

COMPRENSIÓN PEDAGÓGICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA. UNA INDAGACIÓN NARRATIVA

Pedagogical understanding and educational relationship building. A narrative inquiry

Diego MARTÍN-ALONSO, Nieves BLANCO, J. Eduardo SIERRA
Universidad de Málaga. España.
diegomartin@uma.es; nblanco@uma.es; esierra@uma.es
<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>; <https://orcid.org/0000-0001-7735-4593>;
<https://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

Fecha de recepción: octubre de 2018
Fecha de aceptación: diciembre de 2018

RESUMEN

Este texto parte de la inquietud por situar en el centro del proceso educativo la relación educativa, ya que esta da forma a la experiencia vivida en el aula, haciendo posible la construcción del currículum vivido de cada estudiante. Partiendo de estudios fenomenológicos y feministas entendemos que la relación educativa se construye desde un movimiento de comprensión pedagógica, es decir, de acogida y acompañamiento. El propósito del estudio es ahondar en la naturaleza de la relación educativa, la comprensión pedagógica y en el lugar que ocupan en la construcción del currículum vivido. Para ello, en el marco de una indagación narrativa, a través de conversaciones hermenéuticas, tratamos de conocer la experiencia de una maestra y una de sus alumnas. Un análisis cruzado de los dos relatos nos permite pensar en tres lugares desde los que se estructura la comprensión pedagógica y se construye la relación educativa: escucha, aceptación y disponibilidad.

Palabras clave: indagación narrativa; currículum vivido; relación educativa; escucha; aceptación.

ABSTRACT

This paper is written trying to place the educational relationship in the centre of the educational process, given that it shapes lived experience at school and, therefore, makes possible curriculum making. From phenomenological and feminist studies, we understand that the educational relationship is built through pedagogical understanding, it means, a movement of reception and accompaniment. The purpose of the study is to delve into the nature of educational relationship, pedagogical understanding and their role on educational relationship building. To this effect, from a narrative inquiry framework, and through hermeneutic conversations, we try to know the experience of a teacher and one of her students. A cross analysis of their stories allows us to think about three places where pedagogical understanding and educational relationship are articulated: listening, acceptance and willingness.

Key words: narrative inquiry; lived curriculum; educational relationship; listening; acceptance.

1. INTRODUCCIÓN

La tradición pedagógica y curricular dominante entiende la enseñanza en términos de una aplicación efectiva de métodos y técnicas con el fin de que el alumnado alcance unos objetivos preestablecidos (Tardif, 2004) y adquiera unos conocimientos pre-escritos que, por tanto, se entienden como exteriores al estudiante. De este modo, se sitúa la enseñanza en una concepción ontológica que separa el conocimiento del alumnado y su experiencia vivida (Atkinson, 2015). Este paradigma ha llevado en las últimas décadas a hacer girar la educación en torno al aprendizaje, no en referencia al proceso que vive el alumnado, sino para hablar de la adquisición de unos aprendizajes concretos, ajenos a la vida de los estudiantes, y que se establecen como deseables (Biesta, 2017). De este modo se sitúa el eje del proceso educativo en la selección y distribución adecuada del conocimiento que debe adquirir el alumnado.

Sin embargo, Clandinin y Connelly (1992), apoyados en la idea de experiencia de Dewey, nos señalan que debemos centrar la enseñanza en la experiencia vivida por el alumnado en el aula, entendiendo que «una experiencia es siempre lo que es debido a que tiene lugar una transacción entre el individuo y lo que, al mismo tiempo, constituye su entorno» (Dewey, 1997, p. 43). Aprender, desde esta perspectiva, consiste en un proceso por el cual las personas adquirimos, a través de la interacción con el entorno, un complejo sistema de predisposiciones que nos preparan para acciones futuras. Por tanto, lo relevante no son tanto los planes curriculares, como el currículum vivido (Pinar y Irwin, 2004), es decir, la experiencia que el alumnado vive en la escuela, que es siempre singular e imprevisible, y a partir de la cual construye su propia subjetividad.

Si pasamos de pensar en los aprendizajes deseables y esperados a centrarnos en la experiencia vivida por el alumnado, podemos decir que el currículum se compone siempre en relación con el otro (Bárcena, Larrosa, y Mèlich, 2006) y, en consecuencia, la relación educativa pasa a ocupar un lugar central en la construcción del currículum vivido (Huber, Murphy, y Clandinin, 2011). Por tanto, cuando el alumnado entra en el aula lo que está en juego no son programas curriculares ni modelos teóricos, sino la relación educativa, ya que es esta la que crea el espacio donde la subjetividad puede surgir y donde el aprendizaje puede tener lugar (Biesta, 2017). En otras palabras, la relación educativa es condición esencial para crear los espacios necesarios que den forma al currículum vivido (Magrini, 2015).

Desde esta perspectiva, el proceso educativo no es un sistema de aplicación de programas, sino un encuentro (Cima, 2012). Y, entonces, nos preguntamos: ¿Cómo es ese encuentro? ¿Cuál es el lugar de la relación educativa en la construcción del currículum vivido? ¿Cómo vive el alumnado la relación? ¿Cómo la vive el docente? ¿Qué papel juega el docente en su construcción? Reflexionando en torno a cuestiones similares, Van Manen (1998, p. 106) introduce el término comprensión pedagógica, para hacer referencia al movimiento docente que inicia la construcción de la relación educativa y que «se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño». Así, partiendo de estas inquietudes y de la propuesta de Van Manen, surge el propósito de este texto: ahondar en la naturaleza de la relación educativa, de la comprensión pedagógica y el lugar que ocupan en la construcción del currículum vivido.

Para ello hemos acompañado, dentro de un proyecto de investigación¹, a una maestra y a un grupo de estudiantes durante un curso escolar. Situados en el marco de una indagación narrativa (Clandinin *et al.*, 2006) y a través de conversaciones hermenéuticas (Sierra y Blanco, 2017), en este texto nos centramos en la historia de la maestra y una de sus alumnas. La construcción de los relatos de los encuentros que hemos vivido con cada una (Sierra, 2013) y su posterior análisis nos permite conocer cómo han construido su historia, qué papel ha jugado el encuentro en la historia de cada una y, finalmente, qué ha hecho posible que se produzca esa relación.

2. MARCO TEÓRICO

Pensar en la relación educativa supone pensar en la experiencia, siempre subjetiva, que viven alumnado y profesorado en su encuentro en el aula. Para dar sentido a la experiencia, las personas necesitamos narrarla (Contreras y Pérez de Lara, 2010), otorgándole así un significado y construyendo una historia que da

1. Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-77576-P, AEI/FEDER, UE) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU014/04782).

sentido a la vivencia y a nuestro lugar en el mundo. Esto es lo que Clandinin y Connelly (1998) han llamado «historias a través de las que vivir» (*stories to live by*). Es decir, somos seres históricos, «tenemos historias que confieren permanencia e identidad a la persona que somos. Nuestras identidades se componen de proyectos que intentamos que funcionen cuando relatamos historias sobre nuestros encuentros, logros, aventuras, fracasos, accidentes. Pero, naturalmente, la vida no es una historia» (Van Manen, 1998, p. 38).

Así, la narración que cada persona hace de sus vivencias se convierte en la historia a través de la que vive y da sentido a su experiencia y su relación con el mundo. De este modo el currículum vivido puede ser entendido como la historia que se construye a partir de la interacción con el entorno y de la narración que se hace de esa experiencia de relación (Atkinson, 2015).

En línea con esto, varios autores han desarrollado las ideas de «creación curricular» (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 1992; Huber *et al.*, 2011) y «currículum vivido» (Magrini, 2015; Pinar y Irwin, 2004), como un intento por señalar a esa historia que alumnado y profesorado construye a partir de su experiencia en el aula y diferenciarlo, así, de los aprendizajes esperados y programados en los planes curriculares. Desde este marco, entendemos que el alumnado se encuentra en un proceso de constante re-creación del currículum, en el cuál el conocimiento se construye a través de una experiencia que se ha vivido en relación (Atkinson, 2015).

Esta centralidad de la relación en la educación ha sido abordada y teorizada en profundidad desde estudios feministas (Montoya, 2004), desde los que se definen las «relaciones humanas» como un «lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil –sensata y más rica– la convivencia» (Piussi, 2000, p. 112). Entendemos, por tanto, la relación educativa como un encuentro (Cima, 2012) entre docente y alumno/a, en el que no basta con estar presente físicamente y atender a la razón o al discurso verbal del otro. Para que la relación sea educativa y medie en la construcción del currículum es necesario un encuentro entre las historias de cada uno/a, en el que se produce una consonancia entre el deseo de saber y crecer del alumnado y lo que lleva el docente al aula.

Partiendo de estas ideas, en este texto entendemos que la relación educativa es una experiencia de mediación. El docente, en el encuentro con el alumno/a, media para que la vivencia tome forma lingüística y simbólica, contribuyendo así a la construcción de un significado de la experiencia vivida con sentido dentro de su historia. Es decir, lo que está aquí en juego es «cómo el pensamiento consigue nacer de la experiencia en el momento en que se entra en relación» (Faccincani, 2002, p. 151).

Siguiendo con los planteamientos feministas, esta mediación requiere escuchar, literal y simbólicamente, al otro: sus palabras, gestos, lo que no sabe nombrar, etc. De este modo el docente podrá conocer la historia del alumno/a (lo que trae a la escuela, lo que necesita, sus inquietudes, etc.), al mismo tiempo que el solo gesto

de la escucha ya es mediación en sí misma, ya que pone al otro en situación de reconstrucción de su propia historia.

La aceptación del otro, 'este escuchar' y 'este aceptar', hace que yo pueda interrogarme y, por tanto, interrogar al otro, pues el otro me plantea cuestiones acerca de mí, cuestiones que me tocan, es decir que llegan a mi parte sensible y a todo mi ser. Y precisamente es la interrogación, la pregunta, la que me hace crecer y le hace crecer, creciendo juntos (Montoya, 2004, p. 49).

Esto es lo que desde la fenomenología se ha llamado comprensión pedagógica (Van Manen, 1998), es decir, una disposición de apertura e interés por conocer y entender la situación del alumnado, cómo vive su experiencia y da forma a su historia, su currículum vivido. La comprensión pedagógica se preocupa, por tanto, por la experiencia concreta del niño, niña, y lo que su historia singular demanda, lo cual requiere tacto pedagógico (Friesen y Osguthorpe, 2018). Se trata de una inclinación por comprender la experiencia de cada estudiante y lo adecuado en cada situación concreta para la re-creación de su currículum vivido (Yi-Huang, 2018). De este modo podemos definir la comprensión pedagógica como «una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada. A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño» (Van Manen, 1998, p. 99).

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque metodológico

El marco teórico desde el que nos situamos nos lleva a abordar el estudio bajo el enfoque de una indagación narrativa (Clandinin *et al.*, 2006), entendiendo que las personas damos forma a nuestra vida cotidiana a través de historias que nos contamos de quiénes somos, e interpretamos nuestro pasado e intenciones futuras a través de estas historias (Clandinin y Connelly, 1998). Es decir, a través de las historias experimentamos el mundo y lo interpretamos. Por tanto, la indagación narrativa es el estudio de la experiencia como historia, y es una manera de pensar e investigar la experiencia (Davis y Murphy, 2016).

Si el conocimiento se re-construye por cada persona en la continua relación con el entorno, podemos decir que el currículum vivido se crea en un proceso de múltiples historias en relación (Olson, 2000). Por tanto, desde una perspectiva narrativa, la relación educativa supone el encuentro entre dos historias (la del docente y del estudiante) que, al entrar en relación, se re-crean (este es el propósito último de la educación y la relación educativa, mediar en el proceso de creación curricular de cada estudiante).

Partiendo de estas ideas, lo que nos proponemos es ahondar en la historia de una maestra y una alumna, con el propósito de entender cómo las dos historias se cruzan, es decir, cómo se ha construido la relación educativa y qué ha supuesto

ese encuentro en el relato de cada una. Siguiendo a Clandinin (2013), para llevar a cabo este estudio, el proceso de investigación ha pasado por dos momentos diferenciados: composición de textos de campo y de investigación.

3.2. *composición de textos de campo*

Para el desarrollo de esta investigación hemos trabajado con una maestra y un grupo de estudiantes de educación primaria durante el curso escolar 2017/18. El propósito ha sido acompañar a la maestra y los estudiantes en su vida diaria en la escuela, tratando de reconocer cualidades que nos permitan comprender la relación educativa y su construcción. En definitiva, la aspiración ha sido la de estar presente en la relación con la maestra y los estudiantes para poder acercarnos y conocer cómo viven su experiencia (Blanco, Molina, y López, 2015).

La selección ha sido realizada a partir de una muestra intencional. En primer lugar, buscábamos una maestra que: a) cuide la relación con el alumnado y se preocupe por su bienestar; b) posibilite que la relación sea la base del aprendizaje; c) dé forma a la clase teniendo en cuenta la vida del alumnado; d) adopte una actitud reflexiva respecto a su oficio. Siguiendo estos criterios, iniciamos la relación con una maestra de Educación Primaria de un centro de Málaga.

Posteriormente buscamos a un chico o chica que fuese alumno suyo y con quien poder conversar sobre su experiencia en la escuela, lo que exigía que fuese un estudiante elocuente, con predisposición a la conversación y con capacidad para relatar su experiencia de forma estructurada y reflexiva. Finalmente seleccionamos, a partir de nuestro conocimiento del grupo de estudiantes, a Laura, una alumna que en el momento de la investigación cursaba 5º de primaria.

Aunque en nuestra investigación hemos desarrollado lo que Van Manen (2003) denomina «observación de cerca», los resultados que se muestran en este texto (dos relatos) se han construido fundamentalmente a través de «conversaciones hermenéuticas» (10 con la maestra y 3 con la alumna, todas ellas grabadas y transcritas).

Hablamos de conversaciones, y no de entrevistas, porque hemos tratado de crear espacios que permitieran que las historias de maestra y alumnas pudiesen expresarse y construirse de manera natural (Clandinin, 2013). Además, las conversaciones son hermenéuticas porque tienen como propósito la búsqueda y construcción de sentido de la experiencia vivida (Van Manen, 2015). Por último, dentro de las conversaciones hemos utilizado la técnica del fotolenguaje (Guerrero y Mazzetti, 2011), utilizando fotografías de diversos paisajes y escenarios como mediadores para movilizar y ayudarles a expresarse y reflexionar a través del simbolismo de las imágenes.

3.3. *Composición de textos de investigación*

Entendemos el análisis como el paso de los textos de campo al texto de investigación. Así, por la naturaleza de este estudio el propósito de la escritura es

epistémico (Sierra, 2013), es decir, ha sido la forma de ahondar, en relación con los textos de campo, sobre la relación educativa. Este proceso de escritura y análisis ha conestado de dos partes:

1. Elaboración de dos relatos en los que narramos cómo hemos vivido los encuentros con las participantes². Por ello aparece también nuestra voz, no para estorbar su palabra, sino como la de un narrador que recompone un encuentro.
2. Búsqueda de lugares en que los relatos se encuentran, es decir, en que hubiese significados compartidos en ambas historias. En otras palabras, tratamos de encontrar momentos en los que, al entrar en relación, la maestra sostuviese la recreación de la historia de la alumna.

Esta última fase del análisis se ha hecho buscando los elementos estructurales de ese encuentro y, por ello, la discusión de resultados se organiza de «forma temática» (Van Manen, 2003). Es decir, se utilizan los tres temas que han surgido (escucha, aceptación y disponibilidad), como guías que nos permiten acercarnos y captar la esencia de la experiencia de la relación educativa entre una maestra y una alumna.

Para facilitar la comprensión del proceso de la investigación, los resultados y su discusión se estructuran siguiendo el proceso de análisis mencionado: primero mostramos el relato de la maestra, a continuación el de la alumna y, por último, se exponen los temas surgidos en el análisis en relación con los dos relatos.

4. RESULTADOS³

4.1. Clara

Después de cursar magisterio y psicología, Clara trabajó como maestra de infantil y, posteriormente, pasó a ser maestra de primaria. Así llegó al colegio «Sinsombrero», un centro con grandes carencias y con conflictos en las relaciones entre el alumnado.

Empezó el colegio sin puertas... Tenía un niño que se escapaba y no sabía qué hacer. Me dedicaba todo el día a poner un mueble delante de la puerta y quitarlo cuando iba al servicio. Y el niño a los 3 o 4 días saltaba el mueble [...] Ahí empecé a cuestionarme, a preguntarme, a formarme de otra manera y a entender al otro (EM9).

Esta situación le movió a cuestionarse su modo de estar en el aula y en relación con el alumnado. Algo que hizo a través de cursos de formación encaminados «más por el desarrollo personal que por el académico, es decir, aprendizaje emocional

2. Por motivos de espacio, en este texto mostramos una síntesis de cada uno.
3. Los relatos están escritos en primera persona porque las conversaciones tuvieron lugar con D. Martín, aunque en su escritura han participado todos los autores. Todos los datos personales que puedan identificar a las protagonistas han sido modificados.

y mindfulness». Tal como lo interpreto, se trataba de un movimiento hacia dentro, pasar de mirar las dificultades y problemas que vivía para cuestionarse «¿Por qué vivo esta situación de esta manera?».

Así, cuando habla de «formación», no se refiere a hacer un curso o conocer alguna técnica, sino a hacer algo propio con ello y estar en el aula desde esa construcción personal: «Eso [la formación] llega un momento en que yo lo tengo como natural en mí. Me lo he apropiado. Es aprendizaje verdadero» (EM4).

Le hago ver que en las observaciones en el aula he percibido que el alumnado conecta con ella, algo que Clara también percibe. Tras varios encuentros y momentos de reflexión sobre esto, llega a la conclusión de que el origen de su práctica y desde donde se construyen estos vínculos está en su inquietud por el bienestar de los niños y niñas: «todo lo que hago es porque mi cerebro está pensando en cómo ayudar en cada momento» (EM5).

Esta preocupación por cuidar y ponerse en relación con el alumnado se traduce, en la práctica, en un impulso continuo por tratar de comprenderle. Pero ¿por qué comprender? En su inquietud por el cuidado de las personas necesita conocerlas para, a partir de ahí, poder acercarse y mediar en aquello que ha entendido que necesitan, tanto en aspectos personales como curriculares: «Vamos a aprovechar las ideas de los niños e intentar entenderlas nosotros [...] casi todos los contenidos obligatorios del ciclo los trabajamos desde sus ideas. Casi todos. Y desde problemas de los niños» (EM5).

4.1.1. «Además de las competencias, están las relaciones»

Tras la experiencia en el colegio «Sinsombrero» comenzó a trabajar en la escuela en que se encuentra actualmente. Al iniciarse el tercer curso en este colegio, como es frecuente en el centro, situado en una zona con muchas personas migrantes, hubo varios alumnos y alumnas nuevos. Entre ellas se encontraba Laura, una niña de 8 años que, según contaba la madre, había cambiado de centro porque en el anterior no era tratada adecuadamente.

La madre vino a la reunión de toda la familia y al final me dijo 'Mira Clara, venimos de otro cole, porque el otro no nos gustaba, Laura lo pasaba mal porque no estaba a gusto con los compañeros, se meten mucho con ella y se sienten muy mal, muy sola... y la cambio aquí. Nosotras somos de Huelva y estamos solas'. Eso es todo lo que yo sabía (EM9).

Por su experiencia y lo que le comentaban sus compañeras, sabía que el grupo del que sería tutora (3º de Primaria) tenía problemas de convivencia que estaban provocando dificultades en el aprendizaje de contenidos curriculares importantes. Por ello, estuvo pensando cómo abordar los conflictos, algo que terminó haciendo a partir del trabajo de mindfulness en el que estaba inmersa.

Además, durante este curso y el siguiente (3º y 4º de primaria) desarrolló diversas actividades, todas con el mismo propósito: «además de trabajar casi todas las competencias, todas las áreas... están las relaciones, otra vez incorporadas; mi objetivo es que estén las relaciones y esté el conocerse» (EM3). Algunos de estos proyectos fueron, por ejemplo, una indagación que debía hacer el alumnado sobre su propia historia de vida; la organización de una «Conferencia», preparando una charla para hacer ante sus compañeros sobre un tema que les apasione; o la dinámica que llamó Pies en Polvorosa, «en el que tienes que poner una imagen y una frase debajo. No puedes describir la imagen, tienes que poner qué sentimiento te produce... También cogía fotos a conciencia, fotos que yo sabía que podían decir algo» (EM9).

Es decir, creaba un espacio para compartir las inquietudes vitales de cada uno, un clima que permitía descubrirse y conocerse, que era su propósito. De este modo, con el transcurrir de los días, fue acercándose a cada chico y chica, incluida Laura, y descubrió que lo que al principio le habían contado como un cambio de centro por un desencuentro con la escuela, escondía una historia de violencia machista. Según lo cuenta ahora, la madre de Laura denunció al padre y vinieron Málaga para alejarse de él y de la situación. Tras un primer año con una gran inestabilidad tanto en casa como en la escuela, terminó trasladándose al centro actual. Con esta disposición de apertura y acogida Clara parece haber conocido o, al menos, haberse construido una imagen de la niña.

Laura llegó en tercero y venía de Huelva, ella y su madre solas. Sin nada, con una mano delante y la otra detrás. Y huyendo de malos tratos. [...] Laura es una chica muy inteligente, con conciencia de que no tenían nada, de que todo se lo daban, de que no se podían comprar ropa... y el primer año de vida aquí fue un poco de desastre (EM3).

De este modo, con el trabajo continuo en proyectos orientados a fortalecer las relaciones y conocer tanto al grupo como a Laura, fueron progresando y superando las dificultades que iban encontrando: «es verdad que en 3º pintaron millones de mandalas y en 4º ya casi no pintaron ninguno, porque no lo necesitaban» (EM3).

4.2. *Laura*

Laura comienza el primer encuentro presentándose: tiene once años y lo primero con lo que se identifica es con la curiosidad y la creatividad. Durante todos los encuentros (y también cuando la he acompañado en clase) está mostrando su iniciativa por descubrir el mundo que la rodea y construir nuevas ideas e inventos: «De hobby tengo inventar cosas [...]; me gustaría ser eso de mayor. También científica, astróloga, astrónoma... muchas cosas. Y también soy muy curiosa» (EA1). Además, se define como una niña ingeniosa e inteligente, lo que me lleva a entrever uno de los ejes de su historia: su propia imagen de «buena alumna»:

Me gustan todas las cosas que te hagan pensar y se me dan muy bien; y por eso me va muy bien también en el colegio. Y la última cosa ya sería inteligente, porque yo me considero una niña inteligente, que me esfuerzo (EA1).

La última característica con la que se reconoce es «desastrada», lo que significa que vive su vida con un cierto caos. Esto es consecuencia, según me cuenta después, de su situación familiar. Vive sola con su madre, que trabaja en hostelería y asume una exigencia laboral elevada para poder cubrir todas las necesidades del hogar, lo cual le lleva a tener un ritmo de vida frenético: entra al colegio, casi todos los días a las 7:30 de la mañana (con el servicio de aula matinal) para que su madre pueda trabajar, y algunas tardes debe acompañarla al bar o hacer algún recado con ella. Esta situación se traduce en que hay momentos en que no puede hacer la tarea, que no tenga una adecuada organización de sus materiales y que su cuarto esté desordenado. En especial, para ella supone una preocupación importante la puntualidad en la entrega de tareas: «Algunas veces no traigo los deberes puntuales por falta de tiempo ese día. [...] Tenemos una vida ocupada y tenemos que hacer otras cosas» (EA2).

4.2.1. «El motivo por el que estoy aquí»

El comienzo de su etapa escolar lo sitúa en su ciudad natal, Huelva. Al pensar cómo era en Infantil y el inicio de Primaria, se define «como repipi o repelente, también como bichito y pasota». Al finalizar el primer curso de Educación Primaria llegan las vacaciones y relata, con voz lúgubre, que «ese verano es el motivo por el que estoy aquí [en este colegio]». Hasta ese momento vivía en Huelva con su padre y su madre, pero al finalizar 1º de Primaria se divorciaron y ella vino a vivir con su madre a Málaga. Por lo que me cuenta, da la sensación de que este relato es el que le mueve a construir su forma de ser y percibirse actualmente.

Investigador1: «¿En segundo ya no eras pasota y bichito?»

Laura: «En segundo ya no porque me pasaron esas circunstancias y dije *'focus vida'*» (EA3).

Laura me muestra, sin desvelar el motivo, que esas «circunstancias» guardan relación con su padre, que le irrita y molesta tanto que desde aquel momento lo ha visto en escasas ocasiones y que no tiene interés en volver a hacerlo. En consecuencia, pasa a cursar segundo de Primaria en una escuela de Málaga, recordando el conflicto que le supuso irse de su ciudad natal y el cambio de escuela. Pero este año tampoco fue agradable en la nueva escuela, ya que lo vivía como un centro conflictivo. Así que el curso siguiente, en tercero, decidió cambiarse, con el apoyo de su madre, al colegio en el que se encuentra actualmente.

Le hago ver que con 6 años se identificaba con una niña «repipi» y «pasota» pero que ahora, en cambio, se considera inteligente, ingeniosa y buena alumna. Movido por mi curiosidad, le pregunto dónde o en relación a quién piensa que se

han producido dichos cambios. La respuesta es instantánea, como si ya hubiese pensado antes en ello: «La seño Clara. [...] Es que no sé cómo explicarlo porque la seño Clara era... increíble... como que te reconfortaba. No hay palabras para expresarlo» (EA2).

4.2.2. «Es la persona que más comprendía»

Clara ha sido su tutora en los cursos de tercero y cuarto de Primaria. Laura la describe como una maestra que «siempre estaba en modo zen, la seño Clara era paz interior» (EA1), y rememora varias actividades de relajación que hacían en clase. Recuerda también que, en el primer curso que estuvo con Clara, su grupo era «inquieto» y «charlatán», por lo que la maestra decidió hacer varias actividades para enseñarles a relajarse y concentrarse:

Ella nos decía cotorras, porque en tercero éramos charlatanas, inmaduras... pero en cuarto ya empezó a madurar esa fruta. [...] Gracias a muchas cosas, la seño nos ayudaba a saber que no teníamos que estar pensando en 'buah batalla', sino que también teníamos que hacer como 'focus' (EA3).

Con la conversación, surge un hilo que parece fundamental en la construcción del vínculo con la maestra: «Clara era la persona que más comprendía [...]; ella comprendía que teníamos algunos una vida ajetreada. Porque era comprensiva, ella como que se ponía en tu piel» (EA1). Es decir, Laura, en relación con Clara, se siente comprendida en sus dificultades y necesidades, y valorada en el esfuerzo que hacía.

De este modo, parece que cuando Laura achacaba sus cambios a la relación con la maestra hacía referencia a este sentir que su historia personal es acogida y valorada. Esto es algo que puedo vivificar cuando conecta con su preocupación en la puntualidad de entrega de tareas, al relatar que «Clara comprendía que si te retrasabas un día con un trabajo, no pasa nada, te comprende porque te ha faltado tiempo». Es decir, siente que Clara entendía las circunstancias personales y familiares de Laura.

Así, a partir de sentirse comprendida y que empatizaban con ella, (se) cuenta que esta relación le ayudó a construir su relato actual, en el que pasa de ser «bichito» y «repelente» a sentirse que es «buena alumna», curiosa, ingeniosa e inteligente.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Leyendo el relato de Laura observamos que Clara ocupa un papel protagonista en su historia y, en especial, en cómo cuenta que ha llegado a «madurar» y ser una persona ingeniosa, inteligente y buena alumna. Por su parte, la maestra también reconoce la existencia del vínculo con Laura:

Yo tenía mucho interés en hablar con su madre porque a mí la niña me impactó. [...] La niña tenía buena relación conmigo desde el principio. Tenía esas luchas, pero era yo creo más por su autoestima, por su amor propio» (EM3).

Así, desde los relatos de cada una podemos decir que se ha producido el encuentro alumna-maestra, fructificando un vínculo especial. Pero ¿cómo se ha construido la relación? ¿Por qué Clara es tan importante en la historia de Laura? A partir de una lectura cruzada de los dos relatos, podemos identificar tres temas estructurales que sostienen la construcción de la relación educativa y podemos vincular a la comprensión pedagógica: la escucha, la aceptación y la disponibilidad.

5.1. *Escucha*

Lo primero que percibimos en el relato de Clara es una disposición por conocer a sus alumnos, por saber quiénes son y qué traen a clase: «Por eso es bueno conocer. Cuando sé cosas de los niños no es para criticarlos, es para entenderlos». Este gesto por acercarse a la experiencia del alumnado se concreta, en la práctica de Clara, en lo que llama «la importancia de las preguntas»:

Me acuerdo en infantil una vez, que teníamos la pizarra bajita y yo les puse un punto. Y sacaba a un niño y le decía 'empieza por el punto'. Ni caso, no empezaba por allí. Y al tercer intento le dije '¿tú sabes lo que es un punto?'. Y dice 'no' [risas]. Digo 'ah, pues un punto es esto'. Ya está, ya no hubo problema con el punto. [...] Es la importancia de las preguntas. Se trabaja mucho la pregunta del alumno al maestro, pero es que del maestro al alumno son más importantes (EM5).

En línea con otros trabajos (Montoya, 2004; Sierra y Blanco, 2017; Van Manen, 1998) podríamos denominar a esta disposición por conocer al alumnado como escucha. No una escucha literal, sino simbólica, de la historia de cada niña y niño. La escucha que permite a Clara iniciar la relación con Laura es un movimiento de búsqueda de lo que la hace única y diferente. Esto es lo que Sierra (2013, p. 91) nombra como atención a la singularidad del relato de cada criatura, como un modo de explicar que los buenos docentes «no utilizan la información [personal] para justificar limitaciones en las niñas y en los niños, sino que son capaces de ponerse en relación con esas historias para entender sus vidas».

Este es el movimiento que nos deja entrever Clara cuando comentaba que el primer curso en el centro Laura había sido «muy desordenada» y «un desastre» debido a su situación familiar. Lo que nos muestra la maestra es cómo escucha la historia de la niña, el lugar en el que se encuentra, sin quedarse anclada en «limitaciones» (por ejemplo, que debería ser más ordenada o mejorar la puntualidad de la entrega de tareas). Esta disposición parece fundamental en la construcción de la relación si seguimos las palabras de Laura, que declara en repetidas ocasiones que se sentía

reconocida por Clara. Por ejemplo, al pedirle que imagine qué piensa la maestra sobre ella decía:

[Yo creo que Clara diría que] Laura era una niña que se esforzaba. A veces no traía las cosas a tiempo, pero sí que las traía. Yo sé que Laura a veces no podía sacar tiempo porque tenía una vida muy ajetreada y... yo valoro el esfuerzo que le pone (EA1).

Aunque al principio le costaba recordar situaciones concretas y se apegaba a una sensación general de sentirse valorada y escuchada como lo que ha impulsado sus cambios, finalmente consiguió relatar varias escenas:

[Al incorporarme tarde a este colegio] la división de dos cifras me costaba un poco... yo estaba fatal porque sólo sabía hacer algunas, pero otras no me salían. Y no quería hacerlas porque lo iba a hacer mal y si lo decía en público yo pensaba que se iban a reír de mí. Pero la señora Clara me ayudó. [...] Ella me ayudó porque veía que a mí me costaba un poco. Entonces me ayudó (EA2).

¿Habría actuado Clara de esta manera sin haber escuchado el miedo a exponerse de la niña? ¿Puede una maestra «ayudar» a una alumna a la que no conoce? Debido a la singularidad de la relación educativa, la práctica docente no es una cuestión técnica, sino que se basa en la deliberación y toma de decisiones en situaciones concretas (Biesta, 2017). Por tanto, es necesario para la acción pedagógica escuchar al otro y su historia, tal como recuerda Laura que hizo su maestra al acercarse para ayudarle con las divisiones.

Laura (como cada criatura en la escuela) no es un contenedor vacío para llenar, por ejemplo, con el contenido curricular de la división. Es una niña con una historia de inventos, amor por su madre, inestabilidad, juegos, viajes y resiliencia que es necesario conocer, escuchar y comprender. Sin embargo, en este movimiento podemos encontrarnos tensiones entre los «dos mundos curriculares» (Pinar y Irwin, 2004): por un lado se encuentran los planes curriculares, que se pretenden iguales para todo el alumnado y que consideran, a través de los objetivos y contenidos, que todos tienen las mismas necesidades; y por otro lado tenemos el currículum vivido, la experiencia del alumnado, que es singular, imprevisible y en la que, por tanto, cada criatura puede expresar necesidades diferentes (Noddings, 2005). De este modo el docente se encuentra ante lo que podríamos llamar «tensiones curriculares» (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2018), es decir, en la práctica docente se deben seguir los planes curriculares uniformes, mientras que la relación educativa se construye entre personas singulares y diferentes entre sí.

La manera de resolver estas tensiones de manera fructífera será a través de la escucha. La maestra en la relación con sus alumnos debe centrarse en la singularidad de cada niña y niño, con la precaución de no perderse en «hilos identitarios» o en representaciones y modelos previos que, desde los planes curriculares, hemos podido construir sobre cómo es o debe ser el alumnado (Sierra y Blanco, 2017). En línea con esto, Clara comentaba:

Clara: «Casos como el de esa niña hay millones, pero que lo lleven como ella no».

Investigador1: «¿Que lo lleven como ella qué significa?»

Clara: «De poder de superación, de no agarrarse a la pena, de quererse evadir» (EM9).

Aquí Clara nos permite pensar en un matiz fundamental: la diferencia entre conocer el historial de la niña y escuchar su historia. No se trata de conocer su recorrido, su «caso» particular, sino de acercarse a su experiencia, a cómo ella lo vive, lo ha reconstruido y le da sentido en su vida diaria (en palabras de Clara: «cómo lo lleva»). En definitiva, consiste en acercarse a su manera de situarse en el mundo, su comprensión y, en última instancia, su subjetividad. Es lo que Van Manen (1998, p. 101) ha descrito como: «la habilidad de ser consciente de la vida interior del joven».

Concluyendo, a través del reconocimiento de la historia de la niña ha sido posible iniciar la relación educativa, una relación que es siempre única, entre dos personas concretas. Estar a la escucha significa, por tanto, abrirse a la dimensión de la alteridad de quien nos interpela, con la conciencia de que así podemos acercarnos a su historia y, en consecuencia, entrar en relación con la persona.

5.2. *Aceptación*

Al analizar los dos relatos podemos ver que la aceptación ha constituido el segundo ingrediente que ha dado forma a la relación entre la alumna y la maestra. Esto no es casual, ya que Clara se mueve en la escuela con un continuo gesto de acogida (y así lo hemos percibido tanto en las observaciones como en las conversaciones con ella). De hecho, utiliza repetidamente dos palabras que podrían definir la disposición de aceptación: 1) «recibimiento», en referencia a la acogida del alumnado y el inicio de la relación con ellos; 2) «sorpresa», que utiliza para señalar lo imprevisible e inesperado que traen los niños y niñas: «Es que si las maestras nos abrimos no podemos imaginar lo que podemos recibir, es que es increíble, es que siempre nos vamos a sorprender» (EM9).

Debido a sus circunstancias personales, Laura llegó al grupo de Clara con una experiencia concreta que necesitaba tener su espacio y tiempo en el aula (al igual, por supuesto, que cada criatura en el aula). Como señala Van Manen (1998), este es el obligatorio contexto de la acción pedagógica: los docentes no podemos elegir a quién educar. El alumnado «nos viene dado», lo que implica que la relación educativa solo puede comenzar desde la aceptación de las nuevas personas que llegan a la escuela. De lo contrario, no se puede iniciar una relación con ellas.

Por este motivo, con el propósito de dar cabida a la historia que cada niño y niña trae al aula, Clara mantiene una disposición de apertura y acogida que se manifiesta en la cotidianidad del aula, y también en prácticas y actividades concretas. Entre estas dinámicas se encuentra Pies en Polvorosa: «¿Sabes qué puso ella [con una de las imágenes]? Impotencia» (EM9).

La maestra pudo acercarse a parte de la historia de Laura gracias a una continua disposición de escucha y aceptación, que se concretaba en proyectos como el relatado y que le permitían dar cabida a su «impotencia». Así, lo que al inicio parecía un cambio de centro por una mala experiencia escolar, ocultaba una experiencia de violencia machista, con la consecuente situación de estrés, descontrol, inseguridad e incertidumbre.

Por otro lado, desde las palabras de Laura también podemos observar cómo el «recibimiento» de la maestra permite el encuentro entre las dos historias. Parece que cuando la niña decía que había aprendido con Clara «en todos los sentidos» hacía referencia a este sentir que su historia era reconocida y valorada. Es decir, Clara entendía y aceptaba las circunstancias de Laura que iban más allá de la escuela, lo académico y, en definitiva, el plan curricular. En relación con esto, relataba la siguiente anécdota:

Mi madre antes trabajaba en un bar hasta las dos de la mañana, yo me quedaba allí desde las cinco. Me daba tiempo a hacer la tarea. Pero un día surgió un imprevisto y tenía que acompañar a mi madre, y yo intenté hacer rápido la tarea que pude. Entonces cuando llegué a clase le dije a la seño que no había tenido tiempo de terminar la tarea, pero que la había hecho casi toda. Y ella comprendió por qué lo había hecho así (EA1).

De este modo, a partir de sentirse escuchada y aceptada, Laura construye una relación con la maestra en la que se siente acompañada y ayudada en la búsqueda de soluciones a las dificultades que le van surgiendo, tal como le sucedió con el aprendizaje de las divisiones de dos cifras.

Es importante aclarar que, cuando hablamos de aceptación no nos referimos a un consentimiento y aprobación compulsivos de todo lo que traiga el alumnado. Aceptar significa dar la posibilidad de ser para que, a partir de este espacio de creación, se pueda re-construir, en relación, el currículum vivido de cada uno (Clandinin *et al.*, 2006). Es decir, la aceptación no significa la aprobación de todo lo que llega, sino darle lugar para poder entrar en diálogo con ello desde lo que llevamos al aula como docentes, desde nuestra historia (Van Manen, 1998).

Podemos decir, para concluir, que para la construcción de la relación educativa es necesario percibir la singularidad de cada persona, su situación y su historia, suspendiendo el juicio, la anticipación y dejándonos sorprender por lo no conocido. En otras palabras, se trata de renunciar a la falsa seguridad que conlleva lo esperado y esperable, en favor de una relación abierta a la sorpresa y a lo imprevisible.

5.3. Disponibilidad

Como venimos argumentando, la escucha y aceptación han iniciado la mediación educativa al permitir que Laura se ponga en juego: la niña vive nuevas experiencias y, con ello, debe re-contar su historia, dándole nuevos significados y, por tanto, re-creando su currículum vivido. Sin embargo, es necesario un ingrediente

más para que se produzca el encuentro y que podemos observar, especialmente, en el relato de Laura: la disponibilidad.

En una de nuestras conversaciones le expusimos a la niña diversas fotografías y le pedimos que pensase cuál identificaba con su maestra. Eligió la imagen de una puerta, entreabierta, que separa una habitación oscura del exterior, iluminado. Su justificación fue la siguiente: «Esta yo veo que representa más a Clara porque, aunque tengas un problema, que representaría lo oscuro, ella te abre la puerta a resolverlo, a la luz, a buscar soluciones» (EA2).

El simbolismo que encierran estas palabras nos puede ayudar a entender, por ejemplo, la anécdota con las divisiones. La maestra no sólo la escucha y acepta, sino que al entender su situación (su «lado oscuro», su miedo a exponerse y equivocarse delante de los compañeros), le ayuda a abordar la situación y «abrir la puerta a resolverlo».

La alumna va a la escuela con el propósito único de re-crear su currículum vivido, en cambio, la maestra se encuentra en medio de dos procesos: el suyo propio, desde el que se sitúa en la escuela y se pone en relación con el alumnado; y el de las inquietudes y necesidades de cada niña y niño. Esto significa que es la maestra quien debe moverse, buscar el encuentro con la alumna y su historia. Es decir, estar disponible significa estar donde necesita la persona, y es producto de la reflexión sobre lo que se conoce de ella y lo que se considera adecuado (Biesta, 2017). Por tanto, la disponibilidad es una forma de actuar que se concreta en el acompañamiento de su crecimiento y la re-creación de su historia. Podríamos decir que el acompañamiento es la expresión de la disponibilidad y que nace de lo que cada criatura trae al aula: «¿Qué significa aquí acompañar? Significa 'prestar atención y atender', estar ahí, cerca. [...] Acompañar, por tanto, conteniendo la desmesura y sin hacer el trabajo de la otra o el otro. Acompañar sin ceder sentido, sin hacer renunciaciones» (Molina, Blanco, y Arbiol, 2016, p. 146)

Mientras que Laura sólo es responsable de su propio proceso, la maestra debe poner en relación sus propósitos e intereses con la historia y necesidades de la niña. Esto requiere un continuo proceso de reflexión sobre lo adecuado para cada persona. Es decir, escuchar, aceptar y conocer la historia del alumnado mueve a reflexionar sobre qué necesita cada uno, algo que Clara sintetizó diciendo: «yo me adapto a lo que toca» (EM7). Por ejemplo, los problemas de convivencia que Clara observó en el grupo, antes de ser su tutora, le llevaron a pensar, buscar y elaborar, entre otras, dinámicas de *mindfulness*:

Este curso en segundo era muy difícil. [...] En el verano anterior, como yo conocía la situación, mi objetivo fue 'venga, voy a hacer todas las cosas que favorezcan la convivencia, pero que la favorezcan sin que yo les diga que estamos trabajando esto' (EM3).

Esta búsqueda reflexiva de «cosas que favorezcan la convivencia» puede haber llevado a Laura a recordar como relevantes en su proceso las dinámicas de relajación:

Investigador1: «¿Qué aprendiste en tercero y cuarto?»

Laura: «Lo de relajarse y concentrarse»

Investigador1: «¿Qué significa eso?»

Laura: «Todos, después del recreo, cerrábamos los ojos y la seño nos ponía un ejercicio de relajación» [...]

Investigador1: «¿Y por qué hacía eso?»

Laura: «Para que nos relajásemos más, porque en el patio estábamos 'buab batalla'» (EA3).

De este modo percibe a la maestra como una persona tranquila, relajada, «en modo zen», lo cual llega a crear el espacio desde el que la niña puede acercarse a la maestra y ponerse en relación.

¿Por qué hacer dinámicas de mindfulness y no de cualquier otra cosa? A partir de su experiencia profesional y, en especial en el colegio «Sinsombrero», Clara se había preocupado por replantearse y tomar conciencia de su modo de estar en el aula. Fruto de esta inquietud había iniciado una formación en mindfulness. Cuando hizo el desplazamiento hacia el lugar que ocupaba el alumnado, no lo hizo de una manera aséptica o neutral, sino que fue con toda su historia, lo cual le llevó a plantear, tras un verano de reflexión, este tipo de dinámicas. Así, podemos concluir, que estar disponible es la expresión de una reflexión que involucra a la persona completa, con toda su historia, y con sensibilidad hacia la historia del otro y su singularidad. Este ejercicio de reflexión, nos previenen Friesen y Osguthorpe (2018), debe ser hecho con tacto. Es decir, con un conocimiento profundo de las normas y los límites, e interpretando con sensibilidad la importancia social y psicológica de la vida interior del niño (Van Manen, 1998).

Podemos decir, entonces, que se produce un encuentro educativo cuando la maestra asume la responsabilidad por el cuidado del alumnado (Jordán, 2011) y se desplaza hacia su lugar, haciendo que su propia historia entre en relación con lo que percibe que el otro demanda. De este modo, al moverse la maestra hacia el lugar del otro se produce el encuentro que hace posible la relación educativa.

6. CONCLUSIÓN

La experiencia de relación es inefable (Van Manen, 2003), en el intento por estudiarla y describirla siempre se nos escapará algo o podremos caer en equívocos. En este trabajo, por tanto, es fundamental considerar que la construcción de la relación educativa, aunque haya sido descrita en un orden aparentemente secuencial (primero escuchar y conocer; a continuación aceptar; y por último estar disponible acompañando al otro), en realidad se trata de un único y complejo gesto.

La escucha y la aceptación, aunque inician una mediación, no son suficientes para que pueda darse la acción pedagógica. Por su parte, estar disponible requiere,

de manera inevitable, escuchar al alumnado y conocer su singularidad. En palabras de Van Manen (1998, 180): «Si no puedo oír los sonidos de la vida interior del niño que me habla, me resultará imposible realizar un discurso con tacto». De este modo, escucha, aceptación y disponibilidad, constituyen un único gesto que, siguiendo las palabras de Laura, podríamos llamar como comprensión («era comprensiva, ella como que se ponía en tu piel», decía). Algo que hemos coincidido en llamar, junto con Van Manen (*ibid.*), como comprensión pedagógica.

La escucha y la aceptación crean el espacio donde entrar en relación, ya que permiten acercarse a la otra persona, su singularidad y necesidades. Una vez creado este espacio y conocido su currículum vivido se le puede acompañar adecuadamente, estando disponible para la persona en la medida en que lo vaya demandando su proceso, ya sea, por ejemplo, ante dificultades con el aprendizaje de divisiones o para abordar un sentimiento de «impotencia».

De este modo, la relación se convierte en pedagógica solo cuando el educador/a sabe qué necesita la otra persona y cómo puede ayudarla a crecer en su situación concreta. Entonces, al crear el espacio en el que conocerse y posibilitar así el acompañamiento, la comprensión pedagógica es la condición esencial para la construcción de la relación educativa y, en consecuencia, la recreación del currículum vivido de cada uno. Es decir, se trata de escuchar la historia del otro, aceptarla tal como la vive y (se) la cuenta para que, al entrar en relación, ésta pueda recrearse. Por tanto, es un gesto que se basa en la búsqueda de comprensión de la vida interior del otro, su experiencia vivida, el sentido que le da y, en último término, su currículum vivido.

La comprensión pedagógica significa, en definitiva, ir al encuentro siendo capaz de percibir al otro, su vida interior y su experiencia vivida, con la enorme dificultad de que eso solo se puede hacer desde la propia subjetividad. Podríamos decir que supone «ponerse en la piel del otro», pero sin dejar de ser uno mismo. En otras palabras, consiste en comprender cómo vive su experiencia el alumnado y cómo experimenta el currículum, junto con una reflexión sobre el acompañamiento que necesita.

Para concluir debemos incidir en que, ya que la relación educativa se juega en el día a día en la escuela, la comprensión pedagógica también lo hace. No se trata, por tanto, de que el docente busque promover experiencias trascendentales, sino de que lo cotidiano trascienda. Podemos casi palpar esta idea con las anécdotas que relata Laura sobre la comprensión de Clara con la entrega de tareas. Es una situación repetida, del día a día «desastrado» de la niña que, al sentirse comprendida, termina marcando su historia y permitiendo recrearla. Clara no la describe en función de lo que «le falta» (que podría ser, por ejemplo, aprender a ser puntual con las tareas) sino que se acerca a ella y percibe parte de su singularidad, definiéndola como una niña «inteligente» y con una situación familiar «inestable», lo que crea el espacio para que Laura pueda crear y contarse la historia de que es una niña «ingeniosa», «inteligente» y «curiosa».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 69(248), 119-144.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 233-259.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Blanco, N., Molina, M. D. y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 61-76.
- Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *RUEDES*, 3, 1-17.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davis, B., y Murphy, M. S. (2016). Playing with Moon Sand: a narrative inquiry into a teacher's experiences teaching alongside a student with a chronic illness. *Teachers and Teaching*, 22(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023025>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Faccincani, C. (2002). El pensamiento de la experiencia. En DIOTIMA (Ed.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona, Icaria.
- Friesen, N. y Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255-264.
- Guerrero, C., y Mazzetti, M. (2011). El fotolenguaje: una nueva estrategia para el trabajo grupal. *Appia*, 20, 96-105.
- Huber, J., Murphy, M. S. y Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion*. Bingley: Emerald.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XX1*, 14(1), 59-87.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002113>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

- Molina, M. D., Blanco, N. y Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras (Ed.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 111-150). Barcelona, Octaedro.
- Montoya, M. M. (Ed.). (2004). *Recetas de relación: educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y Horas.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Olson, M. R. (2000). Curriculum as a Multistoried Process. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 25(3), 169-187. <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Pinar, W. F. y Irwin, R. L. (2004). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. New York: Routledge.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de si: necesidad y deseo. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 19, 107-126.
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739> (Consultado el 15/12/2018).
- Sierra, J. E. y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Yi-Huang, S. (2018). Towards a pedagogy of humanizing child education in terms of teacher-student interaction. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 197-202. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p197>