackson y Mazzei (2008), me mantengo escéptico sobre lo que narro e interpreto, y adopto una postura abierta y deconstructiva sobre lo que se deduce de este trabajo. “Lograr lo que uno quiere significa, muchas veces, dar con la historia apropiada”, decía Bruner (1991, p. 90).

Hoy, viniendo desde el parking de Empresariales hacia aquí he pensado por un momento: ¿Y si cambio el disco rayado de “No me gusta investigar” por el de “me gusta investigar?”. ¿No es verdad que antes decía que no me gustaba enseñar y ahora digo lo contrario? ¿No son todo y solo pensamientos y palabras que hacen mi realidad? Yo soy más que todo eso, recuerda.

Diario del investigador (ver anexo “Más cerca de la salida”)

La indagación que he escrito ha cumplido la función de parar, escuchar y esperar en silencio y, del mismo modo, ha dejado expresarme. Ha transcurrido un tiempo en el que, además de en la propia investigación, me he dedicado tiempo a mí mismo. Todos los días que vengo a la facultad HEFA II o cuando tengo que ir a la de Educación de Bilbao, en Leioa, dedico un mínimo de media hora para sentarme en el coche y cerrar los ojos con la intención de permanecer atento a todo lo que se pueda mover dentro de mí. Junto a esta rutina diaria, y pese a las trabas producidas por la COVID19, me encuentro todos los viernes con mi cuadrilla de amigos para hablar de cómo nos ha ido la semana. Asimismo, el pádel me ha dado la dosis de concentración, disfrute y mejora que también necesitaba. Además de estas actividades cotidianas, los últimos veranos he guardado para mí una semana en la que realizar una especie de retiro personal. Hasta ahora, he visitado el Val d’Arán, el Parque Natural de Valderejo y este último verano, junto con mi hijo, el Pirineo jacetano. Creo importante contar estas cuestiones porque la persona que no puede expresarse haciendo deporte, con las artes, la música o el dibujo, por decir algunas, puede llegar a expresarse de maneras más negativas como actitudes de

defensa, incompreensión o empequeñecimiento. Hannoun (1977) ya decía que un niño que no se expresa está cerrado al mundo y a sí mismo. La escuela, la familia y la vida nos obligó a olvidarnos de nosotros mismos para comprender y adaptarnos a nuestro mundo. Ya es hora de recordar quiénes somos, tomar el timón de nuestro barco y volver a casa. Esta investigación es el argumento para basarme en mi juicio y no en el de los demás y, apoyándome en ella, busco alcanzar la madurez y autonomía personal y profesional.

Chat WhatsApp entre el director Correa y yo (7/10/2020):

- Joxemi: Escuela de Rock! Esperamos tu documento final de la tesis... pero no llega
- Gaizka: Como diría una canción de ACDC en la peli... It's a long way to the top if you wanna rock 'n roll
- Gaizka: Hoy he leído a fenstermacher... On narrative. Ya sé que no te vale... pero te lo digo (emoticono guiñando un ojo).
- Joxemi: Imagen de flecha dando en la manzana.
- Gaizka: Y tú lanzas la flecha...
- Joxemi: tiendo manos
- Gaizka: Ya lo sé. Gracias. Siento haberte escrito este comentario... No he estado muy acertado. Supongo que estaba a la defensiva
- Joxemi: lo mío es una provocación amable, sin otro animo.
- Gaizka: Lo sé. Es cosa mía. Supongo que es la rabia por ver que el tiempo pasa
- Joxemi: don't worry, take it easy!

Este autoestudio narrativo muestra el poder que tienen las historias para soportar nuestro dolor vital, dudas en el aula o incluso para cantar nuestras satisfacciones. Relatar es dejar ir nuestras historias, nuestras identificaciones, los ídolos que nos mortifican, dice Hurtado (Baroja, 1911/2012). Contar nuestras historias puede ayudar a salir de esa esclavitud autoimpuesta y vislumbrar nuevos horizontes, es decir, autoemanciparnos y liberarnos. En nuestra cultura analgésica y lobotomizada, considero imprescindible, además de la escritura, la lectura de las tensiones, conflictos o dilemas de los docentes o personas en general. Es en el punto de fricción entre posiciones e ideas donde mejor se palpa el pulso de cualquier cultura, creencia y práctica. Desde esta perspectiva, las tensiones que muestra y contiene el propio método biográfico-narrativo, son vistas como ventaja para comprender qué ocurre en el aula y en la vida. La creatividad surge del conflicto, siempre que este se observe desde posturas receptivas y no impositivas, esto es, asertivas.

En este aspecto, considero que la comprensión de aspectos emocionales personales, tarea que he procurado reflejar, puede mostrar de alguna manera también las características más humanas de la enseñanza. Esto nos puede ayudar a comprender mejor y desde ahí cambiar las prácticas. Además, Castellví et al. (2019) entienden que “el estudio de las emociones es relevante en el campo de la didáctica de las ciencias sociales ya que las emociones juegan un papel determinante en el aprendizaje de los contenidos históricos, sociales y geográficos, y son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía” (pp. 24-25).

Este trabajo ha sido exigente mental y emocionalmente. Por esta razón, ha necesitado de tiempo y de pausa, de silencio e intimidad. “Somos caminantes, no velocistas”, dice Romera (2020, p. 18). Coincido con él y defiendo al ser humano frente al hacedor humano. La tesis, además de investigación académica, lo es también vital y personal. Escribiendo esta tesis he aprendido a leer y escuchar mi historia desde la perspectiva del observador y, así, comprenderla mejor y no dejar que me contamine. Nuestro pasado, como veíamos con Lederach (2005), está situado delante de nosotros/as. Seamos conscientes de ello y no nos dejemos atrapar. Del mismo modo, aprendiendo a escucharnos sin juicio, aprendemos a hacerlo con los demás. Parte del tiempo de este doctorado, he estado como Bill Murray, atrapado en el pasado, en el piloto automático de la inconsciencia. Viviendo en el pasado no encuentra sentido a la vida, no tiene motivación alguna y vive infeliz. Cuando llegue nuestro momento de la verdad, ¿qué quedará de nuestra vida?, ¿cuál será nuestra sensación?, ¿estuvimos atrapados en el

pasado? Cuando terminen nuestros años de docencia, ¿pensaremos si estuvimos atrapados durante años en nuestras ilusiones, expectativas, deseo, sueños y esperanzas? Tenemos otra opción que es la de, sencillamente, vivir el aquí y ahora conectados con el presente, ser.

En esta investigación también he mostrado la tensión existente entre lo particular y lo social. ¿Son relevantes para las y los lectores mis narraciones y reflexiones sobre las dificultades encontradas? “Solo podemos llegar a ser auténticamente públicos yendo primeramente hasta las profundidades de lo privado” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 28) o “tal como reza la máxima feminista, no hay nada más revolucionario que lo personal” (Rivas, 2020, p. 15). Al hacer público nuestro relato, la culpa pierde fuerza y el nudo gordiano del conflicto tensión.

Desde y en la comprensión de lo privado, del paisaje interior, es posible alcanzar el conocimiento de lo público, del entorno exterior pues hay una interdependencia entre ellos. El conocimiento y comprensión propios me acerca, descubre y conecta con el *otro*. Tomamos el riesgo de conocernos, de pensar sobre nuestra situación, igual que le ocurriera a Douglass (1845/1995) cuando reflexionaba sobre el hecho de aprender a leer, pero, al mismo tiempo, es un acto volitivo revelador y liberador pues nos acerca a lo incierto e inesperado, a las sabias contradicciones de la vida. Aprendemos que somos más que nuestros pensamientos y emociones. Aprendemos que estamos conectados.

Defino también la investigación como inclusiva y diversa porque observa, escucha, toca, olfatea y saborea todo lo que ha podido surgir. Es inclusiva también porque, desde una perspectiva junguiana y budista, atiende a todos los personajes (personas/máscaras) del microcosmos interno que forman mi identidad. Pienso que, escuchando al *otro* de nuestro ser interno, escuchamos al *otro* externo. Cuidando de todos ellos, cuidamos a los demás. Asimismo, he tenido la intención de incluir múltiples y diversas voces de la sociología, antropología, pedagogía, psicología o la Atención Plena, así como de diferentes latitudes.

Comentaba en un punto anterior el aspecto de reflexividad de la narrativa. La posibilidad que nos da la película que vemos de contarla desde otro prisma: drama o comedia de nuestra vida, ¿qué elegimos? En este momento, recuerdo las palabras de Tolle (2001, p. 179): “Cuando no honras el momento presente permitiéndolo ser, estás creando drama”. Entonces, ¿es mi historia personal mi identidad? Rotundamente no. Lo que sucede es que tememos el final de nuestra historia/drama y el consiguiente despertar y luz. Creo que la narrativa puede contribuir a una aceptación total de nuestras vidas, al fin del conflicto entre lo que queremos y lo que es. También ayuda a no tomarse tan en serio, a reírse de uno mismo y de la situación de su vida. Estamos tan ocupados por nuestra imagen y logros, que nos olvidamos de nuestro ser.

El concepto de reflexividad está unido al de empoderamiento: autoría y agencialidad que posibilita frenar la inercia de los acontecimientos y escribir mi propia historia. Un cuestionamiento que lleva al cambio de identidad o, dicho de otra manera, a observar, comprender y aceptar (en lugar de *matar*) esa identidad. Pero, de nuevo, ¿qué historia quiero construir? “Nada es lo que parece ser. El mundo que creas y ves con la mente egotista puede parecer un lugar muy imperfecto, incluso un valle de lágrimas” (Tolle, 2001, p. 193). Pero todo esto es la imagen de un sueño, recuerda el mito de la caverna y las palabras de Palmer (1997, p. 17): “Identity and integrity have as much to do with our shadows and limits, our wounds and fears, as with our strengths and potentials” [la identidad e integridad tienen tanto que ver con nuestras sombras y límites, nuestras heridas y miedos, como con nuestras fortalezas y potenciales].

El propio proceso de conceptualización de lo que es una tesis ha significado la deconstrucción de las atribuciones o características que provocaban tensión y dificultad añadida sobre mí. Expresiones como “es como tener un hijo”; “me salió una hernia”; “me he ido 3 meses al monte para estar sola y terminarla” no me ayudaban y entorpecían mi trabajo. Ahora soy más consciente de todo ello y elijo resignificar y transformar esos relatos en otros más amables, en retos y oportunidades. Del mismo

modo que mi mente imagina y crea un discurso en interacción con el entorno, mi consciencia puede cambiarlo e incluso generar otra cultura compartiendo mi perspectiva.

Tengo claro que un servicio social o comunitario nunca habría llegado sin una sanación interior, sin poder prestar lo mejor de mí mismo. Platón decía que la educación debería ayudar a todo alumno a descubrir para qué es bueno y prepararlo para serlo, pero ¿cómo lograrlo desde el profesorado si uno no ha realizado esa labor primeramente? ¿En qué soy bueno yo?, ¿qué es lo que me gusta de mí? Ahora mismo, tengo una serie de fortalezas que me ayudan a navegar por el mar de dudas.

Este es un relato en el que he intentado también mantener la distancia y narrar *sine ira et studio*. Con esto quiero expresar la intención de Tácito de tratar los hechos históricos sin amargura ni parcialidad, sin ira ni pasión. Esta sensación la tengo también con *Sapiens*, de Harari (2016). Un análisis, narración e interpretación de mi viaje sin juicio y con aceptación.

Queda patente que esta investigación autobiográfica me ha traspasado y manchado –concepto de porosidad–, ha provocado cambios ontológicos en mi devenir como persona, docente e investigador. Tránsitos que me han movido de una posición de tener a ser el conocimiento, del control a la aceptación. Pero, claro, esto no sucede de forma natural. Se necesita tiempo, lectura, vivencias y reflexión. Picasso llegó a ser cubista tras pasar por diferentes etapas artísticas y sabía dibujar y pintar de manera *clásica*. Los compositores contemporáneos son capaces de componer piezas *fáciles* de escuchar para los bisoños o legos en la materia. Deleuze también pasó décadas leyendo y estudiando a Spinoza, Hume, Kant y otros para acabar proponiendo una nueva imagen de pensamiento (St. Pierre et al., 2016).

¿Tiene sentido escribir lo que estoy escribiendo? Aquí me encuentro solo en agosto (2020) en la uni... Estoy tranquilo, pero me pregunto si estoy perdiendo el tiempo. Mi mente me hace trampas. Repítete “ofrecer, ofrecer y ofrecer”. Cuidado de uno mismo y de los demás, del solipsismo a la conexión.

Diario del investigador

Quisiera terminar mostrando que esta es una investigación que ha ido cristalizando y decantándose en el aquí y ahora. Una historia nómada, en permanente revisión (Correa et al., 2020), que podemos y debemos cuestionar para no caer en la “ilusión biográfica” de Bourdieu (citado en Bolívar et al., 2001, p. 127), es decir, en la identificación y confusión entre historia de vida y nosotros. Entiendo en las palabras de Bourdieu que la vida es mucho más, que la tenemos por descubrir, por encontrar nuestro verdadero yo, nuestro propósito y no el de otro. Quizás estemos representando el relato de otro, viviendo la vida de otro. En mi caso, he seleccionado unos aspectos, incidentes y relatos que podían haber sido otros, para posteriormente darle sentido. Me he centrado solo en una parte de mi vida, me he fijado solo en la punta del iceberg. ¿Pero, soy yo eso, o solo eso? ¿No es una ilusión de una vida, la niebla que no nos deja ver el paisaje, las imágenes proyectadas por el fuego de la caverna?

Me he dado la oportunidad de cambiar, de probar, de arriesgar, de sentir, de vivir. Hoy mismo consultaba los próximos eventos, conferencias que se nos presentan en el 2021 (enviado por la AUDCS) y me siento pequeño. De nuevo surgen los pensamientos y sensaciones limitantes. Los estoy observando ahora mismo, les sonrío y los dejo ir

Diario del investigador

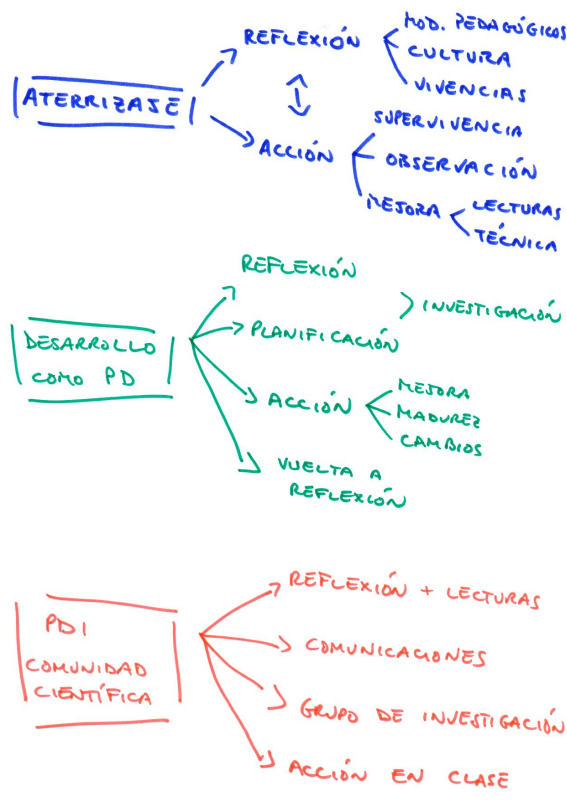


Diagrama que refleja de una manera esquemática mi trayectoria docente e investigadora.

Juan M. Escudero (del seminario *webinar*), ya jubilado, se pregunta para qué ha valido todo el trabajo. Es una muy buena cuestión, la búsqueda eterna de sentido en la educación a través de las grietas y las certezas. ¿Para qué ha valido mi tesis? Presento esta historia de vida o narrativa de vida, un autoestudio de un profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales que ha partido de un estado de insatisfacción o insuficiencia.

El siguiente paso es preparar la presentación, mejor que defensa, del trabajo realizado durante esta etapa. ¿Utilizaré el programa PowerPoint? El profesor Correa, en su defensa de cátedra, se presentó ante el tribunal tal cual era, sin artilugios que pudieran desvirtuar lo que allí iba a suceder. En aquel acto, el doctor Hernández destacó como rasgos del candidato la curiosidad, el asumir riesgos y la apertura. ¿Cómo me quiero mostrar yo?

Ante las preguntas de las personas que tengo alrededor sobre el doctorado, comienzo a responder que termino antes de Navidad. Resulta curioso que después de tanto tiempo invertido en su realización, todavía haya algo dentro de mí que no lo cree. Sin embargo, ahora soy más consciente de que es un patrón, una idea, un pensamiento generado que observo, acepto y suelto. Poco a poco, estoy aprendiendo a guiar mi propia vida, a ser mi propio amo⁷⁸.

Diario del investigador (septiembre de 2021)

“Si has levantado castillos en el aire, tu trabajo no tiene por qué ser en vano; ahí es donde debieran estar. Ponles ahora los cimientos”.

Thoreau (1854/2015a, p. 396)

⁷⁸ Con esta expresión, he querido hacer un guiño y reconocimiento a Frederick Douglass (1845/1995, p. 131), esclavo americano que escribió su propia narrativa de vida.

6.3. Sobre educación

Entonces, ¿qué tipo de educación queremos?, ¿cuál es la función de la Universidad, enseñar, educar? ¿Qué significa eso? Una alumna mía se preguntaba en su trabajo final: “¿Quién enseña a los niños y niñas a comprender el mundo en el que viven?”.

“School should be a place to have fun” ¿y la Universidad? Me pregunto yo.

Diario del investigador, a partir de una frase de una alumna
(Ver anexo “Narrativas académicas del alumnado, 2019/20)

“When they look at the sky at night, and wonder about the millions of stars that paint the sky, most of which are probably dead, and think about how small they are compared to the rest of the universe, I believe school should be there to teach them about the many wonders that the Milky Way hides”.

Diario del investigador (ver anexo “Final essays, 2019/20”)

Un mapa puede entenderse, en palabras de Brotton (2014, p. 36) “como interpretación creativa del espacio que pretende representar”. Del mismo modo, las y los educadores podemos concebir la educación como interpretación dinámica y creativa del entorno que queremos enseñar y adoptar el currículo como mapa de carreteras. Paralelamente, las ideas plasmadas en el curriculum pueden imaginarse como un mapa del mundo en el que la isla *Utopía* está al alcance de la mano. Estos materiales de consulta son cambiantes y dinámicos como la realidad que quieren reflejar. Un mapa, al igual que el curriculum, muestra una cosa y no otra, representa nuestros ideales y no otros. ¿Tiene el curriculum, como el mapa, la capacidad de elevarnos sobre la Tierra y colocarnos en una perspectiva divina? Es una visión que resulta tan tentadora que, lógicamente, los poderes políticos tratan de, como con los mapas, apropiarse de ella para sus propios fines e intereses.

Desde una perspectiva constructivista, el curriculum se convierte en un elemento no prefabricado clave tanto para el aprendizaje del alumnado como para la continua formación del docente. El curriculum puede ser interpretado como guía, pero también enigma que descifrar, y potente instrumento para la transformación de la enseñanza. El curriculum es el medio para aprender el *arte* de enseñar, y el educador el artista que comprueba críticamente su quehacer y que desarrolla su personal proceso de aprendizaje.

Visualizo una Escuela donde prevalezca la unión frente a la fragmentación. Analizar es fragmentar, separar los elementos de un todo para entenderlo siguiendo la filosofía cartesiana en *El discurso del método*. Pero no olvidemos lo que Aristóteles advirtió: que el todo es más que la suma de sus partes, es la síntesis. Del mismo modo, en las ciencias sociales, el problema o la situación siempre es algo más que el análisis de las partes. Quizás hoy en día todo esté muy fragmentado: diseccionamos la flor del Buda, convertimos la realidad en palabras y conceptos, ideas y prejuicios. La educación está llena de asignaturas que nos ayudan a conocer la realidad de manera analítica pero no sintética. No entendemos realmente de qué va todo esto. Einstein (1986) sostenía que “para que exista una educación válida es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes, un desarrollo puesto en peligro continuo por el exceso de materias” (p. 31). ¿Cómo podemos conocer mejor qué es un árbol, animal o persona, analizando todos sus partes y elementos, o escribiendo un poema o cantando una canción? ¿Y si simplemente nos sentásemos a su lado?

Esta es una visión de la pedagogía cercana a Tonucci, más integral y alejada de enfoques analíticos. Una educación, e investigación, que no esté regida por criterios puramente competenciales, términos y consignas con intereses políticos y de mercado. A pesar de la insistencia de la escuela normalizadora y de sus diseños curriculares, “solo importa lo que el estudiante es y será capaz de ser” (Romera, 2020, p. 182), como le ocurrió a Gloria Steinem (2021), quien reconocía que posiblemente llegó a sus ideas feministas por la circunstancia de no tener una educación al uso.

Una escuela que no mate de hambre la inteligencia de los niños y niñas, que quieran ir a aprender y que mejore la condición de todos ellos. Una educación del asombro, que fomente el enigma y la sorpresa. Quiero también lanzar un mensaje de diversidad y solidaridad de la Escuela que, sin embargo, se encuentra y choca contra nuestro atrincheramiento en casa y la desconfianza en los extraños. Como bien dice Tonucci (2004), una solución contraria a la defensa “es la que considera que el problema no es individual y personal, sino social y político” (p. 33). Así, el verdadero progreso se materializa cuando los favorecidos dan la mano a los desfavorecidos.

Hoy es 11 de octubre y en algunas escuelas, entre ellas, La Salle, es día festivo. Los niños y niñas están teniendo cuatro días libres (sábado-martes) y mis hijos se lamentan en broma sobre el número de días lectivos de la semana. Comentan que ojalá fuera siempre 3 días de escuela y 4 de fiesta.

Diario del investigador

Ante esta situación, la investigación educativa debe centrarse en los contextos de aprendizaje del profesorado y del alumnado: ¿Dónde aprendemos los profesores/as y alumnas/os? Trato de responder a la pregunta. Quizás pueda avanzar a través de nuevas preguntas: ¿Aprendemos solo en el aula? Si no es así, ¿dónde aprendemos también? Y en el aula, ¿cómo podemos hacerlo? Frente a las propuestas de soluciones idénticas en investigación educativa apuesto por posturas que nos hablan de realidades y casos concretos.

En relación a la legislación y reformas educativas, queda claro que se invierten grandes esfuerzos por cambiar las leyes, pero en la práctica nada cambia. Es una visión gatopardiana de la Educación en la que los políticos se inmiscuyen en los asuntos del alumnado, padres/madres y docentes. En España, según Schleicher (2018), todavía existe una estructura muy industrial de la educación, con un profesorado considerado mano de obra de una cadena de producción. En la misma línea, Han (2021) señala que la Universidad solo crea trabajadores y no personas. Recuerdo cuando estudiaba Historia en la Facultad y mi única aspiración era la de terminar la carrera para trabajar y no estudiar más. ¿Por qué ocurre eso? ¿Es eso lo que realmente nos han enseñado nuestros profesores, a adquirir y memorizar conocimientos, y dejar de formarnos, investigar, explorar y preguntarnos por las cosas? Esta reflexión está bien recogida por Pagès y Santisteban (2014) cuando señalan la ignorancia de los responsables políticos educativos que siguen pensando que un cambio de ley y currículo cambiará la práctica docente, cuando se sabe que quién cambia el currículo es el profesorado que está ejerciendo cuando toma conciencia de que algo de lo que hace no le funciona como quiere, y puede dejar de realizarse o hacerlo de otra manera.

Estos pensamientos son el resultado de ideas adscritas a viejos paradigmas en lo que la enseñanza se opone, y se oponía, a la investigación. Así, “el maestro es el portador de la cultura oficial, de la cultura de unos pocos {...} De esta forma, el muchacho que anhelaba aquella sociedad maravillosa puede entrar en ella, pero como criado, como obrero, como explotado” (Tonucci, 1976, p. 39). En nuestra cotidianidad en el aula, y sin una autoobservación crítica, lejos de cambiar las prácticas anquilosadas en el tiempo, las perpetuamos. En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Gómez et al. (2018) identifican al currículo y las rutinas docentes como las principales causas de que se mantenga un modelo educativo tradicional. En la concepción del currículo de las ciencias sociales en el sistema educativo no universitario todavía prima excesivamente lo conceptual. A ello hay que añadir la reproducción de unas rutinas docentes basadas principalmente en el método expositivo del profesor y en la utilización del libro de texto, lo que lleva a elegir el examen memorístico como principal variable de la evaluación. Pero como señala Liceras (2016) el currículo conceptual y las rutinas docentes señaladas no solo están en la base de las dificultades de aprendizaje de las ciencias sociales, si no que también tienen como consecuencia la pérdida de interés del alumnado por estas materias, al identificarlas como ajenas a sus centros de interés y alejadas de su realidad personal y social.

Yo definiendo a unos docentes como eternos aprendices y dueños de sus saberes experienciales. Sueño con una educación del y para el s. XXI que ofrezca las herramientas necesarias para pasar de la

subalternidad a la emancipación. Creo en un profesorado que enseñe el hábito de hacerse preguntas, razonar y justificar las opiniones, a investigar y buscar nuestra vía. Unos docentes que expliquen y no enseñen a resolver problemas. Recuerdo con Santisteban (2017) que el profesorado tiene la opción de elegir entre la visión tradicional y otra alternativa, pero la libertad es poderosa y efímera, debiendo defender con pasión al profesorado como intelectual que sabe responsabilizarse de su libertad y ejercerla de manera crítica, que va más allá de las disciplinas justificadas académicamente pero con contenidos que no responden a problemas críticos del sistema socioeconómico y político, y que, siguiendo a Dewey, pone en el centro de la enseñanza no a las disciplinas académicas sino a las personas, al alumnado. Esta postura es más exigente que la que ofrece la instrucción de contenidos y conclusiones pues siembra la duda en el profesorado y en el alumnado. Mi objetivo no puede ser esperar que me escuchen y crean todo lo que les digo, sino la de proporcionarles lo necesario para saltar desde las ramas de mi pensamiento y volar.

Douglass (1845/1995) descubrió el sentimiento –y el sufrimiento– de ser libre leyendo, “una maldición más que una bendición” (p. 89) y “me abrió los ojos al espantoso pozo, pero sin darme ni una sola escalerilla por la que salir” (p. 89). Nosotros podemos encontrarla escribiendo, pensando críticamente, abandonando distracciones tecnológicas que nos adormecen y emborrachan como hacía el alcohol a los esclavos negros los domingos (su día libre). Aprender a leer como “el camino de la esclavitud a la libertad” (Douglass, 1845/1995, p. 81). ¿Y nosotros? ¿Cuál es nuestro camino a la libertad? La diferencia está de nuevo en las palabras de Fromm, en que ahora no somos conscientes de que somos esclavos, no tenemos contra qué luchar.

Veámos que se producen reformas escolares, cambios políticos y sociales, pero no personales. Las realidades educativas son difíciles de transformar sin un cambio personal. Denise Vaillant (2007) sostiene que “quizás no se consideró lo suficiente el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes. Quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral” (p. 2). Es decir, recuperar la idea de la pedagogía crítica de formar al profesorado como intelectuales autónomos capaces de decidir, por sí mismos o en red con otros profesionales, qué y cómo enseñar (Giroux, 1991).

Esta descentralización del elemento humano ha provocado una deshumanización y desencantamiento de la investigación, educación y vida. Por eso, hago hincapié en la importancia del ser puesto que enseñe tanto lo que sé como lo que soy. En el contexto universitario actual, esta dimensión personal del profesorado “se hace invisible en el ejercicio profesional” (Zabalza, 2009, p. 70), por lo cual Romera (2020) aspira a reencantarnos por la educación y por la vida. En el discurso de mi tutor Correa en su defensa de cátedra, comentó que han sido muchos años de presión y de lucha, y que sentía liberación. Y digo yo: ¿Es esto lo que queremos en nuestra universidad? ¿Carga la sociedad con demasiadas responsabilidades al profesorado?, ¿merece la pena luchar tanto?, ¿dónde se sitúa la salud y el aspecto emocional del docente? En la Universidad, “no podemos dejar que la presión de la carrera académica anule y gane la batalla al delicado equilibrio físico y emocional” (Martínez-Arbelaiz, 2013, p. 181). Podemos elegir disfrutar investigando y transmitir esa ilusión a nuestro alumnado.

Los docentes deberíamos recuperar la pasión y amor por la enseñanza (Day, 2006). Alcanzar un sentimiento parecido al que tuvo Douglass (1845/1995) cuando “el trabajo de instruir a mis queridos compañeros de esclavitud fue el compromiso más grato con que me he visto bendecido” (p. 131). Además de ello, defiende que debemos volver a sentir esas emociones y también poder hablar de ellas sin ningún tipo de pudor. Robert Fried, autor de *The passionate teacher: a practical guide* escribe en el prólogo que se ha sentido a menudo como un exiliado por la periferia de la Academia. No obstante, tuvo que resignarse y aceptar que su editor añadiera “practical guide” cuando para él no tenía mucho sentido. Tras la publicación del libro se siente liberado. Por lo menos, cada vez se escucha más esta palabra en un panorama de términos de resonancia empresarial como eficiencia, rigor, resultados, éxito... “Guste o no”, dice Day (2006, p. 11), “hemos entrado en la «Era de la pasión»” (Day, 2006, p. 11).

El o la docente que se deleita con lo que hace es mejor profesor/a. Un guía o gurú como Mr. Keating que despierta a los jóvenes de su letargo y les ayuda a descubrir sus sueños, a buscar su camino, comprometerse con su causa y encontrar el propósito de sus vidas. En esa búsqueda por ser mejor, tenemos que aprender también a ser más amables con nosotros mismos y los demás, al margen o más allá de los *deberías* del curriculum, la escuela o la sociedad. Podemos aprender a ser personas con un sentimiento y actitud de escucha receptiva, y que practican la atracción frente a la imposición. En este momento me pregunto: ¿Es correcto plantear la pregunta de la manera en la que estoy haciendo? ¿Hay buenos y malos profesores? ¿Existe una *buena* enseñanza? ¿Podríamos huir de esta lógica dualista y presentar otra forma de avanzar en nuestras propuestas?

Una actitud como la que muestra Gloria Steinem (2021) cuando es entrevistada:

—“¿Qué consejo le daría a las jóvenes activistas feministas?

—No les daría consejos, les preguntaría qué quieren hacer y les pediría que me dejaran ayudar”.

Diario del investigador

Los niños y niñas viven en el “ahora eterno” (Keen y Valley-Fox, 1993, p. 121). Las personas mayores tienen también un alto grado de consciencia. Unos están en pleno aprendizaje y expansión; los otros en un proceso de reflexión y contracción. Podríamos decir que los más pequeños están iniciando su viaje por la vida y los más mayores vuelven a casa, a sus orígenes, igual que la marea vuelve al mar o el Universo se contrae. Debido a esta particularidad, las personas mayores son consideradas en muchas culturas las más sabias y, por ello, respetadas. Desafortunadamente, en nuestro mundo regido por el propósito exterior, por lo *útil*, nos hemos olvidado de unos y de otros. No hay más que ver en varias ciudades europeas que he podido visitar y vivir, como Tours (Francia) o Portsmouth (Reino Unido), que los niños y ancianos están fuera de la esfera pública y urbana. La ciudad es de los jóvenes y adultos, aquellos que están en expansión. En este sentido, definiendo una educación que se centre y escuche más a las personas más presentes, a los niños y los mayores.

Desde la perspectiva en la que se deja fuera del conocimiento a niños y ancianos, se produce el apego o deseo de querer moldear nuestro alumnado a nuestras concepciones. Los vemos como posesiones que podemos controlar y modelar. Kabat-Zinn (2009) dice que “nos guste o no, los hijos son y siempre serán seres independientes; pero necesitan de mucho amor y orientación para desarrollar todo su potencial humano” (p. 245). Creo que es un bonito ejemplo que nos vale para la educación. La palabra amor resuena y me lleva a aquel cursillo sobre técnicas comunicativas para hablar en público con eficacia. Recuerdo lo que dijo el profesor: “amor por uno mismo, por el mensaje, y por el oyente”. Las autoras Sendra y Arbiol (2019), igualmente, promueven para sus estudiantes y para ellas mismas “una relación con el saber libre e infinita, donde medie el cuidado y la curiosidad” (p. 170). Convengo con mi compañero de departamento y amigo Juan Karlos Romera () cuando señala que “la *polis educativa* no es una catequesis, ni religiosa ni laica, pero es un lugar de personas en crecimiento y es por eso que conceptos como fuerza interior, sabiduría, libertad y amor adquieren una importancia extrema” (p. 175).

I don't want control, I want to let go.

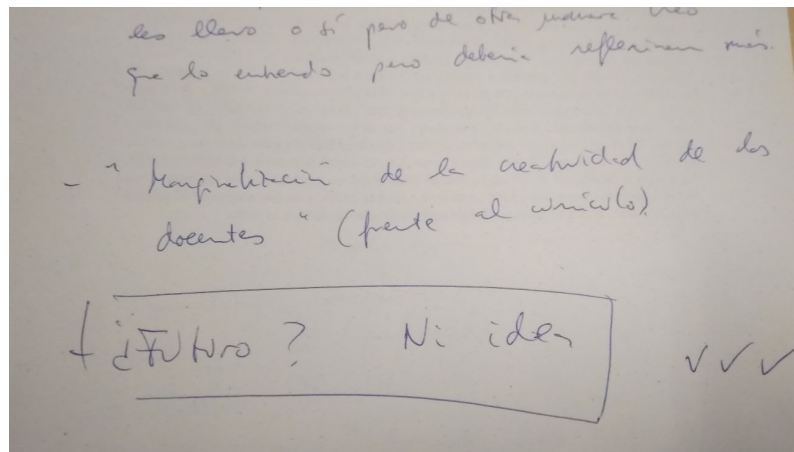
“What about us”, Pink

La enseñanza y nuestras vidas son narrativas, procesos en los que nunca percibimos la historia completa de lo que está ocurriendo en realidad. En educación todo tipo de actos y relaciones se están desplegando constantemente a diferentes niveles. Creo que es importante saber quiénes somos para hacer la tarea necesaria para que algo más grande ocurra. Tener la consciencia de que por muy pequeño que nos parezca a nosotros, lo que hacemos es valioso, sobre todo si lo que hacemos es nuestro trabajo, con lo que estamos alineados como personas. No se trata de pensar que somos especiales, pero sí de reconocer nuestro valor y aportación en este mundo.

“Te he escrito estas cartas para que tengas una idea de lo que hacemos ahora en la escuela. Y como no tengo más que contarte de momento, me despido de ti. Y hasta otra. Tu amigo que no te olvida, Fermín”.

(Últimas palabras del libro. Si mal no recuerdo, son cartas que le escribe a una antigua alumna ya fallecida).
Fermín Barceló (1997, p. 234)

Para ir terminando, me encanta la respuesta de Atkinson (2015) ante la pregunta “¿Cómo ve el futuro de la educación? No tengo ni idea de lo que pasará en el futuro”. Creo que es una respuesta clara y necesaria. Tendemos a querer saber qué responder, cuando el ejercicio más honrado es éste. Es también un ejercicio de rendición ante las dificultades que se avecinan o en las que vivimos. Es una aceptación de que no sabe, como Platón. Es una liberación de la carga de tener que saber, de dar respuesta, de lo que se le presupone, la carga de lo que esperan los demás, sus lectores, alumnos o lo que sea. Desde la aceptación del momento presente, es más fácil ser creativo y activo.



Extracto del resumen y diálogo con el texto de Atkinson (2015)

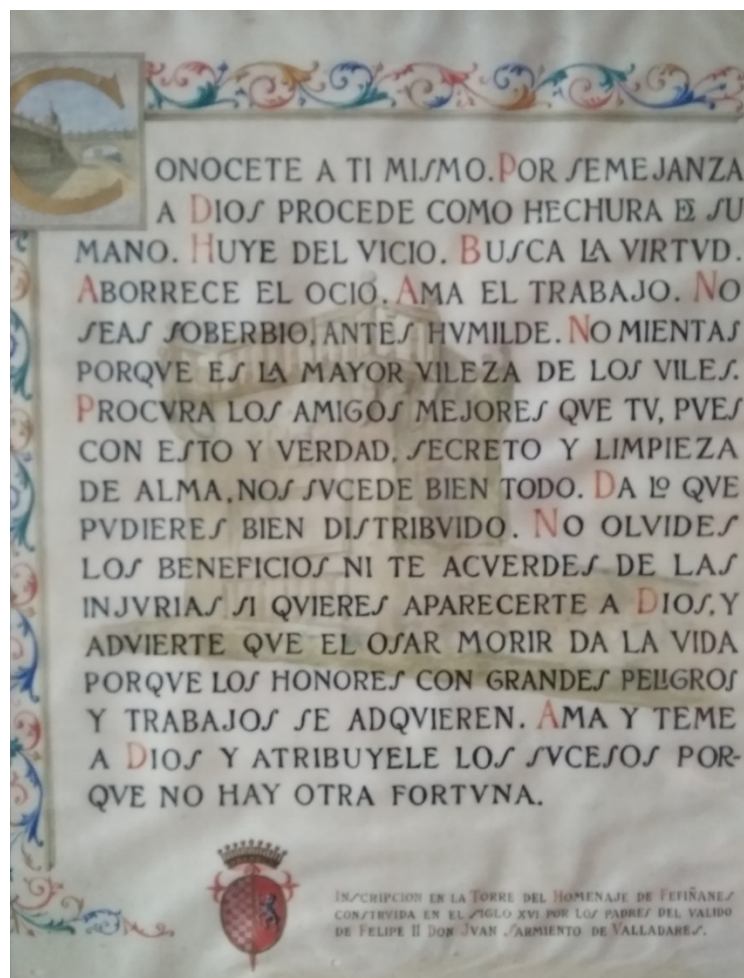
Nuevas preguntas emergen: ¿Cuál es la visión y misión educativa? ¿Cómo se puede lograr esto si no atendemos a la vida interior del profesorado? En 2020, ¿cuáles son los retos individuales, sociales y planetarios a los que nos enfrentamos? Del mismo modo que hemos señalado que la educación debería encender la llama que lleva cada niño y niña dentro, nos deberíamos preguntar ¿cuál es esa llama nuestra? ¿Cuál es nuestro propósito como docentes y como personas?

6.4. Sobre nosotras y nosotros

“La vida, o es una aventura o no es nada”.

Helen Keller (citada en Keen y Valley-Fox, 1993, p. 98)

Ya he hablado profusamente en este informe de la relevancia del autoconocimiento. El verano pasado, volví a toparme con otro ejemplo de esta inquietud que ha tenido ocupado al ser humano desde los albores de la historia, desde la revolución cognitiva de *Sapiens*.



Grabado sito en el Palacio de Fefiñans, Cambados (Rias Baixas)

Si existiese un D. I. o Documento de Identidad, ¿qué diría el mío? ¿Quién soy?, ¿quién creo ser?, ¿con qué ficción o mito estoy identificado? Las últimas lecturas me orientan hacia una quizás más correcta utilización del término identidad y su sustitución por subjetividad –experiencia interna de ser un sujeto (Anderson, 2011)–. Todavía no puedo ahondar en este concepto, pero intuyo que está asociado a nuevas maneras de ser y de entenderse más desaparegadas y libres.

Luego hay una cosa importante que echo también en falta. Se ha dejado de hablar de identidad para hablar de subjetividad, porque incorpora elementos distintos y de suma importancia. Incorpora lo imaginado, lo deseado, lo que nos moviliza, lo que transforma.....el deseo de ser, lo imaginado que transforma y cambia el mundo (y la educación). Tienes que hablar de eso porque para mí es el eslabón con tu trabajo de aula, con tu posicionamiento político, con tus deseos y aspiraciones de educar ciudadanos críticos. Esos valores están conectados con el deseo de cambiar las cosas. Cambiar las cosas, porque no son como nos gustan y porque nuestras aspiraciones no son dejar las cosas como están. Esta necesidad de cambio viene de dialogar, o de comprender que hay una interseccionalidad que lo atraviesa todo, y que nos exige un posicionamiento político, militante....tu texto, tu tesis, tus argumentaciones, tu escritura tiene que estar atravesada por ese diálogo permanente con el análisis interseccional, con el análisis de las situaciones de privilegio y opresión que lo atraviesan todo y dan o no sentido a tu aprender a ser, a tu ser... Toda tu tesis, tiene que dialogar con la interseccionalidad.

Aportación o nota de Correa

Pío Baroja es uno de los autores que más me ha acompañado durante esta etapa introspectiva, e interseccional, diría ahora. En *El árbol de la ciencia*, Andrés Hurtado dice lo siguiente: “La apetencia por conocer se despierta en los individuos que aparecen al final de la evolución, cuando el instinto de vivir languidece. El hombre [ser humano, persona, individuo], cuya necesidad es conocer, es como la mariposa que rompe la crisálida para morir” (Baroja, 1911/2012, p. 144). Muchos antes, el libro Génesis del Antiguo Testamento cuenta cómo Eva y Adán desafiaron a Dios y comieron del fruto del *árbol del conocimiento del bien y del mal*. Dicho de otro modo, muere la crisálida para el nacimiento de un nuevo ser, la mariposa, el ser humano completo. Pero ¿cuál es nuestra crisálida o antigua forma? Creo que esa es la labor que cada uno de nosotros y nosotras tenemos por delante: conocer nuestra propia historia o cuento. Vaciar el cuenco y volver a ser niños y niñas; renacer para aprender a ser, vivir con los demás y pensar.

La muerte de esa ilusión es liberadora. Recordar quiénes somos, volver atrás en busca de nuestra esencia, alinearnos con nuestro ser, significa morir y despertar. Es un viaje en el que las sirenas del héroe legendario Ulises tratan de embriagarnos o adormecernos. La muerte simboliza la crisis o epifanía, el golpe que tira la primera ficha del dominó, el caos que surge frente al orden de nuestras vidas (Keen y Valley-Fox, 1993). Un momento en el que nos damos cuenta que la vida no es como nos gustaría que fuera y en el que aprendemos el difícil pero precioso equilibrio que integra la aceptación.

*God, grant me the serenity to accept things I cannot change,
courage to change the things I can,
and wisdom to know the difference.*

“Serenity Prayer” o “Plegaria de la Serenidad”, de Reinhold Niebuhr

El *mito de la caverna* de Platón es otra de las imágenes que ha permanecido junto a mí estos últimos años y que ya es parte de mí. Esta historia simboliza la historia de la Humanidad, la condición y el pensamiento humanos representados como cautividad, sueño, olvido o desconocimiento. La autoliberación del personaje principal implica la recuperación de la memoria o el despertar hacia la sabiduría y hacia otro tipo de conocimiento y ser humano. El acto de rebelarse, liberarse y salir en busca de la luz es una actitud que podemos ejercer día a día. Thoreau (1854/2015a) finaliza *Walden* de esta guisa: “La luz que ciega nuestros ojos es nuestra oscuridad. Solo amanece el día para el que estamos despiertos. Y quedan aún muchos por abrírsenos. El sol no es sino la estrella de la mañana” (p. 407).

Entonces, ¿cuál es nuestro propósito en la vida? “La vida tiene un propósito interior y un propósito exterior. El propósito interior se refiere al Ser y es primario. El propósito exterior se refiere al hacer y es secundario”, señala Eckhart Tolle (2014, p. 223). Para Leibniz (Arnau, 2021), el propósito de la vida radica en lograr la armonía con lo que nos rodea, es decir, lograr la conexión entre el paisaje interior y el exterior. Thoreau (1854/2015a), por su parte, lo expresó de esta manera: “Mi experiencia me enseñó que si uno avanza confiado en la elección de sus sueños y se esfuerza por vivir la vida que ha imaginado, tropezará con el éxito menos esperado en su vida corriente” (p. 396).

Hoy he venido a la uni caminando. Me ha llevado como una hora llegar. He disfrutado plenamente del paseo. He podido sentir mi cuerpo, me he sentido agradecido por estar sano, por estar vivo, por poder disfrutar de un día más.

Diario del investigador (ver anexo “Mi práctica docente. 2º semestre de 2018/19)

No obstante, la ciencia moderna nos ha mostrado que la verdad es objetiva, única y exterior. *The truth is out there*, que dirían los agentes del FBI Mulder y Scully, de la serie *Expediente X*. Yo creo que la verdad está aquí, dentro de mí, dentro de todas nosotras y nosotros. Keen (Keen y Valley-Fox, 1993) reflexiona que “lejos de avanzar hacia un futuro racional, creando ciudades de alabastro que brillan sin tener en cuenta el sufrimiento humano, el mito y las políticas de la modernización nos han llevado

a habitar un lugar bajo la sombra del miedo, temerosos de que la historia termine con una explosión o un suspiro” (p. 11). En la misma línea, Fromm (1970) apunta que:

A pesar de la producción y el confort crecientes, el hombre pierde cada vez más el sentido de ser él mismo; tiene la sensación de que su vida carece de sentido, aún cuando tal sensación sea en gran parte inconsciente. En el siglo pasado el problema era que *Dios está muerto*; en nuestro siglo el problema es que *el hombre está muerto*. {...} En otros tiempos el peligro era que los hombres se convirtieran en esclavos. El peligro del futuro es que los hombres lleguen a convertirse en robots. (pp. 13-14)

Para matizar lo de que la verdad está dentro, diría que está dentro y fuera, en relación. Como sostiene Romera (2020), “el lugar del conocimiento ni está fuera ni está dentro. Se encuentra compartido dentro y fuera, pero a niveles diferentes” (p. 177).

La situación actual refleja una sociedad neurótica y cansada en la que la ciudadanía ha aceptado rendirse al sistema mansamente y ceder su privacidad. Una amortización de nuestra identidad, de nuestro ser. Hoy en día estamos más enajenados y somos más *átomos económicos* que cuando Fromm lo diagnosticó en su libro de 1970. La diferencia, tal vez, resida en que, de alguna manera, sí somos conscientes, es decir, no somos robots, pero, aún siendo conscientes, nos da igual o no sabemos qué hacer ni podemos hacer nada. Preferimos el bienestar materialista y nos autoengañamos pensando que no podemos hacer nada. Sin embargo, se produce un desencantamiento, desafección, descontento con la vida, con nosotros mismos. El artista reivindica la recuperación de la cotidianidad. Coincido con él en esa aspiración de volver a sentir, tocar, oler, la pausa, el cuidado del jardín, un paseo. Insatisfechos en el presente y en el planeta, nos lleva a consumir, llenar el vacío que sentimos, esperar un futuro mejor, eternos lactantes.

Algo similar ocurre con la crisis ecológica. Cuidar nuestro planeta supone el cambio individual en lo que se refiere a nuestros hábitos diarios, y el social, como Humanidad, en cuanto a actuaciones y políticas fáusticas de actuación, control y vulneración de la naturaleza. Me temo, sin embargo, que estamos atrapados y que no estamos dispuestos a renunciar a nuestro estilo de vida, ni personal ni colectivamente. Hemos pasado de ser esclavos a obreros, y de ahí a robots o autómatas, personas SIM (en castellano, módulo de identificación de abonado). Pero ¿abonados a qué? Las *apps* son *traps* (trampas) a las que nos hemos suscrito voluntariamente y el espía o *Gran Hermano* lo tenemos en el bolsillo. La sociedad controlada descrita por Orwell era consciente de su dominación. La nuestra no.

En opinión de Harari (2016) la revolución agrícola significó “el punto de inflexión en el que los *sapiens* se desprendieron de su simbiosis íntima con la naturaleza y salieron corriendo hacia la codicia y la alienación” (p. 117). ¿Y si volviésemos para recuperar esa conexión? En este contexto, es imperiosa una nueva manera de ser, pensar y actuar, una revolución onto-ético epistemológica –o quizás una involución natural–, al igual que hace miles de años tuvo lugar la revolución cognitiva, nuevas maneras de pensar y comunicarse (Harari, 2016). Tal vez estemos en las puertas de la siguiente revolución del ser humano tras la cognitiva, la agrícola, la industrial y la científica.

El estado actual del mundo es resultado de la irresponsabilidad general de no cultivar nuestro mundo interior. Nuestra actitud con respecto a nuestro microcosmos interior y el mundo exterior funciona como un espejo: si le sonríes, te sonríe; si le atacas, te ataca. Nuestra sociedad está enferma y necesita de personas que sepan traspasar los límites de sus egos y sean capaces de vislumbrar las sombras que nos atrapan y mantienen en posiciones maniqueas de buenos y malos. De este modo, urge recuperar una sociedad consciente, plenamente atenta a lo que sucede aquí y ahora.

Sin embargo, no es fácil –o sí– vivir en este mundo. En el contexto actual, “se nos exige soportar un «terremoto psíquico»” y “la razón no basta para solucionar los problemas a los que probablemente habremos de enfrentarnos en el futuro” (Haynes, 2004, p. 73). Por añadidura, ¿qué mundo nos queda tras la tormenta de la COVID-19? Pensábamos que la Ciencia nos daría todas las soluciones a las

situaciones actuales y, sin embargo, ha llegado un bicho microscópico nuevo y ha zarandeado todas nuestras seguridades sumiéndonos en la incertidumbre. Quizás solo seamos un gigante con pies de barro...

Todos y todas esperamos que el ser humano postCOVID-19 sea capaz de abrir nuevos horizontes onto-epistemológicos. De manera profética, Blom (2019) afirma que “tendremos que aprender, como hicieron nuestros antepasados, a vivir con cambios bruscos, drásticos e inevitables, tendremos que adaptarnos a ellos con inteligencia y aceptar y manejar las nuevas circunstancias en lugar de negarlo todo hasta que el mundo se nos venga encima” (p. 28). La crisis sanitaria que estamos viviendo podemos enfocarla como oportunidad de la que salir fortalecidos, de ascender, que diría Bronowski (2016). Uno de esos momentos de la historia que nos sitúa en el “maravilloso umbral del conocimiento” (Bronowski, 2016, p. 362).

Nuestras vidas están llenas de momentos, de incidentes críticos que están ocurriendo aquí y ahora. Aprovechemos cada instante que nos ofrece la vida, en el aula y fuera de ella, para aprender y cambiar. El cambio de siglo y de milenio como incidente crítico fue y es un momento único con el potencial de brindarnos la oportunidad de influir y redefinir los modos en que organizamos y dar forma a nuestra familia global (Lederach, 2005). A mí me gusta pensar que cada instante de nuestras vidas es un incidente crítico con ese poder de movilizar algo. Momentos para reflexionar acerca de nuestro viaje particular como seres humanos y colectivo como humanidad.

La pandemia nos ha dado la oportunidad de que el planeta se detenga y nos ha brindado el tiempo que *no teníamos* para el ocio y la contemplación, para nuestra familia y nosotros. Fernando Hernández, en el cuarto encuentro del *Ciclo de cafés con Nacho y amigos*⁷⁹, contaba cómo en el confinamiento realizó unos trabajos con unos colegas de Secundaria y señalaba que las escuelas tomaron una decisión inteligente cuando constataron que la enseñanza es importante, pero que lo era más el cuidado.

We are children that need to be loved.

“What about us”, Pink

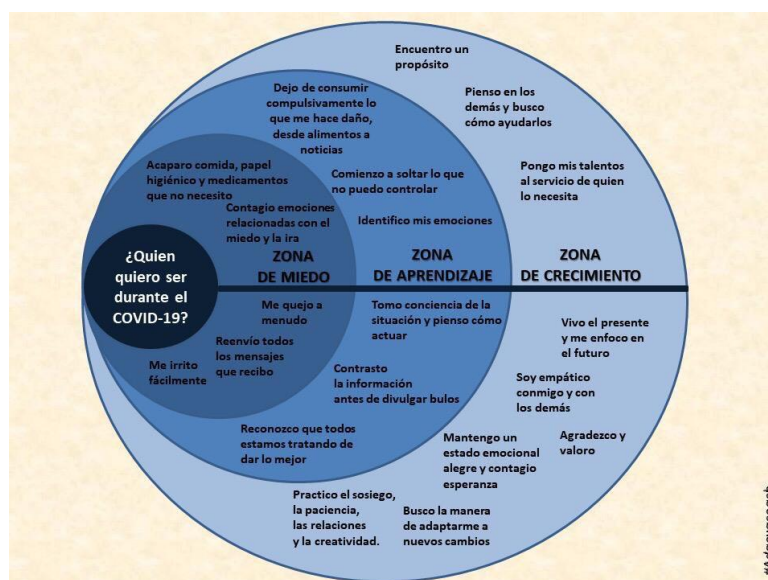


Imagen que envió la profesora de *Mindfulness* al grupo del que yo era integrante

⁷⁹ https://www.youtube.com/watch?v=fWZSv_EnL9U

En el ámbito educativo, la COVID19 ha tenido también sus repercusiones, entre ellas, en el profesorado. Por eso, Andy Hargreaves⁸⁰ ofrece cuatro consejos a los docentes que nos enfrentábamos a los retos de la pandemia en plena cuarentena con el fin de ponernos al socaire y sentirnos protegidos.

- “Don’t be afraid to acknowledge that you are out of your depth [No tengáis miedo a reconocer que estáis fuera de lugar, sobrepasados].
- Think about the kids and think about the families more than the curriculum [Pensad en los niños/as y en las familias más que en el curriculum].
- Connect with your colleagues [Conectad, relacionaos con vuestros/as colegas].
- Take care of yourselves” [Cuidaos].

Resumiendo, o, dicho de otro modo, aceptación, desapego, cuidado de los demás y de uno mismo, términos y conceptos que han ido emergiendo a lo largo y ancho de esta investigación.

Mencionaba al comienzo de este capítulo el propósito interior y exterior de nuestras vidas. El siguiente interrogante al que trato de responder es ¿cómo combinar ambos propósitos? Creo que del ser propio emerge el propósito exterior y que desde ahí es posible sentir la interconexión entre ambos. Todas y todos estamos llamados a crecer, desarrollarnos o, si lo preferimos, despertar. Así, cumpliremos, no solo con el propósito particular de cada uno de nosotros, sino con un propósito (exterior) mayor, más general y global. “Encontrar el propósito interior y vivir de acuerdo con él es la base para cumplir tu propósito exterior, la base del auténtico éxito” (Tolle, 2014, p. 224). Esta es, quizás, la fuerza que me ha impulsado desde que emprendí esta labor indagadora y que seguirá haciéndolo día tras día.

Este viaje ya termina. Ha habido buenos y malos días, pero el sol siempre ha acudido a su cita (Barceló, 1997; Thoreau, 1854/2015a). El héroe, sea este Teseo, Ulises, Sigfrido o Frodo, ha abandonado a su familia y, con la ayuda de sus mentores, ha matado al dragón, rescatado a la princesa –o encontrado un tesoro– y retornado a casa para compartir su experiencia con los demás, para contar su historia.

“El viaje hacia el interior es el más enriquecedor para el viajero que trae las visiones de la noche a la luz del día”.

Keen y Valley-Fox (1993, p. 139)

A lo largo de la investigación, he podido constatar que nuestra manera de ver el mundo, es decir, lo que el ser humano ha construido, es una ficción. Esto viene a demostrar que, entonces, nuestro mundo está sustentado sobre una ilusión. Este descubrimiento “significa el fin de la infancia colectiva de la humanidad” (Loy, 2004, pp. 14-15). Igualmente, la postmodernidad trata de acabar con los mitos, ilusiones, ficciones que hemos creado, cuestionando constructos o construcciones sociales. Ahí tenemos los ejemplos de la deconstrucción del postestructuralismo de Derrida o Lacan (reflexión a partir de Harari, 2016) que se dirige al encuentro de nuevas preguntas intrigantes o respuestas provisionales y generadoras de nuevos horizontes.

En este periplo he abrazado la inseguridad y soy consciente de que el ego, todavía, es parte de mi vida. Sin embargo, “el miedo ya no es un factor dominante en lo que haces, y ya no te impide actuar para iniciar cambios”, me dice Tolle (2014, p. 236). La duda existe y permanece, pero mi relación con ella es más sana. Juana Sancho reconoce en el *ciclo de cafés con Nacho y amigos* que todavía mantiene la pasión por la enseñanza, pero también el desconcierto, y añade una cita de Lledó: “La duda es la luz de la inteligencia”.

⁸⁰ <http://www.andyhargreaves.com/videos.html>

Y, al final, escuchando la canción *Wish you were here*, de Pink Floyd, pensamos que sabemos distinguir el cielo del infierno, pero seguimos viviendo con los mismos miedos. El ego necesita de problemas y resistencias, se ha alimentado durante años de mi conflicto externo. Por el contrario, debo reconocer que el mundo universitario me ha sonreído. Soy un tipo con suerte. Mi ego se ha quedado sin alimento, se ha sentido amenazado por la falta de problemas y ha tenido que buscarlos o crearlos dentro de mí. Ahora, por el contrario, he tomado con determinación el timón de mi vida y navego por rutas desconocidas ayudado por vientos frescos. Intento tomar conciencia de cada acción que realizo, ya sea andar, pensar, escribir, leer, hablar, hacer deporte... Creo que es una manera de desarrollar la agencialidad o poder de actuación.

Un brindis con los amigos es una parada en el tiempo histórico. Mirarse a los ojos y ser conscientes de ese momento. Cuando saludamos, cuando damos la mano, un abrazo, un beso. Cuando entramos en el aula, saludamos, preguntamos al alumnado por su estado –de forma rutinaria, quizás–. Detengámonos y hagamos de ese momento algo especial. Un momento de encuentro, de mirarnos a la cara, de silencio si es necesario. Estas son, genuinamente, nuevas prácticas ético-ontológicas. St. Pierre et al. (2016) se preguntan: “Is it possible to imagine a different existence, a more ethical mode of being?” [¿Es posible imaginar una existencia diferente, un modo de ser más ético?] (p. 101). La reflexión y el cuestionamiento sobre aspectos como mi concepción de la existencia, de la Humanidad o la naturaleza, es un asunto “profundamente ético” (St. Pierre et al., 2016, p. 101).

Naranjo (2018) realiza una reflexión interesante sobre los sapiens, quienes comparten(imos) con los reptiles el instinto y la emoción con los mamíferos. Solo al final de la evolución, surgió la razón. Estas tres características podemos dividir las en niño-madre-padre. Es por eso que llama a esta sociedad patriarcal, de padre, racional, y poco emocional e instintiva. Creo que todos y todas nosotras seríamos más sabios si volviésemos a lo maternal e infantil, domásemos la razón, el capitalismo y consumismo. A semejo el imperialismo de la razón/ego con el imperio de la saga *Star Wars* y materializado en las grandes corporaciones que toman el poder cedido por la Iglesia y los Estados. La sociedad ha perdido la confianza en estas y en las ideologías, y ha abrazado un nuevo becerro tecnológico de oro. Tenemos que parar, repensar y recuperar el terreno perdido a través de un humanismo global. Llegar a una ética personal, que no moral ni cultural, fruto del desarrollo de la inteligencia humana, construida desde y en la responsabilidad social y global.

Sal del estado de espera. Simplemente, sé y disfruta siendo. Esta podría ser la respuesta al propósito de *aprender a ser* y a la pregunta ¿cómo? El gurú o maestro espiritual de D’Ors (2014) todavía le describe como “alguien demasiado artificioso e innecesariamente complejo” (p. 79), es decir, no fluye. Yo me siento igual. Existen unos contratiempos que me producen tensión –lo siento en los hombros–, unos miedos –en forma de sudor en las manos– que me paralizan. Ahora soy más consciente y elijo aceptarlos. Así, estoy más cerca de, como destaca Ralph Waldo Emerson (citado en Kabat-Zinn, 2009), ofrecer mi propio don “a cada instante con la fuerza acumulada de toda una vida de cultivo; {...} Haz aquello que se te ha asignado a ti, así no puedes esperar demasiado ni atreverte demasiado (p. 205).

“Por eso, aquí y ahora, me siento como si ésta fuera la primera vez que una Universidad me otorga el título de Doctor Honoris Causa. Por eso he estado durante todo el tiempo de esta ceremonia viviendo intensamente las reales emociones que me invaden”.

Freire (1988, p. 40)

Llegando ya a esta meta investigadora, surgen nuevas preguntas al dialogar con Lederach (2005): ¿Quién soy, a qué pertenezco, a dónde voy, y también “how will we journey together?” (p. 147), es decir, ¿cómo viajaremos juntos? Tal vez fijándonos más en las semejanzas que en las diferencias, en aquello que nos une. Poco a poco, y tras haber atendido –que no respondido empíricamente– a los interrogantes que emergían dentro de mí y sobre mí, voy sintiendo la necesidad de plantear(me) nuevas preguntas sobre el otro, sobre todos y todas nosotras, pues “la existencia no es un asunto

individual” (Correa et al., 2020, p. 139). Recuerdo a Douglass (1995) y su convencimiento de que tenía algo que decir y hacer en contra de la esclavitud. Un momento de su vida, ya libre, donde se sintió “poderosamente impulsado a hablar” (Douglass, 1995, p. 164).

Desde aquí, te animo a ti también a contar tu ficción, tu mito autobiográfico, porque así compartimos y nos sentimos parte de algo mayor. Como dice Sam Keen (Sam Keen y Valley-Fox, 1993) en el prólogo de su libro, “ha llegado el momento de empezar tu propio viaje mítico” (p. 20). No esperes a que llegue la crisis. La promesa de liberación está aquí y ahora: sea en nuestra vida personal o profesional, sea en los tiempos de *normalidad* o tiempos de coronavirus. La liberación significa salvación para algunos y ser “mi propio amo” (Douglass, 1845/1995) para otros. Nuestra grandeza se halla en la capacidad de reconfigurarnos a nosotros mismos (Loy, 2014), en desarrollarnos personal y profesionalmente, en crecer como personas, docentes o lo queelijamos ser y hacer. Pero, como advertía Douglass (1845/1995), solo aquellos que han sido esclavos pueden entender lo que significa esto. ¿Somos nosotros esclavos de nuestra historia, cultura o condición sin saberlo?

Me gustaría concluir esta autoindagación narrativa con unas palabras agradables y simpáticas de Thich Nhat Hanh (1992), quien termina su libro de esta manera: “He disfrutado mucho con esta jornada en común, espero que vosotros también. Debemos volver a vernos” (p. 142).

Vuelvo del largo viaje que comenzó hace ya no sé cuánto, del camino que pedía fuese largo. Diviso el fin como comienzo de otra etapa.

*I am sailing
I am sailing
Home again
'Cross the sea
I am sailing
Stormy waters
To be near you
To be free*

Sailing, de Rod Stewart

“COMPRENDIENDO, INTEGRANDO Y PROFUNDIZANDO LA LABOR DOCENTE E INVESTIGADORA EN CIENCIAS SOCIALES DESDE LA INDAGACIÓN NARRATIVA: UNA HISTORIA AUTOBIOGRÁFICA”

7. Referencias

- Adichie, Ch. N. (2009, julio): *The danger of a single story* [Vídeo]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Alsop, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability en P. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on teacher identity* (pp. 13-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2
- Anderson, L. (2011). *Autobiography* (2ª ed.). Routledge.
- Arnau, J. (15 septiembre 2020). Leibniz: la mente se crea un cuerpo. *El País*. https://elpais.com/cultura/2020/09/14/babelia/1600081061_285414.html
- Arnau, J. (15 enero 2021). Schopenhauer: el teatro de la mente. *El País*. <https://elpais.com/babelia/2021-01-14/schopenhauer-el-teatro-de-la-mente.html>
- Atkinson, D. (2008). Pedagogy against the state. *International Journal of Art & Design Education*, 27(3), 226-240. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00581.x>
- Bale, J. (1996). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Morata.
- Barceló, F. (1997). *Trozos de escuela*. Erein.
- Baroja, P. (2012). *El árbol de la ciencia*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1911).
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En T. García Santa María (Coord.), *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 15-26). Díada.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-19). Graó.
- Blom, P. (2019). *El motín de la naturaleza. Historia de la Pequeña Edad de Hielo (1570-1700), así como del surgimiento del mundo moderno, junto con algunas reflexiones sobre el clima de nuestros días*. Anagrama.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A. (2006). El Currículum como Curso de la Vida y la Formación del Profesorado. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 25-44. Universitat Rovira i Virgili.
- Bolívar, A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad*, 41-58. Pirámide.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.

- Bradshaw, J. (2020, 6 de noviembre). *Healing the shame that binds you* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UBAagdRHWIM>
- Braidotti, R. (2016). Posthuman critical theory. En D. Banerji y M. Paranjape (Eds), *Critical posthumanism and Planetary Futures* (pp. 13-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-81-322-3637-5_2
- Bronowski, J. (2016). *El ascenso del hombre*. Capitán Swing.
- Brotton, J. (2014). *Historia del mundo en 12 mapas*. Penguin Random House.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bueno, G. (2001). Identidades y educación: La perspectiva de un filósofo. En J. Estepa, F. Frieria y M. R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorios: Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 5-54). KRK/AUPDCS.
- Bullough, R. V. Jr. y Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Caparrós, E. y Sierra, J. E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75746>
- Castellví, J., Massip, M. y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación. Volumen I: Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Paidós.
- Clarke, M. (2018). The indispensability and impossibility of teacher identity. En P. A. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.) *Research on teacher identity. Mapping challenges and innovations* (pp. 217-227). Springer International. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-93836-3>
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.005>
- Colás, M. P., Buendía, L. y Hernández, F. (Coords.). (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Davinci Continental.
- Collins, J. C. (2001). El chamán. En C. Downing (Ed.), *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.) (pp. 320-323). Kairós.
- Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003003>
- Connelly, M. F. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Conrado, Y. N. y Henao, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 172-191. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>

- Correa, J. M., Jiménez de Aberasturi, E. y Gutiérrez, L. (2011). La tecnografía en la formación docente e investigadora. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 82-89). <https://bit.ly/3cqH9tK>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Gutiérrez, L. P. (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review*, 66, 447-464. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.800956>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Correa, J. M., Aberasturi, E. y Chaves, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 133-151. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>
- Cowan, L. (2001). La víctima. En C. Downing (Ed.), *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.) (pp. 300-313). Kairós.
- Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y apoteaciones. En F. J. Pozuelos y G. Travé (Coords.), *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Universidad de Huelva.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2018) Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-93836-3>
- De Beauvoir, S. (2002). *El segundo sexo. Volumen I. Los hechos y los mitos*. (6ª ed.). Cátedra. (Trabajo publicado por primera vez en 1949).
- De Prada, J. M. (2017, 13 de febrero). El momento de la verdad. *XLsemanal*. <https://www.xlsemanal.com/firmas/20170213/prada-el-momento-de-la-verdad.html>
- DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco (BOPV)*, 9(141). <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- DeGloma, T. (2010). Awakenings: Autobiography, Memory, and the Social Logic of Personal Discovery. *Sociological Forum*, 25(3), 519-540. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2010.01194.x>
- Del Palacio, C. (1999). ¿Las fuentes del currículo de ciencias sociales? En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 131-136). Díada.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigacion Cualitativa*, 2(1), 81-90. <https://www.academia.edu/33544214/Autoetnograf%C3%ADa Interpretativa>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dhiravamsa y Díaz, J. J. (2008). *Meditación Vipassana y Gestalt*. Mandala.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education. A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>

- DORA (2012). *Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación*. <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-espanol/>
- D'Ors, P. (2014). *Biografía del silencio. Breve ensayo sobre meditación*. Siruela.
- Doty, W. G. (2001). El burlador. En C. Downing (Ed.), *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.) (pp. 314-319). Kairós.
- Douglass, F. (1995). *Vida de un esclavo americano, escrita por él mismo*. Alba Editorial (trabajo publicado por primera vez en 1845).
- Downing, C. (Ed.). (2001). *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.). Kairós.
- Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (pp. 176-190). Morata.
- Einstein, A. (1986). *Mi visión del mundo* (6ª ed.). Tusquets.
- Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Labor.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ergas, O. (2019). Education and Mindfulness Practice: Exploring a Dialog Between Two Traditions. *Mindfulness*, 10, 1489–1501. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01130-w>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coord.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 313-335). Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/10019>
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30. <http://hdl.handle.net/11441/60553>
- Evans, J. (2013). *Philosophy for life. And other dangerous situations*. Penguin Random House.
- Fenstermacher, G. D. (1997). On narrative. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 119-124. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00047-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00047-9)
- Fernández Casete, J. (s.f.). *Uso inclusivo del castellano*. Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU y Pikara Magazine. <https://www.ehu.es/documents/2007376/12795677/Uso-inclusivo-del-castellano.pdf/7dce2de6-4ad3-7353-dd5c-68312586a3cc?t=1568024250000>
- Fine, G. A. (1993). Ten lies of ethnography: Moral dilemmas of field research. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(3), 267–294. <https://doi.org/10.1177/089124193022003001>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Flores, M. A. (2014). The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró Gràcia y L. Fraga (Coord.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 45-55). Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf
- Freire, P. (1989). Discurso pronunciado en el acto de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona. *Temps d'Educació*, 1, 101-103. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139167>

- Fromm, E. (1970). *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*. Paidós.
- Fromm, E. (2012). *El arte de escuchar*. Paidós.
- García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 11-12). AUPDCS/Entimema. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/DECONSTRUIR-LA-ALTERIDAD.pdf>
- García, F. F. y De Alba, N. (2019). La evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España: trayectoria, problemas y retos. Una mirada a partir de experiencias. En M. Ballbé, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp. 71-90). GREDICS / Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giroux, H. A. (1991): *Los profesores como intelectuales: hacia una nueva pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.
- Goleman, D. y Thurman, R. A. F. (Eds.). (1991). *MindScience : An East-West dialogue*. Wisdom.
- Gómez, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 93-99). AUPDCS.
- Gómez, J. G., Ortuño, J. y Miralles, P. (2018): *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Goodall, J. (s.f.). *Lecciones de vida de un espíritu indomable* [Vídeo]. BBVA Aprendemos juntos. <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/el-mensaje-de-jane-goodall-a-las-ninas-que-suenan-con-ser-cientificas/>
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Graves, N. J. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Visor.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2013). Una pausa para la reflexión en mi carrera docente. En J. M. Correa y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación: La relación pedagógica en la universidad* (pp. 213-218). UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/15064>
- Han, B-C. (2018, 7 de febrero). Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose. *El País*. https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- Han, B-C. (2021, 9 de octubre). El móvil es un instrumento de dominación. Actúa como un rosario. *El País*. <https://elpais.com/ideas/2021-10-10/byung-chul-han-el-movil-es-un-instrumento-de-dominacion-actua-como-un-rosario.html>
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio: las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Kapelusz.
- Harari, J. N. (2016). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Haynes, J. (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Paidós Ibérica.

- Hernández, F. X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Graó.
- Hernández, F. y Rifà, M. (2011). Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. En F. Hernández y M. Rifà (Coord.), *Investigación autobiográfica y cambio social* (pp. 21-48). Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2015). Pedagogía de lo desconocido. Dennis Atkinson. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 34-39. Wolters Kluwer. <https://bit.ly/3k4eOh5>
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1), 15-29. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/v54-n1-hernandez-sancho>
- Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la positividad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hong, J., Cross Francis, D. y Schutz, P. A. (2018). Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications, and Future Directions. En P. A. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 243-251). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_21
- Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Revista de recerca i formació en antropologia* 5. Perifèria. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.162>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2008). Experience and "I" in Autoethnography. A deconstruction. *International Review of Qualitative Research*, 1(3), 299-318. <https://doi.org/10.1525/irqr.2008.1.3.299>
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana. Donde quiera que vayas ahí estás*. Paidós Ibérica.
- Keen, S. y Valley-Fox, A. (1993). *Su viaje mítico. Encontrar el significado de la vida a través de las propias fabulaciones*. Kairós.
- Kelchtermans, G. (2018). Professional Self-Understanding in Practice: Narrating, Navigating and Negotiating. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (229-240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20
- Kilbey, E. (2018). *Niños desconectados: Cómo pueden crecer nuestros hijos sanos y felices en la era digital*. Edaf.
- Kushner, S. (2009). Prólogo: Recuperar lo personal. En J. I. Rivas y D. Herrera (Coord.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-16). Octaedro. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/eHu/61896?page=10>
- L'Ecuyer, C. (2020, 20 de agosto). La tecnología crea serias hipotecas en el aprendizaje y no debemos confiar la educación a ella. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2020-08-19/la-tecnologia-crea-serias-hipotecas-en-el-aprendizaje-y-no-debemos-confiar-la-educacion-a-ella.html>
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination. The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

- Lederach, J. P. (2016, 6 de octubre). *Compassion and integrity in an age of fragmentation* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hckDCGErDPQ>
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8(1), 1-14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42103>
- Liceras, A. (2016): Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero (Coords.). *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Pirámide.
- López, E., García, C. R. y Sánchez, M. (Eds.) (2018). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Valladolid/AUPDCS. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>
- Loy, D. (2004). *El gran despertar. Una teoría social budista*. Kairós.
- Luna, G. (2002). La formación de profesorado de Educación Infantil y el entorno como estrategia didáctica. En J. Estepa, M. Sánchez y De la Calle, M. (Coord.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 393-404). Libros activos.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Gedisa. <https://bit.ly/3bKKpzu>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marco Aurelio (2014). *Meditaciones*. Alianza.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas y MAD.
- Martínez, R., García-Moris, R. y García, C. R. (Eds.) (2017). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/Investigaci%C3%B3n-en-Did%C3%A1ctica-de-las-Ciencias-Sociales.-web.pdf>
- Martínez-Arbelaiz, A. (2013). I want to be a number one: Un ejercicio de indagación narrativa. En J. M. Correa y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación: La relación pedagógica en la universidad* (pp. 171-182). UPV/EHU. <http://hdl.handle.net/10810/15064>
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Graó.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf
- Naranjo, C. (2018, 12 de septiembre). *La raíz ignorada de nuestros males* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e9ZTOfOKaOg>
- Navarra, A. (2019, 13 de septiembre). Estamos creando una nueva Edad Media en las aulas. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/13/actualidad/1568391777_889106.html

- Nhat Hanh, T. (1992). *Hacia la paz interior*. Random House Mondadori.
- Nhat Hanh, T. (2016). *Silencio: El poder de la quietud en un mundo ruidoso*. Urano.
- Orwell, G. (2013). *1984*. Penguin Random House.
- Pagès, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Coords.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-58). Universidad de Huelva. <https://bit.ly/318F9y>
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). AUPDCS. <http://hdl.handle.net/11162/44490>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Introducción. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 13-15). Universitat Autònoma de Barcelona. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- Pagès, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Entimema.
- Palmer, P. J. (1997): The Heart of a Teacher Identity and Integrity in Teaching. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(6), 14-21. <https://doi.org/10.1080/00091389709602343>
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and Soul. Reflections on Spirituality in Teacher Education. *Journal of teacher education*, 54(5), 376-385. <https://doi.org/10.1177/0022487103257359>
- Palomero, P. y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, 17-29.
- Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Red Estatal de Docencia Universitaria. https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf
- Peterson, J. (2019, 11 de septiembre). *Look where you least want to* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=LjIAzKo62MQ>
- Plum Village (2018). *Zen guided Meditation & Mindfulness* (2.8.2) [Aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=org.plumvillageapp&hl=es_419&gl=US
- Polkinghorne, D. E. (2010). The practice of narrative. *Narrative Inquiry*, 20(2), 392-396. <https://doi.org/10.1075/ni.20.2.11pol>
- Porta, L. y Yedaide M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098010>
- Prats, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable). En A. Santisteban (Coord.), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Díada. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/1997-recopilatorioAUPDCS-diada.pdf

- Prats, J. (2002). La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96. Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEC). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10861>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9. Universidade Estadual de Londrina. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf
- Prats, J. (2011). Qué son las Ciencias Sociales. *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar*, 8(1), 9-30. Graó.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2360/1916>
- Prego, A. (2007). La continua duda sobre qué y cómo enseñar: de la enseñanza reproductora a la educación social. En R. M. Ávila, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 83-102). AUPDCS. <https://bit.ly/2ZQpo4t>
- Pujadas, J. J. (2002). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales (2ª ed.). En *Ser Cuadernos metodológicos*, 5. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Radhanath, S. (2014, 1 de mayo). *Spiritual teachings: Radhanath Swami at TEDxLondonBusinessSchool* [Vídeo]. Conferencias TED. <https://www.youtube.com/watch?v=BW24z3Dlsu0>
- Radhanath, S. (2019, 4 de noviembre). *Dealing with stress* [Vídeo]. Conferencias TED. <https://www.youtube.com/watch?v=2sw543BuDHc>
- Richardson, L. (2002). Writing Sociology. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 2(3), 404-422. <https://doi.org/10.1177/153270860200200311>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas, I. (2021) Transformar la investigación para transformar la educación. En I. Rivas (Coord.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 13-36). Octaedro.
- Robinson, K. (2006, febrero). *¿Las escuelas matan la creatividad?* [Vídeo]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- Romera, J. C. (2020). *La razón creadora: una teoría para la emancipación pedagógica*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ross, E. W. (2018, 8-10 de febrero). *The challenges of teaching social studies. What teachers? What citizenship? What future? A tribute to Joan Pagès Blanch* [Presentación de conferencia]. XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/2ZWGcqk>
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio o de La Educación*. Fontanella. (Trabajo publicado por primera vez en 1762).
- Ruohotie-Lyhty M. (2018) Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. En P. Schutz, J. Hong y D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 25-36). https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_3

- Sagan, C. (1982). *Cosmos*. Planeta.
- Samah, N. A. (2013). Seeing with new eyes: Becoming a narrative inquirer in higher education practice. En S. Trahar (Ed.), *Contextualising Narrative Inquiry: Developing Methodological Approaches for Local Contexts* (pp. 89-107). Routledge. <https://bit.ly/3q67UvB>
- Sancho, J. M. y Rubio, L. (2009). Historia de vida profesional: Los muchos pasos de una larga trayectoria. En *Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Ministerio de Educación y Ciencia. http://webs.esbrina.eu/cecace/docs/proj-profuni/Prof_H_G_CCSSH HV_A.pdf
- Sancho, J. M., Correa, J. M. y Hernández, F. (2014). Un epílogo con vocación de prólogo. En J. M. Sancho, J. M. Correa, X. Giró y L. Fraga (Coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp. 525-527). Esbrina. <http://hdl.handle.net/2445/50797>
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Sandel, M. (2009, 5 de septiembre). *What's the right thing to do? Episode 01 "The moral side of murder"* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kBdfcR-8hEY>
- Sandel, M. (2016, 16 de abril). *The Global Philosopher. Should borders matter? BBC News* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yJgEnHbLN-I>
- Santamaría-Goicuría, I. y Stuardo-Concha, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 177-196. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9585>
- Santisteban, A. (2017): La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García Ruiz, (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2019). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. En M. J. Hortas, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 602-614). Ediciones Escola Superior de Educação/AUPDCS. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/10/E-book-Simposio-XXX_vf_04_2020_comp.pdf
- Schleicher, A. (2018, 9 de octubre). Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción. *El País*. <https://bit.ly/3Hz7vYH>
- Schoeberlein, D. y Sheth, S. (2017). *Mindfulness para enseñar y aprender: Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Gaia.
- Sendra, C. y Arbiol, C. (2019). Naturaleza, saber y narrativa. A la búsqueda de una relación sensible con el mundo natural y con el saber. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 94(33.3), 159-174. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3726>
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Sierra, J. E. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 119-122. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6615>
- Sierra, J. E. y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>

- Sierra, J. E., Caparrós, E., Pérez, A., Alcaraz, N., Fernández, M. y García, M. (2019). Caminando por los márgenes. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 0-2. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6694>
- Siry, C. A. y Zawatski, E. (2011). "Working with" as a methodological stance: collaborating with students in teaching, writing, and research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(3), 343-361. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.539581>
- Sisto, V (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas VII*, 1, 114-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016769007>
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Kairós.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Del Serbal
- Souto, X. M. (2007). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y geografía escolar: los retos para una formación ciudadana. En R. M. Ávila, J. R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Coords.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 217-240). AUPDCS.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steinem, G. (2021, 17 de octubre). El autoritarismo comienza con el control sobre el cuerpo de las mujeres. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2021-10-17/gloria-steinem-el-autoritarismo-comienza-con-el-control-sobre-el-cuerpo-de-las-mujeres.html>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new enquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177%2F1532708616638694>
- Thoreau, H. D. (2015a). *Walden* (2ª ed.). Juventud. (Trabajo original publicado en 1854).
- Thoreau, H. D. (2015b). *Del deber de la desobediencia civil* (2ª ed.). Juventud. (Trabajo original publicado en 1849).
- Tolle, E. (2001). *El poder del ahora: Una guía para la iluminación espiritual*. GAIA.
- Tolle, E. (2014). *Un nuevo mundo, ahora: Encuentra el propósito de tu vida*. Penguin Random House.
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación* (3ª ed.). Avance.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2007). *40 años con ojos de niño* (2ª ed.). Graó.
- Tonucci, F. (2020, 29 de agosto). Hablamos mucho de los niños, pero muy poco con los niños. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20200829/entrevista-pedagogo-investigador-italiano-francesco-tonucci/2041015.shtml>
- Vaillant, D. (2007, 5-7 de septiembre). *La identidad docente* [Ponencia en congreso]. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. The University of Chicago Press.
- Walker, A. (2017). Critical Autobiography as Research. *The Qualitative Report*, 22(7), 1896-1908. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2804>

- Whitmont, E. C. (2001). La persona: La máscara que usamos en el juego de vivir. En C. Downing (Ed.), *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.) (pp. 39-41). Kairós.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/3DJu7DL>
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. M. (2018) Conceptualizing 'Teacher Identity': A Political Approach. En P. Schutz., J. Hong y D. Cross Francis (Eds), *Research on Teacher Identity* (pp. 183-193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_16
- Zimbardo, P. (2017, 9 de octubre). *The Lucifer effect* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gS4xr8UR88g>
- Zweig, C. (2001). Lo femenino consciente: Nacimiento de un nuevo arquetipo. En C. Downing (Ed.), *Espejos del yo. Imágenes arquetípicas que dan forma a nuestras vidas* (2ª ed.) (pp. 246-257). Kairós.

8. Apéndice

Este apartado final está compuesto por una serie de anexos que dan cuenta de las tareas realizadas durante todo el proceso indagador. Plan de actuación diseñado que articulaba mi próximo futuro en el doctorado; diarios del investigador o cuaderno de bitácora que he ido escribiendo desde el curso académico 2017/18 y que me permitían abrir un diálogo conmigo, con la asignatura y con el grupo, en suma, con mi práctica docente; relatos que surgieron en diferentes momentos de esta etapa de mi vida; reflexiones sobre reuniones con los tutores con los que triangulaba, de alguna manera, lo que estaba realizando y con los que hablaba de cuestiones que tienen que ver con la tesis, pero que no están reflejadas explícitamente; narraciones de mis primeras tentativas didácticas; explicación y sensaciones del programa Adi-adian; textos de evaluación final de cursos; aportaciones a conferencias; referencia a trabajos del alumnado, viaje a Barcelona, Segovia, etc.

Todo ello ha resultado ser una herramienta en la que me he apoyado para ir escribiendo el informe. He decidido que algunas de estas ideas, acontecimientos o citas pasen a formar parte del informe, mientras que aquí expongo el material *en bruto*.

8.1. Plan de acción

PLAN DE ACCIÓN

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TAREAS	TEMÁTICA	FECHA	PERSONAS IMPLICADAS	FINALIDAD
MASTER	CURSAR LOS ESTUDIOS CONDUCENTES A TESIS DOCTORAL	ASISTENCIA	VARIOS	CURSO 2011-2012	UN SERVIDOR	CONSEGUIR HABILITACIÓN/MATRICULACIÓN TESIS / DESARROLLO ACADÉMICO Y PROFESIONAL
TRABAJO FIN DE MASTER	FINALIZACIÓN MASTER, TENER UN PRIMER TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	REALIZACIÓN	HISTORIAS DE VIDA	MAYO 2012	GAIZKA LORES, JOXEMI CORREA, JUANA SANCHO	CONSEGUIR MASTER, INICIARME EN LA INVESTIGACIÓN
COMUNICACIÓN EN JORNADAS DE PSICODIDÁCTICA	PUBLICACIÓN	ESCRIBIR MI COMUNICACIÓN	REFLEXIONES DE UN MAESTRO NOVEL	OCTUBRE 2011	GAIZKA LORES	ROMPER EL HIELO
COMUNICACIÓN CONGRESO DIDÁCTICA CIENCIAS SOCIALES ALMERÍA	DAR A CONOCER MI LÍNEA DE INVESTIGACION	REDACCIÓN, PRESENTACIÓN	PRESENTACIÓN DE LA ORIENTACION DE MI LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE HISTORIAS DE VIDA	JUNIO 2012	URKIDI	CONSTRUCCIÓN DE IMAGEN PÚBLICA, VINCULACIÓN AL TEMA DE LAS HISTORIAS DE VIDA
JORNADAS DE VIDA OPORTO	DAR A CONOCER MI TRABAJO , PUBLICACION DE CARÁCTER INTERNACIONAL	COMUNICACIÓN	MI TRABAJO FIN DE MASTER	ABRIL-MAYO 2012	JOXEMI, ELKARRIKERTUZ	PRESENCIA FORO INTERNACIONAL, DESARROLLO IMAGEN PÚBLICA
PROYECTO DE INVESTIGACION SOBRE HISTORIAS DE VIDA PROFESORADO DE MAGISTERIO CIENCIAS SOCIALES	PARTICIPAR PROYECTO DE INVESTIGACION	ELECCION DE TEMÁTICAS, DISEÑO, REDACCIÓN	HISTORIAS DE VIDA= PROYECTOS DE TESIS	MAYO 2012	URKIDI	INNICIACION A LA INVESTIGACION, BUSQUEDA DE RECURSOS ECONÓMICOS, MÉRITOS INVESTIGADORES
PROYECTO DE INNOVACION PEDAGÓGICA	MEJORA DOCENTE, COLABORAR CON OTROS PROFESIONALES DEL CENTRO, DARTE A CONOCER	PARTICIPACIÓN	SIN CONCRETAR	CURSO 2011-2013	LOREA FERNÁNDEZ, ELKARRIKERUZ	MÉRITOS DOCENTES
PROYECTO DE TESIS DOCTORAL	MATRICULAR TEMA DE TESIS	REDACCIÓN	HISTORIAS DE VIDA	OTOÑO DE 2012	URKIDI, CORREA	COMPETENCIA INVESTIGADORA
ESTANCIA EN UNIVERSIDAD EXTRANJERA	MEJORA INVESTIGADORA, LINGÜÍSTICA	¿INGLATERRA?	HISTORIAS DE VIDA/ INVESTIGACION NARRATIVA	¿?		COMPETENCIA INVESTIGADORA
JORNADA REPENSAR LA INNOVACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD	PARTIPAR EN EVENTOS, MEJORAR TU CAPACIDAD REFLEXIVA, PUBLICAR	PARTICIPACIÓN/ ASISTENCIA	INNOVACIÓN			CONTRUCCION IMAGEN PÚBLICA, PARTICIPACIÓN EN REDES
DOCENCIA	MEJORA	IMPARTICION				

Plan de actuación elaborado por el director Correa el año 2011 y que se quedó sin cumplir

8.2. Diario del investigador (2017/18)

- **Semana 1** (30 de enero de 2018)

Esta semana, después del día de San Sebastián, me he puesto de nuevo a trabajar. A partir de septiembre del año pasado intenté realizar algunos cambios en mi vida personal y familiar, pero me pasó como a la gaseosa, que fui perdiendo gas. Las vacaciones de Navidad fueron un oasis de calma, de tranquilidad, de falta de presión, y de tiempo “real” con mis hijos. A la vuelta de ese “break” tuve una sensación de desconexión total con la universidad. Nada me motivaba, todo me resultaba aburrido

y sin sentido. Pensé dejar la Universidad, pero me prometí darme un tiempo, sacar la asignatura de Leioa adelante y fluir.

Como decía al principio, he retomado mis tareas. Me está costando. Voy poco a poco: El primer día (22 de enero) comencé a revisar los contenidos del año pasado colgados en e-gela. Poco a poco, me fui activando, motivando y autoalimentando; El segundo día (23 de enero) trabajé un texto titulado “Nación TDA” que quiero introducir en la primera práctica con el grupo; Y ayer fui a Leioa –tenía tutorías- y me fui familiarizando con la lista de los alumnos, diseñé el cronograma de la asignatura, atendí e-mails que tenía pendientes, revisé los archivos que tenía sobre la TIM y organicé un pequeño horario para llevar a cabo el programa Adi-adian.

Hoy es 25 de enero. He intentado apuntarme a alguna actividad de formación ofertada por el Doctorado, pero ya es tarde. Es una lástima, pero mi cambio tiene que comenzar aquí y ahora. Quiero comprometerme a, por lo menos, ir escribiendo sobre la asignatura que inicia su andadura el próximo lunes 29 de enero. Como le dije a Pello, mientras comíamos tras volver de la reunión de departamento en Leioa, incluso he tenido pensamientos de no poder con la asignatura, de miedos sobre si seré capaz. No les he dado demasiada importancia, he sido consciente de que son eso, pensamientos, los he dejado pasar como nubes y me he concentrado en el presente.

Para este nuevo año había pensado en introducir nuevos contenidos en la asignatura. Me da la sensación de que quiero realizar muchas acciones –demasiadas– y de que me quedo sin fuerzas, o de que se me quedan en eso, en deseos. Estoy procurando cambiar esa manera de actuar. Menos contenidos, menos prisa en las clases, más pausa, más reflexión, más consciencia de lo que estoy viviendo y haciendo. Espero transmitirles esa calma a mis alumnos y conectar de verdad con ellos. El texto que señalaba al principio (Nación TDA) va en esa dirección. Es un capítulo del libro “La práctica de la atención plena” de Jon Kabat-Zinn y ahora mismo está arrojando luz sobre mi vida. Como dirían los jedis, espero que la fuerza me acompañe.

De este modo, la asignatura se me presenta parecida en cuanto a los contenidos colgados en e-gela, pero el enfoque no será el mismo en cuanto yo no soy el mismo. Esta idea está relacionada con la de “identidad” y, tras leer un capítulo del libro citado anteriormente, me gustaría desarrollarla en algún capítulo de la tesis. Además, para los talleres de la tarde, voy a cambiar el film que trabajábamos el año pasado –El señor de las moscas- por el de “Arde Misisipí”. Para la segunda semana de talleres es posible que introduzca otra película: he pensado en “Rebelión en la Granja”. Junto con esto, quizás introduzcamos unas sesiones para hablar, debatir y comprender el “conflicto vasco”. Nos ha llegado una propuesta de la oficina sobre la paz del Gobierno Vasco a través de Pello Urkidi en la que trabajaríamos temas relacionados con la violencia, los valores, la ciudadanía en el País Vasco. Hace dos años ya realicé algo parecido junto con un grupo de infantil en Donostia, pero esta propuesta es más completa e interesante en cuanto podríamos contar con la presencia de dos víctimas del terrorismo.

Para ir terminando esta pequeña reflexión, deseo que esta asignatura sea diferente en muchos aspectos a la del año pasado. Deseo una mayor conexión con el alumnado. Ya es difícil de por sí y más siendo el inglés el idioma que utilizamos en clase. El nivel que me encontré el año pasado era menor que el que yo me esperaba. Por una parte, me tranquilizó saber que yo me defendía mejor en inglés que la mayoría de los alumnos. Por otra parte, coartó sobremanera la frescura de la clase. Veremos.

La próxima semana escribiré acerca de las sensaciones que he percibido del grupo, de la sesión y, sobre todo, de mí mismo. Voy a estar bien despierto, ser parte del grupo, aceptar mis miedos, mis dudas, e incluso compartirlas con los alumnos y alumnas. Quitarme la careta de la falsa seguridad y ser transparente; ser quien soy; no pretender ser otra persona.

- **Semana 2**

He comenzado con las clases y las sensaciones han sido más positivas de lo que esperaba. Como es normal, me he dirigido al aula con cierta expectación y nerviosismo, pero lo he solventado positivamente. Los primeros minutos los he utilizado para presentarme y conocer un poco a mis alumnos. Es una manera de romper el hielo que me da seguridad. A continuación, he proseguido presentando los diversos materiales, guía docente, bibliografía, etc.

La segunda sesión (práctica) la hemos llevado a cabo en el seminario de ciencias sociales. Hemos entrado bastante prietos y cambiaremos de aula. Ha sido interesante verme a mí mismo de diferente manera. Lo he percibido al escucharme hablar, al responder ante dudas, al aclarar ciertos aspectos que me comentaban los alumnos. Por ejemplo, les he presentado el programa del Gobierno Vasco sobre las víctimas del “conflicto vasco”, del terrorismo, sobre los derechos humanos. Todavía está en *standby*, pero les he adelantado algunas ideas. Ha resultado curioso como un par de personas han respondido en modo automático condicionados por su entorno. Lo he visto clarísimamente. Y no es que lo hayan expresado de manera incorrecta, pero les he animado a no juzgar el programa y a tener una visión más amplia de lo que puede suponer esta oportunidad. Les he dicho que podría ser un momento para estar cerca de las víctimas, escucharlas, sentir con ellas, entenderlas, no juzgarlas, estar presentes con ellas, para respetarse... Creo que han captado el mensaje.

Para terminar, les he recordado lo dicho en la primera sesión. Tienen colgado en e-gela un texto de Kabat-Zinn titulado “ADD Nation”. Les he explicado la razón por la cual he decidido trabajar ese artículo, de mi experiencia con los alumnos y sus ordenadores. Para la semana que viene tienen que leer y entender el texto, aportar ideas, hacerlo suyo y, finalmente, ponerlo en común junto con sus compañeros de grupo. Espero que saquen provecho de las ideas que se presentan.

Para la próxima semana empezaré por dar respuesta a las preguntas que les he realizado hoy. A continuación, les dejaré un tiempo para compartir lo que han leído y lo que piensan sobre lo leído y, finalmente, sacaremos unas ideas generales entre todos. Espero que les valga.

- **Semana 3**

Ayer tuve la segunda semana de curso y realicé algún cambio en el cronograma de la asignatura. Al final, nos han confirmado que el programa Adi-adian se pondrá en marcha. Constará de cuatro sesiones y comenzaremos el próximo lunes. La primera sesión realizaremos una dinámica dirigida por un miembro de la iniciativa del Gobierno Vasco. Todavía no sé en qué consistirá. Las sesiones 2 y 3 contaremos con el testimonio de dos víctimas del terrorismo en el País Vasco. Quiero estar presente, estar atento a todo lo que se despliegue en esos testimonios, ir con la mente abierta e interpretar lo experimentado una vez terminado todo. Creo que es importante que los alumnos también vayan con el espíritu del aprendiz, con una mente virgen fuera de contextos y de sesgos. Hagamos ese esfuerzo entre todos y al final veremos qué es lo que percibimos. Voy a intentar utilizar los seis sentidos –el mental también- para percibir bien lo que acontece en la sala y escribiré sobre ello. Tengo que estar preparado mental y corporalmente para ello.

Como decía, tuve que hacer unos retoques para adaptar el plan de la asignatura al programa Adi-adian. Después de los dos testimonios nos quedará una semana para una dinámica final en la que podremos repasar diferentes aspectos o aprovechar para ver algún documental del estilo Glencree. Ayer una alumna me recomendó el documental de ETB “Ur handitan-haur motxiladunak” y comencé a verlo. Podría ser otra opción.

Por esta razón de nuevos contenidos, ayer pasamos quizás muy por encima por el tema “education”. Haciendo una pequeña reflexión, creo que a veces –bastantes quizás- quiero contar demasiadas cosas, pero quizás sea una manera de llenar las clases. Podría definirlo como una especie de horror vacui en el aula. Posiblemente sean patrones adquiridos culturalmente o debido a mis experiencias, pero creo que es así. Me podría desapegar de ello y fluir más. Preparar un tema, el que sea, y girar en torno a él. Algo similar a lo que hicimos ayer trabajando el artículo de Jon Kabat-Zinn “ADD Nation”. Sobre esta sesión práctica podría decir que, exceptuando un par de grupos, me falta *feedback* de los alumnos. Les pedía que cada uno trabajara el texto en casa de manera individual. Después, ayer tuvieron 30 minutos para poner ideas en común y luego dispondríamos de otra hora y media casi para discutirlo entre todos. La realidad es que, excepto algunos pocos grupos, no se trabajó como yo deseaba. Pero bueno, esa es mi interpretación. No puedo controlar si realmente los alumnos han leído por su cuenta el texto y lo han trabajado bien. A la hora de ponerlo en común en clase son los de siempre los que participan y me veo obligado al final a preguntar al azar, cosa que no me gusta. Me gustaría crear un ambiente de trabajo relajado para todos en los que los alumnos participen sin miedos ni temores. Ese es mi verdadero reto: ¿Cómo conseguir que lean y trabajen de verdad en casa el trabajo que les encargué? Durante los 30 minutos, la mayoría charlaba en castellano (no inglés) y muchos estaban leyendo el artículo por primera vez en sus ordenadores.

Otro aspecto que percibí fue el buscar respuestas a las preguntas que lancé. Preparé cinco preguntas para que respondieran. Fue una manera de dirigir el trabajo que iban a emprender para el que lo necesitara. Hubo algún grupo que trabajó muy bien, charlando en inglés, comentando qué les había parecido el texto, etc. Y no se centraron en las preguntas. La mayoría entendía las preguntas como las de un examen en el que hay que dar con la respuesta correcta. Es decir, buscaban la frase mágica en el texto para contestar a la pregunta. Por tanto, no sé si las preguntas ayudaron, aclararon o dificultaron la tarea a los alumnos. Quizás les confundió.

La sensación final fue que, si bien un grupo entró muy bien en la dinámica y en la discusión de los temas que emergían, la mayoría estaba ausente. ¿O quizás no? Quizás había alumnos atendiendo y poniendo atención a lo que sucedía en clase, pero sin intervenir. Como no recibí *feedback*, es la duda que me quedó. Para la siguiente semana les pedí que por grupos contestaran a las preguntas que les lancé. Fue una manera de garantizar que los que “no habían trabajado” trabajaran. ¿Pero, y los que sí habían hecho correctamente “sus deberes”? ¿Es eso justo?

Esta mini-reflexión conlleva un aprendizaje que se resume en las siguientes conclusiones:

- Me gustaría tener un breve tiempo con la clase después de la primera dinámica de Adi-adian para que tengan la mente abierta ante los testimonios de las víctimas.
- Voy a prepararme mentalmente yo también ante estos testimonios y a recoger en un texto la experiencia. Puedo recoger también la reflexión de los alumnos.
- La dinámica en clase del texto ADD Nation me ha dejado algunos aspectos a tratar como el de la participación y la motivación. Tengo que lograr un ambiente de trabajo amable para conseguir mayor participación y, por otro lado, pincharles para que despierte y se motiven. ¿Y si utilizo algún juego, *kahoot* o algo así?

• **Semana 4**

Esta semana disponía de poco tiempo para comentar las diapositivas que tenía preparadas. Teóricamente, tocaba hablar sobre la didáctica de las ciencias sociales. ¿Qué significa didáctica?, ¿y las ciencias sociales?, ¿cuáles son?, ¿para qué sirven? Sin embargo, promovido por Pello, hemos empezado a desarrollar el programa Adi-adian de Bakeola para sensibilizar a los alumnos sobre el conflicto vasco. Ha sido una primera sesión interesante en la que la representante de Bakeola, ha centrado su intervención en las emociones que emergen cuando recordamos o vemos imágenes

relacionadas con la violencia y con otros temas. El programa continuará su andadura dentro de dos semanas con la visita de una víctima, seguirá con otro testigo de la violencia y terminará con una dinámica final dirigida por mí.

Como decía, lo que tenía previsto para esta semana ha sido alterado un poco. Voy a tener que ir adaptando la asignatura a las nuevas necesidades. Me lo he tomado como una oportunidad para no ser tan sistemático y fluir más. Así, la segunda sesión de esta semana, en la que las ciencias sociales eran las protagonistas, se ha celebrado de una manera concisa, pero con mucha más participación de los alumnos que en versiones anteriores.

Este tema lo preparé hace años ya inspirándome en el libro de un compañero sobre didáctica de las ciencias sociales. A partir de ahí, he ido destacando ideas, añadiendo noticias, opiniones y preguntas que surgen de mí, de mi entorno y de mi cultura. Creo que es importante saber qué disciplinas integran las ciencias sociales, y conocer de dónde provienen. Solemos comenzar por unas ideas generales acerca de qué son las ciencias naturales, para qué las utilizamos, los beneficios que nos han traído a nuestra civilización y continuamos haciendo lo mismo con las sociales. Por medio de preguntas y de diversas intervenciones, solemos llegar a la conclusión de que hay un desequilibrio entre los dos grupos de ciencias y de que deberíamos movernos más en la dirección de las sociales. El momento actual de nuestra historia es crucial porque el cambio que ha sido tan importante en el desarrollo de nuestro bienestar como sociedad se mueve demasiado rápido. Los cambios acaecidos a lo largo de la historia han dispuesto del tiempo suficiente para que la sociedad se adaptara. Hoy en día, vemos que los avances tecnológicos y sociales van al galope mientras nosotros no llegamos ni a trotar. Por ello, es más importante que nunca pararnos y ver la realidad tal cual es.

Otras ideas que surgen al hablar sobre las ciencias sociales suelen ser las escalas tiempo y espacio, nuestra manera de dividir la historia en diferentes épocas, pero desde nuestra perspectiva como occidentales, claro, la importancia de la energía a lo largo de la historia –desde el fuego a la gasolina-, etc. Y me suele gustar relacionar esa energía con el sol, con el poder, con la fotosíntesis y con otras ideas que conocen pero que no relacionan entre sí.

(Escrito un mes más tarde) Me gustaría añadir las coordenadas espacio/tiempo/causalidad al tema. Creo que debería destinar una sesión más al trabajo de estas coordenadas. Podríamos conocer a los Piaget, Hannoun, Tonucci e, incluso, a Einstein, Hawking, Newton o Sagan. Leyendo a estos físicos soy consciente de que la física está muy ligada a los conceptos de tiempo y espacio, pero también a otros como el comienzo y el fin, la eternidad, el cosmos, el infinito o más teológicos como sobre la existencia de Dios o de un Dios, fuerzas, energías, creencias, más allá, etc. Para ligarlo al mundo infantil, podríamos hablar también sobre “nuestra historia”, “mi historia”, historia del yo. Y termino lanzando al aire una pregunta: ¿Dónde queda hoy en día la filosofía de los griegos?

Para terminar, me gustaría comentar que esta semana he terminado de leer “La práctica de la atención plena” de Jon Kabat-Zinn. Parece como si las ideas que he saboreado en este libro impregnaran mi día a día a partir de ahora. Todo lo que oigo o leo me parece que tiene relación con lo expuesto por el autor. Creo que, como he dicho anteriormente, deberíamos como sociedad movernos de las ciencias naturales a las ciencias sociales, pero creo que aún deberíamos dar un paso más hacia las prácticas de la mente, del autoconocimiento, de la compasión. En un vídeo muy simpático que vemos en clase, realizado con figuras de plastilina, que vemos en clase, solemos ver en clase como una de las ciencias sociales es la psicología. Ese estudio de la mente racional en el que el personaje del vídeo habla con acento alemán haciendo un guiño a Freud. Creo que más que pasar de las ciencias naturales a las sociales deberíamos pasar de ambas a las prácticas meditativas.

- **Semana 5**

Creo que han pasado dos semanas desde la última vez que escribí sobre mi tarea docente. El pasado lunes fue un día especial. Como de costumbre, comenzamos a las 8:30, pero esta vez habíamos quedado en el Salón de Actos. Impulsado por el programa Adi-adian, teníamos la ocasión de contar con la presencia de una víctima de ETA, llamémosla Maite (por significar amor en euskera). Esta iniciativa parte del Departamento por la Paz y Convivencia (o algo así) del Gobierno Vasco y ha sido promovida, entre otros, por Pello Urkidi. Como decía, nos reunimos todos en el Salón de actos Juliana, y la víctima, acompañada por la coordinadora "Irene" (paz en griego), comenzó su relato.

La semana anterior, ya habíamos tenido una pequeña aproximación al tema por parte de Irene, que resultó muy interesante. Su objetivo no fue el de construir un relato histórico de lo que ocurrió, sino que se centró en trabajar las emociones que provoca la violencia causada durante tantos años. El foco no se colocó en quién mató más, ni quién sufrió más, ni siquiera quién tenía razón o más razón. Comparto esta manera de afrontar estos episodios históricos desde el perdón y la generosidad.

Al hilo de la idea desarrollada en el párrafo anterior, me viene a la cabeza el trabajo que hizo un grupo de clase sobre una película, *Invictus*. Aquí queda muy patente el gran corazón de Mandela al salir de la cárcel tras más de veinte años, ser elegido presidente de Sudáfrica y ser capaz de perdonar y de construir un nuevo país en el que caben todos. Creo que es interesante conocer la historia de estos líderes como Martin Luther King, Mandela o Gandhi, para seguir su ejemplo y su estela.

Siguiendo con la charla de Maite, me gustaría hacerme eco de su voz, por respeto y justicia social. Maite tenía unos diez años cuando un miembro de ETA asesinó a su padre metiéndole tres balas en su cuerpo: dos por detrás y una bala final en el corazón una vez que estaba ya en el suelo. Mi pensamiento está ahora con él y su familia. Este vil asesinato dejó a una mujer y tres niñas sin marido y sin padre.

La vivencia de Maite se siguió con mucho respeto por parte de los y las alumnas y cuando terminó hubo tiempo para realizar preguntas. Debo reconocer que me sorprendió la profundidad y el respeto con el que se hicieron las susodichas preguntas. Maite respondió a todas con mucha humildad, respeto y compasión (como lo fue toda la charla).

Me gustaría destacar ciertas ideas o sentimientos que viví aquel día. Por ejemplo, Maite señaló, en más de una ocasión, que no ha sentido nunca odio, mucha rabia sí, pero nunca odio. Lo asocia a la educación que tuvieron ella y sus hermanas por parte de su ama. Comentaba también, en respuesta a una de las preguntas de las alumnas, que ella fue tomando conciencia de lo ocurrido cuando empezó a estudiar Enfermería en la UPV/EHU. Siguió contestando a otras preguntas y destacó que el reconocimiento y homenaje que recibieron su padre y otras víctimas por parte de las instituciones vascas fue un momento muy importante para ella, un paso más para aceptar lo ocurrido. Sin embargo, señaló que quizás es ahora, cuando está compartiendo su vivencia con los demás, cuando está cerrando el duelo. Ya en la cafetería, en *petit comité*, le animé a que comentara esta cuestión a otras víctimas. Creo que la labor que están haciendo Maite y otras víctimas del terrorismo es un modo de conectar con el sufrimiento de las personas, de trabajar la empatía y de comprender que la violencia no lleva a ningún lugar. También es un toque de atención a la sociedad para que no se olvide de lo que ocurrió. ETA lleva sin matar ya diez años y casi no nos acordamos. Es importante conocer y recordar la historia para que no vuelva a repetirse. A algunos alumnos es posible que les suene lejano y que les cueste ponerse en la piel de las víctimas, pero con estos testimonios creo que se consigue este objetivo de sensibilización. Otros alumnos pueden estar influenciados por su educación o entorno social y también en este caso es una herramienta potente escuchar a las víctimas. "Escuchar" fue otro de los verbos que subrayó Maite. Escuchar a otras víctimas también, víctimas de los GAL o de abusos policiales. Todas son víctimas, todas sufren, venga de donde venga la violencia. Fue una bonita reflexión. Para terminar con este apartado, me resultó muy bonito y esperanzador cuando al terminar la charla una alumna se acercó a Maite y le felicitó por no sentir odio en su vida.

Tras esta hora y media proseguimos con las clases normales en el aula. Como tenía poco tiempo y comenzábamos un nuevo tema, decidí proponerles un juego que encontré en la biblioteca de Donostia. Los y las alumnas se reunieron en grupos y comenzamos el juego de las letras tomando como tema principal la geografía vasca y mundial. Este juego consiste en escribir ríos, ciudades o montes que comienzan por una letra que se propone al comienzo. Es una propuesta que nunca había realizado y me pareció oportuna para quitar ciertos ordenadores de la clase, para hacer grupo, animar a la clase, romper el hielo y proponerles un ejercicio que podrían utilizar en el futuro. La verdad es que fue difícil gestionar el silencio entre los grupos. Como me ocurre en muchas ocasiones, el juego se terminó y todos se fueron a sus casas. Yo me quedé “solo” con mis dudas.

Para terminar, ayer me tomé un café con Pello en la cafetería y le comentaba la duda o inseguridad que estoy teniendo en cuanto a los contenidos de la asignatura. El programa y los materiales están en e-gela y, por diversos motivos, no voy a poder abordarlo todo. Tengo la sensación como de no hacer nada más que acompañar a los alumnos a lo largo de diversas experiencias como pueden serlo las dinámicas y charlas de Adi-adian, viendo “Arde Misisipi”, viendo y comentando sus presentaciones de los proyectos que van realizando, atendiendo y tutorizando sus trabajos del trabajo modular, etc. Parece como si este año más que nunca estuviera muy lejos de esos contenidos que quiero enseñarles, quizás a la antigua usanza y debido a los marcos de referencia educacionales adquiridos por mí durante tantos años. No sé, espero que el *feedback* de las alumnas me ayude a despejar estas dudas.

- **Semana 6**

Esta semana me gustaría tocar dos temas que han estado presentes. El primero es el segundo testimonio de otra víctima del conflicto vasco, siguiendo con el programa Adi-Adian, y el segundo es sobre el uso de los ordenadores/móviles en las aulas universitarias.

La víctima que nos visitó el pasado lunes fue Miguel (nombre inventado), quien se quedó sin hermano como consecuencia de los disparos de un policía en una manifestación. De esta vivencia destacaría que, al igual que la anterior (Maite), según sus palabras, no ha sentido nunca odio. La rabia sí que ha estado presente toda su vida puesto que al policía que presuntamente mató a su hermano no se le condenó. También expresó su descontento con el ayuntamiento de su localidad por no reconocer ni recordar la muerte de su hermano. Tuvo que ser una asociación independiente la que, por ejemplo, colgara una placa en memoria suya en el lugar de los hechos. Otra cuestión reseñable fue una diferencia entre las dos víctimas: El asesino del padre de Maite fue encarcelado (luego amnistiado) y el del hermano de Miguel no. En cuanto a la reacción del entorno de las familias de los muertos también fue radicalmente distinta: Mientras que Maite y su familia quedaron marcadas y aisladas por el miedo de los de alrededor, Miguel y su familia se sintieron muy arropados por todo el pueblo. Esta circunstancia explica muy bien el clima que se vivía en las calles del País Vasco.

El otro tema que me lleva a escribir esta semana y que me genera impotencia es el del uso de los ordenadores en el aula. Acabo de hacer una búsqueda rápida por internet sin encontrar nada que me valga y he pensado en comentarlo, de nuevo, con los compañeros de sección e, incluso, con Joxemi. Esta situación en clase la estoy intentando enfocar como una oportunidad para crecer como profesor. No quiero convertirla yo en un problema. Sí que es verdad que en algunos momentos noto que me altero internamente y que de alguna manera lo expreso en mi modo de enseñar. He reflexionado acerca de este tema y, a partir de ahora, mi objetivo es el de ser consciente de ese malestar mío, sentirlo y vivirlo, aceptarlo y seguir. El próximo paso es el de mostrar tus sentimientos, tus dificultades (curioso que hable de tú refiriéndome a mí mismo) para dar una clase en la que más de la mitad está mirando al ordenador y totalmente desconectados y ausentes. Como decía la pedagoga que vi en un vídeo, la verdadera vida está *offline*, no *online*. Podría decir lo mismo de la clase. El año pasado tuve también esta mala experiencia y este año he intentado trabajarlo la primera semana analizando el artículo de Kabat-Zinn “ADD Nation”. El efecto de este trabajo duró lo que la resaca de una ola. Los

alumnos han vuelto a las andadas y no sienten, en general, interés por la asignatura. O eso es al menos lo que percibo yo.

Ante esta situación, como decía, creo que estoy cumpliendo los dos primeros pasos básicos para encauzarla, es decir, tranquilizarme y compartir mis emociones. Quizás sea el momento de subir el siguiente escalón, proponer una solución. Esa fue mi intención con el artículo sobre el TDA, pero su efecto ha sido nimio. Es verdad que son estudiantes de primero y me pongo en su situación. Además, no se sienten agobiados por una asignatura en la que no hay examen y en la que se evalúan los trabajos.

La tercera fase es la que me lleva a reflexionar sobre la manera de evaluar, de impartir la clase, de mantener unas mínimas normas, etc. Es verdad que esta desconexión de los alumnos con el profesor y la asignatura podría suceder de igual manera sin ordenadores. Por eso, estoy intentando cambiar de perspectiva y tratando de no culpar a las máquinas de mi incapacidad o ignorancia. No lo digo con afán destructor, sino pedagógico. Tengo dudas de qué hacer, soy ese profesor-que-no-sabe, pero, al mismo tiempo, que cambia y crece.

Recuerdo una frase que le escuché a Aitor Esteban (PNV) en el Congreso de los Diputados en Madrid haciendo referencia a otra expresada por el entrenador de fútbol Marcelo Bielsa: "Los rebeldes no nos desafían, sino que simplemente están informándonos". Por eso comentaba que esta situación no la voy a convertir en un problema sino en una oportunidad. Estos alumnos me están informando de que algo no va bien.

- **Semana 7**

El tema de la semana era Europa. Lo he intentado presentar de manera más activa y amena y creo que ha dado resultados positivos. El taller de la tarde lo he destinado para tutorizar los proyectos y creo que también lo han preferido así antes que ver una peli o documental.

Además del *report* de lo que ha sido la asignatura, en esta ocasión me gustaría reflexionar acerca de tres puntos:

- Motivación y compromiso:

Tras ver un vídeo de un atleta paralímpico español, reflexiono acerca de lo sobrevalorada que está la motivación en la educación y el poco peso que tiene el trabajo del compromiso. Hoy en día, parece como si tuviéramos la obligación constante de presentar materiales muy atractivos a los niños y niñas, e incluso a los alumnos de grado, para captar su atención. Es una idea muy unida a la de la falta de atención, al *Mindfulness*, etc. El concepto de compromiso debería tener más importancia, más peso. Supone hacer algo cuando no nos apetece. Significa ser consciente de que tienes unos objetivos y para lograrlos hay que cumplir varias etapas. El ciclista tendrá que subir montañas que quizás no le gusten o deberá pedalear en días de fuerte viento con el consabido peligro a las caídas. Superará o tratará de hacerlo para llegar a la meta final, le guste o no, esté motivado o no. Está claro que lo que nos atrae es más fácil de llevar, pero sin olvidarnos del esfuerzo y la constancia.

- Ambiente de la clase. Charla con Pello en el seminario de ciencias sociales:

Generalmente, las charlas con Pello son informales y relajadas. Es un momento en el que no tenemos prisa y compartimos situaciones y pensamientos acerca de la tarea docente. En esta ocasión, le hice partícipe de mis reflexiones sobre el ambiente de la clase: no consigo que la clase esté concentrada en la lección. Es posible que sea por culpa de los ordenadores, por el idioma, porque no hay examen, por mí, porque están en primero o porque tienen un mal día. O por todas a la vez. La cuestión es que es un tema que preocupa y que quiero cambiarla de cara al año que viene. Hablando con Pello he llegado a las siguientes conclusiones:

- Además de trabajar el texto ADD Nation, la primera o primeras semanas de clase quiero hacer algún ejercicio o dinámica de cohesión de la clase.
- Este año, al finalizar el semestre, hablaré con el delegado y, si quieren, con algunos representantes más de la clase para intentar detectar cuáles son los motivos de la desconexión.
- Para el curso siguiente también, había pensado en consensuar unas normas de buen comportamiento y respeto entre todos y firmarlo para comprometernos a ello.
- Si alguien molesta, los primeros avisos podrán ser en clase de modo asertivo. Me siento mal, no me dejan concentrarme y les pido que dejen de comportarse inapropiadamente. Los siguientes avisos serán para que vengan a hablar conmigo al terminar la clase y de manera privada. No quiero utilizar mi posición de autoridad para ridiculizar o hacer sentir mal al alumno o alumna. En el caso de que nada de esto funcionara podría pedirle de que no viniera más a clase.
- El tema de los ordenadores o móviles es el que lo tengo más verde. Lo comentaré también con Joxemi además de con los alumnos.
- Proyectos de cara al año que viene: semanas de proyecto unidas a los talleres.

- **Semana 8**

En esta ocasión, me rondan dos ideas por la cabeza:

- El consumismo (DAL) y su conexión con las ideas de Fromm (ser y tener), con las del currículo de primaria. De Fromm recuerdo, además del libro que nos pidió leer Tamayo en Deusto, el que leí hace poco sobre el hombre consumista. Lo podría mirar de nuevo para preparar algo sobre el consumismo. Sobre el *currículum*, encontramos en él varios epígrafes que hacen referencia a la importancia del autoconocimiento, de la inteligencia emocional, sobre aprender a ser, etc. Mi pregunta es: Tenemos claro cuáles son las competencias que queremos promover, pero ¿sabemos cómo hacerlo? Es decir, ¿qué tipo de herramientas tenemos para animar o enseñar a nuestro alumnado a conocerse, respetarse, quererse, saber de su paisaje interior? He visto recientemente un vídeo en la web de *El País* sobre meditación en educación. En él, una pedagoga holandesa defiende la idea de la meditación antes del comienzo de cada clase. Señala que los niños y las niñas están más relajados y atentos a la clase.
- Storytelling, narrativa: Me planteo la asignatura para el año que viene y me gustaría presentarla de una manera menos racional, menos organizada. Quiero que sea como una historia con un diseño atractivo, con personajes, trama, algo que falle o una situación problemática y un final...

- **Semana 9**

Comienzo mi reflexión recordando las sensaciones vividas el primer día de la presentación de los proyectos en clase y que luego volvieron a surgir leyendo los trabajos de los mismos. Es ya un clásico en mí sentir que esos trabajos están incompletos. Les falta algo de profundidad, método y aprendizaje significativo. Soy consciente de ello y, a la vez que me percato de que están en primero de grado, observo que algo no estoy haciendo como debería. Esos trabajos son un espejo de mi labor docente y, por tanto, mi tarea cabe mejorarla.

Generalmente, los proyectos en los que trabaja mi alumnado son abiertos. Me gusta que sean así para que busquen su motivación con el tema a tratar y para que intenten pensar e ingeniárselas por sí mismos. Es cierto que estoy disponible para ellos en cualquier momento y que empleamos las dos horas de un taller de la asignatura para “peinar” los trabajos, pero no es suficiente. Creo que debería indicarles unas pautas a seguir, unas directrices con las que ir tejiendo su proyecto.

En lo que respecta a la asignatura, es hora de hablar con otros compañeros de la sección para conocer mejor qué contenidos ofrecen, qué fuentes citan y qué tipo de ejercicios proponen. Este segundo año he incorporado nuevos contenidos, quitado otros tantos, pero ahora estoy seguro de lo que le falta: un cuerpo, una estructura más fundamentada. Quizás podría introducir más teoría de Piaget, Hannoun, etc.; las coordenadas tiempo-espacio-causalidad; temas como el de los mapas mentales... E incluso pedir un examen acerca de esos conceptos.

Los libros que estoy leyendo últimamente me dan diferentes perspectivas e ideas para introducir en la tesis. Está la falta de aceptación de Madame Bovary, su alienación como mujer y huida hacia la distracción. Se siente como un pájaro en una jaula que tiene la puerta abierta para salir de vez en cuando pero que vuelve sin pensárselo. Trafalgar, el primero de los episodios nacionales de Pérez Galdós, tiene menos interpretación, pero es un ejemplo de una novela histórica interesante. *El segundo sexo* está siendo todo un descubrimiento en cuanto a la calidad y profundidad de lo escrito por Simone de Beauvoir. El calado, la complejidad, fundamento, argumentación de sus ideas son un ejemplo de filósofa y pensadora. Ha sido un descubrimiento para mí y es una lectura obligada para todo el que quiera entender la situación de la mujer hoy en día. El libro de Fromm acerca del hombre consumista también es una lectura que me ha influido y que me he percatado de ello en las reuniones del trabajo DAL. No somos conscientes de que vivimos en el tener, que deberíamos pasar al ser e iría más allá, hoy en día vivimos en el hacer-consumir más que en el tener. Estamos llenando el cuenco del bienestar, pero no de la felicidad. Reflexiono también sobre lo que se nos presenta en el currículo de primaria y me parece que hay un vacío en cuanto a indicar cómo se consigue ese “aprender a ser”. ¿Qué técnicas podríamos utilizar para llegar a esa “metacognición” y “autorregulación”? ¿Sería un buen método meditar diez minutos antes de cada clase como propone la profesora holandesa del vídeo de El País? ¿Podría yo proponer meditar a mis alumnos 10 minutos antes de cada clase? Creo que sería un aprendizaje significativo. ¿O funcionaría salir al parque del campus de Leioa y realizar algún tipo de actividad relacionada con la naturaleza para tratar el tema del medioambiente? Son preguntas que me surgen, pero con las que tengo muchas dudas de si son “chifladuras” y de que no son adecuadas para la universidad. Debería consultar algún tipo de material en el que basarme.

- **Semana 10** (17 de mayo de 2018)

El semestre ha llegado a su fin y con él estas breves reflexiones que me han ayudado a seguir en contacto con mi tesis. Es verdad que no estoy cumpliendo con los plazos requeridos, pero lo importante para mí es empezar a dar esos pequeños pasos que me lleven a la meta y vivir cada uno de ellos con plenitud.

Las dos últimas sesiones han confirmado mi malestar con la situación en clase. Se presentaban los últimos proyectos de los grupos y el goteo de alumnos y alumnas que o no vinieron o fueron saliendo fue continuo. Ello me produjo una sensación de frustración que la viví, la digerí y la expresé a la clase. Fue un final triste, insípido, desmotivador.

Esta circunstancia pone de manifiesto un vacío, un quehacer para el próximo año. Quiero empezar por mí mismo, reflexionar y tomarlo como una oportunidad para crecer como persona y como docente. Es necesario tener la mentalidad de aprendiz (profesor novel) para tomar estas circunstancias como avisos de déficits (Bielsa). Quisiera formarme mejor en algunos aspectos relativos al clima de la clase, a la cohesión del grupo, acerca de qué es ser un buen profesor, leer artículos, trabajar la atención de los alumnos, etc.

Caminando de casa a la Escuela, en Ibaeta, me han asaltado algunas ideas que las he querido apartar para cuando llegara pero que, de alguna manera, han dejado su semilla. He pensado acerca de los capítulos que podrían integrar parte de la tesis: “Valor, virtud y verdad”, axiología (estudio de los valores), Aristóteles, *Mindfulness*...; “Un nuevo bovarismo”, en el que trataría el feminismo

(bovarismo: una conciencia nueva de mujer que sueña con otro futuro. A su vez, es una libertad sin conciencia y que lleva a la resignación, distracción y fatal desenlace. Depresión, tristeza, indolencia, desorden, desequilibrio, desregulación, enfermedad; “Insatisfacción del profesor”: labor docente, ilusiones, modelos de películas, realidad, shock, crecimiento, qué es ser un buen profesor, cambios en las presentaciones, asistencia obligatoria...

Mi primer entregable me está esperando. Creo que es el momento de comenzar a escribir el primero de los capítulos. Sin ninguna pretensión de llegar a ningún sitio. Soy consciente de este momento, estoy presente, me siento tranquilo y elijo escribir.

8.3. Mi práctica docente (2º semestre de 2018-2019)

El próximo jueves, día 31 de enero, comienza la asignatura que imparto en la Facultad de Educación de Bilbao. Una compañera me ha pedido el favor para que le cambiara el martes por el jueves y, como yo no tenía ningún problema, asunto resuelto. Este va a ser el tercer año en el que me encargo de “The Teaching of Social Studies I” y, ahora mismo, me encuentro en la fase de recopilación de toda la información que voy guardando a lo largo del año: ideas de las síntesis de las alumnas, impresiones, emociones y sensaciones que ocurren en el aula desde mi perspectiva, noticias e ideas que recojo de la calle, de mi hija y de mi hijo, de los medios de comunicación y que voy anotando o enviando a mi correo, etc. Mi campo de trabajo no se queda solo en el aula o la Universidad, sino que trasciende las puertas de estas.

La vida es cambio. Nuestro entorno está ahí e interactuamos con él y esa relación nos afecta. Por esto es por lo que soy consciente de que no soy el mismo que ayer y de que estoy en continuo *becoming* como persona y como docente. En este punto, como decía, intento recabar e interpretar toda la información recogida en mis carpetas y darles un sentido lógico.

El primer paso que realizo es cargar la organización y los contenidos del año pasado en e-gela para, desde ahí y como base, ir añadiendo y/o cambiando lo que crea pertinente. Este año, introduzco además una novedad importante: las narrativas o relatos de vida personales como herramienta de conocimiento personal y del medio social, la cual pasaré a explicar más adelante.

A continuación, iré describiendo qué es lo que me gustaría poder trabajar en clase, por qué y cómo:

- **El primer día de clase**

El primer día de clase, denominado “Kick-off”, suelo presentarme brevemente indicando al alumnado mi nombre, correo electrónico, número de despacho, horas de tutoría y datos de ese estilo. Este año me gustaría desarrollar más mi presentación y hacerla más narrativa. Creo que puede ser una forma de mostrarles mejor quién soy desde el principio, a la vez que una manera de introducirles en la metodologías biográfico-narrativas para la investigación.

A continuación, suelo leer con ellas la “guía docente” de la asignatura, marco pedagógico que justifica lo que se trabajará durante el segundo semestre. El próximo punto que trato es la dinámica del trabajo, la organización de las sesiones en teóricas y prácticas. Posteriormente se aborda el tema de la evaluación y se aclaran también las posibles dudas. La evaluación del alumnado es una parte del quehacer docente que año tras año vuelve a mí. Es un aspecto de la enseñanza que tengo sin resolver. Desde el primer año en Leioa, al igual que los anteriores en Donostia, opté por realizar una evaluación continua que no incluía examen final. El grupo que tengo es de unos cincuenta alumnos, lo cual no facilita este sistema de evaluación. Como no creo en la prueba final definitiva, trato cada año de mejorar mi forma de enseñar y de valorar el aprendizaje. En mi caso, la nota final consta de tres partes

con sus porcentajes correspondientes: trabajos individuales, grupales y el módulo interdisciplinar. Como decía anteriormente, cada año, trato de pulir y de mejorar esta evaluación. El presente semestre el trabajo individual tendrá más peso que en años anteriores.

Como novedad este año, antes incluso de leer la “guía docente”, quiero realizar un pequeño ejercicio de establecimiento de “reglas del juego”: las llamaré las “classroom ground rules” y pretenden servir como marco de respeto entre todos y todas. Comenzaré por explicar la necesidad de normas en la sociedad, seguiré mencionando los derechos y las obligaciones de las personas y acabaremos entre todos poniendo varios ejemplos. Creo que esta actividad puede servir para ser conscientes de la necesidad de tener algo en común en aras a poder trabajar y aprender todos juntos.

La presencia del ordenador en el aula es otra situación que no quiero denominarla “problema” pero que me resulta preocupante. Los años en los que impartía “Gizarte eta kultura ingurunearen ezagutza*” y “Gizarte ingurunean esperimintatzeko tailerra” eran pocas las alumnas que, para tomar notas, consultar presentaciones en e-gela o redactar trabajos, utilizaban el portátil en el aula. Esta situación era fácil de gestionar porque, como digo, el número era reducido y, además, yo mismo les invitaba a traerlos en las sesiones prácticas. Por el contrario, para las teóricas les señalaba que prefería si no los traían. Sin embargo, la situación actual en el aula es la siguiente: El alumnado que abre su portátil y se parapeta tras él es mayor y ascendiendo. Todos sabemos que es una herramienta educativa muy potente, pero también distractora. El cambio de hace unos años a ahora puede tener dos causas: La mayor presencia de nativos digitales (el tiempo pasa) o la nueva asignatura*. Respecto a la primera, tenemos que aceptar que parece que seguirá aumentando. Con la segunda hay más margen de maniobra y es donde pongo todo mi esfuerzo para revertir la situación. No es que esté en contra de la utilización del ordenador, sino del mal uso del mismo. Bien por el tipo de asignatura, por el sistema de evaluación, por el idioma en el que se imparte o por otras razones desconocidas, muchos alumnos y alumnas están totalmente despistados o realizando otras tareas. El año pasado comencé a introducir unos artículos para trabajar en el aula con el objetivo de sensibilizar al alumnado y hacerle ver que no traía nada bueno estar enganchado al ordenador. Ellos y ellas saben realmente lo que hacen con sus ordenadores en clase, pero es más fácil sucumbir. Nos dan la razón a los profesores en este y en otros asuntos como el del respeto en el aula (entradas, salidas, silencio...), pero no va acompañado de ninguna acción. Es necesario algo que impacte, una epifanía.

En esta situación, ¿qué hacer entonces? Estos dos años transcurridos en Leioa he tenido la ocasión de compartir esta preocupación con compañeros de departamento y también en reuniones de DAL (Trabajo interdisciplinar). En esos casos, me di cuenta que cada cual tenía su contexto, veía la situación de manera desigual y tomaba distintas decisiones. Lo que me quedaba claro era que la Universidad debería dar una respuesta clara ante esto. Como digo, he intentado apoyarme en compañeros, pero todavía no he dado el paso hacia arriba. Es algo que tengo por hacer. Mientras tanto, trato de introducir textos de sensibilización en el aula con el fin de que sean conscientes del entorpecimiento que suponen estos dispositivos para con la comunicación.

Ayer 31 de enero fue mi primera sesión. Acabo de estar charlando con Pello y le comentaba que mi nivel de inseguridad, incertidumbre ante el nuevo grupo o de nerviosismo en general era mucho menor que el de las jornadas de Vitoria. Me ha preguntado por qué (sabiendo él la respuesta) y le he contestado que yo también sé cuál es el motivo: “the audience” o los oyentes. En el caso del aula son estudiantes, generalmente jóvenes, a los que quizás inintencionadamente les vea con una actitud de superioridad, en modo vertical. En las jornadas, o en Barcelona, o en cualquier congreso que fuera yo ya sería uno más, la relación es horizontal. O peor aún, puedo sentir que el posicionamiento es vertical, pero por sentirme yo por debajo de profesores e investigadores muy preparados y con años de experiencia. Pello me comenta que eso es normal. Yo ya lo sé, pero la procesión va por dentro. Le señalo también que, por ejemplo, si en el aula hubiese cámaras y se me quisiese evaluar, o si se encontraran colegas o incluso amigos míos, el contexto sería diferente: me sentiría observado y juzgado. Creo que es una cuestión de la que soy consciente y que debería aceptar. Recuerdo al respecto

cierto episodio del libro de Elliott refiriéndose a estos asuntos del profesorado que es capaz de ser evaluado.

La primera sesión de la asignatura fue introductoria. Quería comenzar presentándome para pasar a continuación a explicar cuáles son mis expectativas y objetivos. Lo mismo hice con ellos y lo planteamos a modo de ejercicio conjunto. Es interesante la reflexión que hice unos días antes al respecto. El término “expectativa” me parecía pasivo. Además, acababa de leer un artículo inglés acerca del “active learning” y creo que tuvo su influencia en mi manera de pensar. De este modo, pasé de la expectativa a los “goals, aims, motivation, purpose”, es decir, a lo que nos ponía en movimiento, a lo que nos convertía en agentes activos.

A continuación, pasamos a ver la presentación power point (única) que había preparado para la primera sesión. Mi propósito era el de establecer unas normas básicas en el aula (classroom ground rules). Los dos años anteriores de Educación Primaria en Leioa han sido diferentes si los comparo con los cinco o seis anteriores en Donostia*. He pensado y reflexionado al respecto para intentar mejorar mi docencia y conseguir un aprendizaje significativo del alumnado. Para ello, todos y todas necesitamos unas normas básicas de convivencia para conseguir un clima de respeto que propicie un ambiente propicio para que se dé una enseñanza y aprendizaje. Sé que las normas que comentamos están implícitas, que todos y todas las conocemos igual que sabemos que en el hospital o en la biblioteca debemos permanecer en silencio. Pero parece como si el aula saliera a veces de esos espacios de respeto. Ayer quise revisar estas ideas acerca del respeto y nos centramos en los tiempos de entrada, salida e interrupciones; también hicimos referencia al espacio, al aula; y por último, a cómo deberíamos seguir nuestros debates cuando los llevásemos a cabo.

El punto culminante de estas normas fue, cómo no, el uso de los portátiles. Fundamenté mi opinión, además, con varios estudios en los que se destacaban los aspectos positivos y negativos de su uso. Como he dicho anteriormente, creo que la Universidad debería comenzar a tratar el asunto. Ayer decía que unos pocos alumnos y alumnas utilizando el portátil no interfieren en la docencia, en la comunicación. Pero, ¿qué pasaría si en vez de ser 20 de 50 fueran los 50? ¿Y si a eso añadiésemos que el profesor estuviera permanentemente escondido tras él? Unos días antes del comienzo de la asignatura estuve barajando si prohibir o no. He podido leer varios artículos* en los que certifican que muchos alumnos están totalmente distraídos chateando, realizando otros trabajos o incluso viendo películas, pero ninguno de esos artículos recomienda abiertamente su prohibición. Los alumnos responden que pueden tomar apuntes más rápidamente, no tienen que pasar a limpio y que queda todo mejor ordenado. Es verdad, pero también lo es que muchos hacen un mal uso de la herramienta. Pero ¿es “justo” negarle un ordenador a alguien que lo utiliza adecuadamente por haber otros que no lo hacen? Aproveché también la coyuntura para indicarles que “casualmente” los gurús de Silicon Valley llevan a sus hijos e hijas a escuelas que “don’t compute”, es decir, libres de ordenadores. Hace años, el ordenador parecía ser la razón de la desigualdad educativa entre ricos y pobres, por lo que varios gobiernos decidieron proveer de un ordenador por cada niño. Pues resulta que los que están diseñando el presente y el futuro no lo ven así. Parece como si la desigualdad pudiera venir ahora en sentido contrario: niños y niñas con ordenador que no piensan, que no razonan, que no tienen sentido crítico y que se enganchan a los nuevos dispositivos frente a otros niños libres de interferencias, de control, que piensan por sí mismos críticamente y que son creativos, que piensan “out of the box”.

Considero que una forma de luchar contra el poder es diciendo no a las nuevas tecnologías o, siquiera, reduciendo su uso y siendo consciente de lo que significan. Para ello, recuerdo el texto de Atkinson “Pedagogy against the State”, que va por otros derroteros pero que podría recuperar. Asimismo, para el tema sobre Ciencias Sociales tengo previsto añadir un aspecto relacionado con todo esto: Recuerdo la asignatura que impartía en HH “Gizarte eta kultura ingurunearen ezagutza” y estoy preparando un nuevo adjetivo para ese “medio”, el virtual. La realidad *online* y todo lo que conlleva a nivel social, cultural y de valores es un tema de urgencia. No supone hablar del futuro sino del presente, ya está aquí con nosotros. Para este apartado, tengo preparados una serie de artículos de “The

Guardian” que creo nos pueden ayudar a reflexionar y, con suerte, convertirse en un acto significativo* para los estudiantes.

“We are the new addicts of the 21st century and we don’t even realize it” {...} “We allow these big companies to continue to alienate our minds”.

Extracto de un *final essay* escrito por un alumno.

Los minutos corrían y me daba cuenta de que estaba disfrutando dando clase. Me sentía cómodo. Pero, últimamente me asalta esta duda: ¿Qué es lo que busco, mi bienestar o el aprendizaje de los alumnos? ¿O puede ser que vayan de la mano? Si el alumno está contento y aprende, yo también lo estoy, pero creo que la cuestión está en el comienzo de la reflexión: ¿Cuál es mi verdadera motivación en el aula? ¿Qué busco? A todos nos gustaría que nos dijeran que somos muy buenos profesores, muy majos y todo lo demás. Hay un punto egocéntrico y narcisista en todo ello y que me gustaría profundizar, lo tengo pendiente.

Otra actividad que realizamos ayer fue la lectura de la guía docente. Poco a poco me doy cuenta de que estas pequeñas acciones se enmarcan en una idea previa de la que antes no era consciente. Ahora, mientras escribo, creo estar poniendo en orden y dando sentido a lo que antes hacía de manera “automática”, con un propósito sí, pero sin ponerle nombre. Creo que, por ejemplo, en este caso, la lectura de la guía docente fue una manera de decirles, y se lo dije, que nos basamos en algo, que lo que yo trato de enseñarles no son solo opiniones, que hay que tratar de fundamentar lo que decimos. También les indiqué que la guía docente podría equivalerse a su curriculum cuando fueran maestros pero que no olviden ser protagonistas en el aula, ser maestros activos y críticos. En este punto, fui consciente de que, al igual que con otras ideas, yo no era el profesor del año pasado. Sigo becoming, siempre becoming, como decían los alumnos de Fernando Hernández. Aquí emergen y resuenan las ideas sobre el profesor técnico, subalterno y mero transmisor del curriculum pensado y realizado por otros. Aquí surgen los postulados postmodernistas, ideas feministas, postcolonialistas, etc. Aquí introduzco más artículos que tengo leídos y que apoyan todo esto que voy viendo y que comparto con los alumnos.

El tiempo transcurre rápidamente y tengo todavía mucho de lo planeado por presentar, pero no quiero ser esclavo de mi propia organización. La planificación, los cronogramas, la estructura de la asignatura me da seguridad, pero a la vez me constriñe. Joxemi me apuntó en la última reunión cuando charlábamos sobre las narrativas con los alumnos que no lo cerrase tanto. Yo tenía la idea de empezar ayer mismo y cerrar el tema la siguiente sesión, es decir, utilizar dos sesiones prácticas para ello. Joxemi me animó a sacarle toda la punta que pudiera a lo que emergiese. El tema de la práctica con metodología narrativa es “la historia académica” y los aspectos generales a tratar están definidos, pero puede salir un nuevo material que nos haga discurrir por territorios inesperados. Por eso es por lo que ayer seguí con la presentación y consideré dejar esta primera práctica narrativa para la próxima semana. Ocurrió igual con los temas previstos para todo el semestre. De momento, los he dejado “ocultos” en la plataforma e-gela e ir visibilizándolos a medida que vayamos avanzando. Creo que puede ser una manera menos hermética de ver la asignatura, eso sí, con unos objetivos y metodología clara desde el principio.

Como decía, y resumiendo un poco el primer día, me he sentido cómodo... pero ¿y ellos? ¿Ha sido significativo (Stenhouse creo que habla de un acto sustantivo) algo de lo expuesto en clase? Me gustaría poder recoger ese *feedback* del alumnado, pero de manera instantánea para ser consciente de mi trabajo, de mis mejoras, de mis fallos, de mis pensamientos. Por tanto, todo esto me lleva a reflexionar sobre si la comodidad del docente está basada en su satisfacción y sobre si no debería haber otra motivación la que moviera al profesor en su quehacer ante su alumnado. ¿Cómo conseguir el anhelado *feedback*? He ahí la cuestión. Y si tuviésemos esa devolución crítica, ¿sería verdadera? No olvidemos que hay una relación de poder entre el profesor-alumno. Una manera de intentar solventarlo sería a través de evaluaciones diarias anónimas.

- **El segundo día de clase**

El segundo día de clase ha comenzado de forma similar al primero. Me he dirigido seguro y cómodo al aula. Sentía que dominaba la situación, pero creo que ahí estriba uno de los problemas: el dominio, sinónimo de control y de poder. La sesión estaba planificada para terminar la presentación de la asignatura para posteriormente comenzar a trabajar en la primera práctica. Insisto, ¿es un punto egocéntrico el que nos dopa y nos mantiene satisfechos con lo que hacemos? La presentación terminó y pedí a las alumnas de que empezaran a leer un texto extraído de un examen de inglés de Selectividad. El artículo trataba sobre una investigación realizada en el Reino Unido y la pregunta que lanzaba era: ¿Is University still worth it? Tras leer y extraer las ideas más relevantes individualmente, los alumnos compartieron sus impresiones en grupos pequeños. Animé a los grupos a elaborar un resumen a modo esquemático, o a utilizar mapas conceptuales para mostrar al resto su trabajo. También sugerí que podían intercambiar las resonancias aparecidas tras la lectura o incluso las preguntas, dudas, etc. Todo iba “bien”, según lo esperado por mí. Mis expectativas estaban siendo cumplidas incluso superadas: dos alumnos salieron voluntarios a la pizarra y expusieron lo debatido por su grupo dibujando un mapa de ideas. Todo iba bien hasta que nuestra alumna de Erasmus dio su opinión acerca del texto: le parecía “ridiculous” la pregunta que planteaba el texto. En cuanto escuché la palabra “ridiculous” debo reconocer que me bloqueé. Es posible que ni siquiera quisiese decir lo que yo interpreté, pero en ese momento, en una décima de segundo, salí de mi zona de confort. Es cierto que podía haber elegido mejor la palabra puesto que puede sonar ofensiva e incluso pensé en comentárselo. Fui consciente de mis sensaciones corporales: calor, sudoración, posición del cuerpo, etc. No sabía cómo responder adecuadamente para no reaccionar. Salí de la pequeña crisis como pude, dirigiendo la responsabilidad de la existencia de la pregunta al estudio que realizaron en el Reino Unido con el objetivo de darle importancia y de contrarrestar lo que esta alumna acababa de señalar. Resumiendo, me puse nervioso y no fui capaz de darle a esta alumna una respuesta serena, sin ser necesariamente sólida y fundamentada. Es verdad que tampoco la “ataqué”, pero no di la respuesta que me gustaría haber dado. A este respecto, extraigo la idea del aprendizaje crítico del alumnado. El curriculum general y nuestra propia guía docente señalan que unas de las competencias a trabajar es la de la competencia crítica. Pero, estamos los profesores preparados ante alumnos críticos. En este punto emergen ciertas resonancias de episodios (pocos) anteriores con alumnos que han puesto en duda lo expuesto por mí o que me han interpelado de manera “amenazante”, subjetivamente hablando. Creo que todo esto está muy ligado a la inseguridad de la práctica y que provoca una tensión que no ayuda en nuestra profesión. Este suceso pasó, me recuperé y seguí con la clase. Aproveché un pequeño “break” para apuntar lo vivido en mi cuaderno de bitácora con el objetivo de “trabajar” esos momentos desestabilizantes y de escribir sobre ello.

- **Ejercicios narrativos**

Terminado el ejercicio anterior proseguimos con el primer entregable: “School life-history”. Cada alumna y alumno debían primero reflexionar individualmente acerca de unas preguntas formuladas por mí. La intención era la de comenzar a pensar acerca de por qué quieren ser maestros y maestras: “becoming a teacher”. Mientras escribo este texto me surge una idea: podría subir a e-gela, al igual que hago con otros tantos materiales, el artículo que presenté en las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU, celebradas en Vitoria en noviembre del año pasado (2018). Es una forma de que los alumnos vean qué tipo de ejercicio es el que les reclamo cuando hablo de una historia de vida y, al mismo tiempo, pueden acceder a los autores en los que me apoyo para entender mejor la metodología biográfico-narrativa. Es una idea que tengo desde que comencé a preparar la asignatura. La idea básica puede ser la misma de un año para otro, pero me gusta ir realizando cambios. Les comento que es como si la asignatura estuviese viva, que es como nuestro hijo/a que crece. Es otro “becoming”, “siempre becoming” (F. Hernández). Por otro lado, la mención que he realizado a las Jornadas me da

pie a recordar aquella vivencia y a adjuntar el incidente crítico sobre el que escribí para el seminario sobre historias de vida impartido por Fernando Hernández (adjuntar texto leído en aquel taller).

La primera tarea narrativa comenzaba con unas preguntas que servían para romper el hielo, para reflexionar acerca de la situación de los alumnos, de por qué están donde están, etc. Estas son preguntas que vengo realizando desde cursos anteriores y que he podido también escuchar a otros colegas: La respuesta del alumnado suele ser la de que han elegido educación porque les gustan los niños, quizás más en el caso de infantil. Y nuestra siguiente pregunta sería: ¿Y qué vas a hacer con los que no te gustan? Este es otro tema que da para mucho. Hace unos días mismamente, hablaba con Pello sobre cómo la realidad de los colegios está cambiando, de cómo deberíamos entender y trabajar la diversidad. Hemos aprovechado para recordar aspectos del módulo (Diversidad en la escuela) en el que participamos y recuerdo ciertos episodios de aquellos años. Qué entendían los alumnos y algunos profesores por diversidad y qué otros colegas como Joxemi o yo mismo poco a poco. ¿Es la diversidad simplemente el niño con asperger o con TDAH? Muchos de nuestros alumnos, además, y yo también como padre, solo conocemos el colegio tradicional en el que no hay un verdadero impacto inmigracional. Mis hijos van a un colegio concertado y los casos de niños provenientes de otras culturas o con padres extranjeros son mínimos, casi anecdóticos. Pero la realidad es que existen otros colegios en los que las tasas de inmigrantes son altas, algunos convertidos en guettos, y esta situación es posible que vaya en aumento. ¿Estamos realmente preparados para afrontar estos retos? Al hilo de esto, terminé de leer un artículo que me recomendó Pello sobre la reflexión del docente pero que exhortaba a que tuviera un fin de justicia social. Soy consciente del peso que estos artículos dejan en mí por qué expongo en el aula y cómo lo hago.

Siguiendo con las historias de vida, no estaba muy seguro de si las alumnas habían entendido lo que debían hacer o es que yo no lo expliqué bien. Tuve una sensación de inseguridad y traté de explicarlo de nuevo. Podría ser también de que no estén acostumbrados a este tipo de ejercicios sin pautas claras y en las que, además, los sujetos de investigación son ellos mismos. Aún consciente de esta incertidumbre, proseguí con la tarea y debo decir que hubo grupos que vi trabajando bien compartiendo ideas y reflexiones. Tras este primer acercamiento a esta temática, la siguiente tarea que les pedí fue que escribieran el relato. El próximo martes deben traerlo, leerlo ante sus compañeros de equipo y extraer entre todos ideas generales o temáticas que se repiten. La idea es seguir a continuación en clase, todos juntos y ver qué da de sí. El primer diseño era el de cerrar el tema tras escribir cada uno dos páginas, pero les comenté que lo dejaríamos abierto: fomentemos la incertidumbre. Mientras trabajaban en grupo, tuve ciertas dudas porque todas mis expectativas no estaban siendo cumplidas y las ondas del episodio "ridiculous" todavía llegaban a mí. En este momento, decidí pasarme por los grupos para preguntarles si estaba todo claro. Fue un acierto: supuso acercamiento, cercanía, calor, tranquilidad para los alumnos y para mí. Veremos qué ocurre la próxima semana. La última frase que escribí en la pizarra que, de alguna manera, era lo que debían de responderse en su historia fue: "What does Education have to do with you?"

Me vienen a la mente ahora otras cuestiones relativas a la comodidad, seguridad, etc. Podría ser que todos nosotros busquemos adaptarnos a las nuevas situaciones (espacios, compañeros, asignaturas, idiomas, grados...) y una vez lograda cierta comodidad querer quedarnos ahí para siempre. Convertimos las nuevas situaciones, los nuevos contextos en nuevas zonas de confort. Es algo muy humano buscar la comodidad y la seguridad, posiblemente lo llevemos en los genes, pero también es verdad que nos pone límites en nuestro crecimiento como personas. En mi caso, poco a poco he ido encontrando esa comodidad en mis clases, con mis asignaturas, pero siempre si todo va según lo previsto. Soy consciente de ello y me esfuerzo para que mis experiencias sean incómodas o, por lo menos, intentar salir de la comodidad.

- Mi lugar en el departamento

Mi lugar en el departamento es un aspecto en el que es necesario ahondar. Alguna vez ya me lo comentaron mis directores y creo que yo también lo he pensado que es como si no hubiese sido realmente parte del departamento. Cuando entré en la Universidad podría decirse que entré por casualidad. Con esto quiero decir que no fui yo realmente quien eligió ser profesor, quizás sí quería serlo, pero no di el paso. La pregunta que estoy lanzando a mis alumnos estos días sobre por qué eligieron educación o por qué quieren ser profesores me la hago yo también. Quizás el no haber “elegido” yo, el no haber dado yo el primer paso de mi carrera docente haya podido influir en mi falta de conexión con la profesión. A este respecto, con la tecnografía realizada hace unos años en el Máster de Psicodidáctica, identifiqué varios aspectos de mi vida escolar que me vinculaban directamente con la educación. Pero, todavía hoy en día me pregunto si no le pasaría lo mismo a cualquiera que realizase este tipo de indagación personal. La cuestión es que creo que me queda todavía por encontrar la verdadera esencia de la educación, lo que realmente me mueva a querer transformar las cosas, no simplemente a “hacerlo lo mejor posible” y, así, sentirme cómodo y satisfecho con mi trabajo. Y si mis alumnas me valoran bien en los tests finales, mejor. Al final, parece como si mi objetivo fuera que me reconozcan como buen profesor, el reconocimiento público. Ese deseo de que me juzguen positivamente es el alimento que necesito para seguir. Debería centrarme en pensar más en el alumnado y no tanto en mí, huir del narcisismo del profesor. No sé si esto es cierto realmente o soy demasiado duro conmigo mismo. Quizás debería ser más amable conmigo mismo. Sí que creo que cuando voy a clase busco lo mejor para mis alumnos. Por ejemplo, la realización de las nuevas tareas sobre narrativas del yo tiene un objetivo claro de indagación por parte de las alumnas para que se entiendan mejor, para que sepan dónde están. No tiene un fin exclusivo de ser parte de mi investigación doctoral.

Como decía, esta falta de acoplamiento al departamento podría estar ligada a esa primera “elección” o podría deberse también al contrato parcial que tenía. Pero no, cada vez lo tengo más claro que fue una falta de creer en mí mismo, de no ser yo quien dirige el autobús, mi vida. Recuerdo ahora varios capítulos de mi vida personal que son claros ejemplos de mí dejándome llevar por la vida. Sin embargo, recuerdo dos momentos puntuales en los que una fuerza vital salió de mí, de adentro, y en las que esa fuerza te impulsa a realizar acciones que jamás hubieras hecho sin ese impulso, sin esa convicción. Tengo muy presentes esas dos epifanías personales y tengo la esperanza de poder encontrar la tercera personal y profesional. Esta energía no surge de nosotros porque sí, sin razón. Actualmente, trabajo día a día, procurando tener hábitos de trabajo, de escritura, de ser parte de algo más grande, de socializar lo que hago, de volverme más público, pero con la motivación de encontrarme con la siguiente epifanía.

Este tema del departamento comenzaba a tratarlo vinculándolo con la comodidad y seguridad. Decía que, en clase, si todo iba bien, cada vez me sentía más seguro. Soy consciente de que tengo una caja de herramientas (competencias) y que puedo utilizarlas cuando me sea necesario. Sin embargo, y lo comentaba con Pello, esta seguridad se desvanece, se difumina cuando la audiencia cambia. Es decir, en el aula generalmente los alumnos tienen entre 18 y 22 años y no suponen una “amenaza” para uno. Siempre puede haber alguna voz discordante, crítica o molesta que pueda trastocarnos, pero es puntual y, además, el poder y la autoridad del profesor está presente por mucho que insistamos en que la docencia es horizontal, etc. Como decía, todo cambia cuando a los que tengo que explicar lo que realizo, o he escrito, por ejemplo, son colegas de departamento o de universidad, o si tuviera que hablar frente a profesores de colegios. Tampoco sería una situación muy cómoda (por falta de práctica entre otras cosas), el impartir mi asignatura a mi alumnado, pero con la presencia de otros colegas que pudieran estar realizando una investigación, o tomando notas para darme feedback sobre mi docencia, etc. Realmente creo que estas prácticas podrían ser muy enriquecedoras para todos y todas en general y de que deberíamos estar más abiertos a ellas, pero reconozco que sería salir de mi zona de confort. Un pequeño paso que pensé en dar y di fue el de la grabación* de la comunicación en las jornadas de psicodidáctica. Todavía lo tengo por escuchar, pero creo que solo el hecho de pedir el permiso a los

asistentes y darle al botón de record fue un paso importante. También recuerdo que envié ese audio a mis directores. Posiblemente no lo hayan escuchado por falta de tiempo, pero realmente lo que importaba, según mi opinión, era el acto de enviar ese audio. Si después hay feedback mejor.

Recuerdo momentos en los que he tenido que ser uno más junto con otros colegas. Los tribunales de los trabajos de fin de grado (TFG) son situaciones en las que en un momento dado hay que dar una opinión o evaluar oralmente al alumno frente a los compañeros de tribunal y el propio alumno. Ha habido momentos en los que me he sentido sin capacitación técnica a la hora de opinar acerca de un trabajo. Generalmente, me centro en aspectos generales o que me interesan a mí y cada vez me siento más cómodo. También soy consciente de que mis compañeros de mesa puede que se sientan igual que yo. Detecto ciertas actuaciones como centrarse mucho en aspectos muy técnicos de citación, de referencias. Creo que cada uno hace lo que puede y se centra en lo que se siente más seguro. Otro detalle que me resulta curioso es el de la simpatía por las alumnas. Hay casos en los que el previo conocimiento de la alumna influye más o menos en su evaluación.

- **Otra sesión**

Hoy hemos comenzado la clase viendo el power point que he preparado, hablando sobre educación, diversos puntos de vista acerca de cómo se puede entenderla. Quería hacer hincapié en que fueran conscientes de cómo buscar en internet, de saber discriminar las fuentes, etc. Como ejemplo, he leído la primera entrada de internet sobre educación, la cual es muy técnica, sobre habilidades, etc. Más adelante, he recuperado una carta que escribió A. Einstein en un colegio de Japón (del libro letters...) porque me parecía relevante. Al analizarla en clase me he dado cuenta de que había más de lo que vi en un primer momento. Por último, la última visión se refería más al rol que debería desempeñar la educación y la he extraído de la web de la UNESCO.

Posteriormente, hemos echado un vistazo al curriculum de primaria. Este año he pensado en que podían centrarse en él para realizar el proyecto en grupo. En lugar de realizar como en años anteriores un trabajo sobre un tema del País Vasco, este año me he decidido por interpretar el curriculum, seguramente influido por los textos y charlas con Joxemi y Pello sobre la subalternidad en la docencia, etc. Hemos comenzado con un ejercicio por grupos en los que cada uno de ellos tenía que centrarse en una de las cinco competencias transversales: Aprender a comunicar, a aprender y pensar, a tener iniciativa, a convivir y a ser (seguramente sea en otro orden). Tengo la impresión de que ha dado juego y me he sentido muy enérgico llevándolo a cabo. Ha habido no obstante un momento que me he ido de esa concentración porque había una chica constantemente hablando con la compañera. Mi reacción ha sido la de lanzarle un par de miradas serias, no sé si desafiantes. Creo que quizás debería haber respondido de una manera más amable.

- **Storytelling**

En cuanto al primer relato...

- Maite's story:

He pedido a ver si alguien se animaba y no ha habido movimiento. Creo que es un problema de vergüenza, juventud, idioma y cuestiones personales. Solo se ha animado una chica que ha pedido contar su historia sin leer. Ha sido muy interesante porque tiene un nivel muy alto de inglés (estudió en EE.UU.) y ha sabido expresarse con mucha soltura. Dicho lo cual, yo distinguiría en su relato dos partes, y así se lo he comentado después: uno aparentemente más feliz, sin preocupaciones, de cuando fue a los Estados Unidos, y el segundo más real, de más presión en el que no sabía qué estudios elegir, tenía que conseguir una nota alta como fuese, donde sentía la presión, etc. Al final, ha comentado que tuvo algún episodio de ansiedad y de que en una meditación guiada a la que asistió supo que era

educación en lo que quería trabajar. A continuación, he preguntado al resto sobre las resonancias y, posiblemente por las mismas razones que he comentado al principio, no ha habido intervención alguna. Mis expectativas no se han cumplido, pero lo he aceptado tal como es. Como decía Fernando, los que no participan hablando lo han hecho escuchando. Una chica sí que me ha dicho en voz baja que la historia de Maite no tiene nada que ver a la suya y he aprovechado para mostrarles que a mí sí que me parece que tiene mucho de relación con nosotros: los miedos, presión, dudas, incertidumbre, ansiedad, etc. estaban en el relato de Maite al igual que lo está en los nuestros.

- In groups:

Como no se ha producido la participación esperada, les he invitado a que se reúnan en grupos y vayan contándose sus historias. Así, podrán compartir, escuchar, retroalimentarse, opinar, intervenir... De ahí también, podrán re-escribir su historia en co-autoría. En cuanto al resultado de esta dinámica de trabajo en grupo, ha habido de todo: desde los que se lo toman más en serio y trabajan “bien” (como espero yo), hasta los que pasan olímpicamente y ves que no están realizando la tarea, pasando por lo que la realizan, pero de manera bastante infantil (risas, inglés, bromas...). Al final de la sesión, he pedido que enriquezcan su relato con el *feedback* de sus compañeros y que me lo entreguen en el plazo de dos semanas, teniendo en cuenta que la próxima semana es para trabajar el proyecto DAL y la siguiente para el módulo Adi-adian. Es posible que tras este parón de dos semanas recupere de alguna manera las ideas básicas de lo que ha emergido.

- **Preguntas**

Mientras recogía mis bártulos para salir del aula, unos pocos alumnos que quedaban todavía me han realizado estas dos preguntas:

- ¿Ya están viendo en LH5 la Constitución? Esto viene a colación de que les he explicado en clase que Haizea estaba viendo en clase los tres poderes políticos, la Constitución, Parlamento... Les he comentado que no detalladamente, pero que les van introduciendo poco a poco en enseñar también el sistema político, económico, etc. Creo que esta generación todavía relaciona mucho las ciencias sociales con la historia y geografía. Sin embargo, hoy en día, y cada vez más, se trata de entenderlas como un bagaje que nos ayude a entender más nuestra realidad. Si, por ejemplo, queremos transmitir valores y habilidades como la justicia social, el pensamiento crítico, la autonomía personal, etc. será necesario enseñarles dónde y cómo vivimos: instituciones, etc.
- Otra pregunta interesante que me ha lanzado una alumna ha sido: ¿Cuándo vas a enseñar Historia? La respuesta podría ir ligada a la anterior, es decir, todavía seguimos anclados en la enseñanza tradicional de la historia como compendio de saberes del pasado. Creo que hay que dar un paso adelante en esta concepción. Le he comentado, no obstante, de que si ve necesario ver alguna época en particular o algún tema que le parezca relevante o difícil de entender, que me lo comente y que podremos verlo si es posible. Otra opción para ella también podría ser la de aprovechar el proyecto grupal basado en el curriculum que tienen que desarrollar y escoger esos temas que le gustan o le disgustan para profundizar en ellos.

- **Trabajo Interdisciplinar Modular (TIM)**

La próxima semana está organizada para trabajar el proyecto interdisciplinar TIM o DAL/DILAN. Hasta la fecha, he participado en dos tipos de módulo: El de Haur Hezkuntza tenía como tema principal “Aniztasuna Eskolan” (Diversidad en la Escuela) y el actual, el de Lehen Hezkuntza, “Eskola eta Curriculum-a” (Escuela y Curriculum), centrándonos en las situaciones de consumo en la escuela. Ambos módulos comparten la multidisciplinariedad como una de las características principales,

además del trabajo en grupo y a lo largo del semestre. Las situaciones vividas en el primer módulo estaban relacionadas generalmente con las diversas formas de entender la diversidad. Principalmente, podría decirse que el diseño de la guía del alumnado invitaba a entender la diversidad como un concepto centrado en lo anecdótico, lo inusual, lo extraño o que tuviera que ver con enfermedades, trastornos o minusvalías. Otros profesores sí que abogaban o, casi podría decirse, luchaban contra molinos de viento defendiendo otra idea más amplia de diversidad. Una concepción alejada de los estereotipos sobre niños y niñas “raros” o “enfermos” y de sentimientos de pena o lástima. Pienso que es una forma de ver la diversidad de color de rosa. Frente a esto, hay otra perspectiva más amplia, en la que entramos todos y todas, y que está presente en las situaciones del día a día. Una diversidad que se plasma en las relaciones entre docentes, entre estos y sus niños y niñas, entre docentes y padres y madres, entre trabajadores de la escuela, etc. Una diversidad cada vez más presente en nuestra sociedad.

El trabajo interdisciplinar (TIM) de la Facultad de Educación de Bilbao, en el que participo los últimos tres años, se centra en el currículum y trabaja las situaciones de consumo en la escuela. El grado es el de Educación Primaria y la metodología para trabajarla es el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). El primer año que participé en la TIM supuso un cambio bastante fuerte. Venía de trabajar de otra manera con mis compañeros de Donostia y el trabajo de Leioa me parecía demasiado cerrado, sin opciones a la imaginación, a la elección y a la creatividad. El trabajo que debían desempeñar los alumnos estaba muy bien organizado, demasiado para mí, milimétricamente estructurado: tareas a realizar, cronogramas detallado, diferentes evaluaciones individuales y grupales, etc. No me sentía cómodo, pero realicé la tarea lo mejor que pude. Otro detalle a mi entender carecía este TIM era la evaluación por parte de un grupo de profesores. En este caso, la evaluación es solo la del profesor hacia los dos grupos que tutoriza. Otro aspecto que suponía para mí un debe era la falta de una presentación final y reunión-feedback con el tutor. Con el tiempo, me voy situando cada vez mejor en el grupo de profesores TIM y participo y presento propuestas para lo que yo considero como mejoras.

Otro aspecto relacionado con el TIM de Leioa es la metodología. Los dos años anteriores, como decía anteriormente, han sido de aterrizaje, intentar entender la nueva y diferente forma de trabajar y de tratar de hacer lo mejor posible. Este año tuve la ocasión de apuntarme a un cursillo sobre ABP en el que hemos participado algunos de los profesores implicados en nuestro módulo. Ha sido una experiencia bastante positiva primeramente porque fui consciente de que lo que había realizado hasta la fecha no había sido ABP. Creo que hay momentos en la carrera de un docente en los que se tira hacia adelante como uno bien puede pero que con el tiempo puede ir cambiando. A este respecto, creo que es muy importante ser consciente de lo que hacemos y de lo que podemos hacer. Esta reflexión puede llevarnos a mejorar nuestras prácticas pedagógicas. Este curso, como decía, ha supuesto primeramente tomar conciencia de lo que hacía, por qué lo hacía, y lo que quiero hacer en el futuro. Me di cuenta de que mi manera de enfocar el trabajo TIM con todo el grupo y con los dos grupos en particular iba a ser diferente de aquel momento en adelante. No significa un paso del “hago lo que puedo” a la perfección, pero sí un avance sabiendo mejor lo que hago, cambiando actividades y formas de explicar con sentido, aprendiendo de los errores, etc.

El próximo lunes, un grupo de profesores presentaremos la tarea TIM a todo el grupo y, posteriormente, cada docente dispondrá de una sesión de dos horas para profundizar los aspectos que considere pertinentes con los dos equipos asignados. Tengo algunas ideas para trabajar con ellos, como toma de contacto y romper el hielo, y mañana las trabajaré y prepararé. El martes, la sesión será a todo el grupo. Tengo también algunos documentos que he ido recopilando a lo largo del año y a los que echaré un vistazo para trabajar con ellos. En principio, con los equipos que tutorizo tengo pensado hacer una lluvia de ideas para ver qué emerge. Poco a poco, deberán ir discutiendo las ideas emergentes, considerarlas si son adecuadas o no, elegir, saber qué información deben buscar para desarrollarlas, hacer y hacerse preguntas al respecto... Teóricamente, siguiendo la metodología ABP, yo debería estar bastante al margen. No quiero decir con esto que deba estar en una situación pasiva

pero sí más como un acompañante. Alguien que sugiere más que dice, que facilita más que indica, que pregunta sobre las ideas propuestas, etc. Ese es mi propósito y trataré de recoger mis impresiones en mi cuaderno de observaciones para luego hacer un ejercicio reflexivo y de aprendizaje. En cuanto a la sesión para todo el grupo, he pensado en utilizar alguno de los materiales guardados, proponerles alguna lectura, ver algún vídeo breve o discutir acerca de algún tema. Quizás podría también invitarles a reflexionar y escribir sobre alguna situación de consumo que vivan ellos y ellas diariamente o que se centren en alguna en particular que consideren relevante y/o epifánica.

Hoy estoy leyendo el resumen que realicé en el cursillo de ABP y surgen estas ideas:

- El profesor que “no sabe” se fija más en el proceso e instruye menos. Cambio de rol del profesor. Cuando somos principiantes necesitamos seguridad y nos apoyamos en la instrucción para conseguirla. Con los años, se tienen más recursos y se abordan las asignaturas de manera más abierta, dinámica y flexible.
- Aspecto emocional: Es muy importante rebajar las expectativas.
- Crear un clima amable en el aula.
- Una buena pregunta es la línea de investigación, pero ojo también con la dictadura de la pregunta; debería estar en constante revisión.
- Tutorización no dirigista, sino facilitadora.
- Utilización de las narrativas para la evaluación continua.
- Preparando la primera tutoría: lluvia de ideas, preguntas abiertas...
- El profesor del curso comentaba que el lado emocional es un aspecto sobre el que no hay tanto escrito. Estaría bien que tratásemos de ver y de hacer ver al alumnado este aspecto en los escenarios. Parece como si todo girara en torno a lo racional, mental o cognitivo y nos olvidamos de la otra parte. Dijo alguien que la educación tiene que ser emocional. Quizás podría preguntarles en la lluvia de ideas cuál es su experiencia al respecto, qué sienten, cómo se sentirían, cómo creéis que se sienten...
- Control-poder: ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a perder el control?

Para la semana DAL he comenzado a revisar los materiales que he ido recopilando a lo largo del año. Después de diversas lecturas y análisis de contenidos, he decidido cambiar la presentación del año pasado. Siguiendo el espíritu ABP, he procurado que la sesión de la clase no fuese demasiado instructiva. Me ha surgido una disyuntiva pues teóricamente el profesor tiene que facilitar el aprendizaje del estudiante, no transmitirlo. La base está en el cambio de modelo pedagógico: el aprendizaje se centra ahora en el estudiante. Son ellos y ellas los que tienen que descubrir las nuevas ideas y conceptos. Son ellos los que tienen que tomar conciencia de lo que saben y de lo que no, de lo que deben saber para justificar sus opiniones, para fundamentar el trabajo final. He relacionado esta idea con dos ideas que hemos tratado en clase que aparecen el curriculum: en el apartado de “aprender a ser” distingue dos líneas a desarrollar: la meta-cognición (trabajos de Infantil) y la regulación (adjustment en inglés). Podríamos decir que el primero se centra en la toma de conciencia y el segundo en la acción, en el activismo. De aquí surgirían conceptos como justicia social, ciudadanía global, etc. Como decía, son ellos los que deben transitar su camino, emprender su viaje. Así, mi sesión de ciencias sociales no sabía cómo enfocarla pues podía dar pistas de lo que debían desarrollar en el trabajo. Al final, es inevitable que lo haga.

Por otra parte, para la sesión con los dos grupos más los dos chicos de SICUE que tutorizo, había pensado en introducir un poco el tema, explicarles el contexto universitario, la apuesta por las metodologías activas, las razones, etc. También quise aclararles qué es eso de ABP: oportunidad para la reflexión, busca que el alumno sea crítico, aprendizaje autodirigido, que trabaje en equipo, con conciencia social... Después de esta explicación pasaríamos a la lluvia de ideas en la que yo me sentaría

junto a ellos, les pediría que cerrasen los portátiles y dejaría un rotulador para que fueran escribiendo sus ideas en la pizarra.

La reunión con los grupos pequeños fue como esperaba al principio. Presenté el tema y a continuación confiaba en que comenzasen a participar. Están en grupos pequeños, hicimos la dinámica en castellano (por los SICUE), todo tenía un tono más relajado. Los resultados no fueron los esperados: el único que se animó a escribir algo en la pizarra fue precisamente un alumno SICUE, que es mayor que los demás. Percibí un nivel de madurez mayor que los demás. Después de su intervención, dejé tiempo para que pudieran comentar algo y algunas alumnas se animaron, pero sin levantarse y sin escribir nada. Tampoco me esperaba que salieran tan pocos temas relacionados con el consumo (tema del DAL). Teóricamente, yo me tenía que morder la lengua y eso hice. Estaba tentado a intervenir constantemente pero no lo hice. Otro aspecto que no me esperaba fue que emergió un tema que a mí no se me había ocurrido. Creo que eso fue lo más positivo de la sesión para mí: el encontrarme con algo inesperado. Empezaron a hablar del uso de los uniformes en los colegios, de si es discriminatorio, de si marca la élite, de si promueve la igualdad social, etc. En ese momento aproveché para preguntarle a una alumna que había llevado uniforme durante sus años en la escuela de cómo se sintió. El aspecto emocional es un aspecto que Josetxu nos dijo que no se había tratado mucho y por eso lo tenía tan presente y quería tratarlo. También animé a los alumnos a trabajarlos. Ha terminado la sesión y tengo una sensación agrídulce.

En lo que respecta a la clase general, he querido explicarles en qué contexto se enmarca la metodología ABP y por qué se elige el consumo como fenómeno a trabajar. Después hemos pasado a analizar la presentación. La sesión en general ha sido, o así lo he percibido yo, poco gratificante para mí. Me ha dado la sensación como si no conectasen con lo que digo. A veces pienso que están pensando en todo menos en la clase. Los ordenadores siguen abiertos, algunos se ríen viendo algo en ellos, otros se dan la vuelta para hablar con los compañeros de atrás... No es algo puntual y por eso es difícil de cortarlo. Mantengo la calma, permanezco en silencio, sonrío, pero no es suficiente. Creo que es falta de madurez y de motivación. Verdaderamente no están en el aula aprovechando el momento. Hablo de algunos, claro. Tras la clase he pensado en varias posibilidades, pero todas tienen sus inconvenientes. Voy a hablar con mis compañeros.

- **Adi-adian**

Mañana tenemos la dinámica de Adi-adian. Espero poder participar y ayudar a dinamizar la sesión a la responsable. Es una clase interesante porque no trata de contar un relato oficial de lo que ocurrió durante muchos años en Euskadi y en toda España. Persigue más una conexión con las emociones, trabajar la empatía, la escucha, el entendimiento, el no juzgar, la convivencia, etc. Para este tipo de sesiones creo que son muy interesantes los vídeos Glencree, el de EGK y el de Lederach. Después de esta clase les dejaré trabajando en la segunda narrativa: tendrán que escribir una historia personal suya relacionada con el conflicto vasco. Desde un incidente crítico vivido por ellos pretendo que elaboren un relato que sea significativo para ellos. Lo podrán ir conformando y enriqueciendo con las historias de otros y con el feedback de sus compañeros. También es una magnífica oportunidad para comenzar a investigar aspectos que tienen que ver con ellos, pero desde una perspectiva contextual. Creo que es importante que se den cuenta que están construyendo conocimiento desde sus propias vivencias. En caso de que pudieran realizar un trabajo en conjunto podríamos hablar de una etnografía. Para la sesión de la tarde, el taller, les he pedido que traigan todo lo que hayan trabajado para la elaboración del proyecto sobre el currículum. Será una sesión en la que mi intención es la de ir de grupo en grupo resolviendo dudas, aportando ideas, escuchando, cuestionando, etc.

La encargada de llevar adelante la sesión de Adi-Adian es Irene. Hemos quedado diez minutos antes de la clase para conocernos y nos hemos dirigido, a continuación, hacia el aula. Lo primero que me ha solicitado es que moviéramos las mesas, dejásemos un gran espacio en el medio del aula y que

nos sentásemos formando un gran círculo. Conseguirlo ha sido un poco caótico y ruidoso, pero con la ayuda de los alumnos ha sido más fácil. Una vez todos sentados (yo me he sentado junto a ella), ha pedido a las alumnas que dijeran su nombre, edad y lugar de nacimiento o procedencia. También podían decir cuáles eran sus expectativas acerca de la práctica. Concluido esto les ha preguntado si sabían por qué les preguntaba esto: para saber qué tipo de conexión han tenido con el conflicto, espacial y temporalmente hablando. La verdad es que ha sido un ejercicio, creo, más de muestra que efectivo puesto que en una sesión de dos horas no ha vuelto a dirigirse a ellos por sus nombres (imposible recordarlos) ni a preguntarles nada sobre el conflicto. También ha sido una manera de que se soltaran un poco, de romper el hielo. Entre las expectativas señaladas he apuntado las siguientes: ikastea (la más repetida); ikuspuntu berri bat izatea; hitz egiteko espazio bat izatea; kuriositatea; etxetik kanpo ez du honen inguruan hitz egin; urduritasuna du; kontzientzia hartu, informazio gehiago izan... Estas expectativas me dan información sobre qué es lo que piensan mis alumnos, qué es lo que esperan, sobre todo: “aprender” o “tener más información”. Resulta que este módulo no trata de “dar información” sino de tener una experiencia humana. Creo que aquí está el quid de la cuestión: nuestros alumnos vienen con unos esquemas prefijados durante toda su trayectoria escolar y es muy difícil deconstruirlo. Mi labor en el aula, tratando de sensibilizar, de que tomen conciencia, de invitarles a ser críticos y reflexivos sobre lo que hacen, no sé si cae en saco roto o algo queda. Algo así le pasaba a Todd Dinkelman.

A continuación, hemos pasado a realizar la primera actividad: el termómetro. Consiste en posicionarse en el 0 o en el 10, en una escala del 0 al 10, es decir, situarse en un sí o un no rotundo ante un enunciado que lee la responsable. El primero decía así: “los conflictos dañan las relaciones entre las personas”. El segundo era: “Hay cosas que no se pueden perdonar nunca”. Tras elegir comenzaban las argumentaciones y era posible ir transitando de una posición más firme a otra más abierta, más cercana al otro, de comprensión. Ha sido interesante porque han estado muy participativos y algunas intervenciones han sido de gran calado, bien argumentadas. Alguna chica se ha sentido agobiada al sentirse dividida en bandos... Con este ejercicio, según los propios alumnos, hemos podido trabajar aspectos como la comunicación, el respeto ante puntos de vista diversos, han constatado que es difícil moverse de posición (el ego), de que las opiniones de los demás enriquecen las nuestras (postura abierta), sobre el perdón también se han escuchado reflexiones muy profundas, cada uno tiene un concepto del perdón diferente. En este ejercicio del termómetro, yo destaco sobre todo el hecho de moverse. Creo que es un acto muy bonito, de compasión, de querer acercarse al otro (alteridad, diversidad), de escucha profunda, de reconocimiento, de empatía, de comprensión, de generosidad (desapego del yo), etc. Yo a veces me siento así con la clase: ellos están en un extremo del termómetro y yo en el otro. Creo que yo intento moverme hacia ellos, pero no aprecio respuesta, me siento impotente. No obstante, tengo la determinación de seguir haciendo lo que creo que es mejor, de forma crítica y reflexiva. Quizás una crítica por parte de mis alumnos podría ayudarme. ¿Qué tal si hago un parón? La práctica de la semana que viene puede ser un feedback.

El siguiente apartado que hemos trabajado ha sido más informativo. Brevemente, Miren ha presentado en la pantalla del proyector algunos datos sobre exilio, secuestros, asesinatos, escoltas, terror, hostilidad, etc. También nos ha distinguido entre memoria histórica (1936-1975) y memoria cercana (1960-actualidad).

La última actividad ha sido la de los enemigos. Miren ha dejado algunas fotografías de políticos, sucesos, manifestaciones, etc. en el suelo. Los alumnos tenían que elegir una que supusiera para ellos su enemigo. Me ha sorprendido que algunos fueran directamente a coger la fotografía. Para mí la palabra enemigo es bastante dura. Los enemigos han sido: el miedo, la discriminación, Abascal-Vox, Rivera-Ciudadanos, PP. Me ha sorprendido que la fotografía de Otegi estuviera en el suelo y nadie la cogiera. También me gustaría tratar en la sesión final de Adi-adian la fotografía de Zabala y Alonso o la de Ortega Lara (Vox) al salir de su zulo.

Para finalizar la sesión, Irene nos ha dado la oportunidad de terminar con una palabra que explique nuestra experiencia: reflexión, humanizar al enemigo, aprendizaje. Reflexión ha sido la más repetida. También destacar que muchos decían que “les había gustado”. Aprecio poca reflexión. Entre los que mencionaban la reflexión, algunos han dicho que necesitaban que todo eso reposara y que querían seguir pensando más en casa. Creo que el ejercicio narrativo puede ayudarles en general a ordenar ideas, sentimientos, emociones... A mí me ha servido para conocerlos más y mejor y subrayo también lo emocional. Educación como algo emocional.

- **Situación incómoda**

Después del módulo Adi-Adian, les he dejado trabajando en su narrativa y yo me he ido con dos grupos del DAL y los SICUE a un seminario. Con uno de los grupos del DAL he tenido una pequeña mala experiencia. Consideraban que no les estaba guiando bien y acudieron a una compañera mía de departamento que es, a su vez, coordinadora de módulo. Cuando mi compañera compartió ese e-mail conmigo me sentó mal lo que leí. Creo que era injusto. Pero respiré, analicé el mail de manera crítica, tomando un poquito de distancia y opté por contestarles amablemente. En el seminario, hice mención al hecho, pero de manera constructiva y no de forma rencorosa. Cuando me senté con ellas, creo también que estuve cercano y conseguí una buena tutoría. El grupo que optó por hacer el DAL es diferente. No da problemas, no son tan inseguros y no juzgan tanto mi labor. Es más fácil sí, pero creo que, si creo en la diversidad, esto es diversidad. Existen grupos más difíciles y nuestra responsabilidad como profesionales es la de saber entenderles y tratar de llegar a ellas como podamos. Los dos alumnos SICUE también son una delicia tutorizarlos. Son muy responsables, tienen más seguridad en ellos mismos, son más maduros (son mayores) y más respetuosos hacia mi persona. Los e-mails que me enviaron después del seminario adjuntando los trabajos grupales e individuales me confirmaban mis apreciaciones: el grupo “difícil” envía los mails adjuntando directamente los trabajos, sin ningún saludo ni nada. Este hecho también me sentó mal, pero adopté de nuevo la postura del entendimiento, de la aceptación y elegí contestarles como a todos, agradeciéndoles el e-mail y saludándolos. Otros años me pasaba que solo contestaba “bien” a los que también lo hacían conmigo. Era una manera de contestarles con la misma moneda no para dañarles o perjudicarles, sino para que se dieran cuenta de que no era la forma de tratar a ninguna persona. Creo que me equivocaba. Ahora les demuestro cómo tratar a alguien tratándoles siempre bien, sean quien sean, y sin importar cómo han actuado ellas. Eso sí, estoy pensando en algún momento en comentar estos aspectos en clase. Creo que es importante decirlo por mí mismo y por ellas. Yo, como ser humano, necesito expresar cómo me siento para que sepan cuáles son las consecuencias de sus actos, de que las palabras son muy importantes, la comunicación, la asertividad. Creo que compartiendo mis experiencias pueden ponerse en mi lugar y conectar mejor con lo que quiero decir. Cuando veamos el tema de “Ethics and Values”, el respeto será seguro uno de los aspectos que trabajaremos. Todos y todas sabemos cómo deberíamos actuar, por ejemplo, estando en silencio en clase. Pero, ¿por qué no lo hacemos? ¿Somos conscientes realmente de lo que estamos generando cuando hablamos mientras otra persona lo hace también? O nos damos cuenta de lo feo que es enviar un trabajo sin decir ni hola. Los alumnos SICUE por ejemplo incluso me trataban de usted. Tampoco pretendo eso, puede ser que por cultura estén acostumbrados a otro tipo de tratamiento al profesor, como sucede en Francia o en Estados Unidos. No es necesario eso, seguro, pero sí unos mínimos. Realmente, en mi clase de Didáctica ¿tengo que mencionar estos aspectos? No quiero pretender ser moralista y muchas veces me veo con una actitud como de padre que habla a sus hijos. No estoy seguro de hasta dónde debo llegar con esto. Lo hablaré con Joxemi y Pello, creo que es interesante.

- **Talleres**

Por la tarde, hemos tenido el taller con el primer grupo. El primer año les puse la película “El señor de las moscas”. El segundo, “Arde Misisipi”. Y este año tenía la intención de ver “Animal Farm” o rebelión en la granja. Las experiencias de años anteriores no fueron lo gratas que me hubiesen gustado. Algunos se tomaban la sesión como una de cine y las películas no generaban la reflexión que pretendía. En esta ocasión, he preferido que trabajaran en el proyecto que deben hacer sobre el curriculum. Tienen que elegir un epígrafe y trabajar en ello. Por eso, la semana pasada les pedí por e-mail que trajeran el tema elegido y todo lo necesario, lo que habían buscado, etc. para trabajar y poder aprovechar bien el tiempo, compartiendo dudas, preguntando, etc. La cuestión fue que cuando me dispuse a moverme por los grupos ninguno de ellos había elegido todavía el tema. Las caras eran de asombro. No sé si es un problema mío o generalizable a todas las asignaturas. Me gustaría compartir también esto con mis compañeros de semestre. Quizás sería necesario que cada actividad requiriese al final un pequeño resumen de lo realizado en la sesión. También me doy cuenta que cuando soy flexible se aprovechan. Eran dos horas y media de sesión y como lo hacíamos seguido les comenté que podríamos terminar para las 15:10 o y cuarto. Un grupo me comentó de si podían salir a las 15:00 para coger el autobús. Les dije que sí. Lo que ocurrió fue que para cuando ese grupo se fue, los demás también desconectaron de alguna manera de la tarea: unos comenzaron a utilizar el móvil, otros a trabajar en otras asignaturas... Sentí que había perdido el mando, si puedo decirlo así. En esos momentos, no sé qué hacer y no suelo hacer precisamente nada.

- **Testimonios de víctimas**

Primer testimonio: Iván (nombre falso)

Hoy ha compartido su vivencia con nosotros, Iván, hijo de una mujer asesinada cuando varios individuos lanzaron unos cócteles molotov en un establecimiento. Iván tenía 13 años cuando esto ocurrió y nos ha contado su proceso de superación del dolor y sufrimiento. Su padre y su hermana lo han vivido de otra manera, dice.

Me gustaría destacar los siguientes aspectos de su testimonio:

- El odio: “No me dejaba ser yo”. Llega a señalar: “Odiaba a Euskadi; sus montes; al Athletic, todo”. En aquel entonces las víctimas no tenían ningún tipo de ayuda psicológica y lo pasó mal. Hubo un día en el que vio que no podía seguir así y gracias a los psicólogos pudo redirigir su vida.
- El miedo: El asesino de su madre salió de prisión a los 7 años. No solo no se arrepintió, sino que siguió hostigándole a él y a su familia. El terror que vivió le obligó a tener que irse de su pueblo.
- Soledad: Dice que en el funeral se sintió arropado, pero que después uno se queda solo.
- Tabú: No habla del tema ni con su padre ni con su hermana.
- El perdón: No necesita el perdón del asesino de su ama, pero sí que hablaría con él. Cree también en el acercamiento de los presos a Euskal Herria. “La violencia engendra violencia”, dice.
- Violencia: “Un asesinato no se puede justificar nunca”, ha dicho rotundamente. Ha habido un par de preguntas de alumnos que pretendían justificar la violencia en defensa de unas ideas: “Si es por ideas no es un asesino, es mi opinión”, señalaban. Su respuesta ha sido firme desde la compasión. Creo que ha sido una muestra de una persona que está en paz consigo mismo.
- Dolor, sufrimiento: Creo que muchas víctimas no han curado sus heridas y se mueven desde el dolor y el odio. Algunas pueden estar además manipuladas.
- Interés, rédito político, económico: partidos políticos, asociaciones de víctimas, etc.

- Educación: Él ha tratado de educarle a su hijo en el amor y el no odio. Le contó a su hijo lo ocurrido cuando tenía 9 años. Su hijo escuchó una conversación y le preguntó qué había ocurrido. Él le contestó que ya hablarían más tarde. Su hijo le dijo que quería que se lo contara ya. Creo que es un buen ejemplo de que las cosas hay que hablarlas para normalizarlas, para que no se conviertan en tabú.

La pregunta que le he lanzado yo ha sido: “¿Qué supone y significa para ti venir aquí y contarnos tu experiencia?” Me ha contestado que no es la primera vez que lo hace y que es muy reconfortante el ver a los chavales, incluso más jóvenes, emocionarse, darle las gracias, etc. Ha subrayado que sobre todo los más jóvenes son los que más te devuelven. Creo que es interesante porque se sienten arropados por la sociedad, se sienten reconocidos como víctimas. Iván dice que lo hace por su madre, por él y por su hijo: “Para que no le pase a él lo mismo”.

Finalizado el acto, tomando un café, ha compartido con nosotros una frase que le dijo, en tono jocoso, el psicólogo: “Eres un socialista de mierda”, por pensar solo en él. Si lo ha mencionado significa seguramente mucho para él, un momento epifánico en el que se da cuenta de que tiene que mirar también hacia fuera, no encerrarse en sí mismo.

Segundo testimonio:

Ayer se celebró el segundo encuentro de Adi-adian y vino a contar su relato Eugenia, hija de un hombre a quien los *grises* asesinaron en la década de los 70. Yo conocía el caso con anterioridad. Describo a esta mujer como muy valiente y crítica, sin posicionarse en un bando o en otro. Durante su relato, ha habido momentos duros, como cuando ha descrito que antes de morir su padre pidió ver a su hija; ella tenía tres años y medio. También se ha emocionado mucho cuando ha hablado de sus tres hijos y de cómo un día le contó lo ocurrido a su hija mayor, que por aquel entonces tenía 8 años.

Creo que es un aspecto importante a tratar el tema de la comunicación con los hijos, o el de la educación en general. Tendemos a pensar, por miedo seguramente, de que nuestros niños y niñas no están preparados para escuchar estas cuestiones o quizás lo que pretendemos es ocultarles todas las cosas malas de la vida y sobreprotegerles. Esto me lleva a recordar cuando tratábamos el tema de la muerte en cuarto de Infantil. Solíamos reflexionar acerca de ello y todos señalábamos de que es parte de la vida y de que no podemos ocultárselo a los niños. Es verdad de que los contenidos que son fuertes hay que filtrarlos y adaptarlos a la edad, pero no es positivo ocultarlo. En este caso, como en el de Iván Ramos, sus hijos se enteraron de manera fortuita y ya no hubo marcha atrás: quisieron saber la verdad ya. ¿Por qué no escoger nosotros el momento? Ser conscientes de ello, de la necesidad como padres y educadores de contar lo ocurrido, lo que tiene que ver con nuestra familia, pueblo y mundo, de acercarlos a los problemas sociales actuales. Reflexionando acerca de ello, podemos darnos cuenta de que probablemente no estemos capacitados o preparados para abordar semejante trabajo. Es en ese momento donde debemos comenzar a preguntarnos cuáles son nuestros miedos, inseguridades, dudas y trabajar para formarnos y afrontar la situación mejor preparados.

Yo, por ejemplo, presencié la explosión de una bomba⁸¹ desde el colegio. Supongo que aquellos años conmocionó a todo el barrio de Loiola (Donostia), pero a mí se me olvidó al poco tiempo. Ni en el colegio ni en casa oí hablar de lo ocurrido.

También destacaría de Eugenia la respuesta a la pregunta o comentario de uno de los alumnos. Ha citado la frase de Mahatma Gandhi: “Be the change that you wish to see in the world”. El discurso de este alumno era totalmente derrotista, desesperanzado y en contra de nuestra democracia y justicia. Para él supongo que todo está podrido, controlado y hay situaciones en las que hay que hacer algo. A mí me gustaría preguntarle qué es lo que va a enseñar a sus niños y niñas. ¿Les va a decir que

⁸¹ https://elpais.com/diario/1987/06/12/espana/550447258_850215.html

todo es una basura y que no vale la pena?, ¿que todo es mentira?, ¿que en la UE y en el gobierno, por ejemplo, solo hay mangantes? ¿Qué clase de valores les va a transmitir cuando traten aspectos políticos en clase? Creo que es un camino peligroso. No creo que “espíritu crítico” tenga que ver con crítica desde el profesor. Cada docente tiene su ideología, sus vivencias, su pasado, etc. y ¿podemos estar en manos de lo que cada uno opina sobre esto o aquello? ¿No es más interesante enseñarles que la violencia conlleva violencia siempre?, ¿de que nunca puede estar justificada, como dijo también Eugenia? ¿Puede tener un profesor esa visión de la sociedad tan negativa y decir que si los demás no cambian cómo va a cambiar la situación? Nuestro alumnado, futuro profesorado, tienen la posibilidad, y responsabilidad, de cambiar su alrededor, sus chavales en sus aulas y construir ilusión y paz. Esta reflexión del alumno me ha hecho ver claramente cuál debe ser la actitud de un profesor. Debe transmitir amor, compasión, conocimiento, valores, espíritu crítico, etc. También ha sido significativo los “sí, pero” de ese mismo alumno. Otra alumna también se ha unido a la crítica generalizada del sistema y se ha producido un *run run* en el aula.

Podría aprovechar este hilo para también hablar de Mandela, Luther King y otros tantos que no perdieron la esperanza, que no se vengaron cuando pudieron hacerlo. También me ha venido a la mente la idea de enseñar historias y no la Historia. El peligro o riesgo de escribir un relato, el poder, adoctrinamiento, chivos expiatorios...

Quiero añadir que toda el aula ha escuchado respetuosamente y es de agradecer.

- **Curso “Convivencia y Derechos Humanos”**

Hoy por la tarde, he estado leyendo un par de artículos del curso sobre convivencia y derechos humanos. El texto que quiero traer aquí es: “Derechos humanos y las mujeres”, de la Asociación Mujeres de Colores para la Paz y Convivencia. En él he encontrado ideas interesantes sobre empoderamiento de la mujer pero que creo puedo trasladar al empoderamiento docente. También me ha ayudado a reflexionar sobre el feminismo y su vínculo con los postulados postcualitativos, con sus reclamaciones contra el poder, con el activismo y la justicia social.

Sobre el empoderamiento, el artículo destaca tres etapas en este proceso, en este becoming:

- Poder propio (subjeto, identidad).
- Poder con (colectivo, organización).
- Poder para (cambio, activismo político).

Así, la motivación debe ser la de ganar confianza (autoestima, autorespeto), visión (creatividad, arte) y protagonismo (acción) para impulsar cambios. Un poco en la línea del título del libro de Lederach sobre la construcción de la paz: *The moral imagination: the art and soul of building peace*.

Como vemos, este proceso se inicia en el ámbito de lo personal mediante el desarrollo de una autoimagen positiva, desmontando estereotipos (deconstrucción, vaciar cuenco para llenarlo). Sigue con un cuestionamiento de las estructuras de poder y de opresión. Libran una batalla moral o ética porque su propia existencia plantea una crítica a los valores establecidos.

- **Más observaciones**

En relación a la semana en Leioa, no sé si lo he escrito anteriormente, pero en la reunión DAL, el primer día surgieron ideas que no se me habían ocurrido: el tema de los uniformes en los colegios, por ejemplo. Creo que si hubiera estado “dirigiendo” la sesión es posible que no hubiese aparecido el tema. Entonces, ¿los uniformes son élite o igualdad social?

Los talleres están siendo interesantes. Creo que es un tiempo mejor aprovechado por ellos porque les permite trabajar en sus proyectos sobre el curriculum. Lo que no sé o me siento inseguro es sobre mi labor de acompañamiento. Los temas elegidos van desde “La tierra, los planetas y el sistema solar” a “La guerra civil en Euskadi”, pasando por “El paso del tiempo” o “Contaminación y cambio climático”. No sé si verdaderamente les ayudo en su búsqueda de certezas sobre cómo realizar el trabajo. No sé si debería marcar unas pautas a seguir para que no se perdieran en el proceso. La cuestión es que muchas veces ni yo mismo sé cómo haría esos trabajos. Intento ir de grupo en grupo, escucharles, ayudarles y trato de aportar o sugerir nuevas ideas o puntos de vista. El idioma tampoco ayuda porque considero que es más fácil utilizar el inglés en clase explicando una lección que en la relación con los alumnos. A ellos también les pasa lo mismo por lo que esa labor de tutoría es complicada. Son cuestiones que me desaniman un poco y como además no tengo ningún tipo de feedback me frustra un poco. Creo también que este tipo de reflexiones me ayudan a aceptar ciertas cuestiones y a la vez ser más conscientes de otras que me impulsan a realizar cambios. No obstante, voy a preparar un documento para que tengan un poco más claro cómo pueden realizar la presentación y escribir el trabajo.

Hoy también ha habido un momento en que he visto a un alumno con un auricular en un oído. Cuando le he preguntado sobre ello me ha contestado que está acostumbrado a escuchar música mientras estudia, atiende las clases, etc. En el descanso, me he acercado a él y hemos estado charlando sobre ello. Ha sido un momento que desde mi tranquilidad he podido compartir con él y otras alumnas que estaban con él y he aprovechado para hablar sobre otros asuntos relacionados con la asignatura. El idioma que hemos utilizado ha sido el euskera porque el inglés resulta en esos momentos una barrera más que una herramienta para la comunicación. Destacaré de esos minutos lo que me ha dicho el propio alumno. De ciencias naturales sabe o espera más o menos de lo que le van a hablar. En matemáticas ocurre lo mismo, pero en ciencias sociales se encuentra un poco perdido; no sabe en qué dirección va la asignatura. Me ha hecho reflexionar y no he sabido qué contestarle. Sí que le he dicho que esa es una de las características de las ciencias sociales, son también un reflejo del mundo en el que vivimos. No obstante, creo que él también se refería a la propia organización de la asignatura. Creo que todavía no hemos cogido ritmo con tanto DAL y Adi-Adian y es posible que vean todo como un collage de diferentes cosas. Respecto a mi acercamiento, creo que ha sido una oportunidad que he aprovechado bien. Seguramente podría haber sacado más en claro, pero solo el hecho de moverme hacia ellos y de intentar conversar, entenderles, es positivo para ellos y lo es para mí. Me doy cuenta que desde la tranquilidad y la calma puedo fluir más, liberar tensiones y ser más amable. Todos lo apreciaremos y lo agradeceremos.

Respecto a las narrativas, había pensado en subir a e-gela mi “becoming a teacher” pero no sé si puede ser más interesante subir el texto de Bolívar. Quizás de esa manera puedan entender un poco mejor qué es lo que están realizando cuando trabajan con sus relatos. Es posible que estén experimentando ciertos cambios al hablar sobre ellos mismos, pero también creo que les puede venir bien una base, un fundamento teórico en el que apoyarse.

Otra cuestión interesante en la reunión del DAL ha sido cuando he detectado en un trabajo demasiados “resolves the problem”. He incidido en que me chirriaba un poco la manera en que estaba expresada la idea y su repetición. Pienso que está bien reflexionar sobre un escenario para intentar tomar medidas pero que estén dirigidas al aprendizaje protagonista de los niños no a la reducción de obstáculos en sus vidas diarias. Considero que debemos darles herramientas a los niños para que vayan detectando estas cuestiones y sean capaces de analizarlas para poder resolverlas ellos mismos. Es una tarea difícil pero que vale la pena emprenderla.

Sobre la última sesión de Adi-Adian, que me correspondía terminar, querría decir que no ha funcionado como a mí me hubiese gustado. De nuevo, me choco contra los mismos obstáculos. He procurado que fuera una sesión no informativa sino reflexiva. Mi idea giraba en torno a mi feedback sobre el módulo, poder compartir con ellos mi visión y que ellos también pudieran ir comentando

aspectos que fueran surgiendo. Al final, todo ha quedado, o esa es mi impresión al menos, en intenciones no materializadas. He leído y comentado lo que había preparado y no ha habido casi participación. La última diapositiva contaba con tres enlaces: dos clips de la película *Invictus* y una conferencia TED. Tampoco ha habido gran furor. Pero, ¿tiene que haberlo? Como dice Pello y otros autores, lo que está ocurriendo en el aula es más de lo que yo puedo ver. El que no participen no significa que no suceda nada. Está claro que sigo con la esperanza o con las aspiraciones de que me dijeran: “¿Qué razón tenía Mandela cuando actuó así?” o “¿qué valiente era en esa situación, me parece muy acertada su postura”, o “la película refleja muy bien lo sucedido, es de gran interés” o sobre el vídeo de la novelista nigeriana “me he dado cuenta que es verdad lo que nos vienes diciendo sobre la importancia de las historias”. ¿Es esto lo que quiero oír? Claro que sí. Es un acto narcisista que tengo que abandonar. Debería aceptar que eso no va a ocurrir. No le ocurre *in situ* ni a Sandel, ni a Harari, ni a Pello ni a Joxemi, ni seguramente a Sócrates le agradecerían sus charlas. Entonces, ¿cómo seguir avanzando? Creo que tengo que aceptar que la educación tiene esta parte poco agradecida. No debo esperar agradecimientos, no tengo que tener expectativas, como diría el Buda. Pero lo que sí que creo que es relevante es tener un feedback para saber si algunos objetivos míos se están cumpliendo o no, de tomar el pulso de la clase. Quizás si enfoco el objetivo hacia la mejora del alumno y no hacia mi autosatisfacción todo cambie. ¿Y cómo cambio mi manera de ser y de estar en el aula? Al final, el curriculum, los materiales, los vídeos, las habilidades técnicas tienen menos importancia que la forma de estar, de llevarlo a cabo. La técnica puede ser la mejor, pero fallar. Podría hablar un inglés perfecto, pero fallar. Los alumnos podrían dominar el idioma, pero seguir sin participar. Podríamos prohibir los ordenadores y conseguir justo lo contrario, un clima adverso. Un poco relacionando esto con lo que me dijo Arantxa, podría ser que estoy siempre imaginando esa aula perfecta sin pantallas, mirándome obnubilados, participativos, educados, agradecidos, amables. Esa aula que no existe a día de hoy. Al igual que en el ámbito personal, debo vivir el presente, aceptarlo e ir haciendo cambios que puedan ayudarme a transitar hacia escenarios más cercanos al ideal. Creo que me amargo yo solo buscando esa perfección. ¿Qué puedo sacar en claro de todo esto? Reflexión crítica, apoyo de la universidad, acción; estudio de la práctica docente, compartir, cambio; auto, con, para. Empoderamiento como docente que provenga de uno mismo pero que con la ayuda del colectivo, de los colegas, se dirija hacia los pequeños cambios.

Por ejemplo, el otro día Pello me comentaba que un compañero de la facultad realizaba al final de cada clase un pequeño *feedback*. Puedo preguntarle qué es lo que hace exactamente. Creo también que en mis sesiones ha faltado esa introducción que decía el profesor del curso ABP: qué vamos a hacer, por qué, cómo, etc. O se podría comenzar con historias como Sandel. Y terminar con unas preguntas a modo de corolario como hace Beñat. Para animar a que haya más participación, para romper el hielo, podría preparar unas preguntas sencillas y no quedarme con la general: ¿Anything you would like to say? ¿What would you highlight after watching this clip or after Reading this article? Queda muy general: les da corte y no dominan el idioma. Ayer mismo una alumna que quería participar me llegó a preguntar: “¿Puedo decirlo en castellano? Son cuestiones que tengo que compartir con la uni para el bien propio y general. Son problemas, situaciones nuevas que me estoy encontrando que me están obligando a dar pasos adelante. Es curioso que esto mismo les estoy diciendo yo a mis alumnos: “Being aware that we can change things: that we can make a step forward; that we have a say in our society” pero sin embargo no practico el ejemplo. Ellos no lo saben, pero seguro que de alguna manera se nota. Si quiero que ellos participen yo debo participar. Si quiero que ellos sean críticos, yo debo serlo primero. Si quiero que ellos cambien cosas yo también lo tengo que hacer. Yo tengo que ser ese cambio del que habla Gandhi si quiero que el mundo o el aula cambie. Todo esto, como dice Sandel, va sobre mí, no en un plano egoísta, pero sí de descubrimiento y cambio, y dirigido al cambio social. Estoy estancado en lo privado de lo biográfico, en lo que me gustaría que sucediese, pero desde una posición estática, sin transitar hacia lo público, hacia lo social, hacia el cambio. ¿Cómo hacerlo? Tengo que ir descubriendo, explorando nuevas rutas que me vayan enseñando nuevos paisajes.

Acabo de ver unos vídeos de Sandel en youtube. Sobre este, en particular, cito esta frase: “What makes this Enterprise difficult but also riveting (fascinante), is that moral and political philosophy is a story and you don’t know where this story will lead but what you do know is that the story is about you”, 19:15 min. <https://youtu.be/kBdfcR-8hEY>

Sobre el vídeo de Sandel sobre migración y fronteras podría copiar ciertos aspectos y llevarlos al aula. Me podría inspirar en su manera de conducir los temas, imitarle en sus expresiones en inglés, aprender de él, en definitiva. En otro vídeo que está subido por la Universidad de Harvard, se muestran dos clases que tratan sobre dilemas morales. Es muy interesante ver cómo conduce la clase, cómo lanza preguntas en las que todos participan de alguna manera levantando sus manos. Es impresionante cómo les pregunta sus nombres, cómo se acuerda de ellos al final de su clase a la hora de recapitular la información. Es también digno de admiración cómo responde calmadamente (min.13) a una muy buena intervención de uno de los alumnos que le podría haber desestabilizado. La clase comienza contando 3 historias, supuestos o dilemas y a partir de ahí se desencadena todo.

Hoy he venido a la uni caminando. Me ha llevado como una hora llegar. He disfrutado plenamente del paseo. He podido sentir mi cuerpo, me he sentido agradecido por estar sano, por estar vivo, por poder disfrutar de un día más. Me he acordado de la canción “amazing grace”. Quiero que se convierta en un himno para mí. Estoy pensando en recurrir a imágenes, canciones, recuerdos, etc. en diferentes situaciones de la vida. Por ejemplo, cuando sienta miedo pensaré que soy un tigre de bengala que despliega fuerza, seguridad y calma. Este tigre va a ser el acompañante del Gaizka de La Salle, es su mascota. Gaizka jr. podrá sentir miedo en alguna situación, pero su tigre le ayudará a vivir con él. Igualmente, en relación a la gratitud, me quiero acordar de esa canción, una forma de dar gracias a la vida. De otra manera, los momentos de valle, de bajón, los gestionaré acordándome del sirtaki de la película Zorba el Griego. Bailaré sirtaki ante la adversidad, en la oscuridad, me reiré como Zorba.

Mientras venía, he podido también ir fijándome en mi alrededor: he visto por ejemplo una farmacia antigua cerrada en el Antiguo. Su nombre era Farmacia Viuda de X. He pensado en aquellos tiempos en los que el hombre era el centro de la actividad pública y social, y la mujer una sombra suya. Al llegar a la escuela, me he fijado también en la distribución de los cubos de residuos, en la separación de los mismos. Alguno podría decir que el mundo, el capitalismo, el consumismo genera más y más contaminación y de que nos estamos cargando el planeta. Y tendrá razón, pero ello no puede llevar a tirar la toalla y a no hacer nada. Esta idea me recuerda la de aquel alumno que criticaba a la democracia y justicia española en el testimonio de Inés y que estaba totalmente desesperado. Ella le contestó con una frase de Gandhi: “Be the change you want to see in the world”. Igualmente, con los residuos. De igual modo con nuestros alumnos, con nuestros familiares, con toda persona que nos encontremos.

La RAE define paradigma como “teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y el modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento”. Es una idea interesante que se acepte sin cuestionar. Por ejemplo, paradigma newtoniano. Sin embargo, la teoría de la relatividad de Einstein rompió con ese paradigma y supuso un cambio de rumbo en la física. En las ciencias sociales ocurre lo mismo: se rompe con el paradigma positivista y se aboga por un enfoque más relativo, hermenéutico, diverso. El mundo en el que vivimos necesita de perspectivas más abiertas al cambio, más dinámicas, más exploratorias, más volátiles y, al mismo tiempo, más inciertas e inseguras.

- **Sobre la tesis**

Creo que poco a poco es el momento de que comience a escribir mi tesis. Voy a seguir escribiendo aquí todo lo que va sucediendo durante el semestre en el aula y fuera de ella y, al mismo tiempo, comenzar a narrar mi biografía docente. No sé si plantearla de manera cronológica o articulada en incidentes críticos o momentos relevantes que puedan vertebrar toda la historia. La tesis debería ser

como una novela. Entonces, ¿qué cuento? Mi historia de vida docente: no creo que sea tan pertinente pues no llevo tantos años en la docencia. En mi caso, ¿cómo enfocar mi historia? Una historia de vida me suena más a longeva, duradera en el tiempo. Mi caso es diferente. Es el repaso de mis años en la universidad, en un departamento en concreto y me interesa mejorar mi práctica docente. Para ello, utilizo la metodología biográfico-narrativa porque me da la posibilidad de recuperar aspectos del pasado, para interpretar el presente y poder prepararme mejor para el futuro. Por tanto, al igual que la historia, es necesario analizar el pasado para entender el presente. Pero no un análisis biográfico con el objetivo de buscar una causalidad clara sino con el propósito de ver cómo me narro, de intentar entenderme mejor, de observar qué emerge, no es una historia científica, no es una verdad absoluta, es una historia de otras tantas que forman mi vida, no es un relato oficial, una narrativa fija. Mi biografía, esos episodios, esos incidentes son como las historias (stories) de las que habla Chimamanda en su *danger of a single story*. Por tanto, creo que mi biografía sobre el pasado, mi autobiografía debe mostrar no a un Gaizka, no a una persona, sino varias facetas, varios aspectos de la misma persona. Una persona no es solo una característica, aunque en muchas ocasiones nos apeguemos a ella. Somos más que eso, estamos hechos de historias forjadas por nuestra biología, física, química, historia, cultura, etc. Somos historias y constantemente estamos interpretándolas. La primera parte de la tesis podría girar en torno a esas historias de mi pasado.

La segunda parte de la tesis estaría centrada en el presente, en esta práctica docente, en la investigación/acción, en el self-study, en el cuaderno de bitácora como data.

Entonces, ¿qué? Vale, unas historias que muestran varios aspectos de un profesor de DCS en la universidad y desde ahí cuál es el camino por el que está transitando. Y, ¿cuál es ese camino? ¿Qué estoy explorando? Lo iré descubriendo, vale. Pero surgen más dudas, ¿por qué deberían leer la tesis? Quizás tengo que aceptar que es un comienzo, igual que lo fue el TFM y no ser demasiado autocrítico, pero creo que es positivo que me haga estas preguntas para intentar dar con el argumento principal de mi tesis.

- **Redes #87**

El sistema educativo es anacrónico. Punset entrevista a Ken Robinson: <https://www.youtube.com/watch?v=UIAs4wPtBEU>. Acabo de visualizar el vídeo y esto es lo que me ha sugerido. Creatividad y motivación es lo que hace falta. Tenemos un sistema de educación industrial basado en la producción. Con la revolución industrial llegó el mundo industrial y con él la educación que entendemos por tradicional. Hoy, cobra más sentido que nunca otro tipo de educación en el que se enseñe a elegir.

La educación ha intentado dar respuesta a 3 retos, ha tenido tres objetivos a lo largo del tiempo:

- Económico: Preparar al alumnado para el mundo laboral industrial.
- Cultural: Comprender el mundo, identidades nacionales...
- Personal: Sacar la mejor versión de nosotros mismos, conocer nuestros talentos...

Pero el mundo ha cambiado y la educación tiene que hacerlo también.

A lo largo de la historia ha habido una serie de revoluciones:

- Neolítico: Económico-social.
- Escritura: Conocimiento, primeras escuelas, profesores que sabían...
- Político económico sociales como USA, Francia o Rusia.
- Industrial: Escuela tradicional, preparar trabajadores (repetitivos), por tanto alumnos también repetitivos, que repiten.
- Digital, de servicios, de la información: Es necesario pensar otro tipo de escuela. Ya no sirve el modelo anterior.

Se han producido en los últimos años unos avances en ciencia y tecnología que han traído dos consecuencias:

- De una sociedad industrial basada en la producción masiva de objetos hemos pasado a una sociedad de servicios y de información. Así, las nuevas enseñanzas deberían ir encaminadas a potenciar ideas y desarrollar la creatividad. Surgirán nuevos oficios.
- Sabemos que no aprendemos repitiendo, sino haciendo, cuando nos emocionamos.

Robinson propone una unión entre la disciplinas artísticas y científicas para que ambas se nutran mutuamente. Cerebro, objetivo, conocimiento positivista vs corazón, subjetivo-emocional, conocimiento experiencial y heurístico.

La idea que tenemos de ciencia y de conocimiento es debida a la influencia de nuestro pasado. Se ha asociado ciencia a la Ilustración y economía, y lo artístico a lo romántico. Por ejemplo, el cociente intelectual es un ejemplo del intento de querer aplicar las ciencias físicas a lo personal y social, de querer medir la inteligencia de manera objetiva como "quien mide el crecimiento de las mareas". A mi alumno "Néstor" le preguntaría: ¿Y tú por qué elegiste ser profesor, para dar bien matemáticas, ciencias y lengua o para estar con los niños, prepararlos para la vida, sacar su mejor potencial...? Por eso, es preferible enseñar a los futuros profesores en competencias y habilidades que les ayuden a disfrutar enseñando.

El valor de la educación está en el camino no en la meta. Lo bueno está en la experiencia, en el momento, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de buscar respuestas a preguntas. Tenemos una obsesión por los resultados y ello lleva a una frustración y presión enormes que nos quitan la magia del camino. No hay pasión ni emoción.

La evolución del pensamiento podríamos resumirla de esta manera:

- Edad Media: Control de la Iglesia, de las ideas, poder, jerarquía social y económica (aristocracia y población rural), Europa muy rural.
- Renacimiento: Redescubrimiento de pensadores clásicos, nuevas maneras de ver el mundo, Copérnico/Galileo y el terremoto ideológico que supusieron sus ideas heliocentristas, la imprenta y el acceso a las ideas...
- Rev. Industrial.
- Romanticismo.
- Hoy: nueva era, nuevos retos, nueva educación.

• Más sobre el aula

Hoy comienza una nueva semana y he estado completando la clase de mañana. Tengo pensado hablar sobre el concepto que tienen los niños sobre el tiempo, el espacio y la casualidad. Cuando daba clase en infantil, dedicábamos bastante tiempo a este tema. Era importante que las alumnas supieran que eso de la historia y la geografía quedaba un poco lejos todavía pero que se podía a empezar a trabajar aspectos relacionados con ellas. De igual modo, este año he pensado en introducir este tema mucho más resumido porque considero pertinente que los futuros profesores de primaria sepan qué tipo de alumnos cogen y hacia dónde se dirigen. Para preparar la presentación he utilizado algunos materiales de infantil y, con el objetivo de que sea una sesión activa, he preparado también una serie de ejercicios para trabajar en el aula. Espero que vaya todo bien... Pero de nuevo la pregunta es... ¿qué es lo que espero de la clase? Silencio, que trabajen bien en grupo, que contesten a las preguntas tal como yo espero... Es decir, espero cumplir mis expectativas. Pero ¿en qué se basan mis expectativas? En lo que he ido viviendo y adquiriendo a lo largo de los años.

Ayer terminé con los talleres. Creo que esta manera de plantear los talleres de manera más práctica ha sido más valorada por los alumnos. Han dedicado ese tiempo a ir desarrollando sus

proyectos sobre el curriculum. En general, creo que me ha dado la oportunidad de acercarme a ellos y preguntarles por sus dudas, por su planteamiento de ideas, etc. Creo que experiencias de otros años como la visualización de un filme tenían su objetivo, yo tenía mis buenas intenciones, pero no calaban. De esta manera, han podido disponer de más tiempo para sus proyectos y yo he tenido la posibilidad de conocerlos mejor, de ver cómo trabajan, de tener más criterios para la evaluación continua, etc.

Todo esto está muy bien pero no obstante creo que me falta por organizar mejor esas dos sesiones de taller. Este año, les he enseñado los trabajos realizados por alumnos de otros años que tenemos guardado en la habitación del aula de sociales. Mi intención era la de mostrarles unos ejemplos de lo que podrían hacer. Ocurre que se sienten desorientados porque no saben cómo plantear el trabajo. Tienen dudas sobre cómo redactar el informe y cómo realizar la presentación. Yo les respondo con un "feel free" para hacerlo como veáis. Me gustaría que así desarrollaran su inventiva y creatividad, pero aún así creo que les debería ayudar un poco más, guiarles de alguna manera. Una pregunta muy común suele ser: "¿How do we have to do it? Yo les respondo que no tienen que hacer el trabajo como me gustaría a mí, que piensen en ellos, en su trabajo, y no tanto en mí como figura correctora. Estoy más interesado en el proceso que en el resultado.

Si comparo los proyectos de este año con los del año pasado, creo que van por mejor camino. Los títulos por ejemplo son más sugerentes, darán más juego. Tenemos trabajos como "La industrialización-movimientos obreros-mujer en la zona de Bilbao", "La mujer y el feminismo en el mundo", "El sistema solar y los planetas", "Cambio climático", etc. Creo que son temas que pueden interesar y estoy ilusionado a priori. Quizás para el próximo año sí que podría especificar un poco más cómo realizar el trabajo: razones de la elección, posición del grupo ante el tema, información general, posibles ejercicios didácticos... Como ejercicios a realizar en el taller, uno podría ser la elaboración de una línea de tiempo en una cartulina y otro un poster-resumen.

Ayer también, antes de los talleres, tratamos el tema "Tiempo, espacio y causalidad". Era una idea que me rondaba el año pasado y así se lo he transmitido a los alumnos. Creo que es necesario que, al igual que los estudiantes de infantil conocen cuál es el recorrido de los niños una vez que terminan HH, también deberían saber los de primaria qué niños están llegando a sus aulas y cómo van desarrollando estos conceptos tan cotidianos y a la vez tan abstractos. Así se lo he hecho ver. He comenzado la clase al estilo "Madariaga", es decir, señalando qué íbamos a ver, por qué, para qué y cómo. Creo que es una buena estrategia para situar la lección. Tenía intención de terminar el tema, pero los ejercicios que había preparado han dado juego y he optado por dejar tiempo y seguir con el espacio y la causalidad la semana que viene. Creo que, en general, ha sido una sesión bastante aceptable, pero *who knows?*

En lo que respecta al clima en el aula, ha sido un día habitual de bastante ruido. Además, unos alumnos han llegado tarde y les he pedido que hablaran conmigo después de clase. Creo que ha sido un momento en el que he reaccionado automáticamente ante mi malestar. He presupuesto que cogían un autobús más tarde y me ha molestado porque precisamente habíamos cambiado la hora de inicio de la clase por ellos. Luego he podido hablar con ellos de una manera más relajada y han explicado su retraso por el tráfico. Tenían razón y he recapacitado mi manera de actuar. La próxima vez cuando tenga que decirle algo a alguien lo haré después de la clase, pero sin anunciarlo a bombo y platillo delante de todos. Suena a "aquí estoy yo y te ordeno que vengas a hablar conmigo". Suena a demostración de poder e intimidación, y no me gusta esa forma de ser. Tengo claro que ese no es el camino. Soy consciente de que eso no es lo que quiero ser, de que ese no es mi camino, mi Tao. Quizás no sepa todavía exactamente lo que quiero hacer y ser en el aula, pero sí lo que no quiero ser.

Algo parecido ha ocurrido con un grupo de chicas. Estaban hablando e incluso riéndose y en un momento he saltado y les he pedido también que hablaran conmigo al finalizar la sesión. Vamos que, viéndolo desde fuera, he repartido bastante estopa. Al terminar la clase, no se han acercado y he decidido acercarme yo. Hemos charlado un momento en euskera (en inglés no consigo la conexión que necesito) y llegado a un entendimiento. Al principio, las posturas eran enfrentadas (ellas decían que

no y yo que sí), pero desde los extremos hemos conseguido acercarnos y solucionar el conflicto. Les he pedido que hicieran un poquito de autocritica y reflexionaran. Yo también he pensado en hacer lo mismo. También quiero destacar que, con este acercamiento, sin esperarlo, he recibido información de la sesión anterior que cerró el módulo Adi-adian. Más arriba explico lo que realicé y con qué intención. Su *feedback* ha sido que lo comentaron en clase y que les pareció una repetición de lo que habíamos realizado las sesiones anteriores. Por tanto, mi intención fue una, pero el resultado parece ser que no caló o no se entendió. Debería revisar el material, cambiarlo o incluso replantearme la forma de terminar el módulo. Lo que quiero destacar aquí es que gracias a un conflicto he aprendido. El modo en que he trabajado el conflicto ha sido desde el acercamiento, no desde el distanciamiento. El conflicto, el enfado, podía haberme llevado a una inacción, con lo que no habría podido expresar mis sentimientos, no habría actuado de manera asertiva, no habría podido comunicar lo que pensaba que había ocurrido, ellas tampoco habrían tenido la oportunidad de defenderse o dar su punto de vista y lo que emergió nunca lo habría podido observar. El aprendizaje que hago es que de un momento de conflicto pueden surgir momentos de comunicación, escucha, empatía, entendimiento (resolución), de aproximación y de conocimiento.

Esta sesión ha tenido una serie de ejercicios como el del quizz sobre los movimientos de la Tierra. Creo que ha sido un juego divertido para todos y con el que se han aclarado algunos términos. También han realizado en grupos unas líneas temporales sobre temas que elegían ellos mismos como, por ejemplo: WWI and II, Europe and Spain in the XXth century, Anton's life and Boiro, Disney Channel TV shows, European history, Music from the 70's, Spanish history. Se observa en esta elección una predilección por los temas duros y, por otro lado, temas más relacionados con lo artístico, creativo, cercano al niño... Nos hemos quedado sin tiempo, pero creo que lo voy a retomar de alguna manera la próxima semana.

Ayer martes, seguimos con los conceptos de tiempo, espacio y causalidad. Creo que es un tema interesante, pero, de nuevo, mi sensación en muchos momentos es que la mayoría no atiende o no sigue el hilo de la clase. El único momento que les he visto disfrutar o estar concentrados ha sido cuando les he pedido que dibujasen el plano del campus. Ha sido una actividad entretenida y algunos se han tomado con seriedad la tarea. Al final de la mañana, me ha parecido pertinente dejarles los últimos 45 minutos para leer el documento sobre el *final essay*, y para que me preguntaran alguna duda, que seguro tienen. También podían ir terminando el *task 2* charlando con sus compañeros de grupo, recibiendo feedback, enriqueciendo su historia de vida. Otra posibilidad que tenían era la de seguir trabajando en el proyecto. Y, para terminar, también podían mirar los juegos y materiales que les he llevado como, por ejemplo, los juegos temporales y de causalidad, y libros como el de Pompeya, el Nilo, atlas, Londres, Prehistoria, etc. La mitad de los alumnos se han ido a los 5 minutos. Solo un puñado de ellos se ha quedado hasta el final de la sesión. He estado hablando unos minutos con "Eneko" al respecto y me ha dado un poco su impresión sobre muchos alumnos que no intervienen nada y están ausentes. ¿Qué hacer con ellos?

Respecto a la gestión del tiempo, el otro día estuve revisando el cronograma y me di cuenta de que el tiempo se me estaba echando encima. Este año he intentado no seguir a rajatabla el cronograma que suelo preparar a principio de cuatrimestre y ser más flexible con él. No obstante, para otro año, creo que debería atenderlo un poco más pues este año, ahora mismo, me encuentro que me gustaría haber tenido una clase más por lo menos. Son cuatro sesiones las que quedan y las dos últimas son para las presentaciones de los proyectos por lo que me quedan solo dos sesiones para tratar algunos temas sobre el País Vasco, España, Europa, UE, el mundo en general, el medio ambiente, ecosistemas, clima, colonización-descolonización, racismo, igualdad, feminismo, etc. Creo que en algún momento del semestre he desconectado del cronograma y para la próxima debería tenerlo como referencia siempre.

Hace unos días, recibí un mail de la secretaria general del centro pidiéndome colaboración para tomar algunas imágenes en clase sobre alguna práctica, presentación, algún momento de actividad

práctica en la que se pueda ver a los alumnos interviniendo, supongo. En un primer momento, no me ha hecho gracia lo de sentirme grabado. Todavía me acuerdo cuando vino la televisión a selectividad. La verdad es que lo normal es que no ocurra nada. No soy tan importante como para que la gente se fije en mí. Creo que le doy demasiada importancia a estos detalles. Denotan inseguridad. Como dice Ariadna, tengo miedo o reparo porque me graben “y” (en lugar de, “pero”) voy a decirles que ok. Voy a coger a mi emoción, a mi inseguridad, la voy a agarrar de la mano y nos vamos a salir de la zona de confort. Suelo pensar en lo que podría pasar y, cómo no, siempre algo malo. Lo mejor sería que dejara de pensar en el futuro. Esta es una oportunidad para estar en el presente y de vivirlo plenamente. Parece como si en esta era de las nuevas tecnologías tuviera aún más miedo a que se ridiculizara algo que hiciera. No se puede vivir siempre pensando en lo malo que pueda ocurrir. Eso es amargarse la vida. Si ocurre que ocurra. En ese momento, tomamos aire y bailaremos el sirtaki. Mientras tanto, adelante con la vida.

En lo que respecta a la última sesión de la asignatura, debo decir que, tras sentirme satisfecho por las presentaciones, he estado más amigable. Creo que los alumnos también lo han notado. Para mí mismo, el conocer sus nombres me ha facilitado la comunicación, al igual que el utilizar el euskera o castellano. Otro aspecto que quiero tratar es mi sensación de que les podría sacar más chispas a todos ellos. Pienso que debería hacer con ellos alguna iniciativa, algún tipo de acción social, que se lo crean. Pero para eso, primero me lo tengo que creer yo. Hacer posible el empoderamiento del profesorado.

Leyendo los proyectos, me quedo con las historias personales de un grupo que ha tratado el tema de la mujer a través del tiempo y el feminismo. En estos relatos he podido leer y vivir situaciones que han sufrido estas chicas en sus propias carnes. Me han parecido unas experiencias súper potentes para empatizar y remover conciencias.

- **Consumo en la escuela (TIM)**

A continuación, voy a escribir ideas más y frases textuales de trabajos presentados por el alumnado respetando siempre el anonimato y sin que pueda resultar perjudicial para nadie. Elijo esta opción por su alto valor educativo:

- Princesa: “I remember that when I was little, at the carnival parties, I dressed up as I wanted, as a princess of course...”
- Sociedad y género: First years she didn't compare costumes, she didn't realize, she lived the present. Years later, her brother painted her a moustache and she was really happy that way. But when she went to school and saw all the girls dressed up as princesses, she says: “I felt horrible; I went comparing all the day my costume with others, I felt uncomfortable, I had a bad time and I did not enjoy”.
- Trabajo en grupo: Sobre la confección de los disfraces por los propios niños, un alumno comenta que los disfraces no eran lo más espectacular del mundo pero “the reason I have a very nitid and joyable memory of it, is the fact that we all worked together in class in order to achieve the goal of crafting the costume”.
- Presión social y miedo a ser una misma: “It is true that I could not dress up as something *rare* for a girl like me because other people could criticize or insult me”.
- ¿Acoso escolar?: “In some cases, even if the child has left home happy, when he or she arrives at school, his or her own classmates make them feel bad”.

- **Narrativas académicas o escolares (identidad docente)**

- Docentes sin interés: “Most of the teachers I have had were not interested in their job, made me to be disappointed about education”.

- Perdida: "I was lost"; "Light at the end of the tunnel".
- Autoconocimiento: "I started thinking what was so wrong that I couldn't even know myself".
- Niña-que-no-sabe: "I became an empty recipient to fill with *knowledge*".
- Role model: "I wanted to be like her" (the teacher).
- Grado de Educación: "Society thinks that being a teacher or choosing a career related to teaching is for lazy people or for people who cannot do the career they want".
- Aprendizaje y diversidad: "I always try to get the best of each one of them" (of teachers).
- Indecisión. "I imagined myself doing jobs ranging from a nurse to a firefighter".
- Presión y miedo: "I started the last and terrifying year of the High School".
- Deseos ajenos: "I think I chose this degree to appeal to my parents' wishes, the wish of my father of studying what he had and to fulfill a promise I made back when I was 8 years old".
- Desprecio: "She would come to class saying things like we were useless and that it was not worth it giving us class".
- Incidente crítico: "I did not know it at the time, but that was the first step towards my final decision to study Education".
- Epifanía: "It was a class about how to deal with anxiety, and I had a lot to say about it. The minute I waked out of there I knew. I knew that I wanted to be a teacher, I knew I had to change my path".
- Prestigio social: "I have not felt worried about the mark required to study the *prestigious degrees*".
- Falta de vision: "The teachers at my school only cared about the subject they were teaching, and not really about the student itself, so whenever I went up to a teacher and asked him or her about my doubts about my future I pretty much got answers like «don't worry, your marks are great, just go for what you like», which did not help me at all»".
- Incertidumbre: "Nowadays, it is very common to get into the primary education degree because of a dismiss or due to the unclear idea about our future"; "Nevertheless, it is the most important job in our society".
- Dudas: "I never knew clearly what I wanted to be..."
- Diversidad: "New situations every day".
- Ciencias sociales muertas: "When it comes to Social Science in particular, it has never been a very interesting subject for me at all. I have learnt that it is important to know what has been going on in the past so that we can learn about the things that were made wrong. But the thing is that, all my S.S. teachers had made their subject to be boring and annoying. Because all the teacher I've had, haven't made their classes interesting or motivating".
- Entretenimiento: ¿Tiene que ser una clase siempre entretenida? ¿Qué hay de seguir un tema concentrado? Hoy en día parece que los jóvenes no pueden permanecer más de 20 minutos *on task*.
- Pesadilla: "When it comes to my mind everything I had to study for my selectivity exam, I have headaches" (referring to history). "It was really a nightmare for me".
- Pasión: "I noticed that teachers loved what they were doing".
- Reflejo: "I started to admire a teacher".
- ¿Suficiente?: "I have always loved children".
- Inconsciencia: "Some of the teachers ridiculed students".
- Control: A girl says that she didn't like changes of class. It was hard for her.
- Relación: "Getting in touch with the students in private also helps them to feel more confident".
- Conexión: About a "good" science teacher, a student says "we looked through articles about scientific events and then brought those events to our daily life".

- El poder de las historias: A boy remembers his good teacher as someone who “always told us about her experiences”.
- About the days the still remember: “Excursion where we learned about things that maybe in class are not possible”.
- Lo emocional: Another one talks about a teacher that “was really worried about our emotions, and feeling good with ourselves was his priority, so sometimes he set the subject matter aside to focus on our emotional well-being as he thought that it was part of his job”.
- Sentido de la educación: A student whose parents are teachers and wanted to be a teacher since she was a child “chose Medicine just not to waste the effort of having achieved such good marks in high school”.
- Amor por lo que hacemos: “Teaching us with so much passion...”
- Lo lúdico: Trips as something that remain in their minds.
- Búsqueda: “The reason why I decided to be a teacher is not clear yet”.
- Inseguridad y reacción: “An English teacher that did not speak English particularly well and she was very rude and disrespectful”.
- Atención: “The Social Sciences teacher, who taught us the lessons through interesting anecdotes and jokes with the aim of grabbing our attention”.
- *Kairós*: “That was a tipping point for me because for the first time on my life I had doubts of what to do in my future”.
- Liderazgo: “I think that she is one of my inspiration to follow as a future teacher”.
- Arte: “She made all the class very different from the other”.
- “Odio”: Students “hating” subjects because of “bad” teachers.
- Cuento. “She really explained the History like a story”.
- Música: “I can recall a teacher who was so cheerful and he always had a smile on his face. He transmitted us great feelings. For example, he used to put on some relaxing music in class while we were doing some work and nowadays I still do it”.
- Notas: “I was a hard working person but my effort was not reflected on the marks I received”.
- Tacto: A shy student says that “some teacher made me do things that weren’t easy in those moments for me and consequently made me feel bad”.
- Presión: “There is a lot of study pressure”.
- Idea de que el buen profesor es aquel que tiene interés por la asignatura y por sus alumnos.
- Se quejan de que las ciencias sociales pueden ser aburridas si el profesor no da la oportunidad al alumno para participar en debates, trabajar en grupo, etc. Pero, ¿y cuando se les da la oportunidad?
- Muchos dicen “I like children”, pero ¿qué significa realmente esa frase?
- Becoming: “Being a teacher is also being brave, being prepared for long-life learning”.
- Sueños: “I always dreamt of having a teacher who showed me what loving a job meant”.
- Cambio: “Special teachers are the ones who change everything”.
- En algunas narrativas, extraigo la conclusión de que hay que ir más allá en las historias. Hay que evitar que se conviertan en una mera descripción de hechos o situaciones.
- En más de un caso, y siempre entre chicas, relacionan su vocación por ser docentes con experiencias de cuando eran pequeñas y jugaban a dar clase a las muñecas.
- Una y otra vez, ciencias y sociales y las “boring lessons”.
- Una chica llama a los profesores “superheros”, igual que su tía y su abuela, que eran docentes: “I was not enough for being a teacher, only superheros like my grandmother or my aunts could do it”.
- Entre varios estudiantes, existe la idea de que el docente de primaria tiene que estar mejor preparado, que su figura tiene más presencia... Creo que, al igual que la sociedad, tienen una

visión distorsionada de lo que significa ser profesor de infantil. Seguramente relacionan lo asistencial con menos pedagógico.

- Muchas esperan de la asignatura que les enseñe a cómo dar historia. Creo que debería quitarles esa idea de la cabeza el primer día de clase. No hay varitas mágicas. Es una forma de pensar pasiva, transmisora, etc.
- Hay comentarios que llevan a la reflexión. Esta chica nos cuenta que su colegio se ha convertido en una especie de ghetto por el gran número de alumnos inmigrantes. Sin embargo, señala que "The education offered by this school is based on equality, therefore, I have been taught that no matter what gender, race, sexuality or class defines you, we are all worth the same". Faltaría más.
- Profesores que suponen un apoyo para estudiantes que están pasando una mala racha.
- Hay una idea o expresión repetida que dice que los profesores de secundaria aman su asignatura y los de primaria a sus pupilos.
- Vienen con la idea de secundaria y bachiller: "My high school years were specially a period of competitiveness. Some of the teachers emphasised the importance of our final marks and made us believe that the most important thing was to achieve the highest posible grades, which would demonstrate our intelligence".
- Sigue por la misma línea: "At first, I had a deep admiration for teachers, they were my role models and I truly appreciated them. But, when I started secondary school, my perception changed completely".
- Otra idea que planea es la de la total seguridad. Hay alumnas que tienen todo demasiado claro: su vocación, las razones, las notas que necesitan para trabajar... Todo está perfectamente preparado para el "éxito".
- Casi todos muestran unas expectativas altas acerca de la asignatura por dos razones: La primera por haber tenido malas experiencias anteriores (rollo, teoría...). La segunda porque es en inglés y les gustaría mejorar, participar, etc. Me parece que la mayoría de esos deseos son eso, deseos que no se llevan a cabo.
- Esta frase me ha gustado: "In addition to providing knowledge, education enriches the culture, the spirit, the values and everything that characterizes us as human beings". Da para debatir sobre el significado de conocimiento. ¿Qué es para mí? ¿Qué significa para ellas? El término "spirit" me ha gustado especialmente. Me recuerda también el de "virtud", "belleza", etc.
- Relación entre buen profesor, asignatura que te gusta, motivación por aprender, conocimiento.
- Más sobre las dudas que comienzan a aflorar en secundaria acerca de qué elegir.
- Sobre los estereotipos, presión social...: "In the eyes of many students, it is a very easy degree that anyone could take away and is not given any value".
- Sobre la importancia del profesor: "Teachers have the power to inspire children with the illusion of learning, anything a teacher says to children can change their lives".
- También, "Teachers are lifelong learners and that is one of the things that I like the most about teaching".
- Sobre la motivación, amor por lo que hacemos...: "I believe that teachers who love teaching teach children to love learning".
- Realidad: "However, with 30 different kids in a large room, even the most inspiring teacher can't guarantee sparking that sense of love and passion in every child".
- Libro de texto: "In elementary school we were always taught straight out of the nextbook".
- Sobre las ciencias sociales: "I also want to understand the most important topics around social science, because I don't really know if I have enough knowledge around this subject", "I hope it will be interesting and I will be able to learn many different contents".

- Mal humor: "She did not have patience, so she was usually angry with us. I used to feel fear each time I had classes with her".
- Controles: "In Primary School I started to feel that the only way of showing teachers my intelligence and abilities was through exams".
- Sistema pasivo: "The system made us passive in our learning process".
- Asignatura: "Teachers came to class with the only purpose of talking about the topics we were supposed to learn about that day". Yo hago lo mismo, ¿cómo cambiar esa dinámica?
- Los profesores deberían hacer esto y aquello, y que los niños "not to feel bored in class". Esto da también para una reflexión del orden de que sabemos que con el mundo digital, el estilo de vida multitarea no facilita u obstaculiza la concentración de los jóvenes. ¿Es necesario entonces preparar clases cada vez más lúdicas, participativas, con recesos, premios, etc.?
- Una chica comenta que una profesora suya solía mandarles de deberes buscar una noticia y al día siguiente contarla. Podría hacer algo parecido el próximo año.

- **Narrativas sobre el conflicto vasco**

- Han salido temas como la Guerra Civil Española, los temas tabús como este, el miedo, los estereotipos, el juzgar a las personas sin conocerlas, el rencor, el perdón...
- El padre de una alumna que tenía miedo porque tenía un amigo que era guardia civil y le saludaba. Tenía miedo de las posibles represalias. Amistad, miedo, renunciar a amigos, la familia...
- "In the Basque Country, even many decades later, the topic of the basque conflicto is a taboo".
- Todavía, estos chavales salen a hacer deporte o de vacaciones fuera del P.V. y les preguntan sobre cómo se vive aquí, con qué ideas simpatizan, se les presiona, etc.
- De un relato surge esta frase: "I still remember when I was with some friends that were always telling me that I had to go out with them and I couldn't go out with anyone else". Es duro leer esto. Dan ganas de hablar con los alumnos, pero no es el objetivo de estos ejercicios. Pero, ¿y si en algún caso viésemos la necesidad del alumno? ¿Estamos legitimados a tratar de ayudarlo sin que nos lo pida?
- "I was quite uncertain about the perspective the teacher would bring".
- Sobre el prejuicio: "I was nervous to listen to the victims because I knew that I would not agree with them".
- About a victim: "She looked very angry".
- "These sessions lead me to investigate the origins of my family" or "after several hours talking to my father..."
- Importance of discussing these issues. Opportunity to "defend my position". I lived in some kind of *bubble* where everyone thought alike and my point of view was never questioned". "Opinions that are fed by my environment".
- "It is interesting to research the practices used by the Germans after the Holocaust (en relación a cómo trabajar estos temas).
- Una chica pensaba que no había ocurrido nada en su pueblo y gracias a que habló con su ama supo de dos incidentes: una explosión de una bomba y un asesinato en un bar.
- Desapego, letting go: "The natural response to the tragedy is to make the event the centre of one's life and letting all negative feelings such as anger control one's daily life".
- Another one says: "The family of X has not been able to overcome his murder, and eighteen years later still live with that hate against their previous life and country. What is more, hate has been transmitted to the following generation. Eighteen years ago they were victims of the Basque Country; and nowadays, they are still victims". Es muy importante entender que si paramos el odio en nosotros no es solo un acto personal sino social.

- Another quote: "In my case, as a child, I knew that there was a conflict and that in the past years the conflict had been stronger, but nobody gave me details about what had really happened. The information I got was from my parents or friends, and sometimes from watching something on TV, but it was not enough information".
- About Adi-adian: "In my opinion, this A-A module has been so rewarding because we could see two different perspectives, and from a close point of view".

- **Otros temas**

Cambiando de tema, una lectura que he realizado del curso de convivencia y derechos humanos me ha sugerido varias ideas. El artículo sobre el teatro fórum nos invita a pensar en acciones reales que conduzcan a nuestra propia liberación. La participación más activa lleva a una mayor sensibilización. Mediante diversas situaciones se transforma al espectador en autor; ahora es, lo que ellos llaman, un espect-actor.

Trasladando esta idea al aula, podríamos equipararlo a un cambio de alumno en investigador, del profesor en aprendiz... El brasileño Augusto Boal dice: "Escena y escenario pueden ser espacio de práctica para la vida real". Lo mismo ocurre en el deporte, por ejemplo, el cual es también un buen escenario en el que trabajar aspectos de la vida misma, pero a otro nivel.

Como decía anteriormente, se trata de promover un proceso de autoliberación de las distintas formas de opresión, interior y exterior, que nos presenta la vida. En el aula es interesante también introducir una cultura de conflicto.

En lo que respecta a las nuevas tecnologías, al mundo TIC, 2.0., hemos pasado de un user a un prosumer (producir + consumir). Es el paso del Internet primitivo de relación vertical al actual basado en las redes sociales y más horizontal. Surgen nuevos paradigmas comunicativos, la participación y la colaboración. ¿Cómo podemos llevar todo esto al aula? Yo intento que la relación sea más participativa y colaborativa, más horizontal, pero creo que sigue siendo vertical. El mundo de fuera nos está enseñando que se está produciendo un vuelco en las relaciones de poder, pero la escuela sigue estancada en el modelo industrial. Por ejemplo, se escuchan términos como "periodismo ciudadano" pero ¿qué hay de una "enseñanza o educación ciudadana"?

Como vemos, Internet ha aportado la arquitectura para un modelo de comunicación bidireccional y simétrico que contrasta radicalmente con el modelo unidireccional y asimétrico de los medios tradicionales (¿la escuela?). Terminamos con la idea de activismo político y social. ¿Cómo conseguir que el alumnado participe en la sociedad, sea un agente activo del cambio? ¿Cómo conseguir que yo lo sea? Creo que hasta que yo no me libere de mis propios esquemas no lograré transmitir emocionalmente lo que deseo. Cuando les digo a los alumnos que lo difícil es poder impactar para que algo cambie me siento que pienso en alto.

Asumir que no puedo controlar la educación. Esa es una de las características más bonitas de enseñar. Intentamos controlarlo todo, pero se escapa de nuestras manos. Podemos tener los objetivos detallados con esmero para que luego el acontecimiento discurra por otros derroteros, para que se escape.

- **Sobre la tesis**

Comienza la fase de la escritura, fase creativa de la investigación. Las anteriores han servido para ir creando material para analizar, interpretar, reflexionar, contrastar, compartir, etc. Ahora es el momento de creación. Mi propósito es contar una historia de historias, o una historia a través de historias. Pero de nuevo, ¿qué historias?, ¿qué preguntas?

El trabajo comenzaría con una introducción explicativa. Visiono dos grandes bloques en la primera parte del trabajo "Pasado":

- Relación conmigo mismo: Sobre la identidad, modelo de profesor, relato autobiográfico-académico... Formas de enseñar, seguridad, control, enseñanza horizontal, *Mindfulness*... Competencia de aprender a ser.
- Relación con el entorno: Sobre la didáctica de las CC.SS., qué enseñar, cómo, etc. Triangulación Murua, diálogo con autores, alumnas, asignatura, entorno, colegas, departamento, etc. Cuestiones que me tocan, que subrayo, la muerte, el feminismo, la alteridad, la consciencia. Competencia de aprender a vivir en sociedad.

Segunda parte, "Presente": Aprendiendo en la práctica, I/A...

Tercera parte: Conclusiones, futuro.

Pero, ¿cuál es el argumento? Estoy buscando mi sitio en el departamento, en un grupo de personas, en la vida. La pregunta es, ¿cuál es mi sitio? El argumento es que todos lo hacemos más o menos conscientemente. Por tanto, cada nueva posición que adquiero surgen nuevas tensiones internas y externas, nuevos retos, dificultades, motivaciones, sueños, expectativas. Nuestra posición cambia. El reto es poder cambiarlo nosotros, empoderarnos, ser proactivos, reflexivos, críticos...

Ya queda poco para terminar el semestre. El lunes tengo el examen de la asignatura y la mayoría de los alumnos me entregarán sus ensayos finales. Tengo por delante una semana de lectura de trabajos y de poner las notas. A continuación, participaré en tribunales de GRAL y tendré que leer también los informes de las alumnas que presentan sus trabajos.

El final del semestre supone el final de la investigación/acción que he llevado a cabo. La elaboración de la misma la he realizado de manera sistemática. Cada sesión que realizaba estaba justificada y venía acompañada de una reflexión escrita. El trabajo, ahora, será revisar todo ese material (cuaderno de bitácora y tasks de alumnos) y ponerlo en contexto.

Creo que es hora de empezar a escribir. No obstante, tengo textos por leer como algunos de Nacho Rivas, los del área, pero todo eso podré ir introduciéndolo a medida que empiece a escribir.

¿Cuál es la diferencia entre el yo actual y el de hace unos meses o incluso años? Ahora veo la lectura de la tesis. Antes era algo que existía en mi imaginación pero que no creía. Antes era un sueño "irrealizable". Yo mismo me estaba poniendo trabas para no realizarla. Factores internos y externos dificultaban la realización de la misma. Yo era el problema, o quizás solo necesitaba tiempo. Ahora, soy consciente de que todavía no tengo todo lo necesario para abordar este tipo de investigaciones, pero veo el camino a seguir. El reto que tengo por delante es el de escribir algo todos los días. No sé cuánto tiempo me queda, pero día a día un poquito. Al Everest se llega dando el primer paso, aunque hoy en día sea cada vez más fácil hacerlo. Potencia el humor. Soy una persona con un humor particular. Le tengo que sacar provecho. Pero para eso es necesario que esté en calma, centrado y concentrado.

Hablando con Estitxu, me ha estado comentando que su tesis también tiene una primera parte autobiográfica y que luego llevo a cabo una investigación/acción. Luego, tengo también el ejemplo de la tesis de Imanol. Estos dos ejemplos me tienen que ayudar a visualizar mi tesis, a darme un empujón. Estitxu también me comentaba que hay académicos que no ven el aporte de este tipo de

investigaciones. No tengo que tener miedo a esto, pero es verdad que debo justificar bien mi posicionamiento como investigador. Debo tener claro cuáles son mis referentes teóricos, ¿con qué autores dialogo, qué me aportan, qué apporto yo con mi investigación, cuál es mi argumento, el “so, what?” famoso. El otro día, en el despacho de Leioa le oí a Jurgi diciéndole a un alumno que tutoriza para el GRAL que debía dejar claro cuál era su aportación. Está muy bien citar a este o a aquel, pero ¿qué digo yo? Que nuestra voz aparezca no solo como una mera descripción biográfica. Lo mismo ocurre, y creo que me puede ayudar, con los trabajos de los alumnos. Qué diferencia hay entre un buen trabajo y otro que pasa por encima, que no profundiza, que no problematiza (palabra que utiliza mucho Joxemi y parece que la chica de MF tiene la misma dificultad). Joxemi, charlando con Pello, Estitxu y conmigo, hacía referencia a esto. El llegar a problematizar exige tiempo, un recorrido de experiencias, de lectura, de diálogo con autores...

Entonces, ¿qué diferencia hay entre un trabajo de una alumna que problematiza o lo que suelo decir yo “va más allá”, “profundiza” y otros que se quedan en la superficie, que pasan de puntillas por los conceptos básicos, por los verdaderos temas a tratar? Puede ser madurez, en general. ¿Cómo adquirir esa madurez investigadora es el camino en el que me encuentro, el becoming a researcher or inquirer? Creo que ya me siento profesor, ya no sufro cuando tengo que explicar mi asignatura, ya no me siento tan obligado a justificarme por lo que hago, ya no tengo tantas dudas... aunque tengo claro que la incertidumbre es parte del camino, es parte del aprendizaje, ese “lifelong learners” que comentaba una alumna en el task 1. Creo también que la consciencia de todo esto es nuestro lucero del alba en los momentos de penumbra, de duda.

Entonces me pregunto de nuevo: ¿Qué hace un trabajo bueno? El título, suelo decir, refleja cuál es el tema, el argumento del texto. ¿Cuál es mi título? Imanol tenía su geografía industrial, Estitxu el arte, ¿yo las ciencias sociales en general?

Hay un momento en el que escuchas la llamada interior que te dice: “Ahora es el momento, hazlo”. Yo lo he sentido en pocas ocasiones, pero cuando se escucha te mueve en la dirección necesaria. Todos los miedos se difuminan, al menos los que nos obstruyen caminar hacia adelante, y se comienza a vislumbrar la meta como una meta posible, no utópica. Lo utópico se convierte en algo alcanzable. ¿Qué hace que cambiemos de posición y nos movamos? ¿Qué es lo que provoca un cambio de actitud? No lo sabemos, ya decía Fernando en aquel seminario que si lo supiésemos organizaríamos nuestras clases de una manera muy estudiada para conseguir el objetivo que queremos. Sería fácil enseñar, pero también sería peligroso. Además, perdería la virtud del arte, de la sorpresa, del esfuerzo, de la belleza, de la incertidumbre, de todas estas características propias del ser humano. Dejaríamos de ser lo que somos. La revolución cognitiva fue un cambio en nuestro devenir como especie que supuso un cambio cualitativo crucial para ser lo que somos hoy en día. Nos hemos convertido en personas que producimos cultura e historia. La Historia como ciencia de las culturas, de las historias que nos contamos. Las historias son las ficciones, realidades imaginadas o constructos sociales que nos hemos ido contando de generación en generación los últimos 70.000 años. Esta investigación pone en valor esa característica tan sapiens de contar historias. Las historias que nos contamos son lo que nos diferencian de otros seres vivos por tanto deben tener su cabida en la ciencia, en el conocimiento. Porque ¿qué es el conocimiento sino contarnos historias? ¿Y qué ficción voy a contar yo? ¿Cuál es mi realidad imaginada? Supongo que una en la que llego a donde estoy de rebote, sin consciencia, sin reflexión, sin ser dueño de mí mismo, sin conocerme a mí mismo, sin conducir el autobús... Quizás mi argumento es el de que todos llegamos de alguna manera u otra a estas situaciones así, sin consciencia. Quizás el verdadero cambio es la reflexión, el autoconocimiento, el pararnos, el preguntarnos, el dudar, la incertidumbre, etc. ¿Cómo pasar de una etapa PDI a otra (gráfica de Pericio), ¿cómo salir de la zona de confort?, ¿cómo ser proactivo, convivir con la inseguridad y los miedos...?

El argumento entonces es...: Tengo que trascender, problematizar, huir de la mera descripción, narrativa que ayude a dar a entender lo que quiero defender, relato como contexto. Ya tengo la metodología, el posicionamiento del autor, el diálogo con, la I/A, y todavía estoy buscando el

argumento: la DCS en un futuro incierto, en el sXXI, docente y entorno, cambio de posición, desarrollo de la identidad, relevancia del entorno en nuestra manera de ser y de estar, realidad social en vez de geografía industrial o del arte. Joxemi me ha repetido más de una vez el modo en que me relaciono yo con el entorno, lo hago mío, lo traslado al aula, cambio de posición, me cuestiono lo que sé, indago, busco, exploro, dialogo con autores, etc. Entorno social, realidad social e identidad docente. Voy a leer a ver qué me dicen otros autores. Voy a entrar por las puertas que me vayan abriendo, a detectar sus argumentos.

El hombre león de Stadel: Sobre el poder de la imaginación, de las historias, de las narrativas, de las ficciones, de los constructos sociales, de las realidades imaginadas. Todo eso es característico de Homo sapiens, es parte de nosotros, es lo que le da significado a nuestra vida, cultura e historia. ¿Qué contamos, por qué, cómo? En mi caso, voy a contar mi historia porque hay un recorrido académico de unos años y de manera narrativa, autobiográfica y relatando una I/A. Todo esto está muy bien, pero ¿qué es lo que voy a contar? ¿Qué?

La búsqueda del argumento, de la historia: Los dioses, mitos, fantasías eran necesarios para explicar muchos fenómenos ininteligibles. El dinero o las instituciones pueden haber sido creados como forma de organización entre nosotros, política, social y económica. Los derechos humanos son concebidos como constructo que ayude a visualizar una ética universal y común que propicie el bienestar general o la paz. En todos estos casos se cuenta y se cree una ficción en aras a conseguir un objetivo que interesa a todos o, al menos, creemos que es beneficioso para todos. Podríamos ser críticos con la manera en que está organizado el mundo económicamente, por ejemplo. ¿Realmente nos beneficia esta ficción cuando la mayor parte de la riqueza mundial se concentra en un puñado de individuos? ¿Es eso justo (Sandel)?

Mi relación con el entorno: la universidad y la DCS; el máster (narrativas); la universidad y ser padre (feminismo); crisis, *Mindfulness* y crecimiento personal; autores, vídeos, módulos y su implementación en el aula...

De investigador al abogado: ¿Cuál es mi historia, mi realidad imaginada?, ¿qué quiero transmitir?, ¿qué trato de convencer, de defender? Soy un abogado que definiendo mi postura. Es verdad que, así como he cambiado de posición en mi identidad, como profesor todavía estoy en tránsito en cuanto a investigador.

Mi historia: realidad social, entorno y tránsitos en el camino hacia una identidad en construcción. Biografía, contexto y tránsitos en el camino de la construcción de la identidad docente e investigadora en DCS. O "Construcción de la identidad docente e investigadora en DCS. Biografía, contexto y tránsitos. Lo personal, lo social-cultural-contextual y los cambios. Conocimiento del yo (aprender a ser), conocimiento del entorno (aprender a vivir en sociedad), tránsitos (miedos, retos, zona de confort, activismo político, compromiso) en el largo camino de la educación.

En el autoconocimiento: Autoestima, reconocimiento y egocentrismo (narcisismo). Desapegos, MF...

Sobre la inseguridad ante la escritura, una lectura de resumen, de subrayado de ideas de otros que nos parecen interesantes. Estoy en la fase de superar esa forma de leer. Es verdad que me gustaría poder decir lo que dice el autor como lo dice él o ella, pero hay que evitar esa manera de leer. Me tengo que adentrar en lo que quiere decir, en por qué lo dice, en cómo y desde ahí dialogar. Lo que he hecho hasta ahora ha sido acumular lecturas y escribir resúmenes. Es verdad que han dejado una huella en mí, reaccionamos ante lo que leemos, cambiamos, pero somos un sujeto pasivo. Es como si esos autores nos enviaran una carta y no les contestásemos. Debo contestar ya de una vez.

Contestando la correspondencia: voz propia, otra forma de leer, becoming a researcher, no reproducir, crear, escritura crítica, argumento, cuestiones objetivables, problematizar. Tengo miedo a contestar las cartas por miedo a que resulten naïf o infantiles, sin sustrato, sin fondo, etc. Tengo miedo

Y voy a contestar. Al Everest se llega dando el primer paso (aunque quizás este ejemplo no sea tan adecuado hoy en día).

Sobre mi investigación-acción: ¿Ha sido contrastada, corregida y validada en el aula o ha sido solo una “experiencia de laboratorio”? Evaluación.

- **Terminando el curso**

Ya termina el semestre. En las siguientes líneas voy a apuntar algunas ideas de mis alumnos y alumnas. Son frases literales o ideas que me sugieren otras ideas. Después de leer los “essays” o reflexiones finales, esto es lo que destaco:

- “Better marks, students that do not question what teachers say”.
- Bruner’s discovery learning: The most significant learning is by discovering, but this must be guided.
- Not only surface information (esto suelo decirles yo: go beyond, further, deeper...).
- “School system should adapt to new context. New learning context demands new solutions”.
- What is knowledge? And belief? What is science? Truth?
- Knowledge: conditions to make use of our ideas. Interpretar el mundo.
- Cerebro: Controla el pensamiento, memoria, emociones y actividad (cognitive processes).
- Creativity: To be prepared to be wrong.
- ICTs have to see part of the education process and help changing the dynamics.
- Reflexión sobre el “poco” tiempo que tenemos y todo el que perdemos mirando el móvil. Creo que en el libro de Kilbey aparecía un dato sobre la cantidad de veces que echamos un vistazo al móvil.
- Alumnos ausentes por el ordenador, que no piensan, que no recuerdan, que no interactúan, que no se concentran, que se despistan, que dejan de debatir porque miran la información...
- “It should also be mentioned that lot of conversations are becoming shorter because we stop debating about a theme, we look for the right information on the Internet and we stop talking about it”.
- “Use them in a responsible way”.
- S. Sciences as branches of sciences related to society and human behaviour.
- Malala: “Girls represent the largest exclusion group on the planet.
- “The school is a mirror of the society”.
- ¿Y si para el año que viene organizo toda la asignatura desde una perspectiva feminista, desde un punto de vista de las mujeres?
- Benjamin Franklin: “Tell me and I will forget it; teach me and I will remember it; get me involved and I will learn it”.
- Using ICTs to reproduce the type of lesson that was given in the pre-digital era.
- Endless opportunities for interruption and distraction, and we even interrupt ourselves (multitasking).
- No planet B project: <https://es.noplanetb.net/>
- Agenda 21, take part, action...
- A student remembers using a notebook to write her and her classmates changes, reflections, actions. It was a long-term Project. She also recalls going to the beach to collect plastics. Estaría bien participar en alguna campaña de sensibilización o realizar alguna acción concreta.
- People consume in an irresponsible way in a capitalist system.
- Malala, M. Curie, Hedy Lamarr, Simone de Beauvoir, Frida Kahlo, Rosa Parks, Valentina Tereshkova, Coco Chanel, Amelia Earhart, Benazir Bhutto, Kathryn Bigelow, Dolores Ibarruri, Virginia Woolf, Clara Campoamor and Gertrude Belle Elion.
- ICTs: social network to call protests against the government, strikes...
- Becoming: A non-stop learning process.

- Teachers that are trained for the future.
- Education has to go hand in hand with society. Por tanto, las CC.SS. también.
- Putting aside prejudices of collectivities. El sheriff al padre del joven que mató a Li Wu, hablo de un hombre, el otro le decía que ya sabía cómo era los chinos...
- In the past, education was about transmission. Now, education should be about critical thinking.
- The new religion / the new ethos / habits, behaviour, conduct, ethics...
- Modern usage: values, moral, codes and principles.
- Consumerism as the answer for all of citizens' problems, which invites them to escape from mundane realities.
- Brave new world: "Happiness-producing drug called soma".
- Alienation: Alien entity, namely money. It involves the loss of our own identity, personality, and in some way our critical thinking.
- Capitalism, while citizens observe in silence.
- Democracy as a system where the main decisions are taken by the empowered and ratified by the passive population.
- School tries to keep students aside of real stories.
- We could say that the church of the new religions is school.
- Producers and consumers will lead this world to its doom.
- Teachers were the ones that rule over students.
- Becoming effective in teaching: first, become effective in learning (el padre aprende del hijo; el profesor aprende del alumno, digo yo). Mentalidad del aprendiz.
- Time: A given period during which an action or event takes place.
- Newton and the idea of "clockwork universe". Einstein and the "temporal dilatation".
- Speed of life has increased: more stimuli-more sensations that time goes fast. Einstein tiene razón: cuanto más rápido vivimos (de manera automática), más rápido pasa el tiempo. Del mismo modo, cuanto más hemos vivido, más rápido pasa el tiempo.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Time-based_currency
- Social pressure: Our decisions because of the fear of not fitting in.
- Vicious circle: We want our children to fit in and we give up.
- Influencers as the new role models.
- Why the rush to introduce these technologies? First class, debate between two groups, yes or no.
- Multimedia devices allow children to Access to leisure, communication, information and knowledge.
- Nowadays, social network is social dependance and viceversa.
- My students see how life has changed, in only 10 years!
- A student hopes he will not have to disconnect his little cousins from their screens. Everytime he arrives their home the scene is them looking at screens.
- Identity: Building a "we", joining uses, costumes and traditions.
- Utopia: It helps us keep fighting for a better society. "It's good for walking", Eduardo Galeano.
- La opinión de que a los estudiantes no les gusta las ciencias sociales porque son aburridas, por la manera en que el profesor enseña, es un poco infantil. ¿Por qué después de tantos años siguen pensando lo mismo de siempre? ¿Cuál es entonces la solución, no memorizar?
- The history must have meaning for students. And meaning includes and requires/entails concepts of time and space.
- Learning the concept of time is fundamental for the S.Sc. because it allows to trascend the information and data expressed in dates and periodizations, to become a conceptual tool that allows children and young people to critically read reality and analyse social problems.
- Philosophy: To unlearn what is learned, be critical, put things in doubt. It also gives us the power to decide what we want to think. Furthermore, philosophy is also the basis of some

important humanities worries such as justice, historical events, time... It can uncover our constructions.

- Retos del s.XXI: feminismo, era digital, medio ambiente...
- La escuela como institución de meritocracia: "As long as you work hard you can be anything you want to be". We think we get what we deserve.
- Geografía: comparando ciudades, partes de la ciudad, paisajes mediterráneos y atlánticos, la justicia social, pobreza, grandes urbes en mapas...
- What society assigns us or the role that society assigns us.
- Role of teachers, know ourselves, educate in diversity, be critical. How can we break with the stereotypes? Or are we reproducing them?
- Science as knowledge; technology as the result of this knowledge.
- Tengo que escribir acerca de estas ideas de los alumnos sobre cómo debería ser la escuela y la responsabilidad que tiene.

- **Reflexiones sobre los Trabajos de Fin de Grado (TFG)**

- Los clásicos: emociones, conflictos, sentimientos que perduran en el tiempo y, por tanto, se pueden relacionar con temas cotidianos actuales. Igual podríamos hacer con la Historia para darle sentido. Además, nos dan la oportunidad de conocer sociedades ya pasadas, los cambios acaecidos, valorar ciertos aspectos, trabajar el espíritu crítico, comparar, analizar...
- Liburu klasikoetan egokitzapenak erabiltzen diren bezala (lexiko, eitura, etab. zailak moldatzen), berdin egin beharko dugu Historiarekin. Hau transposizio didaktikoa da. Edukiak egokitu.
- Igual que el texto de una novela lleva al lector a interpretar, a empatizar, a construir su propio significado, a analizar... la Historia también debería ser así, o debería enseñarse de esa manera.
- Historia como invitación a descubrir, no como información de lo descubierto. En vez de viajar, leer la revista de viajes, "viajar".
- Igual que justificamos por qué utilizamos un libro u otro, del mismo modo deberemos hacer con los contenidos escogidos para enseñar Historia.
- Tertulias dialógicas: a partir de un texto se comparten reflexiones y se ponen en común. Se fomenta el principio de igualdad, se evitan las relaciones de poder y se tiene el objetivo de compartir ideas distintas e interpretarlas.

8.4. Un relato sobre las Jornadas de Psicodidáctica (Vitoria, noviembre de 2018)

"Naíf vs paternalista: Otra reflexión sobre el miedo y la duda"

Se acercan las Jornadas de Psicodidáctica y vuelven los viejos fantasmas. Llevo más de un mes leyendo y preparando la comunicación, pero a medida que se aproxima el día D surgen los miedos. El año pasado, la palabra que me sacudió y desestabilizó fue *naíf*, este año *paternalista*.

No obstante, fui más consciente de lo que estaba ocurriendo. Mi chat interior se puso a funcionar como una locomotora de vapor a 200 por hora, pero le cacé. Eran simplemente pensamientos y mecanismos de miedo contruidos a lo largo de mi vida. Son hábitos que me habían limitado hasta ahora y que no podía permitir que siguieran haciéndolo.

El día 20 de noviembre hizo un tiempo bastante malo: llovía y hacía frío. Por la mañana, terminé de preparar el power point y comencé a ensayar la presentación oral. Dudé, me puse nervioso, volvieron los pensamientos de incapacidad. Me decía a mí mismo como se decía Susan Jeffers: Pero

¿qué pasa conmigo? ¿What's wrong with me? Comí algo ligero, medité 30 minutos y pensé que todo estaba bien tal cual estaba. Cogí el coche y me dirigí a Vitoria.

Las jornadas estaban divididas en tres mesas paralelas (en tres aulas) y me correspondió la segunda. Objetivamente, yo sabía que el clima era el idóneo para presentar la comunicación de manera tranquila y con confianza: coordinador, otros comunicadores –pocos- y algunos alumnos y alumnas del Máster. Más no se podía pedir. Sin embargo, la procesión iba por dentro, las emociones, nervios y miedos comenzaron a aparecer y yo lo sentía en mi cuerpo: sudor, manos frías... Por otro lado, también me distraje pues no podía parar de pensar en lo que venía. Traté de respirar, de conectarme con mi yo, de centrarme en los demás compañeros, de relajarme.

Llegó la pausa-café en la que se iba a homenajear a dos profesores y la secretaria del máster. Aproveché para ir al baño y repasar la comunicación: después de la pausa mi ponencia era la segunda. Transcurrió media hora en la que deambulé por los pasillos de la escuela de magisterio, me senté, miré por la ventana... De nuevo, ¿por qué tengo que pasar por todo esto? Tengo 43 años y no hay manera de superar este miedo escénico, esta vergüenza. No tenía seguridad en lo que iba a presentar y no quería verme expuesto.

Tras la pausa, proseguimos con las jornadas. Primero, un compañero ecuatoriano nos enseñó en qué estaban trabajando con la colaboración de la UPV/EHU. Me comparé con él, pensé: qué bien hablan estos sudamericanos; mira qué tranquilidad; parece como si hablara en su casa y nosotros fuéramos viejos amigos; ¿por qué no puedo yo mostrar esa calma, convicción y seguridad?

El siguiente turno era el mío. Pedí permiso para grabar –solo audio- la comunicación y comencé. El principio fue dubitativo, mostré cierta inseguridad, pero poco a poco fui centrándome y creo que terminé dignamente la presentación. La sensación al terminar fue la de relajación, tranquilidad, como si me hubiesen quitado un peso de encima. Atendí la siguiente comunicación y al terminar esta me dirigí a los organizadores y les comuniqué que se me hacía tarde y me fui.

El viaje de vuelta en coche fue tranquilo pese a la profunda oscuridad del camino. La mente dejó de meter ruido y simplemente conduje concentrado en lo que hacía. Llegué a casa y les enseñé a Haizea e Ibai el diploma que me dio el coordinador de la mesa por haber participado. Es curioso que se lo mostré como si hubiera ganado una medalla olímpica: Estaba orgulloso de haber superado el miedo. No obstante, me quedó una sensación agrisada de todo esto. Pensé que tenía que aceptar la situación, que tenía que trabajar y practicar más conmigo mismo y también que lo trataría en mis sesiones grupales de Atención Plena. Cada vez tengo más claro que es una cuestión de autoestima y el primer paso es aceptar lo que ocurre para desde ahí ir creciendo como persona queriéndose más a uno mismo.

8.5. Semana DAL (febrero de 2020)

La semana DAL llega como todos los años repleta de cuestiones de última hora: quejas del alumnado por la forma de organizar los grupos, dudas concretas y generales sobre la guía, comparaciones con módulos anteriores, etc.

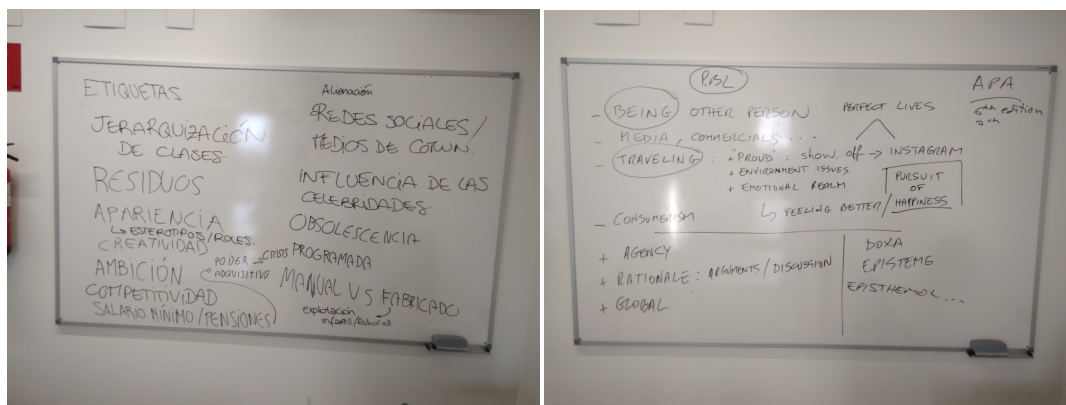
Soy consciente de todo este nerviosismo que se genera, pero me dejo llevar. Cada vez tengo más claro que la guía del trabajo interdisciplinar, como bien dice la palabra, está ahí como marco de referencia. Desde ahí, dejo a mis grupos moverse libremente. Repito, desde una serie de tareas que tienen que cumplir. Las alumnas necesitan seguridad de lo que “tienen” que hacer. Me acuerdo de la sesión de ayer de Atención Plena sobre la “tiranía de los deberías”. Yo les respondo que sigan las pautas, pero que sepan moverse también desde la creatividad, imaginación, etc. siempre, eso sí, justificando los posibles cambios.

Este año tengo dos grupos que tutorizar. He decidido también aprovechar el tema del módulo – el consumismo- para proponerles a las tres alumnas de Erasmus trabajar también en un proyecto parecido. No es multidisciplinar, pero creo que puedo ayudarles a comprender qué es eso del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), la metodología, objetivos, proceso y ellas también pueden darnos una perspectiva diferente en cuanto tienen otra historia y culturas.

Con respecto a las sesiones de tutoría, he repasado el curso ABP que atendí y, de nuevo, igual que el año pasado, me ha resultado de mucho valor. Destaco estas ideas:

- El ABP como estrategia de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Este pasa a ser un elemento activo, protagonista de su propio aprendizaje. Es, por tanto, un proceso autodirigido, autónomo, reflexivo, crítico, comprometido, responsable, colaborativo, indagador, generador de dudas, etc.
- El consumo como fenómeno social que se puede abordar desde múltiples dimensiones sociales: económica, política, ética, demográfica, medioambiental, educacional...

La primera tutorización he tratado de explicarles lo anteriormente señalado y, a continuación, he pasado a darles la palabra. Les he propuesto que vayan levantándose libremente, cojan el rotulador y vayan escribiendo en la pizarra ideas, reflexiones, conceptos que se les ocurra relacionadas con el consumo (ver fotos 1 y 2). La segunda foto es la realizada con las chicas de Polonia.



En cuanto a la sesión grupal, tenía preparado del pasado año una presentación con diapositivas, pero la he pasado rápidamente. Me he centrado en dos ideas principales:

- La Revolución Neolítica: dónde, cuándo, por qué, cambio (revolución), modos de vida, consecuencias geográficas, históricas, económicas, políticas (poder), demográficas, sociales (bienestar, salud física y mental...), medioambientales, éticas... He citado a Harari, quien, en su libro Sapiens, da una interpretación diferente a la que estábamos acostumbrados. El neolítico como trampa en la que cayó en ser humano.
- La Revolución Industrial: otro cambio que originó nuevas clases sociales, proletariado, capitalismo, consumismo, alienación del trabajador, publicidad, Fromm y del tener al ser, contaminación, globalización, etc.

Creo que ha sido una sesión interesante. Los dos momentos de la historia que he escogido les da una perspectiva histórica breve y clara de nuestros orígenes como hommo consumericus. De nuevo he podido constatar que la mayoría no sabían situar el comienzo del neolítico ni en el tiempo ni en el espacio. Eso sí, se tuvieron que empollar un montón de historias para selectividad. Da para reflexionar.

El aspecto con el que he querido terminar ha sido el de la responsabilidad social. Cada vez menciono más la justicia social, compromiso, activismo, etc. Mis palabras pueden resultar autocomplacientes, pero más de una vez me veo predicando en el desierto o lanzando mensajes que

todos y todas sabemos. La clave está en cómo encender la chispa de la movilización. Por ello, les he propuesto que hagan una serie de ejercicios, reflexiones, escriban pensamientos, cambios en hábitos con la motivación de que vivan, experimenten por ellas mismas. Creo que desde este enfoque es más fácil que algo cale y movilice.

8.6. Relato: *Catástrofe total en el aula*

La expresión “catástrofe total” procede de la película “Zorba el griego” y es citada por el doctor Kabat-Zinn en su libro “Cómo vivir las crisis con plenitud”. Como indica este autor, representa todas las circunstancias y situaciones que conforman nuestra vida, positivas y negativas. La escena final de la película transcurre en una playa en la que Zorba comienza a bailar sirtaki junto a su compañero y se puede interpretar como una aceptación, sin resistencia, de los hechos acontecidos anteriormente.

Vivimos en un mundo en el que nada es seguro y todo está en constante cambio. Las sociedades de los países desarrollados gozan de unos niveles de bienestar y avances tecnológicos inimaginables hace años, pero, curiosamente, están enfermando día tras día. Podríamos preguntarnos si no seremos nosotros los subdesarrollados en lugar de otros que tenemos en mente. Tratamos de llenar el cuenco del bienestar, basado en las posesiones, en el tener, ya sea un empleo, buena salud o una familia modelo, y descuidamos el cuenco de la felicidad, donde habita nuestro ser, esencia e integridad como personas.

La velocidad es otra de las características de nuestro modo de vida. Los cambios se suceden unos detrás de otros y nuestra capacidad de adaptación a las nuevas realidades que se nos presentan es limitada. La evolución es uno de los rasgos de la vida en la Tierra y está basada en la adaptación al medio. En este caso, nuestro entorno avanza vertiginosamente y el ser humano trata de perseguirlo agitado. Nos pasamos el día de un lugar para otro sin sentirnos presentes en el momento; sentimos que no disponemos de suficiente tiempo cuando, en realidad, vivimos la época de la historia con más tiempo libre. El problema estriba, a mi juicio, en una incapacidad a la hora de saber gestionar ese tiempo. Hemos sido educados en una cultura del hacer-consumir y todo lo que suponga no-hacer provoca insatisfacción e intranquilidad. La gente, en general, necesita llenar todos esos huecos libres “haciendo algo”. Hoy en día parece que estamos obligados a viajar, hacer deporte, salir a cenar, ver series, leer libros... También debería decir que nos sentimos presionados por ser buenos padres-madres, maridos-mujeres, hijos-hijas, amigos-amigas y, cómo no, profesores-profesoras. No pretendo decir que no sea importante ser consciente de nuestras posibles mejoras como personas, de nuestro crecimiento personal en general, pero la presión hoy en día es extraordinaria.

Así las cosas, es obvio que el docente es parte de esta sociedad que describíamos. El profesorado vive también la realidad que cambia a una velocidad estratosférica y trata de adaptarse a los nuevos tiempos. Es consciente de los cambios en las clases, como la diversidad cultural, siente la presión parental más que nunca, escucha la opinión de la sociedad acerca de su profesión, y puede sufrir las injusticias de su labor. No debemos olvidar que la enseñanza es una actividad interrelacional y que las personas son capitales para que se produzca un aprendizaje significativo. En este contexto, encontramos cada vez más docentes que se sienten descolocados, fuera de lugar y sin un rumbo que seguir.

Mi experiencia como docente ha ido también cambiando junto con el entorno. Los primeros años fueron difíciles y bonitos al mismo tiempo. Carecía de experiencia en la enseñanza en ningún ámbito y me tenía que enfrentar a alumnos de todo tipo, desde jóvenes a mayores (aulas de la experiencia). Mis modelos de enseñanza provienen de ejemplos como los profesores del colegio y universidad, docentes ideales de películas que he ido viendo a lo largo de mi vida, de investigaciones sobre la calidad de la enseñanza. Mi experiencia me dice que el profesor bueno, al igual que un buen médico, es el que te ve, te mira, cuenta contigo y te hace sentir especial. No hay nada más necesario para una persona que

sentirse aceptada tal como es. Todos conocemos a alguien de nuestro entorno, o quizás lo hayamos vivido en primera persona, que haya hecho especial hincapié en el trato humano o poco sensible recibido por parte de un/a médico, por ejemplo. Es vital ser consciente del poder que tenemos como personas de influir en los demás. Nuestra profesión cobra así una importancia que quizás no apreciamos si no prestamos atención. Como enseñantes, somos transmisores de conocimiento, pero, más importante que eso, somos guías en la formación del alumnado en términos globales.

Los retos de este siglo XXI para el profesorado pueden suponer una carga parecida a la de Atlas. Creo que es necesario un cambio de perspectiva personal y general para poder, no ya sobrellevar la carga sino ser capaz de entender cuál es realmente nuestra tarea y realizarla dignamente. Para ello es fundamental desarrollar primero nosotros la competencia de “aprender a ser” para después saber cómo transmitirla a los alumnos.

Todo lo dicho me lleva a la idea del nacimiento de un nuevo docente responsable, empático, que sabe gestionar la inseguridad, que sepa adaptarse, con ganas de aprender... Ya no vale la mentalidad (yo también la tenía) de estudiar hasta los 22-23 y ya está, todo resuelto.

¿Cómo se hace esto? Cultivando nuestro interior, conociéndonos a nosotros mismos, saber gestionar las nuevas situaciones-retos, aceptar lo que no podemos cambiar, entender lo que nos quieren decir nuestras emociones, mantener la calma, la quietud, observación atenta, atención plena, etc. Si no aprendemos a gestionar adecuadamente todo lo que implica nuestra labor, puede conllevar pérdida de bienestar personal y, por ende, una práctica docente defectuosa. No solo consecuencias educativas y económicas, sino también, enfermedad, absentismo laboral, posibilidad de abandono de la profesión...

Después de escribir este texto, totalmente perdido, escribí el siguiente correo electrónico a mis tutores el 18/12/2013:

“Como veis, todo está por terminar o, mejor dicho, casi por empezar. Este último apartado era como un depósito de ideas de otros autores que comencé a recoger y quería ir añadiendo al texto a modo de diálogo con ellos. Seguro que no os diré demasiado lo que aquí os presento, pero es el embrión de una propuesta de investigación que, de verdad, deseaba acometer, pero que me temo no podrá gestarse, por lo menos de momento. No quiero decir que arrojé la toalla, pero me siento en la obligación de comunicaros de forma informal pero escrita esta decisión.

Las causas son múltiples y complicadas de explicar porque puede que intervengan factores de tipo personal y familiar que están, si no torpedeando, sí no-ayudando al barco a zarpar. No me siento con la “paz” mental suficiente como para embarcarme en esta empresa y yo necesito estar convencido de lo que hago, creer. Puede que todo esto sea un autorrelato de vida y no lo que realmente ocurre, pero es mi visión, mi explicación y mi justificación de lo que vivo. Siento que estoy en una encrucijada y no sé qué camino elegir. He intentado aclarar esta última idea por escrito también, pero me ha sido imposible. Quizás charlando amigablemente con vosotros podáis llegar a entenderme”.

8.7. Perlas de significado en relación a la incapacidad

- **(18/12/2013)**

- “El libro de Bruner, en general, me parece que está a años luz de mi preparación...”.
- “Lo de escribir es una práctica que no prodigo, quizás porque soy hijo de un sistema educativo pasivo o, simplemente, por cuestiones de índole personal y cultural”.
- “Lo importante es lo que contamos, no es nuestra biografía. Es una historia que relatamos y justificamos, le damos sentido”.

- Sobre la tecnografía, “En la interacción con las otras relatoras es donde descubrí aspectos que desconocía”.
- **(Primavera de 2018)**
 - Sobre una reunión con Joxemi y Pello escribo: “Hubo aspectos que les gustó, pero yo me quedé, como casi siempre, con lo negativo. Cuando leyeron y comentaron los objetivos del proyecto tuve una sensación, de nuevo, de que quizás yo no valía para realizar un trabajo de este calado...” No importa las flores que me echen, me quedo con el “me desarmas” de Joxemi tras leer los objetivos. Mi respuesta fue “ese también soy yo”. ¿Fue lo que sentí lo que realmente sucedió, o se lo imaginó mi parte-juez?
 - “No te justifiques constantemente ante los demás”.

8.8. Relato: *Desenrollando y desarrollando el hilo de la identidad investigadora*

En 2º de BUP yo era un chaval al que le encantaba el baloncesto y poco más. Todavía me acuerdo de esas retransmisiones de la NBA en TVE2, comandadas por el gran Ramón Trecet, y de sus “din-don” cuando “enchufaban” algún triple. El programa comenzaba con una “intro” con la canción de George Michael “Faith” y, automáticamente, yo me transportaba a otro mundo. Ese curso, tuve un profesor de latín, de nombre Amadeo, que tuvo cierta influencia en mi manera de planear mi labor docente. Esa hora de clase la destinaba para enseñar las típicas declinaciones, pero también para transmitirnos su amor por el mundo clásico –Grecia y Roma-. Aquellas horas en el aula me abrieron el gusanillo de la mitología (storytelling) y de la etimología de las palabras. Sin haber tenido nunca muy presente a Amadeo conscientemente, creo que en mi manera de ver las cosas lo está. Es uno de esas personas que cambian nuestra vida en algún sentido.

Ya son casi 9 años desde que recalé en la Escuela de Magisterio de San Sebastián (UPV). Fue un aterrizaje complicado pues no contaba con ninguna experiencia a nivel de enseñanza. Todavía recuerdo aquellos días de preparación memorística del temario de “Euskal Herriko Errealitatea” en la licenciatura de Educación Infantil o de “Geografía y Ecología” en las Aulas de la Experiencia. Gracias a la “vida” universitaria, de forma inconsciente, mi identidad como docente fue cambiando. Las lecturas que fueron recomendándome algunos compañeros del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, la experiencia en clase, las vivencias con colegas de la Escuela, cursillos, nuevos estudios, los incidentes críticos fueron perfilando ese nuevo quehacer pedagógico en constante cambio.

Allá por el año 1997 yo era un recién licenciado en Historia por la Universidad de Deusto (San Sebastián). En aquellos momentos, la docencia no estaba dentro de mis prioridades ni a corto, ni a medio, ni a largo plazo. Todavía hoy, un antiguo compañero –ahora buen amigo- de la Universidad me sigue diciendo: “¿Pero si a ti no te gustaba dar clase?”. Claro está que esta pregunta tenía su origen en comentarios que realizaba yo en la uni y que obedecían, supongo, a una inseguridad a hablar en público. El método educativo que viví en el colegio fue casi por completo vertical, en el que el conocimiento pasa del profesor al alumno sin que este intervenga para nada. Los cuatro años de carrera posteriores fueron una continuación de estos modelos pedagógicos antiguos en los que la participación del alumno brillaba por su ausencia.

Supe de la existencia del concepto de identidad docente cuando cursé el Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Soy una persona que necesito ver y tocar para creer en una idea y esta me resultaba escurridiza. Es posible que esta visión sea como consecuencia de mis modelos pedagógicos, de mi cultura académica. Al mismo tiempo, fui empapándome de todo lo relacionado con la investigación narrativa, e incluso colaboré en un artículo sobre la identidad docente a través de las tecnografías. Como trabajo de fin de máster (TFM), presenté también un relato de vida de una profesora de la Escuela de Magisterio de San Sebastián. Estas dos pequeñas investigaciones de corte narrativo me

brindaron la oportunidad de conocer de primera mano las vidas académicas y profesionales de otras personas. Entré por puertas que me fueron abriendo. Viví, sentí y aprendí de sus experiencias. Por otra parte, también esas compañeras descubrieron en mí (a través de la tecnografía) facetas que yo desconocía o que tenía latentes, escondidas en lo más hondo de mi ser. Ahora, esta idea etérea ya no me parece tal. Todo lo contrario, creo que es pura magia y que es conocimiento en mayúsculas.

El título de este breve relato que cuento surge derivado de la sensación de incertidumbre en la que me veo inmerso. Una de las historias que escuchamos en las clases de Amadeo era la del Laberinto de Creta: El príncipe ateniense Teseo debía lograr escapar del Minotauro y, desenrollando un hilo entregado por la hija del rey Minos, Ariadna, salir del laberinto. Yo espero no encontrarme con ningún Minotauro y tener la habilidad suficiente para resolver mis dudas.

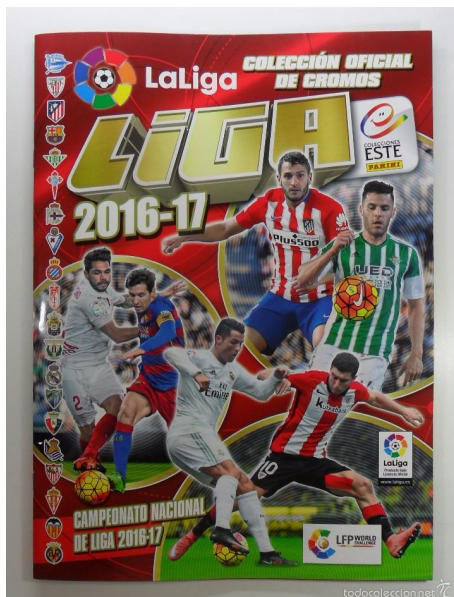


Estos últimos años de enseñanza mi faceta investigadora ha estado encendida, pero sin dar luz. O por lo menos, no brillaba del aula hacia afuera. Dicho de otra manera, mi identidad como investigador se iba desarrollando como lo hizo la de docente. He leído, he charlado, he debatido, he relacionado y he reflexionado mucho. Ahora ha llegado el momento de que todo esto lo sistematice de forma científica. De la acción a la reflexión, planificación y vuelta a la acción y reflexión. La experiencia docente supone una mejora y una madurez a través de los cambios.

Llega el día en el que cruzo el Rubicón y transito hacia el mundo PDI. Salgo de la zona de confort para escribir con voz propia sobre mis inquietudes, mi trabajo. Ser investigador conlleva adquirir una serie de competencias para realizar un trabajo de investigación. Supone también darse a conocer, formar redes de conocimiento. En suma, ser parte de una comunidad científica.



Mediante este breve relato consigo recrear ideas que surgen, se relacionan, revivo situaciones pasadas, reflexiono acerca de la manera de enseñar de otros docentes (clases de inglés, por ejemplo), me fijo en sus técnicas, apunto lo que me gusta y lo adapto a las estructuras ya creadas en mí, lo hago mío. Vivencias con los niños, esos partidos NBA que me “enseñaron” los 50 estados de los Estados Unidos de América, el álbum de la liga de Ibai con el que aprendemos nuevas ciudades españolas, etc.

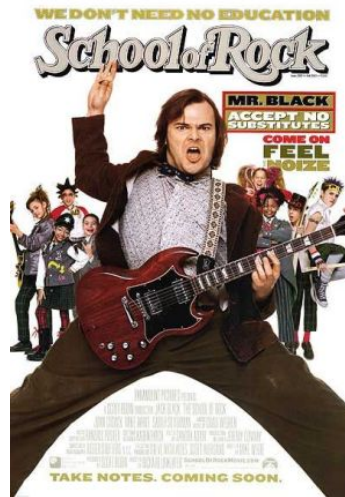


La fuerza de la narrativa (Usa, gun laws) es innegable. Por ejemplo, para clase de inglés tuvimos que preparar una tarea que consistía en escoger un artículo de algún periódico anglosajón y reportarlo a nuestros compañeros. La técnica utilizada fue la de jigsaw... El reportaje que escogí yo fue uno del periódico The Guardian y trataba el tema de las armas en los Estados Unidos. Me pareció interesante porque era actual y porque lo podría utilizar bien directa o indirectamente en mis clases (violencia, libertades, intereses económicos, política, sociología, antropología, racismo, desigualdad...). En el reportaje surgen conceptos interesantes, se podría aprovechar para enseñar historia y geografía, hay una página en internet que lo hace partiendo del atentado de Boston, por ejemplo. El periodista del diario The Guardian destaca la importancia de la narrativa nacional estadounidense, apoyada en una historia y relato basados en la conquista, la fuerza, el poder, la defensa de la propiedad privada, la masculinidad, el uso de armas, etc. Como conclusión, advierte de que la situación no cambiará a no ser que los americanos no comiencen a contarse otra historia acerca del país que es, que fue y que quieren que sea.

Siguiendo con el storytelling, supe, por medio de una revista, de la existencia de una carta que envió Mahatma Gandhi a Adolf Hitler. Me informé de ello y di con una página web (también existe un libro) en la que se recoge la correspondencia entre personajes más o menos relevantes en la historia. Me pareció una herramienta súper potente en cuanto son historias personales, contadas en primera persona, muy reales y que llegan. A partir de ahí, se pueden contextualizar.

Otra ventaja que subrayo en la narrativa es la creatividad. Contando historias, revivimos nuestro pasado. Escuchando las de los demás aprendemos a empatizar. Cruzando las historias aprendemos, se genera conocimiento y propicia el pensamiento lateral. Se viven situaciones problemáticas, incidentes críticos en los que otras personas han salido de manera diferente a la nuestra. Incluso puede ser que, de manera poco convencional y creativa, pensando “fuera de la caja”.

Terminar diciendo que estas historias que contamos cambian como cambiamos nosotros. En otras circunstancias, por ejemplo, quizás habría nombrado a otros profesores que marcaron mi devenir educativo, pero esa es otra historia. Creo también que podemos cambiar nuestra narrativa personal, rebelarnos contra nuestra voz interior y salir de ciertas ideas establecidas por nuestra cultura. Tenemos que atrevernos a salir de lo convencional, a desobedecer en cierto modo lo establecido como se puede ver en *School of Rock*. Stick it to the man!



A esta imagen de Jack Black le tengo cierto cariño porque la tuve en la pared de mi despacho por un tiempo. Es una película que la vi con mi hija e hijo y que disfrutamos mucho. Todavía me acuerdo y resulta curioso cómo mi hija Haizea (7 años por aquel entonces) no entendía muy bien la postura del nuevo profesor que se salta las normas. Fue una labor complicada para mí el tener que explicarle que las matemáticas no son tan importantes como parecen, pero sin que sonara demasiado rompedor. A Ibai le cogió un poco más jovencito (5), pero le encantó la música de la película, en particular “It’s a long way to the top if you wanna rock ‘n roll” de AC/DC.

8.9. Relato: Acercándome a la línea de salida

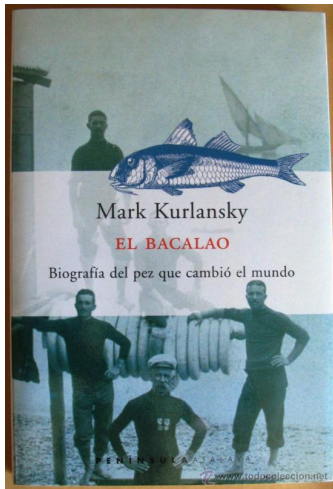
He oído en algún lugar que la memoria se ejercita recordando, que se puede entrenar. Yo soy una persona que reflexiono mucho; o eso creo por lo menos. Me gusta entrelazar unas ideas con otras y formar una especie de red para entender las realidades que me rodean. Sin embargo, nunca he sido escritor, entendido esto como alguien que escriba y, si la primera frase de este texto es verdad, me encuentro en una situación en la que debo practicar la escritura escribiendo. Igual que se debe aprender a estudiar yo tengo que aprender a escribir mediante la acción.

Esta actividad me puede resultar útil en muchas esferas de mi persona. Me ayudará en el plano personal, familiar, social y laboral. En lo personal puedo conocerme mejor y, con la ayuda de mi psicoterapeuta y mentora (llamémosla Ariadna) de *Mindfulness*, llegar a ser un mejor padre, marido, hijo y amigo. En suma, una persona mejor, completa. Últimamente, me está rondando la cabeza la idea de hacer algún tipo de labor social: cocinar en comedores sociales, enseñar algún tipo de conocimiento al que lo necesite, visitar enfermos o presos, entrenar baloncesto... No sé qué, pero el qué no es lo realmente importante, sino el dar algo de mi parte a la sociedad. De momento, no sé si por miedo, solo lo contemplo a medio plazo porque mi prioridad es mi familia. Siempre veo estas ideas como futuribles porque “no tengo tiempo” (eso me digo a mí mismo). No sé si es realidad o ficción.

Ayer le comentaba a Ariadna que aprovecho los viajes a Leioa para, después de las clases y el trabajo, explorar zonas desconocidas para mí de Bizkaia y Gipuzkoa. Estas pequeñas excursiones son un balón de oxígeno para mí. No tienen que convertirse en maneras de huir sino de re-encontrarse. Lo podría denominar “Zen y la exploración”, al igual que “Zen y las tareas de casa” con las que realmente disfruto. Hoy por la mañana he pensado incluso en cogerme un fin de semana para mí. Me han venido imágenes de Teruel, Loarre, Jaca, Sallent de Gállego, Ordesa, pero creo que me quedaré con Isaba, que está más cerca. Podría pasar una o dos noches allí y recorrer el paisaje kárstico de Larra para volver a casa por Iparralde. Es algo que definitivamente tengo que hacer. Pienso demasiado en la educación perfecta de los niños y me está consumiendo. Cada vez tengo menos paciencia con ellos y con mi mujer y no lo puedo permitir. Be powerful, be free; como la libertad de Mandela en la cárcel.

Personajes históricos como Mandela, Luther King o Gandhi son un referente para mí. Hombres llenos de amor, fuerza y compasión. Creían en lo que hacían, luchaban por sus derechos, dominaban su ira; son un ejemplo para la Humanidad. Cuando me encuentre anímicamente bajo, entre la espada y la pared, sin poder controlar mis emociones, pensaré en ellos. No obstante, como le comenté ayer a Ariadna, hay que pasar de la teoría a la práctica y tomar decisiones ante las distintas situaciones. A ser una persona asertiva también se aprende y esa es mi tarea a partir de ahora; gestionar las emociones, controlar la ira, marcar límites. Va a ser difícil, sufriré, pero lo lograré. No desaparecerá el malestar, pero sí que lo podré mitigar.

Mi nueva situación en la Universidad comenzó con cierta incertidumbre, como es lógico. Además, faltando dos semanas para el arranque de las clases, se me asignó una asignatura nueva y en un grado, el de Primaria, que no me es tan familiar como el de Infantil. A todo esto, hay que añadirle de que tendría que impartir esa nueva materia en inglés. La plaza a la que me había presentado y gané era trilingüe, con lo que era la persona indicada. Los primeros momentos fueron de cierto desasosiego, pero debo reconocer que menos quizás de lo esperado. Recuerdo también las palabras de Joxemi cuando le comuniqué que iba a tener que impartir clases en inglés; “mejor”, me dijo. Yo me reí. Pero tiene toda la razón y yo también soy muy dado a pensar así. Considero que todo ocurre por algo o, por lo menos, que podemos darle la vuelta a muchas cosas que nos suceden. La realidad está en cómo la percibimos. Quizás la verdadera realidad esté dentro de la caverna y no fuera como dijera Platón en su mito. Eso sí, cambiaría el fuego social por mi razón personal. Siguiendo con la nueva asignatura, me puse manos a la obra y hablé con un compañero del departamento primero, quien me dio unas pistas muy valiosas sobre el País Vasco como tema y cómo enfocarlo. He descubierto gracias a él a autores como Pío Baroja o Mark Kurlansky. Ahora mismo, por ejemplo, estoy disfrutando con la obra de este último “El Bacalao: Biografía del pez que cambió el mundo”. Me encanta el modo en que presenta un tema de forma global, conectando épocas, personajes, países, costumbres, etc. Después de realizar esta primera aproximación, aproveché un día para ir a Vitoria. Una semana antes había charlado por teléfono con otro compañero del campus de Álava, quien había dado la asignatura en inglés el año pasado, y sentí la necesidad de hablar más ampliamente con él. Este profesor se mostró muy dispuesto y no dudé en visitarle. Podría extenderme en explicar todo lo que hablamos, pero destacaría la idea que me dio acerca de cómo encarar la asignatura. Primero me dijo que era un marrón y que no había nada preparado —él tiene un power point y trabaja por proyectos— así que me recomendó cuestiones generales acerca de las ciencias sociales y elegir las materias con las que me sienta cómodo. Y en eso estoy.



El bacalao, de Mark Kurlansky; valle de Belagua, cerca de Isaba (Navarra)

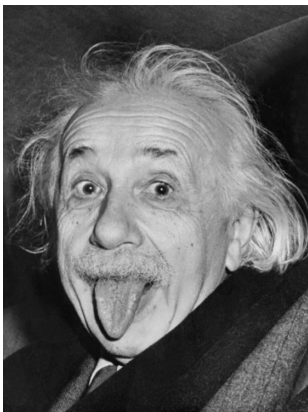
Como decía anteriormente, la asignatura me resulta muy interesante. Los temas que puedo tratar son más cercanos a los que vemos los adultos. En el grado de infantil me encontraba ya un poco constreñido, aprisionado. Esta asignatura me ha abierto otro mundo. Además, se me olvidaba, el que sea en inglés supone un plus para mí. Sí, es verdad que tengo más trabajo porque todo lo estoy preparando yo, pero al mismo tiempo me está resultando muy satisfactorio. Seguramente que lo es así por el idioma y porque yo elijo lo que llevo a clase, dentro de unos límites como es lógico. Está claro que el que el idioma no sea el que mejor domino me limita a la hora de expresarme, pero no le doy demasiada importancia. Creo que Joxemi me dijo en cierta ocasión que no era tan importante. Supongo que se referiría a que habrá profesores que son excelentes oradores, pero que no conectan con el alumnado.

Seguimos con esta miscelánea de temas. Que no me preocupe el resultado, sino el proceso. Este debe ser el comienzo de un ejercicio que tengo que realizar al menos una vez por semana. Recuerdo el libro de Ray Bradbury "Zen y el arte de escribir". Comentaba Ray que escribir para él es terapéutico. No recuerdo sus palabras exactas, pero quería decir algo así como que si pasaba un día sin escribir empezaba a sentirse raro. Dos días sin escribir le empezaban a inquietar. El tercer día ya le suponía un desasosiego y así *in crescendo*. De ahí el título en referencia a la filosofía budista. Ariadna también me ha recomendado escribir acerca de lo que siento. Ya lo venía haciendo en la aplicación de *notes* que tengo en el *Smartphone*, pero, como he dicho al comienzo, voy a empezar a hacerlo en modo texto y no esquemático.

En lo que respecta a la tesis, todavía no lo veo, pero seguro que en algún momento surgirá, emergerá, como dice Joxemi. Escribiendo mis pensamientos estoy ordenándolos y fijándolos además de practicar la escritura. En radio clásica hablan de Einstein y me viene a la cabeza su frase "me gustaría ver la realidad subido a un rayo de luz", escrita con 14 años. Como leí en "La ascensión del Hombre", lo más complicado no es dar respuesta a una pregunta, sino plantearse la pregunta que rompa con todos los esquemas establecidos. Este pensamiento del científico austriaco a tan temprana edad nos habla de un genio. Alguien que está adelantado a su tiempo. Un tipo, a su vez, con rasgos infantiles que me llaman la atención. Quizás esa característica fuera la que le ayudara a ver la realidad de otra manera, de ver una transrealidad.

Aprovecho la mención al libro de Bronowski para hacer un pequeño paréntesis señalando también otra idea interesante reflejada en él: la del fuego como transformador de la realidad. Paracelso ya lo decía: «*Lo que se forja con el fuego es alquimia, ya sea en un horno o en la estufa de la cocina.*» El fuego como transformador o limpiador (cleanser) es una idea que vemos en la película "Lord of the Flies" (Belcebú o Beelzebuba, el señor de las moscas) y que también nos recuerda al mito del Ave Fénix. Es necesario quemar todo lo anterior para un nuevo resurgir de la Humanidad, para un *rebirth*, para

una “renaissance”. El fuego como purificador en las culturas seguro que ha sido estudiado por la antropología cultural, no sé. Por ejemplo, me viene a la cabeza cómo se utiliza para preparar las tierras para nuevos cultivos. También me recuerda cómo suelo ponerlo como ejemplo de que es un pedazo de sol en la tierra. Me gusta esa idea desde que la concebí cuando impartía clases en las “Aulas de la Experiencia”. Como decía Steve Jobs en su speech de fin de curso en Standford, todo al final cobra su sentido. Conectamos lo que vemos, escuchamos, tocamos, aprendemos con lo realizado anteriormente. Aquellos aprendizajes sobre los ciclos del agua, de la energía, del nitrato... qué interesante. ¡Cómo está todo relacionado! Al igual que el viento sur con las palomas y la caza, o de las corrientes marinas con el comercio marítimo, con Urdeneta y su Tornaviaje, con el clima, con la economía... ¡Tantas cosas!



El ave fénix que resurge de sus cenizas me recuerda otro mito: el de Prometeo. Es una historia que se puede equiparar al de Eva y la manzana. En los dos, ambos personajes cometen un acto de rebeldía; desobedecen a los Dioses o a Dios en singular. Visto así sí. Pero la lectura del libro de Erich Fromm “La condición humana actual” me ha mostrado otra perspectiva muy interesante. Prometeo y Eva son los creadores de la Historia de la Humanidad. Gracias a ellos, el Hombre entra en la Historia. Y no solo eso. Se convierten en los primeros revolucionarios de la historia. Ser revolucionario no es ser rebelde, ser un fanático, o alguien que viva fuera de la realidad. Ser revolucionario es decir no y decir sí. Tiene una cualidad dual. Significa ser libre para tomar decisiones. Es un acto de rebeldía porque se dice no a una orden, pero también se dice sí a unos principios. Ha sido un descubrimiento porque de ahora en adelante la mujer puede pasar de ser la culpable del ostracismo del paraíso para ser símbolo de valentía y libertad. Al menos en la cultura judeocristiana, claro.



Bueno, esto parece un collage de varias ideas que rondan mi cabeza. La tarea siguiente debería ser, supongo, la de ordenarlas. Un análisis de varios elementos para acabar llegando a una síntesis. Podría comenzar a extraer temas y comenzar a hacer monográficos a modo de entregables. ¿Me serviría esto para empezar con mi tesis? ¿Es esta idea de ir insertando imágenes interesante? El otro día pensé también en hacer una especie de tecnografía, pero no necesariamente una biografía, sino de cualquier tema que me resulte interesante y acompañarlo de imágenes y música. ¿Es todo esto parte de mi identidad como profesor? Sí que creo que esto puede mejorar mi tarea docente, mi relación con los alumnos, etc. ¿Qué forma le doy a la tesis? ¡Tengo que empezar a perfilarla! ¡Ánimo!

8.10. Relato: ¿Y qué asignatura das en la uni?

Muchas veces me han realizado esta pregunta, sobre todo mis amigos. Y debo reconocer que siempre me ha resultado incómodo responderla. Quizá sea por no haber escrito sobre ello o porque todavía no le he encontrado sentido. Soy heredero de unos estudios de Historia en los que se cuidó poco (siendo generoso) el aspecto pedagógico y supongo que el tránsito hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales es largo y árido. Este paso de la historia a la didáctica fue, si cabe, más difícil por el hecho de haber caído en el grado de Infantil. Es un aspecto que se comenta en el departamento el de la distancia que hay entre “nuestros” estudios y las ciencias sociales en infantil. En el grado de Primaria, los niños son mayores (6-12 años) y los temas más “cercaños” a los adultos. Desde que entré en la universidad he pensado que la asignatura que impartía en el segundo curso de infantil tenía más de pedagogía que de ciencias sociales: Piaget, Vigotsky, Curriculum, egocentrismo y sincretismo, etc. Es verdad que también hay aportaciones de las ciencias sociales, pero se me antojan más difíciles de verlas.

Este año (2017) se ha producido un cambio de escenario, espacial y temporal. Me presenté a una plaza de “Profesor Ayudante” en la Escuela de Magisterio de Bilbao (Leioa) y la saqué. Esto ha provocado varios cambios en mi vida. El primero ha supuesto el conocer otro espacio y otros compañeros. El segundo hace referencia al tiempo ya que se me abre un pequeño nuevo horizonte de 4 años de trabajo. Y el tercero, la tarea a realizar. Por un lado, la asignatura que se me encomendó en un principio iba a ser la misma (en infantil) pero en castellano en lugar de en euskera. A última hora y por motivos sobrevenidos tuve que aceptar una nueva asignatura para mí con el agravante-motivante de que había que hacerlo en inglés. Me acuerdo de las palabras de Joxemi cuando me contestó al respecto: “Mejor”. Estos primeros meses de nuevo contrato los estoy gastando en preparar el cuerpo de la asignatura y este proceso ha sido realmente muy enriquecedor para mí. Las ciencias sociales cobran más sentido ahora y me siento cómodo, aunque no pueda utilizar un idioma a la perfección. No puedo negar, además, que el inglés es una lengua que me apasiona con lo que verdaderamente disfruto con lo que hago.

No me gustaría esquivar la pregunta que encabeza este capítulo de mi diario y trataré de responderla. Mi labor es la de preparar a los futuros maestros y maestras de escuela (grado de infantil antes; primaria ahora). Las asignaturas que enseño o he enseñado tienen como título:

-Euskal Herriko errealitatea:

Fue la primera asignatura que di en la Universidad, un primer approach a una nueva realidad. Yo era un profesor novel y basé toda mi enseñanza en memorizar los apuntes con los que contaba. Fue entonces cuando me percaté de la diferencia existente entre ser alumno o profesor. Esta materia la impartí a alumno y alumnas de primero de primaria, pero por poco tiempo.

-Geografía y ecología:

Esta bonita experiencia la viví con alumnos más maduros (prejubilados en adelante). Al igual que la anterior, fueron mis primeros días en la universidad. Cada sesión que enseñaba conllevaba un trabajo de 6-8 horas de preparación, con su dosis de memorización incluida. Unos apuntes cedidos por Pello me ayudaban a tener un guión a seguir. Es una etapa que recuerdo felizmente. Había mucha motivación y respeto entre los alumnos y hacia mí.

-Gizarte eta kultura ingurunearen ezagutza:

Ha sido hasta hoy "mi" asignatura. Con ello quiero decir que es a la que más tiempo le he dedicado y la que más he llegado a dominar. No obstante, creo que acabé con una sensación de hartazgo con respecto a ella. Como comentaba más arriba, se trataban temas muy relacionados con la pedagogía y, los propios de las CC.SS., giraban en torno a las coordenadas principales espacio, tiempo y causalidad. Contaba aquí con unos apuntes diseñados por la exprofesora Maite Murua que no llegué a renovar. En multitud de ocasiones pensé en hacerlo, pero, debido a mi situación laboral, nunca lo acometí. Gracias a esta asignatura creo haber entendido qué es esto de la didáctica de las ciencias sociales. Recuerdo lo que me dijo Maite cuando preparaba yo el Trabajo de Fin de Máster, el cual giraba en torno a su trayectoria docente: "Cada vez que leo a Hannoun entiendo mejor qué es esto de la didáctica".

-Gizarte ingurunea esperimentatzeko tailerra:

Con el "Plan Bolonia" llegaron los cambios y uno de ellos fue el del Minor. La carrera de Magisterio pasaba de durar de 3 a 4 años y surgieron nuevas materias, entre ellas el taller de sociales. Es una asignatura de cuarto de infantil que se me encargó a mí y que tuve que diseñar. Hasta el día de hoy sigo añadiendo temas y propuestas nuevos, pero es verdad que no he llegado a crear unos apuntes o corpus que articule todo. Mi planteamiento fue el de aprovechar esta asignatura para fomentar el debate acerca de diversos temas planteables en un aula como la muerte-duelo, la resolución de conflictos, los valores en la escuela, etc. Otro eje del taller es el conocimiento de los recursos disponibles en nuestro entorno como pueden ser museos o centros de interpretación.

-Social Sciences Didactic o Teaching Social Sciences: La primera de las denominaciones es la oficial pero todavía no sé si es la más correcta. Casi me inclinaría por la segunda opción, la cual suena, desde mi punto de vista, mejor. Esta es la asignatura que imparto ahora mismo en Leioa y con la que interactúo. Al finalizar el semestre, me reuniré con los demás profesores para compartir ideas, resultados, reflexiones, etc. Todos nosotros tenemos unas líneas generales que seguir, pero seguro que las propuestas y los modos son diferentes.

Volviendo a la pregunta inicial, quisiera desarrollar más la idea de las ciencias sociales en infantil. La tarea que tengo por delante ahora es más fácil de explicar a un amigo: enseñe historia para los futuros maestros de primaria. Al fin al cabo, en las aulas de primaria ya se enseña historia y geografía tal como todos nosotros lo entendemos. Pero ¿y las ciencias sociales en infantil? ¿Es necesario? La respuesta es clara y afirmativa, pero tengo que ser capaz de transmitirla. Las ciencias sociales nos dan las herramientas para saber interpretar nuestro entorno, para conocerlo. Gracias a la asignatura de segundo, los alumnos y alumnas deberían adquirir una serie de conceptos como el de la importancia del espacio (geografía), el tiempo (la historia) y la causalidad (lógica). Todo ello ayuda al niño a desarrollar aspectos de su personalidad, a crear su identidad, a ser libre, a ser revolucionario, a tener un espíritu crítico y científico, a ser valiente ante la injusticia... ¿Cómo logramos todo esto? Ayudando al niño y niña a conocer su espacio y su tiempo (primeras nociones), a consensuar y respetar las reglas, a ver que son necesarias para vivir en sociedad, etc. Todo esto es no sirve de nada si el profesor no reflexiona sobre todo esto en primer lugar y en primera persona. El maestro o maestra es un modelo a seguir. Las palabras no sirven de nada si no van acompañadas de acciones. Nuestro alumnado debe ser consciente de esta influencia capital que tendrán sobre sus niños. La tecnografía es una

herramienta que nos puede ayudar a darnos cuenta de la importancia de esas personas que nos encontramos en nuestra educación, bien entrenadores, monitores, profesores o tutores. Alguien que nos apoya en un determinado momento y que nos guía en nuestro camino.

Para terminar, creo haber respondido a la pregunta que tantas veces he esquivado y, a partir de ahora, espero disfrutar explicando lo que hago.

8.11. Reuniones con los directores

- **Reunión 1 (15 de noviembre de 2017)**

Las primeras palabras del poema “Ítaca” me sirvieron de inspiración para abrir un blog en el que registraría mi camino hacia el doctorado. Diversas circunstancias provocaron que la nave de mi investigación no zarpara del puerto. Siendo un poco más benévolo, y siguiendo con el símil náutico, se podría decir que fue una navegación de cabotaje, sin dejar de ver la costa. El blog todavía existe, lo he reanimado, pero tiene actualmente una función más abierta, más social que la que tenía en su nacimiento. Hoy es una plataforma que utilizo para mostrar diversas experiencias que necesito compartir. Creo, como Marco Aurelio, que el conocimiento debe ser transmitido y que, como diría Pío Baroja, hacemos proselitismo de lo que sabemos.

¿Y por qué un poema de corte clásico? He reflexionado acerca de esto y supongo que Amador, el profesor de latín de 2º de BUP, tiene buena parte de culpa de ello. La asignatura que, creo, todos esperábamos fuera tediosa y con interminables declinaciones, resultó ser un viaje a un mundo mágico. La hora semanal de latín era una oportunidad para escuchar historias sobre dioses y diosas, héroes y villanos. Quizás en aquel momento no fui consciente de lo que significaba realmente la mitología para los griegos y los romanos, pero esa forma de presentar la asignatura de latín me atrapó de lleno. Al mismo tiempo, el profesor relacionaba los nombres mitológicos con palabras actuales y fuimos aprendiendo qué era eso de la etimología. Debo reconocer que estos detalles han tenido su influencia en mi manera de enseñar. Podría seguir hablando de otros profesores, tutores o entrenadores que han podido influir en mi vida personal y profesional, incluso podría servir para un pequeño artículo o quizás para un capítulo de la tesis.

Comenzaba este cuaderno de bitácora diciendo que el blog tiene hoy otra función para mí. Por eso, necesito de otra herramienta en la que ir registrando los pasos o las millas vividas, y aquí estamos. Hasta el día de hoy, he ido poco a poco adquiriendo la identidad de profesor basándome en mis vivencias como alumno, viendo películas, charlando con colegas más adelante, etc. Toda esa experiencia quiero plasmarla en la tesis. Este cuaderno me puede servir más para ir recogiendo lo que voy a vivir a partir de ahora.

Espero que la reunión de la próxima semana con Pello y Joxemi sea un paso más hacia adelante. De momento, he tenido más de un altibajo. Tuve las mismas dudas cuando estaba realizando el TFM. No sé si fueron las palabras de un profesor y su visión lógico-matemática o mi educación tradicionalista lo que me frenaba. Estos últimos días he podido experimentar la misma sensación de trabajo baldío y me he realizado estas preguntas a mí mismo: ¿pero sirve para algo esto que escribo?, llevo dos semanas para escribir una comunicación y me parece una birria, esto no es ciencia ni es nada. En este camino ha habido también momentos como el de los cursos de verano, de los que salí súper desmotivado. En suma, tengo altibajos y no sé si los provocan el método, yo y mi circunstancia, o ambos. Es verdad que la situación personal por la que estoy pasando no es fácil, pero gracias a una *TED talk* que miré cuando estaba en el pozo (como diría Barceló) empecé a ver las cosas de otra manera. Esa charla vía youtube me llevó a un libro del mismo autor que estoy disfrutando y, de rebote, a las meditaciones de Marco Aurelio, que me están cambiando la vida. Todo ello, ayudado del *Mindfulness* y otro tipo de terapias, está provocando un cambio en mi actitud hacia la vida. Ayer también vi un vídeo en el que el empresario Lledó (o algo así) habla sobre la importancia de los

aspectos actitudinales, sobre la motivación, sobre estar con la familia, cuidar que haya pasión en todo lo que hacemos, el optimismo, etc. Vamos a vivir 100 años: ¿cómo queremos vivirlos?

De Marco Aurelio destaco esas palabras olvidadas que son la luz que nos puede guiar en los momentos difíciles: virtud, dicha, nobleza, ser benévolo, circunspección, razón, espíritu, alma, que no te turbe nada, calma, etc. En nuestras situaciones diarias pasamos de una acción a la reacción sin pensar o razonar en qué está ocurriendo. Tenemos la dicha de poder controlar nuestros pensamientos y, por cultura o costumbre, pasamos directamente a las emociones. La vocecilla interior que nos interpreta todo lo que experimentamos no nos ayuda. Es una vocecilla que es como un canal 24 horas que nos interpreta lo que nos ocurre. Muchas veces, interpreta la realidad de una manera distorsionada. Estoy aprendiendo a dirigirla yo y no ella a mí. Yo dirijo mi vida, no mis pensamientos, mi vocecilla. Yo tomo las riendas de mi vida personal, familiar y profesional.

Por otro lado, esta filosofía hay que ponerla en práctica día a día, usando mantras, frases motivadoras, diarios, ejercicios, retos... En ello estoy y no tiene vuelta. Y cuando esté en el pozo, como le decía el aita de Barceló: “Mañana saldrá el sol, aunque tenga que sacarlo a patadas”.

Para la reunión de la semana que viene voy a imprimir todo lo que tenía escrito/preparado hasta ahora y ordenarlo.

Días más tarde...

La reunión la celebramos ayer en el seminario 3.2. Habíamos quedado sobre las 9:30 y nos alargamos hasta las 12:30 aproximadamente. Hubo aspectos que a Pello y a Joxemi les gustó, pero yo me quedo, como casi siempre, con lo “negativo”. Cuando leyeron y comentaron los “objetivos” del proyecto tuve una sensación de nuevo de que quizás yo no valía para realizar un trabajo de este calado. No importa cuántas veces me puedan decir que la idea ya la tengo y que solo la tengo que desarrollar. No importa que Joxemi me diga que le mola lo de “becoming a teacher” o lo de “una seguridad incierta” (incluso para colocarlo en el título). A mí lo que realmente me influye son sus palabras, sus gestos tras leer los objetivos. “Me desarmas” fueron creo sus palabras para describirlo. Mi respuesta fue: “Ese también soy yo” con toda la intención de decirles que quizás no sé escribir. Tengo que darle la vuelta a esta situación de falta de seguridad. Y si es verdad que me cuesta escribir debería emplear todas mis energías en cambiar eso y no en lamentarme. Voy a comenzar ahora mismo a mirar si existe algún tipo de cursillo de escritura o similar.

Después del encuentro me fui con Pello a comer. Charlamos un poco de todo, de mi situación personal también, cómo no. Cuando cuento cosas soy consciente de que quiero contar demasiado. Es posible que me ocurra lo mismo en mis clases. Tengo que delimitar, que acotar lo que quiero decir o transmitir. Me vienen incesantemente ideas, conexiones con pelis, libros o situaciones y me cuesta seguir un hilo. Esta característica la sentí también en la reunión. Quería decirles todo lo que había preparado, quería añadir más cosas en la investigación. Es posible que tenga que ver también con mi costumbre de justificarlo todo. Ariadna (psicoterapeuta y guía Mindfulness) me señaló hace unos días que era muestra de una autoestima baja. No tengo por qué contarlo todo, “no te justifiques constantemente ante los demás” (al estilo de Marco Aurelio).

Cada vez tengo más claro que lo que vaya a escribir ha de ser atractivo, coherente, armonioso, sugerente, etc. Me acuerdo de Bruner y sus claves para contar una buena historia. Ese es mi objetivo, contar una buena historia.

Las historias bien construidas, según Kenneth Burke, constan de cinco elementos: un Actor, una Acción, una Meta, un Escenario y un Instrumento, a los que hay que sumar un Problema. El Problema consiste en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores.

- Actor: Yo mismo
- Acción: Investigación-Acción, escribo

- Meta: Ser un buen profesor e investigador
- Escenario: Doctorado, Universidad, realidad
- Instrumento: Reflexividad narrativa, historia de vida
- Problema: Mi identidad, la tradición lógico-empírica.

Espero que este diario me sirva para reflexionar acerca de los pasos que voy dando, acerca de las acciones que voy realizando, sobre las conversaciones que tengo, sobre lo que leo, veo y escucho. Al igual que les pedía a mis alumnas, dentro de dos años realizaré una lectura diacrónica del mismo y veré cómo ha ido evolucionando mi manera de pensar y de escribir.

- **Reunión 2 (13 de junio de 2018)**

- Realización del curso “Herramientas y Recursos de Información para Doctorado”.
- RefWorks
- Identidad investigadora: ORCID, Google Académico...
- Bases de datos e impacto...
- Plan de Investigación: dudas.
- Plan de Acción: confeccionar uno nuevo.
- Ideas centrales: Pregunta que guía la investigación: ¿Qué profesor soy y quiero ser? Identidad docente: ¿Cómo se construye y se transforma?
- Método: Investigación-acción; reflexión; storytelling; narrativa; atención...
- Posibilidad de elaboración por capítulos o entregables:
 - Escuela TDA
 - Situaciones profesor-alumno en el aula
 - Cambio y oportunidad: de HH a LH
 - Construcción de asignatura (nueva temática), retos, nuevas situaciones, aprendizaje, repensar...
 - Catástrofe total y profesorado
 - Estrés, expectativas, falta de aceptación, frustración, burnout, dudas, miedos, desmotivación, una seguridad incierta o una inseguridad cierta...
 - El tránsito de PD a PDI
- Compromiso, redes de colaboración, visibilización del trabajo, comunidad científica...
- Sobre la Didáctica de las CC. SS.: Categorías espacio-tiempo, pedagogía, egocentrismo y sincretismo, conquista del medio, replanteamiento de conceptos 8 años después...
- Próxima reunión para concretar más: ¿viernes 22, 25, 27 de junio?

- **Reunión 3 (3 de octubre de 2018)**

- Título: “Análisis, formación y desarrollo profesional docente desde la indagación narrativa”.
- Pregunta guía: ¿Seguro que voy bien por aquí? ¿Y si lo pudiera hacer de otra manera? Supongamos que lo que hago no es como debería hacerlo. Reflexión crítica de mi práctica educativa, cuestionamiento permanente del rol docente como base de la investigación.
- Mi posicionamiento como investigador: Centrado en Stenhouse.
- Marco educativo actual: Modelo IKD, metodologías activas, retos pedagógicos, Bolonia, curriculum como investigación, etc. (investigación VUCA, contradicciones, revisionista).
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Investigación cualitativa, narrativa, etnográfica (¿quizás en un apartado sobre metodología y ética?
- Autoetnografía: El informe narrativo. Tres capítulos o entregables.
- Buscando los actos sustantivos, con sentido y significado:

- “Aquellos maravillosos años”: Historia escolar.
- “Becoming a teacher”: Comienzos en la docencia, reality shock (Correa et al), reproduzco modelos...
- ¡Oh capitán mi capitán!: Enfoques postmodernos.
- Charlando con mi tío Iturrioz: temas emergentes en mi docencia.
- Tratamiento de la muerte en Educación Infantil. “Jugando al ajedrez con la muerte”.
- Ética y valores: Novelas distópicas, series como black mirror, “cuento de la criada”. Valores, virtud y verdad: De la importancia de los valores en la escuela.
- Feminismo: alteridad, visibilización de mujeres históricas, problematización de temas actuales como el movimiento #metoo, nuevo bovarismo, mujer del siglo XXI...
- Investigación-Acción: Historias de vida del alumnado.
- Relatos escolares sobre el profesorado de ciencias sociales: “Me gustaría ser como...”. Historia de vida escolar durante el semestre y luego cuestionario, dejar un margen para la incertidumbre, consultar a Nacho Rivas...
- Informes narrativos sobre el terrorismo en el País Vasco: Adi-adian (abian). Curso más implementación.
- ABP curso y módulo: El consumo: No como tema principal. Saldría en la narrativa de alguna manera.
- TFG: Similar al punto anterior. Puedo tratar de introducirle a la alumna las historias de vida como metodología, identidad docente, etc.
- Y más...: la alteridad, fake news, memory walk, offline classrooms, mirando fuera del aula, etc. Demasiado para tratarlo como tal. Todo emergerá y se fusionará en mi relato.
- Otros temas a tratar:
 - Jornadas de psicodidáctica: “Becoming a teacher”.
 - Seminario de F. Hernández sobre historias de vida
 - Congreso internacional de pedagogía crítica (The Freire Project): 9 de octubre.
 - Curso Adi-adian.
- *Feedback* de los tutores:
 - “A lo largo y ancho de la vida”: Me ha gustado la expresión porque describe muy bien las coordenadas de tiempo y espacio.
 - Profesor como mediador entre lo que ocurre fuera del aula y sus alumnos.
 - Hemos reflexionado sobre la burocratización del sistema educativo, que puede significar un intento de control del profesorado: justificar todo es posible, tiempo destinado a ello, profesor subalterno...
 - Joxemi siempre consigue desestabilizarme cuando creo que lo tengo todo bajo control. Es el que “rocks the boat”. En esta ocasión ha sido con el curso Adi-adian y su implementación en clase a través de las historias de vida. Esa idea no me perturba, pero sí la de profundizar. Creo que estaba cómodo con simplemente sobrevolar el tema y no salir del aula. El panorama cambia cuando yo también me tengo que mojar.
 - En las historias de vida podría comenzar con toda el aula, ir desarrollándolo y terminar eligiendo a algunos pocos alumnos para profundizar y reelaborar el texto. Se podría concluir el proceso con un focus group.
 - Leer sobre: Aprendizaje nómada, Braidotti. Sujeto nómada; *Writing, even and especially academic writing has to challenge and destabilize, intrigue and empower.* (Braidotti, 2014, p. 166). Lo posthumano. Berlinger, VUCA. Generación Z. Clases multimodales. Nind: investigación inclusiva. Dennis Atkinson: pedagogy against the state (para Winter school).
- Otras ideas:
 - La alteridad en el mundo.
 - La catástrofe total: súperdocentes al borde de un ataque de nervios.

- Conquistando el medio y el miedo: revisión y reflexión de 2º de H.H.

- **Reunión 4 (16/01/2019)**

- Investigación-acción en el aula y en el marco del desarrollo profesional del profesor.
- Trabajo de campo: Plan de actuación para el semestre.
- “Focus”, interés o qué información quiero recoger:
- Profesorado que deja huella, que nos afecta; Las Ciencias Sociales en la historia académica de los estudiantes de magisterio.
- Dentro del módulo Adi-adian se puede tratar el conflicto político en el País Vasco.
- Justificación: El objetivo es doble. Por una parte, recoger información para mi investigación y, por otro lado, dar la oportunidad al alumnado para ser protagonista de su historia, para tomar conciencia sobre aspectos de la educación, de la historia reciente, de la política, de la convivencia, etc. Se pretende conectarnos más con nuestro pasado en primera persona para, desde ahí, conocer mejor el entorno en el que vivimos y prepararnos para el futuro.
- Metodología: Dos narrativas escritas por el alumnado. Queda por aclarar qué continuidad tendrán esos relatos: ¿Todo el grupo y posterior elección de unos casos particulares? Si es así, cuáles serían los criterios a la hora de escogerlos. Profundización: “Simple” recogida de vivencias, de narrativas o ¿debería dirigirme hacia unos relatos de vida un poco más elaborados? Esto implicaría más tiempo por parte de las alumnas y por mi parte. ¿Cuántas sesiones podríamos fijar para elaborar el informe en términos de co-autoría?
- Organización y cronograma.
- Rigor: Plan de actuación concreto.
- Timing: ¿Cuándo?: Primeras semanas y antes del módulo Adi-Adian.
- Fundamentación teórica: “La investigación-acción en educación” de Elliott.
- Evaluación: ¿Debo evaluar este trabajo en la asignatura o es aparte?
- Más para comentar:
 - Comienzo de escritura de Marco Teórico. No más lecturas sin escritura.
 - Curso de convivencia y derechos humanos enmarcado en la segunda narrativa y en el programa adi-adian.
 - Curso en inglés de designing research en standby.
- Ideas que saco en claro:
 - El primer tema que hemos tratado ha sido el del comité de ética. Tiene que quedarme claro que la investigación es sobre mi docencia; El sujeto de investigación soy yo; Es una investigación-acción sobre mi docencia. Por tanto, yo, como cada año, introduzco nuevas propuestas en el aula con el fin de que el alumnado tenga una mejor preparación y mi docencia mejore también. Su anonimato está garantizado porque yo reflexiono sobre lo que ocurre en el aula, está centrada en la clase y cuento lo que resuena en mí.
 - Llevaré mi diario del investigador al aula para recoger evidencias.
 - Las dos narrativas que quiero trabajar con todo el grupo las tengo que preparar bien para que me den juego. No es simplemente presentarles la actividad y recoger los ejercicios. Mi narrativa, mi tesis escrita comienza ahora, narrando qué es lo que voy a hacer, por qué, para qué, cómo, cuándo...
 - El “marco teórico”: déjalo para más adelante. Saldrá solo y no te quedes enganchado a la idea de un marco teórico clásico. Yo comienzo a narrar lo que estoy haciendo y de ahí (teoría fundamentada) irán emergiendo nuevas preguntas, información, resonancias, dudas, dilemas, oportunidades...

- **Reunión 5 (abril 2019)**

Ayer tuve una reunión con Pello y Joxemi sobre aspectos de la tesis. Hace unas semanas, mientras realizaba el curso sobre “Iniciación a la escritura académica”, sentí la necesidad de que mis directores leyeran el artículo que presenté en las jornadas de la UPV/EHU celebradas en Vitoria con el objetivo de triangular un poco la información o básicamente para recibir feedback. Yo mismo ya hice el trabajo de releer el trabajo y extraer ciertas ideas importantes para mí o resonancias que se advierten incluso con otro sentido.

Quedamos a las diez y la reunión duró aproximadamente dos horas. Como evidencia o para poder utilizarlo más adelante, decidí grabar en audio el encuentro. Mi intención era la de sobre todo escuchar para apuntar cuáles podrían ser los temas que emergían según ellos, incluso si había algún argumento principal. Antes de nada, presenté un poco el trabajo realizado con mi propio texto, es decir, mis propias resonancias y, a continuación, les cedí la palabra.

La conclusión de Joxemi fue que el texto era un paso más adelante, pero que le resultó “disperso”, que dejara a Stenhouse ya de una vez y me centrara en autores como Nacho Rivas que están haciendo una labor impresionante. También quiero destacar la “amabilidad” del texto. Joxemi no veía problematización, cuestionamiento de nada. Creo que todavía, y así lo compartí con ellos, me falta dar un paso más hacia el “yo investigador”. Necesito transitar hacia lo público, lo social. Debo buscar ese argumento y sentido que vaya más allá del texto amable, autocomplaciente. Algo que sea contrahegemónico. Todavía no lo veo. Por ejemplo, cuando menciono las IKD paso de puntillas sin cuestionarlas. Debería también leer sobre pedagogía crítica en las ciencias sociales, a Da Souza, Spivak... Mencionó Joxemi también el “sedentarismo metodológico”.

Otra idea que debatimos fue la del “yo corporativo”. Creo que va todo en la misma línea, la de cuestionarse ciertos aspectos sobre nuestro rol, trabajo como docentes.

Sobre el argumento ausente, de igual modo hay una falta de preguntas en mi investigación. ¿Cuáles son las preguntas que me hago? Tengo que indagar. El argumento principal también debe provocar un conflicto en mí y en el lector. Ello me obliga a moverme, a desplazarme de ciertas posiciones, a moverme hacia otra zona.

Para terminar la reunión, les he comentado también que tengo la necesidad de escribir algún relato autobiográfico más y que creo que es el momento de escribir ya la tesis, el informe. Lo han celebrado como un cambio importante. Asimismo, les he indicado que llevo escritas 30 páginas de diario del investigador y he terminado mostrándoles el guión adaptado de Stake para ir organizando la escritura del informe final, el cual han valorado muy positivamente.

Esta reunión, mis ideas, han estado muy directamente influenciadas por el texto de Clandinin y Connelly.

8.12. Relato: *Cuando me abro, suelto tensión, soy yo*

Relato escrito para el seminario sobre historias de vida, dirigido por el profesor de la Universidad de Barcelona, Fernando Hernández (noviembre de 2018).

Jueves 29 de noviembre. Nos hemos citado en el aula de plástica de la escuela y bajo con Pello. Hay más gente de la que esperaba; desconocía que los alumnos y alumnas del máster de psicodidáctica iban a acudir. Las mesas están colocadas en forma de U.

Fernando se presenta y comienza a introducir el tema. El bombardeo de ideas y conceptos es como un tsunami. Pello me hace un comentario parecido a: “¿Es bueno, eh?”. Yo le contesto que de momento no me está llegando. Creo que es más algo subjetivo. Estoy un poco nervioso, siento las

manos frías. Es un profesor de los que me intimidan porque “juega” con el alumnado. Realiza preguntas como ¿alguien me podría definir qué son las historias de vida? Yo siento la presión de Joxemi. Es como si le estuviera viendo mirándome y pidiéndome que conteste; no sé por qué. La suerte es que yo no estoy entre el alumnado del máster y Fernando se dirige más hacia ellos y ellas. Soy consciente de cómo me siento y trato de respirar y fluir. Se sucede otro momento en el que varias alumnas muestran su incertidumbre hacia esta metodología y sobre la posibilidad de utilizarla para el TFM. Siento la necesidad de intervenir y lo hago: “Es posible; yo ya hice uno sobre una profesora de esta escuela. Os animo a hacerla”. Suelto un poco de tensión.

Algunas de las presentaciones narrativas que nos pidió Fernando que elaborásemos son leídas: Joxemi, Neus y alguna alumna que otra. Quiero leer la mía, pero doy la oportunidad a más alumnos a hacerlo. Al final, me quedo sin leer, qué pena. Sé que me expongo, pero en este caso quería participar. Bueno, habrá más posibilidades el próximo día con la epifanía. Puede ser más “heavy” pero no me preocupa demasiado. Acabo la tarde bastante cansado. He estado toda la mañana leyendo a contrarreloj unos artículos más la sesión de la tarde.

Al día siguiente por la mañana, el encuentro es en el aula 5.1. Es una sala con un lucero arriba y muy acogedora, más que la de ayer. Es más pequeña y Fernando se sienta en una de las sillas junto a unas alumnas. Yo estoy más relajado y me empieza a atrapar más la clase. Siento como si el día anterior estuviese permanentemente juzgando a Fernando. No sé, tengo esa sensación.

Por fin, llega nuestro turno. Fernando nos pide que leamos nuestras epifanías. Yo soy el primero. Me pregunta: ¿Quieres hacerlo de forma narrativa o performativa? Yo dudo y me contesta que significa simplemente salir delante de todos y leer. Me pongo de pie, me dirijo al centro del aula y me pongo a leer. Estoy bastante tranquilo y sabiendo lo que hago. Leo calmadamente y tratando de darle sentido. Tras la lectura me siento y los compañeros comienzan a compartir sus resonancias. Ha sido un momento, primero, de una escucha silenciosa y respetuosa y, segundo, de unas impresiones personales con mucha fuerza. Pello me felicita por atreverme. Hay otros ejemplos: en total unos siete. Ha sido bonito. Yo también intervengo después de las epifanías de los demás. Me noto más suelto, como que fluyo más. Termina el seminario y me siento liberado, hablando con compañeros de uni, con otras investigadoras, etc. Me voy para casa satisfecho y contento: mi mundo es más grande hoy.

Para terminar, lo recuerdo ahora, quisiera decir que lo que le resonó más a Fernando de mi relato fue la vuelta a la relectura del trabajo de Maite (una alumna también lo destacó). Es cierto que el presente da un significado a las vivencias, y el presente está en constante cambio. Esta idea está relacionada con una que señaló Fernando el primer día sobre los impactos, sobre los significados, sobre el aprendizaje significativo. Eso es lo que nos hace cambiar, comprometernos, pero no se puede programar. Por eso, hay que tratar de que suceda, pero no se puede controlar. Es verdad que la mayoría de las veces tiene que pasar tiempo, lo vivido, la experiencia tiene que reposar para, entonces, desde un nuevo presente, un nuevo lugar volverse vívido. Lo vivido se convierte en vívido.

A continuación, voy a insertar las dos tareas que nos mandó realizar Fernando y que, tras el seminario, nos pidió que, si no nos importaba, se las enviásemos por e-mail para poder utilizarlas con sus alumnos y alumnas de máster: La presentación narrativa y la epifanía.

Presentación narrativa:

La razón principal que me ha llevado a participar en este seminario es el interés y la necesidad por comprender mejor qué es la investigación narrativa y las historias de vida. Es la metodología que he elegido en mi tesis doctoral para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo es el proceso de construcción de mi identidad profesional docente?

Este tipo de investigaciones no me son desconocidas totalmente. Mi trabajo de fin de máster abordó la historia de vida de una profesora de esta universidad y me dio la oportunidad de acercarme a esta perspectiva cualitativa.

La investigación ha sido, hasta hace poco, para mí una parte del trabajo universitario descuidada por diversas razones. Mi nueva situación como doctorando me ha colocado en un nuevo camino de exploración y aprendizaje, y con la motivación de continuar mi desarrollo profesional.

Gracias a autores como Stenhouse o Elliott soy más consciente de la importancia que tiene la investigación en educación. Creo también que estas investigaciones deben ser verdaderos actos sustantivos, con sentido y significado, siguiendo unos principios éticos, que, en nuestro caso, supondría unos resultados que redundasen en beneficio del alumnado o investigados.

En este sentido, creo que la investigación narrativa ofrece múltiples posibilidades, no solo para llegar a ver zonas que de otra manera puedan estar ocultas, sino para lograr una verdadera transformación de los participantes en la investigación y de la sociedad en general. Subrayo en ella, igualmente, su carácter interpretativo, abierto y dinámico como puntos fuertes y no como puntos débiles.

Me gustaría terminar con una idea que ha emergido de la lectura de la obra "Walden", de Henry Thoreau: Este método tiene mucho de vivir el presente, de estar con, de inter-ser, de escuchar, de habitar la historia del "otro". Podemos sentir y descubrir que estamos vinculados con todo y que todo está vinculado a nosotros. Concluyo con una cita textual del autor, que dice: "Nos detenemos en la encrucijada de dos eternidades, el pasado y el futuro".

Incidente crítico o epifanía (kairós):

La experiencia que voy a narrar a continuación tiene su comienzo hace un año. Tenía que preparar una comunicación para las Jornadas de Psicodidáctica de la UPV/EHU y la semana en la que el plazo de envío de trabajos expiraba comencé a sentir dudas acerca de lo que iba a presentar. Finalmente, el miedo me venció y no envié mi artículo.

La semana pasada, se celebraron de nuevo, como cada año, las Jornadas. El trabajo de investigación en el que me vi inmerso el último mes trataba sobre la identidad del profesor o profesora y en él narraba tres relatos autobiográficos relacionados con la educación. Otra vez, unos días antes al envío de la comunicación, volvieron las dudas. Sentía que eran una mezcla de miedos personales y otros relacionados con la metodología narrativa.

Entre las lecturas que realicé, pasó por mis manos un fragmento de una historia de vida de una profesora en la que describía el calvario por el que pasó al defender una memoria ante un tribunal. Sus palabras decían algo así como "lo pasé muy mal y yo tenía claro que no iba a volver a pasar por ese trance". Esta lectura era realmente una re-lectura pues era una investigación realizada por mí hace unos años. Este volver a vivir su experiencia, sin embargo, me resultó mucho más vívida y poderosa. Pude sentir su miedo, incluso compasión, y, al mismo tiempo, fui consciente de las limitaciones que se impuso en su vida aquel mismo día.

Esta historia hecha mía me invita a constatar las diferentes vidas que vamos construyendo por medio de nuestras decisiones. Las epifanías son incidentes críticos, positivos o negativos, que influyen de alguna manera en nuestro devenir como personas. Pero ¿narrando estos episodios podemos modificar aspectos de nuestras vidas y las de los demás? Considero que no hay una relación causa-efecto, y tampoco es el objetivo de la investigación narrativa, pero, al mismo tiempo, creo que sí puede contribuir a producir un cambio en la manera de ser y de estar.

Al final, presenté la comunicación y me preparo para la siguiente fase.

8.13. Relato: ¿Qué tiene que ver la investigación conmigo?

He estado mirando el Simposio de Esbrina “Aprender a ser docente en un mundo en cambio”. Algún artículo de los aparecidos aquí ya los había visto antes y es posible que por eso mi interés, mi pregunta de investigación, mi “focus” se centre en esto. En Barcelona también, uno de los profesores invitados me comentó, al escucharme explicar qué quería investigar, que mi interés no era etnográfico, sino que tenía que ver más con la mejora de la práctica pedagógica y que podía utilizar la investigación-acción. Which is the main research question? Easy, it’s me! (and my circumstance).

Podría comenzar narrándome (pasado autobiográfico-deconstrucción) para ser consciente de donde me encuentro (presente/investigación-acción para mejorar la práctica) y poder planificar el futuro (mejora pedagógica-compromiso social).

El primer foco de interés de la investigación o la primera pregunta es entender cómo me voy formando, de dónde vengo y a dónde voy. Nuevas preguntas de investigación irán emergiendo desde la práctica (*¿grounded theory?*) o esa misma pregunta irá mutando.

¿Es un estudio de caso de un saber profesional? ¿Es una autobiografía? ¿Es una autoetnografía? ¿Es una historia de vida personal? Quizás la nomenclatura no sea lo más importante. Creo que cada vez tengo más claro por dónde pueden ir los tiros. El camino que vaya recorriendo me irá mostrando por dónde ir.

Dicho de otra manera: ¿Cuál es la perspectiva de mi investigación? Etnografía, cualitativo-interpretativa; biográfico-narrativa; fenomenológico-hermenéutica.

Pregunta de Fernando en Barcelona: ¿Qué tiene que ver la investigación conmigo?

Ideas del artículo de Jackson “Ethnography and I”: Voy a contar una historia, pero ¿por qué va a ser esa historia y no otra? (Escrutinio postestructuralista). ¿Qué (re)produce mi historia? ¿Cuáles son los límites? Cuestionarme no solo qué sé sino cómo lo sé (deconstrucción que nos lleva a preguntarnos cómo creemos que sabemos lo que sabemos. Límites epistemológicos del “yo”).

Siempre he admirado a los profesores diferentes, a los que dejan una huella en nosotros, a los que nos afectan en algo. Suponen epifanías en nuestras vidas. Yo, como todos, también los he tenido, al igual que aquellos modelos vistos en las películas, como por ejemplo el Sr. Kipling de “El club de los poetas muertos” o el actor Jack Black y su interpretación del profe de música en “School of Rock”. Son “role models” en los que me gustaría convertirme algún día o ir convirtiéndome al menos.

He reflexionado también sobre los programas que me gusta ver en la tele y he de decir que los de tipo “coaching” me atraen: Hermano Mayor, Supernanny, etc. El mismo Chicote hace más de solucionador de problemas personales, de psicólogo, que de chef.

Mi investigación me permite conocerme mejor como persona y como profesional. Me ayuda también a darle un sentido a lo realizado hasta ahora y convertirlo en algo de valor para mí y para los demás. Este es un aspecto que he intentado desarrollar: ¿Cuál es el valor de mi investigación? Quiero alejarme del “yo sin más”, del “yo y mi verdad” y abrirlo a la comunidad. ¿Qué puede ofrecer mi investigación? ¿En qué se diferencia de otras? No quiero que se convierta en algo individual y autocomplaciente sino en una oportunidad para reflexionar no solo yo sino el lector. Un acto de reflexividad que se expanda a aspectos que estén fuera de mi intención o dirección, que rebote más allá de “mi vida” y para que el lector lo haga suyo. Es decir, el objetivo sería doble: Primero, mejora profesional (que también tiene el componente social) y segundo, expansión de la historia.

Entonces, de nuevo, ¿qué tiene que ver la investigación conmigo? Todo. Soy una persona observadora y reflexiva y que creo en el cambio. Nuestro mundo está en constante cambio y no se puede entender un profesor que no evolucione. El profesor como artista, como Patxi, como Kipling, como Black, un intérprete de la realidad, un verdadero actor del cambio, activista, que abandona

posiciones de subalternidad, que es consciente de sus hándicaps, que desde ahí, aceptándolos, sigue adelante, en permanente progresión, como las carpas del cuento chino. El cuento “El profesor dragón” quizás iba por ahí: esa carpa que llega a ser dragón tras una larga vida de aprendizaje, curiosidad, investigación de sí mismo y del entorno. Por fin, llega a ser sabio, a ser dragón, a entender a los niños, a ponerse a su altura, a aprender con ellos.

Quiero recuperar todas esas lecturas que me han ido marcando, que me han hecho quien soy ahora. Mañana ya no seré el mismo, sigo caminando mi camino. Soy un yo narrativo en cambio, ¿un yo performativo quizás?

¿Qué tiene que ver la investigación conmigo? Quiero dar y para ello quiero estar preparado. Quiero formarme para disfrutar enseñando, para ayudar a los jóvenes a entender el mundo en el que viven, del que van a ser parte, del que ya lo son. Quiero ser su acompañante. El formato de las clases es difícil para llegar a tener esta relación. Lo tengo que aceptar y dedicarme a los grupos de DAL o en las posibles tutorías. Me doy cuenta cada vez más de que disfruto cuando estoy con algún alumno tutorizándole.

¿Qué tiene que ver la investigación conmigo? ¿Y quién soy yo? ¿Qué soy yo? Las teorías postestructuralistas (¿?) señalan que somos un producto de relaciones de poder. ¿Dónde está entonces mi esencia? Leí hace poco una frase de Sartre que decía que “lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros”. Entiendo la frase como un intento de consciencia de saber quién demonios somos, como un intento de deconstrucción de nuestro yo.

8.14. Relato: *Más cerca de la salida*

Ayer por la noche estaba con Haizea preparando el examen de inglés que tenía el próximo día y no se los sabía bien los verbos porque anteriormente había tenido otro listado en el que el orden variaba... Es decir, memorización. Lo mismo me ocurre cuando le pregunto cualquier cuestión sobre una asignatura. Ella quiere preparar el examen según viene en el libro. Ya está aprendiendo a estudiar lo que pone en el libro. Cuando no sabe algo, me pregunta dónde está, en qué página, o en qué parte. ¿Seguimos con la lista de los reyes godos en Educación? Yo pensaba que esos tiempos eran historia. He visto el listado de los irregular verbs y he pensado en el de los godos.

Debo comenzar a escribir todo lo que se me pasa por la cabeza desde ya. Ahora, por ejemplo, estoy rediseñando la asignatura y me encuentro con nuevas propuestas que quiero llevar adelante pero que, a su vez, me generan tensiones y oportunidades de aprendizaje. Tengo duda de si poner un examen, de si prohibir la utilización del ordenador, etc.

La narrativa con la que comience mi tesis debe ser la de mi reflexión sobre la asignatura que está a punto de comenzar. Ese va a ser el hilo del que vaya tirando. Organización, nuevos temas, nuevas metodologías, evaluación, etc. es lo que me va a servir de acicate. Cómo me presento ante otro año más, cambios como el de aprenderme definitivamente los nombres de mi alumnado, suponen una mejora de mi docencia. Quiero comenzar a escribir, a contar la historia de lo que va a suceder. Me recuerda a lo que hacen las alumnas cuando realizan sus *practicum*. Yo mismo les pedía que fueran narrando sus experiencias desde antes de que comenzaran su periplo por los colegios. Luego les solía recomendar leer ese diario del investigador de manera diacrónica y reflexiva. Por fin, voy a tener que hacer lo que ellas ya hacían.

Esta semana se termina con bastante cansancio por mi parte. Estoy terminando de recuperarme de algún catarro, pero he seguido trabajando lo que he podido. Me mantengo firme en mi cometido y sin despistarme.

Hoy, viniendo desde el parking de Empresariales hacia aquí he pensado por un momento: ¿Y si cambio el disco rayado de “No me gusta investigar” por el de “me gusta investigar?”. ¿No es verdad

que antes decía que no me gustaba enseñar y ahora digo lo contrario? ¿No son todo y solo pensamientos y palabras que hacen mi realidad? Yo soy más que todo eso, recuerda.

8.15. Primeras tentativas con las narrativas dentro del programa Adi-adian (2017/2018)

Implementación de actividades a lo largo del periodo de docencia. Este primer año de implementación del módulo educativo en Leioa no llevé a cabo todavía la I-A de narrativas. Sin embargo, quise recoger “algo”, en este caso una reflexión de los alumnos sobre el programa. Estas son algunas ideas que mencionaron:

- Testimonios: “Urrea baino baliotsuagoa” [más valiosas que el oro].
- “Biktimak beti biktimak dira” [las víctimas son siempre víctimas].
- “El hecho de que la familia fuera del barrio donde vivo actualmente. Ese detalle de la historia ha sido impactante para mí ya que ha establecido una relación directa con ella y ha hecho que fuese un caso cercano para mí”.
- “He entendido mejor las emociones. He visto que detrás lo que hay son personas, personas que sienten y han sufrido mucho”.
- “Me impactó que la sociedad les diera la espalda”.
- “No guarda rencor”. No sé de dónde sale, pero... “holding in resentment poisons the soul”.
- “Experiencia enriquecedora y concienciadora”.
- “De primera mano, sin estar manipulada o filtrada”.
- Más de uno reconoce que no podrían perdonar. Me llama la atención lo que muchos destacan: “para mí, como para la mayoría, mi familia es lo más importante y no me quiero imaginar cómo reaccionaría si les pasara algo...”. ¿Cuál es nuestra familia? Otra forma de ver las cosas, más global, otra conciencia.
- Me llaman la atención también comentarios como lo de que “estoy contra la violencia y deberían de ser castigados”. Unas palabras muy duras que reflejan poca amabilidad.
- Quiero reflexionar también sobre la “utilidad” del programa. Una alumna menciona eso, que le resultaron útiles. Creo que es nuestra manera de hablar también la que condiciona nuestra manera de pensar, y viceversa. Nuestra cultura, educación, nuestro modo de vida tiene que tener siempre un fin, un objetivo. Si no se cumple, lo cual es difícil que ocurra, llega la frustración, el desengaño, la pérdida de tiempo, el malestar... ¿Qué pretendemos cuando preguntamos si algo es útil? La historia, nuestra asignatura, los estudios en educación... Nuestros alumnos están muy acostumbrados a escucharlo. Yo lo veo también cuando me preguntan que cómo quiero que lo hagan... No son preguntas que tengan en su interior sino las que han aprendido a preguntar.
- Es curioso también la de alumnas que empiezan de esta manera: “aunque al comienzo no tenía grandes expectativas alrededor de este tema...”. Me hace reflexionar acerca de las expectativas, de nuestra predisposición a algo, de nuestra mente juzgadora...
- Dicen que escuchar los testimonios en primera persona impacta. Vínculo con el texto de Hernández del impacto, afecto...
- Algunas alumnas echan en falta alguna sesión informativa previa.
- Estas reflexiones eran voluntarias, pero todas o casi todas las alumnas las entregaron. Muchas de ellas escribieron a mano. Creo que podría dejarles otro año tiempo para empezar por escribir a mano y luego ya ir construyéndolo con el tiempo. El principio, a mano.
- Importancia de las preguntas al finalizar la charla. Una alumna se dio cuenta que el tema interesaba a sus compañeras también por el clima que se generó.
- “El giro íntimo y personal de los testimonios rompen los prejuicios”.
- “Su dolor es nuestro dolor”.
- “Además, no llegué a entender por qué ninguno de los dos testigos tenía rencor u odio hacia los asesinos de sus familiares”. ¿Entender o sentir?
- “Buscaban más los puntos en común para poder convivir que lo que les separa”.

8.16. Narrativas Adi-adian (2019/20)

Segundo año de implementación.

Aprendo mucho de las dudas que les genera el trabajo. Creo que hemos sido educados en la ilusión de una certidumbre y, cuando nos sacan de ahí, temblamos. No obstante, también me surgen dudas a mí sobre si les explico bien el trabajo...

En esta revisión de trabajos les animo a titular sus papers. Creo que en el título se condensa el ya famoso "So, what". Les insisto en que no sea un resumen puramente descriptivo del programa Adi-adian: lo que esperaban, qué hicieron, mi opinión es esta, luego vino, me sentí... Tienen que trascender esa manera de pensar y escribir y llegar a algo más profundo. Yo tengo claro cuando leo un trabajo brillante. También me enseñan a buscar eso mismo en el mío, en la tesis. No quiero que mi investigación sea una descripción o resumen de todo lo que he realizado los últimos años.

Me alegra ver que en algunos casos las alumnas han descubierto aspectos del tema que desconocían. Se han visto reflejadas en sus compañeras, han emergido aspectos relevantes. Les digo que el trabajo es personal, biográfico, pero no solo eso. Les comento lo de que muchas veces están frente a un gran tema y no tiran del hilo, sino que pasan de puntillas por él. Creo que hay que estar despiertos, atentos para darse cuenta de ello. ¿Estoy pasando yo de puntillas sobre aspectos relevantes de mis historias?

Me he dado cuenta de la diversidad del grupo. Frente a las alumnas que muestran poco interés y conexión con el tema, están las más comprometidas o las que sí que ven claro que es un tema tabú, que todavía hay miedo... Pero me ha alegrado ver que entre las que no veían recorrido al módulo también se ha despertado algo. Algunas escribían que ha sido una oportunidad para reflexionar, recordar, descubrir. Quizás no les demos muchas oportunidades de estas en la Uni. Momentos y espacios donde ser, simplemente ser.

Resulta llamativo también que una chica me insistía en que iba a ser lo más objetiva posible. Pero, ¿es eso posible? Creo que sus palabras denotaban el peso de la Academia, de la Ciencia, de lo lógico-matemático.

Me ha gustado mucho ver cómo algunas alumnas habían cambiado su manera de ver las cosas al escuchar a sus compañeras contar los relatos, mismas historias que cambian dependiendo del locutor, diferentes maneras de pensar, influencias... Es el paradigm shift de las conferencias TED. Se podría asemejar este ejercicio de storytelling con el de las *TED talks*, pero para un público más reducidorepro. Este año, me he quedado con más ganas que el anterior por recoger todos los aspectos mencionados y comentarlos entre todos.

El miedo ha sido uno de los aspectos que ha surgido. Todavía hay miedo para expresar ciertas opiniones, no solo en este tema.

Esto que les digo me lo podría aplicar a mí mismo: It's not telling your opinión but telling your experience, your reflections, your discoveries and insights, your questioning, your fears, your change of point of view... in relation to the context.

Me ha encantado decirles que sus experiencias, sus historias son powerful y enlightening. También que se han descubierto a sí mismas en las historias de las demás. Sus compañeras, sus historias, son como espejos (Sancho y Hernández). Escuchando las historias de los demás nos vemos reflejados en ellas, vemos parte de nosotros en ellas.

He destacado también el aspecto colaborativo del trabajo. Son papers individuales, pero co-construidos. Pasar de la reflexión individual a la colaborativa... Departamento, compañeros,

congresos... Ideas, reflexiones, pensamientos, teoría en contraste permanente. La reflexión aislada y sus riesgos.

Una chica afirmaba que el testimonio de la víctima le había hecho “truly become aware” y que despertó su interés. Creo que es muy importante porque la consciencia lleva al interés, motivación, acción. Los testimonios como “third thing” que diría Palmer.

Algunas también destacan la importancia de las palabras, su poder: facha/etarra. Una chica hace una reflexión muy bonita: ¿de dónde salen esas palabras? Afirma que proviene de nuestro entorno, de nuestras amistades, familia... Yo diría que de “nuestra” historia... O de lo que pensamos que es nuestra historia. Aquí se halla la identificación con esa historia. Deconstrucción y reconstrucción, consciencia de que hay muchas posibles historias dentro y fuera de nosotros. Si mirásemos adentro, no encontraríamos esas palabras tan estereotipadas e hirientes. Vinculo esta historia con la de Buda, creo, del poder de las palabras: una vez que salen no se pueden controlar.

Lo emocional ha estado presente en muchos trabajos: miedo, odio, sufrimiento, dolor, perdón... ¿Por qué no en la Universidad en general? Vincular a Palmer.

A continuación, muestro el e-mail de respuesta general a los trabajos presentados:

“First, I would like to thank you for your team works. Below, I would like to highlight some points I have found in your texts.

- Lack of resonances in some teams: one of the aim of this exercise was to put ideas in common. Some of you wrote a “collage” of personal reflections.
- Awareness of emotions such as hatred or fear in the families who have suffered, the victims but just a few mentioned those emotions in them.
- Some of you point out that you have had no connection with this conflict but, at the same time, you mention that it is a taboo issue, a “delicate subject”.
- Others say that this conflict is still alive. Maybe in other forms, but you note that some people are still “stuck in the past”, “we still hear comments...” Remember, “the past that lies before us” that I told you in class.
- I found interesting the dichotomy good/bad (evil). It seems as we are always right and we know who is right and who is wrong. But, I guess the “others” think the same way. It is easy in our way of thinking to find an enemy and blame it for our suffer. Prejudices are also linked to this idea.
- Only some of you mention Glenree: I think it was a very interesting documentary to raise consciousness about fear, hatred, prejudice, courage, creativity... None of you mentioned “A favor del futuro” text.
- It is clear that all of us have a perspective “against the violence” but I still remember the thermometer exercise. There are other ways of solving conflicts, not using violence, but if it is in “self-defence”? Who decides this? This was a very interesting aspect to go deeper.

Thank you again for your effort. I hope you are able to follow these tasks. If you can't, do not hesitate to comment.

Best,

Gaizka

8.17. Evaluación final curso ABP

Los días previos al comienzo del curso estuve leyendo a autores como Stenhouse, Elliot o Stake. No fue un ejercicio deliberado para preparar la materia, sino que eran autores que quería conocer en

mi desarrollo profesional docente. Llegué al aula con ideas que luego se confirmaron en el curso: ABP como proceso de reflexión y que fomenta el pensamiento crítico; sembrar la duda en el alumnado; objetivo de lograr la autonomía y emancipación de los alumnos y alumnas; promover la curiosidad, el descubrimiento, el cambio social, etc.

En la primera sesión, Ainhoa nos contextualizó las metodologías activas desde la perspectiva IKD de la UPV/EHU y nos pidió que pensásemos cuáles eran las expectativas que teníamos antes de comenzar el curso. Estas fueron las que escribí yo:

- Desarrollar mi identidad profesional docente.
- Conocer e implementar en el aula (mi asignatura) las metodologías activas.
- Resolver algunas dudas acerca del ABP del módulo de primero de LH.
- Diseñar un escenario y poder aplicarlo en mi aula.

Creo que llegaba al curso con algunas ideas más o menos claras sobre la importancia de traspasar la responsabilidad del trabajo del profesor al alumno, pero no tanto sobre esta metodología activa en particular. Recuerdo también como muy interesante la sesión sobre la tutorización de los grupos: actitud, escucha, no-intervención, rol de tutor facilitador, etc.

Me gustaría destacar tres ideas que recordaré de este curso:

- Tener consciencia de qué significa realmente el ABP: Si ni siquiera nos damos cuenta de ello seguiremos realizando las tareas que nos toque desempeñar de la misma manera que lo hemos hecho siempre. Cada uno de nosotros y nosotras tenemos una historia académica, unos referentes, unos modelos que reproducimos casi inconscientemente y que nos limitan en nuestro desarrollo profesional.
- Enmarcar vs dirigir: Creo que son dos conceptos similares pero muy diferentes. Enmarcar un trabajo, un proyecto, una sesión es dar al alumnado unas pautas sobre qué se va a hacer, cómo, por qué, etc. Supone explicar el sentido de lo que se va a trabajar, seguir un criterio y evitar el desconocimiento y los malentendidos. Por otro lado, dirigir se refiere a control y a poder, a falta de autonomía por parte del alumnado, a falta de liberación de aquel que es experto o que sabe. El alumno o alumna es así un estudiante “colonizado” (siguiendo las teorías postcolonialistas).
- Expectativas: Creo que era Stenhouse quien decía que él tampoco lograba la mayoría de sus objetivos o, como diría Branda, propósitos. En el aula también escuché algo parecido sobre que había que bajar las expectativas. Hoy en día, más que nunca, se le pide a la Escuela y al profesorado una excesiva e irreal preparación académica que puede llevar a cada vez más situaciones de burnout. Debemos ser expertos en nuestra materia, en competencias transversales, en inteligencia emocional y en tantas otras actitudes y aptitudes, pero, sin embargo, es ahora el momento de la historia cuando más incertidumbres se ciernen sobre nosotros, cuando más perdidos nos podemos sentir. En este contexto VUCA, considero vital que los profesores y profesoras nos formemos en inteligencia emocional para poder así tener más presencia en nuestras aulas y desplegar lo mejor de nosotros mismos como personas, con lo que ello supone de modelo a seguir para los alumnos y las alumnas.

Quisiera terminar esta breve reflexión, dándote las gracias, Josetxu, por organizar y/o impartir este curso a todas luces necesario si queremos seguir trabajando con sentido en nuestros módulos TIM. Ahora somos nosotros quienes recogemos el testigo y debemos llevar estas ideas a reuniones y claustros.

8.18. *Winter School Barcelona*

- **Carta de presentación a los organizadores**

Dear team ESBINA,

Summary of research Project: My doctoral research aims to deal with the teacher professional identity. Actually, it is a journey I started nearly 9 years ago in order to achieve a training in my career as an educator and researcher. Specifically, I would like to tell a story about me, a teacher of the department of Social Sciences Didactics, of the University of the Basque Country.

There are countless authors claiming that we live in an historical crossroads in which changes happen very rapidly and we are not even conscious of that. We could remember Bauman and his “liquid modernity” to refer to this, Fromm and his “alienation of man” or the expression “VUCA world”. We also can listen to those voices announcing new times in Education.

On the matter of Education, it is rather clear that our children and youngsters times are different to ours. We have to be ready for that and, at the same time, be ready to know how to cope with all the competences educators are supposed to handle, in order not to get stressed or sick (burnout).

The project I look forward to is a research in which I re-self my image as an educator, my professional identity, making use of the ethnographic-narrative method and projecting all of it into the present. This type of research implies an autobiographic but public approach to past ways of teaching or didactic methods, crucial events, reflection and writing. This is a way to get to know the “teacher thinking” and, at the same time, for professional and personal training and growth.

To end, I would like to add that another of the goals of this project is to bring “**life-stories**” into the classroom as a way to produce knowledge. Hearing the “voices” of our students is a core aspect of education so they can really be leading actors of their upbringing. Besides, the late-modernity qualitative inquiries, such as the narrative one, are a liberating act itself.

- **Reasons for wanting to attend Winter School**

As a novice PhD researcher, I believe it is a great opportunity for me to share what I am doing and to know and learn from others, new researchers and experienced ones.

One of the directors of my project, José Miguel Correa, told me about this workshop on ethnography inquiry and, since I knew of the organizing team (ESBINA), I thought it would be great to be part of the course.

The workshop will be organized around three lines and I think my project could fit well in the second one (or all of them): Learning and teaching in institutional and non-institutional settings in educational ethnography. I have been a lecturer at the School of Teaching UPV/EHU (Magisterio) of San Sebastian for the last 8 years and I would like to take advantage of everything that I have learnt, being aware of that and telling my “story” in context. I am part of the department of Social Sciences Didactics and “new times” in researching have also arrived in that field of knowledge. I think this “Winter School” could give me a shot in the arm for this biographic-narrative inquiry.

I would like to end saying that, at the moment, I am teaching Social Sciences in English at the Faculty of Education in Leioa (UPV/EHU) and the idea of attending your workshop in English is an extra motivation. I have quite a lot of ideas to develop and I would appreciate the **guide and help** of both speakers and advisors in order to “stand on the shoulders of giants”.

Yours faithfully,

Gaizka Lores

- **Presentación de la tesis en la que trabajaba**

Title

“Analysis, training and teacher professional development in Social Studies Didactics from the teacher’s narrative inquiry”.

Summary of the research:

The research I am working on aims to be an ethnographic-narrative study about my academic career as a lecturer of Social Studies Didactics in Teacher Training Schools of San Sebastian and Bilbao. This journey began around 9 years ago and will continue until the defence of my doctoral thesis, high point of my research.

¿How am I becoming a teacher of the 21st century? This is the question that will lead my research over the next months. It will be useful for navigating the different stages of the inquiry and for questioning myself and my job.

Social Studies Didactics is the research framework and scenario where I tell my teacher professional story in context. The transition from History degree to this educational field becomes the first meaning at the beginning of the construction process of my identity as a teacher. On the other hand, it should be noted that there is a wider and also relevant academic environment embodied in the Department of Education of the Basque Government and the University of the Basque Country (UPV/EHU), interceding in the teaching task through more or less evident connections.

The main objective of this research project is to know which the keys acting in the teacher identity construction, to break with pre-established patterns or ideas and to explore new ways that make possible the professional development in order to improve teaching.

Biographical-ethnographical narrative is the methodology used for this inquiry since “the use of narratives {...} may provide important information that will enable to better understanding teachers’ professional worlds and lived experiences...” (Flores, 2014, p. 52). Perhaps, telling stories is the best way to share our experiences, fears and dreams.

We live in a complex and rapidly changing world and humans feel confused. “In this context, geography, history and social sciences in general, which are responsible for the study of time and space, gain a special prominence in teaching-learning processes” (Miralles, Gómez, Sánchez and Prieto, 2012, p.8). Uncertainty is one of the features of our *modus vivendi* and education, as part of reality, cannot escape it. This insecurity is reflected in the teaching profession and becomes a reality in the shape of doubt, fear and stress. This ethnographic approach of a university lecturer may be useful for other people, teachers or not, to be aware of some factors acting in their own task and, thus, understand better their profession for the sake of modifying or improving it.

Doubts:

- Methodology: I do not have a clear vision of phases of the research, data collection, etc. Right now I am reading Bolívar* and Martínez* to shed a little light on this. Recently, I have also attended a seminary conducted by Fernando Hernández on Historias de Vida (Life Histories).
- Structure of the text: Which are the parts of the text? Is there any fixed structure or could it be “different” and original?
- Style: First person all the time or just the “stories”? What should I talk about and what should not? What type of details? Risk of self-indulgent view. Is everything in the research narrative? What type of theoretical framework?

- Subordination: Is postmodern research still the underdog of science? Perspective of decolonization, risk of paternalism, etc.
- Tensions in the “always becoming” process.

Challenges:

- Possibilities and strength: leading role in the development of teaching practice, understanding, reflection, inquiry, awareness, improvement, dynamic, journey, adventure... security in uncertainty, permanent questioning of our position.
- Voice, change and social justice: Visualising what exists empowers the faculty (group of teachers). Teachers as a real active agent and not subordinate of power. Decolonisation of thinking. Activism and transformation of society. Research also as deep listening, encounter, affection, etc.

Bolívar, A., Domingo, J. and Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Sevilla: MAD.

References

Flores, M.A. (2014). The development of teacher professional identity: Influencing contexts and inner tensions. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, 45-55. Simposio internacional. Sancho, J.M., Correa, J.M., Giró, X. and Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona: Dipòsit Digital de la Unversitat de Barcelona. Extraído el 28 de junio de 2018 desde <http://hdl.handle.net/2445/50680>.

Miralles Martínez, p., Gómez Carrasco, C.J., Sánchez Ibáñez, R. and Prieto Prieto J.A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia: Diego Marín.

8.19. Aportación a conferencia web de REUNI+D y EDULLAB

Buenas tardes a todos y todas:

Tras haber asistido virtualmente a las dos sesiones organizadas por REUNI+D y EDULLAB, me gustaría realizar algunas consideraciones y poder compartirlas con vosotras.

El título del encuentro hacía referencia a la búsqueda de alternativas y/o caminos para otra investigación educativa. Juana Sancho defendía que las situaciones en educación son diversas y complicadas (*wicked* o endemoniadas, decía ella) y, por ello, las respuestas simples no existen o, si existen, siempre son equivocadas. De este modo, existe la necesidad de buscar otro tipo de vías para poder abordar los escenarios que se nos presentan a diario. Un giro onto-epistemológico que nos lleve a nuevas preguntas, a una nueva luz. No trabajamos con partículas, átomos ni buscando vacunas en un laboratorio sino con seres humanos, y de ahí la relevancia de estos aspectos relacionados con la ética y el ser.

El profesor Rivas señalaba que estamos más preocupados por la producción que por la reflexión y coincido con su apreciación. Efectivamente, es lo que nos han enseñado, hemos aprendido y sigue valiendo actualmente, al menos en términos materialistas. Si nos centramos en otros aspectos más *humanos*, creo que tenemos la oportunidad de enfocar la investigación como un proceso que tiene mucho que ver con nosotros y nosotras, y, por ende, con los demás y con el mundo. Otra cuestión será calibrar el *valor* de esta investigación. Rivas comentaba que solo existe una forma de investigar que cuenta, la que está vinculada a las políticas de mercado, al poder. Entonces, ¿qué hacer?

Otro tema que se debatió fue el de la metodología. Saville Kushner apostó por que cada uno de nosotros construyésemos nuestro propio método para llegar al conocimiento. En realidad, este es un ejercicio de responsabilidad en cuanto nos comprometemos con la investigación. De otra manera, y coincido con Javier Marrero, estaríamos perdiendo autonomía, además de alimentar y reproducir viejos modelos que nos apartan de otro tipo de saberes. Sin embargo, es también una realidad, que este tipo de aproximación a la investigación supone, en muchas ocasiones, una entrada a la cueva donde aparecen los fantasmas (Marrero). Creo, no obstante, que estos miedos y tensiones están más cerca de la realidad educativa y de la vida, y que esos mismos fantasmas son los que nos acercan a otro tipo de conocimiento. Fernando Hernández apuntaba, en otro momento, que mirar hacia lo que está en la oscuridad, eso es investigar.

Cuando investigamos nos cuestionamos, nos hacemos preguntas. La profesora Ana García-Valcárcel reflexionaba sobre las preguntas iluminativas, las generadoras de nuevos saberes. Esos interrogantes son clave en nuestro crecimiento personal y profesional. ¿Qué tipo de preguntas son las que deberíamos plantear estos días? Por ejemplo, Juan M. Escudero se pregunta tras pasar media vida investigando: ¿Para qué ha valido todo el trabajo? Esta pregunta la encuentro reveladora en cuanto nos coloca entre nuestras ilusiones y la realidad. Si entendemos la educación como un ámbito de la vida en la que no encontramos respuestas simples ni podemos realizar mediciones exactas, la respuesta es... claro que sí.

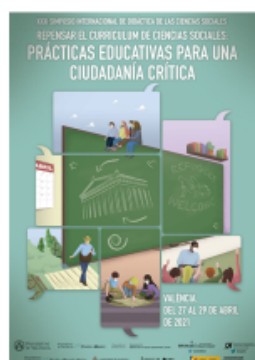
Para ir terminando, Fernando Hernández señalaba que no se puede separar la ontología, la epistemología y la ética. Estos aspectos afectan a todo el proceso de investigación, tienen que ver con nosotros. Si entendemos la investigación educativa (que no sobre educación) de esta manera, sabremos en verdad cuál es la alternativa a la investigación positivista y se nos irán presentando frente a nosotros, y de manera natural, los caminos que nos llevarán al conocimiento y al saber.

Gracias al equipo de EDULLAB por la organización de la conferencia web y por darnos la oportunidad de compartir nuestras impresiones.

Un saludo a todos y todas,

Gaizka Lores

8.20. Simposio Valencia



PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES Y MÓDULO EDUCATIVO ADIADIAN: UNA APUESTA POR LA EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS, LOS VALORES DEMOCRÁTICOS Y LA MEMORIA HISTÓRICA RECIENTE EN EUSKADI.

Pello Urkidi Elorrieta, Gaizka Lores Aguirre, Naiara Vicent y Ander Delgado Cendagortagarza

pello.orkidi@ehu.eus

gaizka.lores@ehu.eus

naiara.vicent@ehu.eus

ander.delgado@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

La mesa de debate a la que estábamos adscritos se centraba en los llamados “Asuntos socialmente relevantes”, moderada por el profesor de la Universidad de Valencia, Carlos Fuertes. El organizador principal del congreso era Juan Carlos Colomer y, tanto él como Fuertes me han dado una muy buena impresión.

En lo que se refiere a los “asuntos socialmente relevantes”, he podido ver que se pueden utilizar las siguientes expresiones: temas controvertidos, candentes, sensibles, problemas sociales relevantes, traumáticos...

Pello Urkidi, autor principal del artículo, ha presentado en 5-7 minutos nuestro trabajo. Tras la presentación de todos los artículos, se ha pasado a un breve debate. No he participado. Tenía preparadas algunas ideas que resumo a continuación:

- Desplazamos la mirada del manual al aula y el mundo, bien nuestro entorno cercano o lejano.
- Supone el tránsito de unas ciencias sociales muertas o inertes (sin alma) a unas vivas, que nos pueden dar las claves para comprender los tiempos actuales. Concebir la historia como relato construido, huyendo de los presupuestos positivistas. De la ciencia historicista, visión positivista, ciencia acumulativa y lineal a la disciplina histórica más amplia y abierta, que ayude a entender la complejidad de nuestro mundo.
- Paso o giro, asimismo, de un docente subalterno a uno activo, reflexivo, crítico, con agencia y comprometido con los valores democráticos. Ejercer la agencia para que pueda problematizar el currículo (medio y fin). El currículo no es un corsé o prisión sino un trampolín, una oportunidad (Mariona Massip y Carlos Fuertes).
- Resumiendo, esto supone un giro onto-epistemológico. Proponer nuevos interrogantes en lugar de respuestas claras.
- Una historia del conflicto que se enriquezca de historias, cuantas más mejor (narrativas inclusivas, que despiertan emociones, resilientes, que fomentan la comprensión de la otredad). En Adi-adian podemos ofrecer un conocimiento y representaciones sobre el conflicto o violencia en el País Vasco. Las representaciones, ideas, opiniones del alumnado están unidas a sus vidas, su familia, ambiente, entorno. Además, es una manera de utilizar diferentes fuentes, no solo el libro de texto.
- Adichie y sus historias, los testimonios de las víctimas educadoras, pueblo mapuche en el cono sur americano (una de los relatos que se cuentan en nuestra mesa de debate), inmigrantes temporeros del sector olivarero giennense (en relación a otro artículo), etc.
- Abordar el conflicto desde la escucha, la empatía, la reflexión y no desde el prejuicio y desde enfoques dicotómicos de buenos y malos. Desmontar esa visión maniquea, deconstruir narrativas de odio, de bandos. Pasar de lo simple a lo complejo.
- Función terapéutica: visibilizar, todos queremos ser vistos, es nuestra aspiración principal como seres humanos. Sanador para la víctima o pueblo, pero también para la sociedad en su conjunto. El que escucha se siente bien ayudando de alguna manera al otro.
- Terminaría mi intervención con una pregunta: ¿Cómo nos preparamos los docentes antes estos retos, incertidumbre, miedo, cuestiones, problemáticas sociales? ¿Y para poder formar en valores democráticos? Si los profesores encuentran dificultades para trabajar el pasado traumático (franquismo), ¡qué decir del presente!
- Otra cuestión que se me plantea ¿Preocuparnos por nuestra agencialidad docente? ¿No tenemos suficiente con sobrevivir al cambio vertiginoso de hoy en día? ¿Dónde están las emociones? ¿Sabemos gestionarlas? Las profesoras Mariona Massip y Naiara Vicent recalcan esto.
- Al mismo tiempo, ¿qué es lo que nos provoca incomodidad o nos saca de nuestra seguridad o zona de confort?

Tengo escritas las mismas ideas, pero desarrolladas: Las historias importan, decía Adichie. Esta novelista nigeriana nos alerta del peligro de la historia única. Acercó la idea a mi entorno y observo que la historia del conflicto vasco se enriquece con estos relatos de las víctimas educadoras. O podríamos llamarlas supervivientes o resilientes. Los participantes en el congreso y compañeros de departamento Joseba Arregi y Aritza Sáenz del Castillo utilizan el término de pueblos resilientes, planeta resiliente.

Escuchando, damos la oportunidad al alumnado de desarrollar una escucha abierta, sin juicios, empática, reflexiva y crítica, y que se aleja de posturas dicotómicas (lectura maniquea) de buenos y malos. La sociedad es compleja.

Por otro lado, un comunicante señalaba que debemos desplazar la mirada... De muertas a vivas, de aburridas o sin sentido a otro tipo de ciencias sociales en las que poder investigar, apasionarse, conectarse, aprender, mirar críticamente.

Exigencia de paso de profesor subalterno a ser medio y fin.

Una pedagogía crítica (Freire) para ser consciente de ello. Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Ciencias sociales y su docente como medio y fin. Cambio onto-epistemológico. Como método de investigación con sentido crítico para preparar la ciudadanía activa, comprometida. Como fin, cambio en el docente, un giro ontológico que apueste por la ciudadanía global, justicia social y la inclusión. Responsabilidad, solidaridad y participación, ejercer ciudadanía.

Adi-adian y los miedos del profesorado y alumnado:

- A ser manipulados.
- A herir sensibilidades.
- A ser partícipes de una visión parcial o partidista.
- A ser juzgados.

Trabajar para que estos programas sean plurales e inclusivos, destacando y atendiendo a la escucha abierta, alerta, empática y respetuosa.

Profesor que muestre integridad y valentía.

Este programa también cumple estas funciones:

- Visibilización de víctimas, salir del silencio: función individual, reparadora.
- Reconciliación y convivencia, derechos humanos: función social.
- CC.SS.: historia como método y fin, historia viva, construida.
- Función educativa: pensamiento crítico, actitud empática, ciudadanía respetuosa, activa, valiente, comprometida, abierta y sin prejuicios, despojarnos de todo, global, no parcial, huir de visiones reduccionistas... Prejuicios como los alumnos que esperaban "fachas".

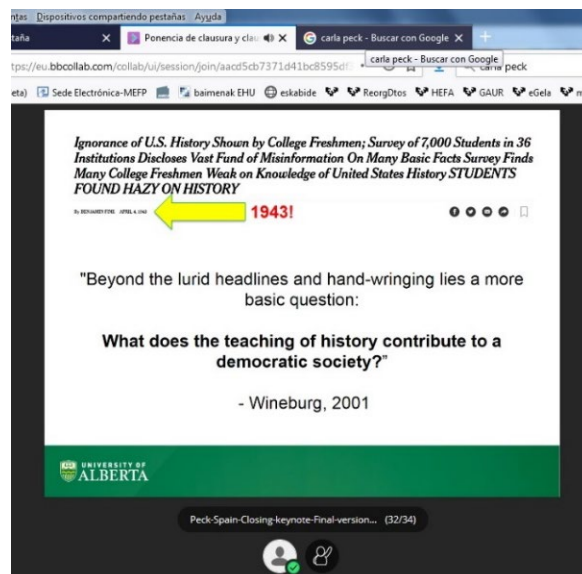
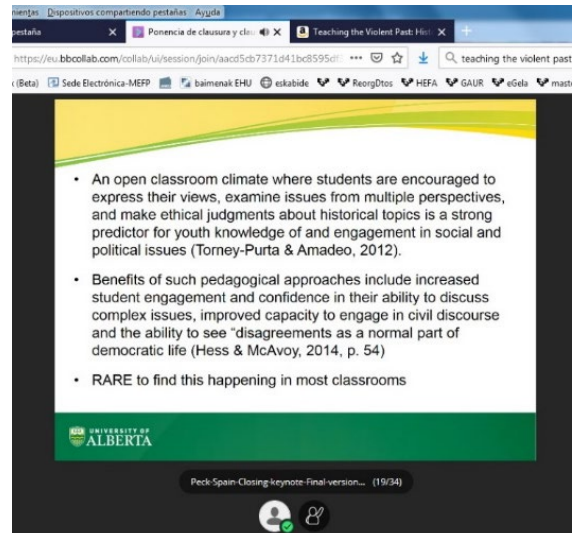
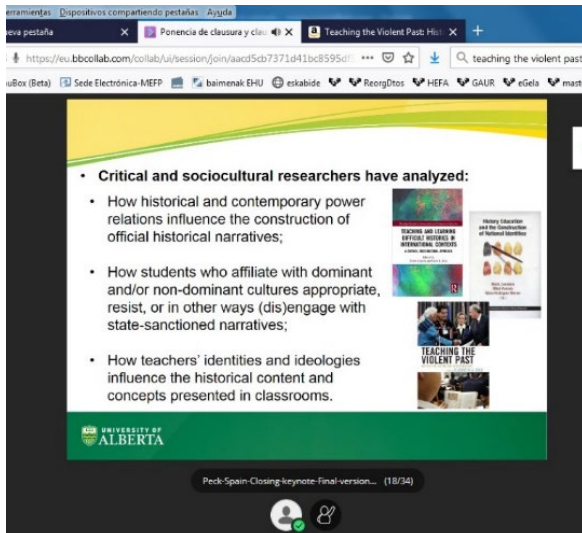
En el profesorado, se exige una toma de distancia emocional para desde ahí poder observar cuál es nuestro vínculo, posicionamiento con respecto al problema.

Sobre las canciones: que generen interrogantes, que les ayuden a construir relatos, a contrastar ideas... De nuevo, no solo una fuente.

El Simposio de Valencia ya termina y en su acto de clausura contamos con la participación de Carla Peck, profesora de la Universidad de Alberta. En resumen, me quedo con estas ideas y preguntas:

- ¿Qué significa más historia? ¿Más datos, más conocimiento? ¿Y más compromiso?
- ¿Qué tipo de Historia, una que mantenga el *statu quo*?
- Yo creo que podemos pasar de una historia para formar ciudadanos/as identificados con una nación (adoctrinamiento patriótico) a otro tipo de ciudadanía (democrática y global).

- Ciudadano/a democrático entendido como una persona crítica, responsable de sí misma y orientada y comprometida con la justicia social.
- ¿Y qué tipo de docente soy yo/somos nosotros? ¿Estamos preparados para enseñar este tipo de Historia?
- La autora menciona las *first nations* de Canadá como ejemplo de una Historia *otra*.
- Las siguientes capturas de pantalla son una muestra de las ideas expuestas por la autora y que son y serán de gran utilidad para mis clases en inglés de la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica I” del grado de Primaria.



8.21. Narrativas académicas del alumnado (2019-20)

- Actitud pasiva en los estudios: “I would like to know how to locate countries...”; “locate events over time...”; “I expect to learn more things”.
- “I also decided to study education because I love children”...
- El colegio cristiano le ha enseñado en valores como la tolerancia, solidaridad, justicia...

- Obligations of teachers to teach the curriculum... difficult to motivate.
- Teachers as ongoing learners from students and peers.
- Teachers as second family.
- "Teachers were not sufficiently qualified": too strict, judging, acceptance, pressure...
- They were not able to see... Are we able to see what happens in our classroom? Yo creo que la clave está en la presencia, si no estaremos centrados en nuestro discurso, en lo preparado, en nuestros objetivos, etc. Los objetivos nos marcan la dirección, pero no debemos dejar de mirar el camino. ¿Y si nos moviéramos sin dirección? Como el paseo que damos sin destino...
- "It was not only the teachers' fault".
- A alguna alumna me habría gustado responderle que: "In some years you are going to be judged the same way. You are not going to be Mr Keating or Jack Black".
- Abro diálogo con el alumnado, me cuestiono, me emociono, habito sus historias, experiencias vicarias, aprendo, descubro, sufro, río, agradezco, dedico tiempo, valoro y no juzgo.
- "Here we are not given recipes on how to act in specific cases, but rather they provide you with a lot of strategies to be able to face any situation in the best possible way".
- "Or maybe it was just what people expected about me". Me acuerdo de *Miss Americana*, documental sobre la cantante estadounidense Taylor Swift.
- "I am going to be happy doing so": you will find also suffer, stress, impotence, difficulties... We need bearings, both personal and collective, respondo para mí.
- "They can't teach me..."; "I can only learn how to..."
- Se encontró con un profesor suyo que la había marcado y "this return to the past completely changed my plans". The past that lies before us, recuerdo de Mbiti y Lederach.
- Choosing, making decisions, pressure, fight, struggle, anxiety, future, stress, insecure, uncertainty, VUCA, etc. son términos que proliferan en las historias.
- El antídoto que utilizaría yo estaría constituido por: present, flow, bearings, heart, vocation, meaning, journey, life, adventure, time, explorers, let be, acceptance, con plenitud, thoughtfully, mindfully...
- Sobre la elección del Grado de Primaria: "I really don't know exactly why I chose it": but something drove me / moved me in that direction. Mis motivaciones no sé a dónde me llevan, pero me llevan a alguna parte. Lo verdaderamente importante es que sean motivaciones sinceras, íntegras, éticas, con sentido y significado, ontoepistemológicas... Están apoyadas en vivencias pasadas... pero, ¿y si nos liberásemos de ellas?
- La expresión "Hate the subject" la he visto en más de una ocasión. Me choca mucho. Somos lo que decimos. Si esa palabra entra en nuestro pensamiento, aceptémosla y dejémosla ir. No la fortalezcamos repitiéndola. De esa manera, alimentamos su significado, le damos energía. Estamos abriendo las ventanas de nuestra casa al odio. Si odiamos una asignatura, ¿qué será del profesor que no nos gusta, de las personas que opinan de forma distinta?
- "Children tend to disregard this subject because of the way it is taught". Cuando yo le digo a alguien que estudié Historia, muchas veces me han respondido: "Qué bonito" o "A mí me habría gustado haber estudiado eso". ¿Qué es lo que ocurre entonces? La presión laboral, entorno familiar, reconocimiento social, tiempo psicológico y pensamiento en el futuro, el futuro nos condiciona y nos limita el presente... Un *gap year* no estaría mal, parar, tener experiencias nuevas, fuera del colegio, de la institución ciega, de la fábrica de futuros trabajadores.
- About decisions: "I wasn't sure about it and it is completely normal".
- "Life is in general full of surprises": Hay que estar atentos para darse cuenta...
- "Difficult children": Otra posibilidad para trabajar este concepto en clase.
- "Better to not have expectations and see what a certain thing can bring into your life".
- Teaching is caring, being: how can we learn this skill? Me pregunto yo.
- Relevancia de being a role model: "because some children do not have good examples at home".
- "I am full of energy": Me ha encantado la expresión.

- "School should be a place to have fun" ¿y la Universidad?
- Esta alumna ha encontrado "few teachers with a real calling" a lo largo de su vida académica.
- Reconocimiento del desarrollo docente: "Teachers shape their behaviour... so it is important to reflect on our actions"
- "There is no student without a teacher and there is no teacher without a student". Me ha recordado a la frase directa de Thay... yo estoy porque tú estás.
- Bad teacher who "was very prejudiced against everyone and introduced a negative and nervous atmosphere during classes". Aquí me doy cuenta de lo importante que es crear un buen ambiente en el aula. Un ambiente de tranquilidad, en el que nadie juzgue a nadie, sin miedos, en libertad, etc.
- "Meeting children; not stressing them".
- "I want to think about how wonderful this day will be". People looking for everything that they could complain about. Recuerdo en la defensa de cátedra de Joxemi que uno de los miembros del tribunal hizo una referencia a la continua queja del profesorado. Si estamos en modo queja, solo veremos problemas a nuestro alrededor, no somos capaces de ver la cuestión desde todos los ángulos.
- "Calmness, helpfulness, involvement, patience and joy".
- Opportunities to take part... narratives. Es una manera de que todas participen.
- "Teach them to discover their passions": (fishing rod: not the fish).
- Thank you, thank you, thank you for your stories. They were powerful, raw, real, enlightening, joyful and sad, wise.

8.22. Final essays 2019-2020

Lo que viene a continuación es una lista de citas, ideas, diálogos que realizo cuando leo las narrativas finales de mi alumnado. Se presenta de manera deslavazada pues son notas que tomo directamente durante el proceso de lectura. Estos trabajos están dirigidos a ser una oportunidad para que ellas y ellos reflexionen críticamente no solo sobre los contenidos y procesos vistos en la asignatura, sino sobre lo vivido y debatido en el aula.

- Me he dado cuenta de que los *papers* que se cuentan a modo de historia te *obligan* a leerlos porque tienen un hilo conductor, cosa que otros artículos es más fácil surfearlos...
- "There are several problems that began in the past and that are still present in society and therefore in education", frase de una alumna.
- Otra alumna dice en relación al módulo Adi-adian que se dio cuenta de que una historia tiene dos lados (two sides). Es verdad, pero quizás no. Quizás solo tenga un lado: el dolor, el sufrimiento, el odio... Es el mismo lado para los dos *bandos*.
- Más de un alumno cita a Chomsky: falta de sentido crítico, educación al servicio del poder... Supongo que lo han leído en otra asignatura. Podría mencionarlo el año que viene, utilizarlo como nexo de unión con algo que están viendo en otra asignatura.
- Cuando te sientes perdido buscas encontrar de nuevo el Norte. Una alumna relata que es necesario sentirse perdida: "sometimes it's okay to feel lost, because thanks to that feeling you can find your way back".
- "It is not a question of making him a sage, but of enabling him to become one" Who said that? Esta idea está vinculada a la de aprender a ser un explorador, un indagador.
- Un alumno reflexiona sobre el sistema de trabajos en grupo realizado como consecuencia de la COVID-19. Piensa que al final no han trabajado tanto como en el aula porque dividían el tema en partes para ser más pragmáticos, pero no conseguían ver el tema al completo.
- En muchos de los artículos/relatos que leo, encuentro buenas reflexiones, pero todavía echo en falta la conexión entre ellas, el argumento o hilo que teje todo.

- La siguiente frase da mucho para pensar: “I was afraid of not including the right things, because I am so used to know what the teacher wants that I usually forget what I want. In fact, there have been moments in which I felt insecure and afraid of doing something that could affect my marks”.
- Intentar en educación que, por lo menos, los niños no pierdan su curiosidad y sus ganas por aprender, por investigar, por ser *seekers*.
- Del becoming a teacher, al being a teacher. Esto tiene que ir en un título de apartado de la tesis. El becoming se puede convertir en una tortura, en un via crucis hacia el Calvario, la lectura de tesis, la acreditación, las encuestas satisfactorias, los méritos personales, el reconocimiento... Deseo que no visión.
- Leer un libro, por ejemplo, se puede identificar desde pequeñito como algo obligatorio para tener que preparar una asignatura aburrida, para pasar un examen, etc. En la edad adulta, eso que podría ser una pasión es un martirio.
- “In conclusion, what I take from this subject is the importance of giving the students the chance to speak, to have freedom in their learning process and to reflect about the world around them”.
- En la pandemia, podemos seguir utilizando los móviles a todas horas. Eso no nos ha quitado la COVID-19. Nos ha quitado la posibilidad de estar juntos, quizás para darnos un toque de atención.
- Sobre el compromiso social y la responsabilidad de las ciencias sociales: “Sciences that aim to take into account the problems or difficulties of the world in order to be able to solve them in order to help build a more just and supportive society”.
- Una alumna que estuvo en el hospital con síntomas de coronavirus: “It is at these moments that any gesture, however small, is valued”. “Maybe if all this hadn't happened, we wouldn't have valued a video call or a birthday video”. Nos ha ayudado a ser más conscientes de lo que somos y de lo que teníamos. Valorar profesiones que no valorábamos. “This crisis has given us the opportunity to change our way of thinking and of loving, and even if we can no longer hug or kiss each other, there will always be gestures that make us a little more human, such as saying thank you, saying hello or having a complicit look to show that you value what you have received”. Inmediatamente, le he enviado un e-mail compartiendo mi parecer. Reflexiono sobre la importancia de centrarnos en lo que ganamos y aprendemos y no tanto en lo que perdimos.
- Todavía suelo dudar sobre cómo enfocar la asignatura. ¿Qué tipo de contenidos debería trabajar en el aula, los meramente dirigidos al futuro alumnado de mis alumnas o puedo tratar aspectos profundos de la realidad social como adultas que son? Creo que el binomio a seguir es el siguiente: ciencias sociales desde el punto de vista educacional dirigido a adultos que van a trabajar con niños y niñas.
- Algunas alumnas todavía caen en el error de relatar sus impresiones acerca de la clase, la asignatura, el estilo de docencia, lo que les ha gustado más o menos, cuáles eran sus expectativas, objetivos... Hace falta un argumento, una historia, un hilo conductor... ¿Cuál es el mío en la tesis? Pregúntatelo tres veces y sigue.
- *Spanish History in University entrance exam 2050: Hi friend! What has been the exam about this year? –The phases of the Coronavirus 2020 de-escalation.–God, this year they wanted to catch you! By: Anonymous Twitter user* (escrito por una alumna). Efectivamente, ¿enseñamos así la historia?
- Historia para conocernos (identidad) y conocer (entorno). Identidad docente y personal que trabajamos por medio de la primera narrativa y conocimiento de nuestro contexto que profundizamos a través de la segunda narrativa sobre el conflicto vasco (uno de tantos posibles temas). ¿Cómo? Observar, analizar, pensamiento crítico, criterio, razonamiento, curiosidad, búsqueda, exploración.
- “The subject of History has the power to make us understand the world in which we live, and thus build genuine own identities, which means learning to be”.

- Respecto a Ana Frank, este confinamiento nos puede ayudar a imaginarnos, aunque sea una centésima parte, cómo se debe sentir alguien recluido.
- "Nowadays, children spend hours at school, listening to teachers as they explain whatever subject they are paid to teach: maths, history, Basque... However, who teaches children about the world they live in?" They have the right to know about why they are at school, about the conflicts that the news show or about why some stories are better left forgotten", otra profunda reflexión.
- "When they look at the sky at night, and wonder about the millions of stars that paint the sky, most of which are probably dead, and think about how small they are compared to the rest of the universe, I believe school should be there to teach them about the many wonders that the Milky Way hides". Me recuerda a la flor de el Buda. Enseñemos a observar una flor, a maravillarnos con las estrellas...
- Cuando hable en el aula de los conceptos de espacio y tiempo, de las estaciones, quizás debería mencionar a gigantes como Galileo o Copérnico. Nos podríamos preguntar qué les llevó a este conocimiento. Podríamos hablar también de los mayas, de Newton o de Einstein sin entrar en cuestiones técnicas. Podríamos contar historias sobre ellos.
- Si no reflexionamos sobre el conflicto vasco, por ejemplo, las futuras alumnas de mi alumnado podrán en algún momento de sus vidas buscarlo por sus propios modos. Hay que dar oportunidades en la escuela para reflexionar, para escuchar, contar nuestra experiencia, respetar, argumentar, compartir, sentir, vivir... Estos trabajos de las alumnas les ayudan a ellas y a mí.
- La historia no está solo en los libros; está en nuestras ciudades, en nosotros.
- On feminism: "The words that express the role of women in history for the students are the following according to one research: submissive, background, invisible, beauty, silent, queens. All of the students demand more training in this area on behalf of the university".
- "This young teenager has thought throughout his life that he was not a normal person, because his tastes, his hobbies and perhaps his way of behaving were different from what was established at the time. Likewise, he has had to suffer over time the weight of his insecurity and shyness. The way in which society is structured makes young people understand that society is a reality in which their individuals must socialize and live together". En estos momentos, siento estas palabras como confesiones. Soy consciente de la posición en la que me encuentro y del riesgo de ejercer este poder. No soy ni un cura ni un terapeuta, pero soy una persona a la que le afecta lo que lee y que se posiciona y responde, en ocasiones, como mejor sabe. En relación directa a la frase expuesta por el alumno, la competencia aprender a vivir juntos habría que comprenderla bien. ¿Y si a alguien no le gusta tanto salir, estar con mucha gente, trabajar en grupo...? Es una presión enorme para los jóvenes que prefieren vivir tranquilos y en soledad. Lo que dicta la sociedad es otra cosa... "However, shyness and insecurity, makes young people like this one unable to relate as society dictates, making this young man believe that he had no place in this reality". "Young people like me, full of dreams that will never come true for fear of what they will say, with the desire to be able to do what they want in their lives, but that will never get to do because of the insecurity that this system has caused them, there are thousands and I would even say that we are the majority in this society". "It is clear that understanding society is complex, but more complex is understanding how thousands of people like me do not live comfortably in an environment that has been developed with the intention of doing so. A modern world ceases to be so, when it allows many people to feel discriminated against because of their sexual orientation, their place of origin, or simply because of their skin color".
- "We are the ones who directly or indirectly allow the planet that gave us life to die slowly..." ""It's important to know where we come from, to know who we are": esta frase se repite hasta la sociedad pero me gustaría aclararla. Creo que somos mucho más de eso de donde venimos. ¿Yo soy solo un hombre blanco heterosexual? Está bien la frase, pero debería tener una

segunda parte: conocerte para transformarte, cuestionarte para crecer porque no eres eso. Eso es un producto de tu historia, de tu pasado, cultura, educación, etc.

- "They hide the reality from us believing that we can face it with the technological devices that we carry with us, what they don't know is the evil that they do to us pushing us to the irresponsible consumption of these devices. We are the new addicts of the 21st century and we don't even realize it, at least the junkies of the 20th century knew about their situation, we, however, deceive ourselves not to see the reality". Les he enviado a a dos alumnos sendos e-mails. Algo dentro de mí me empujaba a no quedarme pasivo. He tratado de escribirles en primera persona evitando decirles lo que deberían hacer. Creo que he aprendido eso en el *Mindfulness*. No sirve decirle a una persona que piense en positivo o que relativice. Eso ya lo han oído un millón de veces. Lo que necesitamos las personas es que nos escuchen y conectar con otros escuchando sus historias.
- "Technology is changing our way of being and our way of relating and although the change could be good, it is not".
- How many of you are excited about this subject? Raise your hands. Se me ocurre esta pregunta para el primer día de clase...
- Una alumna habla de "liquid minds": parece que realmente nuestras mentes son sólidas; buscamos la información que apoya lo que creemos, por ejemplo, en la tesis.