

# Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil

Fernando Gil Cantero  
Gonzalo Jover Olmeda

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación  
Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Centro de Formación del Profesorado  
c/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Spain

---

## Resumen

Los autores de este artículo mantienen la necesidad de establecer un enfoque de la Filosofía de la Educación que compagine su aspiración permanente a fundamentar la educación y la mirada atenta a la realidad educativa misma. Desde este punto de vista, el trabajo recoge algunos resultados de un proyecto pedagógico más amplio acerca de las posibilidades de lo narrativo en educación. El objetivo específico en este caso es analizar, a través de una investigación biográfica, cómo perciben los niños y niñas en edad de educación primaria (6-12 años) el mundo en el que viven y en el que les gustaría vivir. El artículo expone las tendencias actuales en el campo de las pedagogías narrativas, los aspectos metodológicos de la investigación y los principales resultados. Las voces de estos niños y niñas expresan lo que esperan de los adultos, profesores y padres. Pedagógicamente, dejarles hablar constituye el primer paso para abarcar también las historias que algún día podrán contar. La educación, al fin y al cabo, mira siempre al futuro.

**Palabras clave:** Pedagogía narrativa, biografía.

---

## Abstract. *The narrative tendencies in pedagogy and the biographical approach*

The authors of this article argue for understanding Philosophy of Education in a way that closely joins the permanent aspiration to education foundation and the attention to the educational reality itself. From this point of view, the paper presents some results of a wider pedagogical project on the possibilities of narrative approaches to education. The specific objective of this article is to analyse, through a biographical research, how children at the age of Primary School (6-12 years old) perceive the world they live in and the world they would like to have. The current tendencies in the field of narrative pedagogies, the methodological aspects of the research and its main results are exposed. The voices from these boys and girls express what they expect from adults, teachers and parents. In pedagogical terms, allowing children to talk is the first step in order to extend also to the stories that one day they will be able to tell. After all, education always looks to the future.

**Key words:** Narrative Pedagogy, biography.

---

## Sumario

Introducción	Metodología: al encuentro del sujeto
Estado de la cuestión: lo narrativo en pedagogía	Imagen biográfica del mundo de los niños Reconstrucción narrativa

## Introducción

La Filosofía de la Educación es un saber con una larga tradición. No es extraño que las discusiones en torno a su identidad conceptual, sus funciones y metodologías de investigación sean muy numerosas. Sin embargo, atendiendo a la bibliografía internacional, no se cuestiona que la Filosofía de la Educación debe mantener su tarea prioritaria y permanente: *fundamentar la educación*. Nosotros consideramos que la responsabilidad de quienes dicen cultivar alguna de las variadas perspectivas de estudio de esta disciplina, debe dirigirse, en cualquier caso, a proponer y descubrir las bases más sólidas y esenciales de la tarea educativa. Ahora bien, también es cierto y urgente reivindicar que fundamentar la educación supone, sobre todo, *fundamentar una acción*, esto es, determinar críticamente las finalidades posibles y deseables del desarrollo humano, y establecer los procedimientos e intenciones más acordes a las mismas (Gil Cantero, 1998).

Desde estas consideraciones, a la Filosofía de la Educación se le imponen una serie de tareas. Entre éstas cabe destacar, en este momento, la necesidad de saber compaginar la aspiración permanente a fundamentar la educación *con* la mirada puesta en la misma realidad educativa. Tenemos que mirar y escuchar más a los profesores, a los padres, a los alumnos, etc. Tenemos que partir hacia nuestras indagaciones filosóficas con la firme intención de volver a la dinámica interna de la realidad educativa, a las aulas, a la calle, a las familias, a los medios de comunicación, a los profesores, etc. Con la Filosofía de la Educación tratamos de proponer o descubrir un orden de sentido de las condiciones de posibilidad de las acciones educativas. Pero este orden, de suyo, no es un horizonte sólo para las ideas y su discusión, sino también y sobre todo para las acciones y su realización.

El trabajo que presentamos trata de situarse en estos supuestos. Queremos mejorar las acciones educativas que se emprenden con la infancia y, en general, llegar a comprender mejor las bases fundamentales de las condiciones de cualquier acción que pretenda considerarse educativa. Pensamos, si bien no podemos desarrollarlo en este momento, que una fuente de conocimiento pedagógico escasamente valorada se encuentra en detallar las posibilidades y dificultades de la educación en las primeras edades. A veces se olvida que las ideas fundamentales que hoy tenemos sobre la educación alcanzan su más elevada expresión en el modo en que concebimos y tratamos a la infancia. Pero, como ya hemos indicado, nuestra intención es mirar a la infancia y a su mundo y volver luego, tras la investigación, a la realidad educativa posible y deseable para los niños y las niñas.

Conocer la infancia requiere hoy menos ideas abstractas y más trato humano. De hecho, a los padres no les interesa tanto lo que piensan los niños sino lo que piensan y sienten sus propios hijos. Los niños y las niñas son seres-abiertos-al-porvenir. Comprometerse con su desarrollo personal supone para los adultos lograr un compromiso constituyente con su historicidad, con su memoria. Acercarse, pues, a su mundo implica darles la palabra aquí y ahora para que hablen de sí mismos y de lo que les rodea. Educar a la infancia significa, desde esta perspectiva, atender sentimentalmente a esa palabra para aprender como adultos a irnos situando ante ellos en su propio desarrollo.

El estudio que presentamos ahora forma parte de un proyecto más amplio acerca del uso de lo narrativo en pedagogía. El objetivo en este caso concreto se ha centrado en describir y analizar cómo perciben y viven los niños y las niñas en edad de educación primaria su mundo y el que les gustaría vivir. Partimos de la convicción de que el mundo infantil no es el mundo de los adultos cuando recuerdan su niñez. Tampoco se abarca totalmente su significado cuando sumamos o tabulamos tantos por ciento en encuestas gigantescas. Nuestro enfoque será por eso distinto. Este enfoque tiene dos puntos de apoyo epistemológicos. En primer lugar, se basa en las propuestas narratológicas de la formación de la identidad que toman como objeto de investigación la experiencia personal y su narración biográfica. Por otro lado, adopta una perspectiva metodológica cualitativa antes que cuantitativa, en el entorno de las historias de vida, resaltando la singularidad de los sujetos investigados respecto a sí mismos, más que como elementos de una muestra más amplia.

### **Estado de la cuestión: lo narrativo en pedagogía**

Cuando un adulto pretende recordar su infancia suele fijar su memoria en los juegos y aficiones que ocupaban su tiempo. Si tiene la suerte de haber registrado con más detalle este período de su vida, entonces recordará también sus reacciones sentimentales ante el mundo que le rodeaba y que trataba de entender. Esta vuelta a la infancia en la que todos hemos puesto alguna vez nuestros ojos no es una mirada contemplativa: representa, más bien, la búsqueda de nuestra conciencia ante los cambios de identidad. No vemos con los ojos más que lo que pensamos de nosotros mismos. Necesitamos saber quiénes somos, por qué amamos ciertas cosas y repudiamos otras..., y para conseguirlo tenemos que salir de nuestro presente y recorrer hacia atrás los momentos y las personas que se han ido instalando en nuestros recuerdos y que, precisamente por ello, pensamos que algo han tenido que ver, para bien o para mal, en el modo en que nos vemos en la actualidad.

Durante mucho tiempo, uno de los principios educativos más extendidos sobre el desarrollo personal afirmaba que el ser humano se va haciendo en función de sus propios actos de elección y rechazo. Tal vez, deberíamos empezar a considerar que, sobre todo, nos vamos haciendo a través del modo en que nos pensamos, antes, ahora y después, para un futuro todavía no inventado.

La mayoría de las encuestas sobre el diferente valor que tiene para el ciudadano español la vida privada frente a la pública, resaltan la preocupación permanente por nuestros círculos más cercanos: la pareja, la familia, los hijos e hijas, los amigos y amigas. Estas preferencias, tomadas en su conjunto, apuntan a un espacio de intimidad y de interés por nuestra identidad personal. Necesitamos vernos a nosotros mismos vinculados afectivamente a un pequeño ámbito y ser reconocidos por él.

Cuando se pretende atrapar los instantes de una vida lo que nos queda es una narración biográfica, un espacio en el que salvar un Yo y reconocer un Tú. Ya no estamos ante las estadísticas y las macroencuestas: nos situamos ante la individualidad y, en ocasiones, intimidad de quien se ve a sí mismo en lo que hace y piensa. El significado del mundo ya no es un dato objetivo y universal, sino subjetivo y particular.

Desde hace algún tiempo, viene apareciendo en la bibliografía pedagógica un número considerable de trabajos centrados en las posibilidades educativas de las narraciones y, en concreto, de las biografías, también llamadas «narraciones» o «expresiones autorreferenciales» para poder incluir cualquier tipo de «texto» (hablado, escrito, producto de una entrevista, dibujos, etc.) elaborado por los educadores y educandos.

Esta perspectiva teórica y práctica ha recibido ya algunas denominaciones. En el ámbito alemán es habitual referirse a la misma mediante la expresión «Educación o Pedagogía de orientación biográfica», que pretendería abarcar y ampliar la tradicional «novela de formación». En el contexto anglosajón es frecuente llamarla «Educación narrativa», «Educación como interpretación de textos», «Reconceptualización narrativa de la Pedagogía» o «Pedagogía de la autoexpresión». En nuestro ámbito se ha acuñado la expresión más global de «Pedagogías narrativas» (Trilla, 1994).

Dentro de este variado conjunto de denominaciones, se incluirían desde estudios teóricos encaminados a conceptualizar a la educación como un acontecimiento narrable, hasta propuestas prácticas sobre los efectos formativos de animar a los educandos, y a los educadores, a que narren y valoren sus propias vidas.

Son relativamente conocidas las diferentes estrategias metodológicas que se usan en la actualidad para fomentar la expresión autorreferencial en los educadores. Todas estas modalidades (entrevistas con formato biográfico, historias de la vida, diarios de los educadores, entrevistas de estimulación selectiva de recuerdos, etc.) tienen como finalidad principal elaborar las llamadas «teorías sobre los ciclos vitales de los profesores», encaminadas a ofrecer enfoques flexibles y personalizados de formación que tengan en cuenta sus intereses y preocupaciones como adultos en procesos de maduración personal y moral.

En relación con los alumnos, si bien contamos desde hace tiempo con métodos de enseñanza integrados por algunas estrategias narrativas, son menos conocidas las modalidades didácticas más autorreferenciales. Así, es frecuente que en las escuelas infantiles y en las de primaria, se pretenda introducir a los niños y las niñas en la realidad desde relatos reales o ficticios. También están ya

algo extendidas en estos niveles ciertas prácticas más cercanas a los enfoques biográficos: la conversación sobre los sucesos personales del fin de semana o del día anterior; la redacción de lo que en las escuelas americanas llaman «Mi primer libro» en el que los niños y las niñas de primaria escriben y comparten en lectura pública lo que les agrada y disgusta de sus vidas, el «libro viajero de la familia», la elaboración de cuentos y cómics personalizados, etc.

Menos frecuentes son las prácticas escolares apoyadas en lo que Hopkins denomina «impulso autonarrativo», consistente en vincular directamente la enseñanza de todo el currículo con la vida particular de los alumnos y las alumnas, no sólo como estrategia para individualizar la enseñanza, atendiendo a sus intereses y actitudes, sino para ayudarles en su proceso de identidad personal: «¿Por qué estoy estudiando este tema o desarrollando esta habilidad? ¿Qué hace esta materia significativa a mi vida? ¿Cómo (puedo) encontrar el fondo de mi narración? ¿Cómo puede ésta ayudarme a dar sentido a mi vida o darle dirección?» (Hopkins, 1994: 147).

Los objetivos formativos que se pretenden alcanzar con las prácticas autorreferenciales son, principalmente, los tres siguientes: resaltar que la educación tiene una clara función de cuidado personal, con especial atención a los períodos críticos vitales de la infancia y la juventud; fomentar la competencia biográfica en estos períodos a fin de favorecer el desarrollo y el mantenimiento de la identidad personal en un mundo tan cambiante y, por último, captar la subjetividad (Schulze, 1993: 96-97).

La necesidad detectada por ciertos autores y corrientes pedagógicas de acentuar la dimensión biográfica de la educación, puede entenderse también como una reacción frente a algunos síntomas que, cuando menos, parecen alejarnos de los propósitos realmente educativos. En efecto, para esta corriente, en el ámbito de la teoría y la práctica educativa no se atiende a la aspiración natural de los niños y jóvenes a dotarse de una clara identidad sobre la autoría en torno a sus propias vidas. Afirman también que se pone demasiado énfasis en el modelo de capacitación como construcción de habilidades, logrando una especie de representación teatral y figurada de roles y personajes en la que cada uno —profesores y alumnos— fingen un guión impuesto, reducido al entrenamiento externo de gestos, sin reparar apenas en la elaboración de sentidos sobre las experiencias personales (Solway, 1991: 83; Egan, 1991). Los jóvenes, dirán algunos, carecen así de un profundo compromiso hacia sí mismos y los demás, porque las ideas y los valores que se les transmiten no se articulan desde sus vidas privadas (Barone, 1995). Todo esto puede fomentar, según la opinión de otros, un desprecio hacia la escuela y lo que allí se enseña, porque los alumnos y las alumnas sienten que lo que va siendo radicalmente importante en sus vidas queda fuera del centro escolar.

Hopkins, en su libro *Escuelas narrativas*, insistirá en la misma línea, afirmando que hoy en nuestras escuelas impera un sufrimiento silencioso entre el alumnado provocado por el tabú —así lo califica— de evitar la discusión pública sobre asuntos personales, de relegar la discusión pública de los temas fundamentales de la vida humana (Hopkins, 1994: 177-179). «Afirmo que la naturaleza

del mundo en el que vivimos sugiere la necesidad de un principio pedagógico estructurado para atender a las vidas de los estudiantes, una pedagogía que libere la energía de la gente joven [...] Yo encuentro esa estructura pedagógica en la idea de narrativa afirmando que el impulso narrativo, aprovechado para los propósitos educativos, estimulará un proceso de elaboración de significados que situará la experiencia en el corazón de los procesos escolares» (Hopkins, 1994: 3).

Según Withrell y Noddings, interesarse realmente por los alumnos y las alumnas como seres humanos significa «tomarse en serio la cuestión del significado de la vida y el significado de las vidas individuales» (Withrell y Noddings, 1991: 3). Tomar en serio el significado de la vida consistirá en que se adopte como propósito en la relación con los niños y jóvenes la sustitución de la excesiva atención que se presta al intercambio de conceptos por un diálogo personal, centrado en la comunicación de la propia biografía. «Sugiero —dice Noddings en otro trabajo— que las escuelas deberían llegar a ser lugares en los que profesores y estudiantes convivan, hablen, razonen y cuiden de la compañía del otro. Como buenos padres, los profesores deberían estar comprometidos en primer lugar, lo más importante, con el tipo de persona que implica su cargo. Mi invitación —concluye— es que cuando las escuelas se centren sobre lo que realmente sucede en la vida, los fines cognitivos que estamos transmitiendo de forma vacía y artificial llegarán a ser la culminación natural de los modos [de ser] que nosotros hemos elegido» (Noddings, 1991: 169).

Para Sue Johnston la tarea educativa no consiste en deliberar cómo llevar a la práctica escolar unos conocimientos abstractos, sino en saber escuchar realmente la biografía de nuestros alumnos y alumnas mediante procesos de deliberación basados —dice— en «valores personales y en la experiencia de la vida» (Johnston, 1993: 481). Para algunos autores, como Timoty Leonard, la perspectiva biográfica de la educación supone «establecer como meta teórica y práctica del currículo la iluminación de la experiencia vivida» (Leonard, 1983: 20).

Como síntesis, pensamos que la dimensión biográfica de la educación pretende reconceptualizar lo educativo mediante la vinculación de las *experiencias de vida* y la *formación del yo o identidad*. De este modo, la entraña de la educación como desarrollo personal se encuentra en la toma de conciencia sobre la autoría y la voz propia de las experiencias personales de vida y, en consecuencia, ayudar a educar consistirá en crear una situación de encuentro mediada por las propias biografías.

Es un lugar común ya en la filosofía considerar que la comprensión de sí mismo es narrativa en su totalidad (véase MacIntyre, 1987; Ricoeur, 1987; Kerby, 1991; Arendt, 1993; Derrida, 1994; Taylor, 1997). Comprender nuestra propia historia de vida estriba en emprender una interpretación práctica consistente en presuponer un orden de sentido y transformarnos con él. Lo que proyectamos al hablar de nosotros mismos son mundos posibles de existencia futura. Las prácticas autorreferenciales en la educación no han de ser vistas como meras «sombras» de una realidad recóndita, sino como ventanas que agrandan la comprensión del sentido de nuestras acciones y omisiones.

Desde la perspectiva pedagógica, estos planteamientos tienen unas implicaciones muy interesantes. La educación es una acción inmanente que no puede transferirse por la mera voluntad de los agentes educadores. Es necesario, por tanto, emprender actividades que medien en la consecución de efectos educativos. Hasta hace algún tiempo, la idea central que manejaban los educadores era aquélla según la cual quien se educa se va haciendo en función de sus acciones. La perspectiva biográfica de la educación nos invita a completar esta idea afirmando que «somos no sólo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos» (Ledó, 1994: 235) y pensamos de nosotros mismos. Esto significa que las actividades autorreferenciales en los niños y jóvenes han de ser vistas en sí mismas como una forma de conocimiento (Bruner, 1988: 24-25; Larrosa y otros, 1995) sobre ellos mismos y el mundo que les rodea. Es un conocimiento autorreflexivo, en busca de nuestra interioridad introspectiva, de la determinación de nuestras intenciones y de los sentidos subjetivos que vamos reconociendo en lo que somos y hacemos.

### **Metodología: al encuentro del sujeto**

Nuestro trabajo se enmarca, pues, en el contexto de ese interés más amplio por las posibilidades de lo narrativo en pedagogía, cuyas principales líneas acabamos de bosquejar. Los autores de este estudio hemos compartido a menudo un cierto fondo de insatisfacción ante muchos de los planteamientos pedagógicos (y filosófico-pedagógicos) al uso. Algo parecido a la sensación de «vacío» que desde el propio ámbito de la filosofía de la educación destacan Jim Garrison y Anthony Rud (1995). Las conclusiones mejor elaboradas dejan muchas veces abierta la pregunta: «¿y bien?». Queremos llenar de voces el silencio, estrechar la conversación con la realidad. Para actuar educativamente en la infancia, tenemos que comenzar preguntándonos cómo se ven a sí mismos y al mundo que les rodea los niños y las niñas de cualquiera de nuestras ciudades o pueblos.

Nadie duda que la pedagogía no se agota en el mundo infantil, que la educación ya sólo puede entenderse como un proceso siempre inacabado. Pero es también cierto que, como resalta Max Van Manen, la mayor parte de nuestros libros de pedagogía, incluso cuando tratan de la educación en las fases iniciales, son *agógicos*: apuntan a los adultos, los profesores, los padres..., los colegas; les preocupa sobre todo cómo actúan o piensan los educadores. Este tipo de aproximación —señala Van Manen— descuida dos consideraciones esenciales. En primer lugar, «pasa por alto cómo experimenta el niño su mundo doméstico, escolar y comunitario. Desde una perspectiva pedagógica, la cuestión más importante siempre es: ¿Cómo experimenta el niño una situación, una relación o un acontecimiento determinados?» (Van Manen, 1998: 28). En segundo término, esta fijación en el mundo adulto no tiene en cuenta el influjo que ejercen los niños y niñas en nuestras vidas personales y profesionales, en la imagen que nos formamos de nosotros mismos como educadores o como filósofos de la educación.

Este descuido probablemente no sea accidental. Es posible que en gran parte se deba a los enfoques durante mucho tiempo predominantes en la investigación, en los que la vida se pierde, el afán de objetividad anula al sujeto, al sujeto investigador y al sujeto investigado. Si la educación es antes que nada una relación personal, no sólo en el sentido de una relación entre personas, sino, sobre todo, de una relación que apunta a lo más personal en el educando, a su condición de agente singular y único, autónomo y responsable, los enfoques metodológicos más adecuados parecen ser aquellos que apuntan a un nuevo encuentro con el sujeto. Entre estos enfoques, ha vuelto a situarse hoy en la primera línea de la investigación social la metodología biográfica, que, lejos de desdeñar, reafirma la subjetividad como «el resultado de una variedad de discursos sociales y de una única, personal, historia de vida» (Erben, 1996: 160). Nada más acorde que esta imagen del individuo como identidad social compleja y única con un concepto de la educación como relación de mediación, en el que el educando es visto como un ser *situado* en contextos específicos de significación y, al tiempo, con capacidad de *distanciamento* desde y sobre los condicionamientos culturales (Jover, 1998).

Por encima de un método o una técnica concreta, la metodología biográfica supone una «perspectiva» de análisis que, a partir de los propios textos de los sujetos, busca captar su propia experiencia subjetiva, más que aprehender una realidad supuestamente objetiva, que queda cosificada en el mismo acto de aprehensión (véase Pujadas, 1992; Santamarina y Marinas, 1994; Sarabia, 1994; de Miguel, 1996; López-Barajas, 1996; Valles, 1997). Estos enfoques nos han ayudado a entender que no podemos aspirar a una certeza y prueba de verdad definitiva, ajena. Pero ello no significa que en el campo de indagación cualitativa todo valga. El criterio de validez, puede afirmarse con Eisner, hay que buscarlo en ciertos rasgos del texto que nace de la investigación: en la coherencia, el consenso, sobre todo en su utilidad para hacernos ver lo que de otro modo quedaría probablemente oculto. Es lo que pasa, comenta Eisner, con relatos como el retrato vivo de un profesor de escuela elemental que recoge Tracy Kidder en *Among Schoolchildren*, el cual «nos ayuda a comprender algo de la tensión, tanto personal como profesional, que un papel de este tipo puede generar. Al comprender la vida de un profesor a través de su libro, podemos comprender los aspectos de la enseñanza que casi nunca aparecen en las descripciones de las «escuelas productivas» o de los profesores excelentes. Kidder, al mostrar una faceta humana de los profesores, nos invita a entrar en una parte de vida íntima. Como resultado, nos separamos de *Among Schoolchildren* con un conocimiento del terreno pedagógico que no podíamos tener antes de haber pasado por sus páginas» (Eisner, 1998: 78).

No obstante, como ya hemos indicado, también el interés suscitado por la aplicación de este tipo de metodologías al conocimiento pedagógico, parece centrarse más a menudo en las narrativas de los docentes que de los sujetos de educación. También aquí el enfoque se perfila fundamentalmente *agógico*. Por ello, nuestra mirada ha querido apuntar en otra dirección: al propio mundo infantil. Por otra parte, estas metodologías menos estructuradas apelan a un mayor sen-



tido ético del investigador, que debe saber atender a los diferentes niveles de autoría del texto, distinguir, hasta donde ello es posible, la voz del otro de sus propios motivos y voces (Pinar y Pautz, 1998). La actitud que ha orientado en todo momento nuestro trabajo ha sido, en consecuencia, la de dejar hablar preferentemente a los mismos niños y niñas, dejarnos llevar por sus relatos.

Hemos querido, en suma, huir de los planteamientos estandarizados sobre la infancia que nos informan de un niño medio que nunca ha existido ni existirá en estado puro. Planteamientos que, por otra parte, dejan siempre fuera los pensamientos e ideas que no aportan algo a las hipótesis de partida del investigador o que dirigen las formas de pensar y sentir de la infancia. No pretendemos conocer la Infancia con mayúsculas, sino la infancia concreta de los niños y las niñas que tenemos a nuestro lado. Así, no se trata tanto de someter lo que piensan a la explicación de los diferentes paradigmas psicológicos, como de interpretar, de captar «desde dentro», el sentido de su mundo. La mayoría de las metodologías científico-positivas que investigan la infancia parten de modelos centrados en los productos de los llamados «períodos evolutivos». De este modo, lo que suele interesarles son las aproximaciones prelógicas del pensamiento que se van acercando a etapas evolutivas posteriores. La perspectiva narrativa nos sugiere, por el contrario, la idea de que el aprendizaje es, sobre todo, apropiación de sentidos en una voz y en una autoría particular. Esto implica atender a los procesos más que a los productos y reconocer que el sentido sobre sí mismo y el mundo que nos rodea no es una etapa tardía del aprendizaje, sino que se van formando desde edades muy tempranas.

Los  *sujetos* de nuestro estudio han sido siete niños y niñas en edad de educación primaria, procedentes de distintos lugares de nuestra geografía. Se ha empleado una técnica metodológica en el entorno de lo que puede denominarse «relatos biográficos múltiples» (Pujadas, 1992: 51-57). El procedimiento ha variado ligeramente según se haya tratado de los más pequeños (6-9 años) o de los más mayores (10-12 años). En el caso de los pequeños, se pidió a cada niño o niña que realizase unos dibujos sobre cada uno de seis diferentes temas (mi familia, mi colegio, mis amigos, yo mismo, mis juegos preferidos, el mundo que imagino al cerrar los ojos), y se le animó a narrar lo que había dibujado, a medida que se le iban haciendo una serie de preguntas con la finalidad de ayudarle a expresarse. Las conversaciones se grabaron en cintas que, junto con los dibujos, han constituido la base para la recreación de los relatos. En el caso de los mayores, se pidió a cada niño o niña que hiciese una pequeña redacción sobre cada uno de esos temas y algún dibujo sobre el tema o los temas que prefiriese y que plasmase lo que había querido expresar en la narración. Tanto con los pequeños como con los mayores, la experiencia se realizó a lo largo de distintas sesiones, adecuándose siempre a las diferentes circunstancias y ritmo. También en ambos casos, aunque sobre todo en el de los pequeños, se solicitó la colaboración de un adulto cercano al niño o la niña, pero que, preferiblemente, no fuese ni sus padres ni sus profesores.

Para la realización del trabajo de campo se contó con la colaboración de las instalaciones y el personal de una red de ludotecas y de dos colegios de edu-

cación primaria, uno de ellos público y el otro privado. En el caso de los niños o niñas con los que se contactó a través de los colegios, se estimó más adecuada realizar la experiencia fuera de los recintos escolares.

Se han tenido en cuenta los principios y normas deontológicas aplicables en el campo de la investigación pedagógica (AERA, 1992). Respetamos el derecho al anonimato de los niños y las niñas, cuyos nombres, así como cualquier otro aspecto que los pudiese identificar, han sido cambiados. De nuestra autoimagen como pedagogos formarán ya siempre parte quienes, porque tener un nombre es un derecho, hemos llamado: Sara, Ángel, Alicia, Arturo, Almudena, Marta y Laura. Ellas y ellos son los auténticos autores de este estudio.

### **Imagen biográfica del mundo de los niños**

La aproximación biográfica al mundo infantil nos muestra cómo las anécdotas aparentemente más irrelevantes son siempre importantes. Cualquier detalle que para un adulto puede parecer insignificante, para un niño o una niña puede ser vital. Ellos y ellas quieren que se les tenga en cuenta, que sus padres les manifiesten que son importantes, imprescindibles, únicos y que se les quiera pase lo que pase. Tener en cuenta a un niño o una niña es mostrarle que nos tomamos muy en serio su vida, la totalidad de su vida actual, aquí y ahora. Que sabemos que todo lo que le ocurre, por muy provisional e intrascendente que parezca, es vivido como algo importante. La práctica habitual de quitar importancia a un acontecimiento de la vida infantil no puede consistir en dejarles sin un mediador que escuche entero el relato y asuma plenamente el estado de ánimo de quien lo cuenta.

Para los niños y las niñas el hogar es la seguridad, el afecto y el cuidado. Se quejan de la falta de tiempo para que la familia esté junta. Las vacaciones se identifican con la oportunidad de estar todos reunidos. Para ellos y ellas, los padres representan el mundo del trabajo y de la prisa. Quieren que sus padres estén más tiempo en casa, tranquilos, sin prisas y sin perder la paciencia. Que ese tiempo sea un momento de juegos infantiles y no de ir de compras:

Yo juego con mis primas y amigas, pero lo que más me gusta es cuando mi padre puede jugar conmigo a las peleas y las cosquillas, y cuando mi madre hace de abuela, y yo le dejo los muñecos y me voy a festejar. Al cerrar los ojos veo un mundo verde con mucho césped. Es mediodía. Hay muchos árboles y pájaros azules, verdes, amarillos y de otros colores. También hay personas a las que no conozco, con niños en los columpios. Es como un jardín, con estatuas, fuentes, patos y un cisne. Todos están contentos de estar allí con sus padres y todas esas cosas (Marta, 8 años).

Los niños y las niñas miden la importancia de la familia por los miembros, cuantos más mejor, y que celebren muchas fiestas y reuniones familiares. El padre, la madre y los hermanos son las figuras centrales. Los hermanos y hermanas son los compañeros habituales de juego, incluso cuando hay grandes diferencias de edad, y sin importar el género:

Me llamo Almudena. Tengo nueve años. En mi familia hay muchos tíos y primos, además de mis padres y mi hermana. Es mayor, pero yo la cuido. Nos lo pasamos muy bien todos juntos (Almudena, 9 años).

El colegio se vive como un espacio enorme, en el que hay muchas cosas y personas. Les gusta que sea así, pero también pueden manifestar cierto sentido de desorientación. Quizás cuando nos hablan de colegios con «muchos miles de niños y niñas», estén reclamando que alguien les oriente al principio para adquirir seguridad en el entorno. El patio es el espacio principal del colegio. La actitud ante el colegio depende de la vivencia del patio. Los niños y las niñas desean que los profesores sean simpáticos, buenos, que no chillen mucho y les expliquen las cosas tantas veces como sean necesarias. Quieren que sus profesores sean alegres para que el colegio también lo sea, que sean agradables para que lo que les enseñan sea así más fácil de aprender. Reconocen la necesidad de una cierta disciplina, pero valoran la flexibilidad:

El colegio me gusta porque puedes aprender cosas nuevas, aunque algunas veces me da un poco de pereza y también otras veces me aburro. Como soy dudoso, cuando no entiendo algo enseguida lo pregunto. Se me dan bien las matemáticas, y algo peor el lenguaje. Algunos profesores me gustan más y otros menos, sobre todo si son chillones o si se enfadan cuando hablamos o nos portamos mal. El profesor que más me gusta es el de matemáticas. Lo que más me gusta del colegio es el patio, que es muy grande y está dividido en una parte de pequeños y otra de mayores, el gimnasio y el laboratorio, que está muy chulo, tiene dos esqueletos, ordenadores y otras cosas. Lo que menos me gusta es que me pongan muchos deberes (Ángel, 10 años).

Los compañeros de juego son los hermanos en casa y los amigos en el colegio. Los padres se viven como compañeros de juego ausentes: cuando juegan es a juegos de padres, no a juegos de hijos. Las diferencias de género a la hora de jugar parecen haberse difuminado algo. Las chicas juegan al fútbol como los chicos, pero ellos siguen prefiriendo los coches y ellas, las muñecas. Los juguetes preferidos son siempre juguetes para jugar dentro de casa, sustitutos de los compañeros de juego del colegio. Muchos de estos juguetes no necesitan siquiera un compañero para jugar. En el colegio no hacen falta juguetes, son juegos grupales y de actividad física. El patio del colegio representa sobre todo el momento de reunión con los iguales. Por eso viven como algo muy negativo no encontrar a los amigos para jugar en el patio, o que éstos se tengan que marchar a otras clases o actividades durante ese tiempo. Los niños y las niñas manifiestan tener muchos amigos, pero luego se quedan con un grupo de tres o cuatro para jugar juntos. Prefieren amigos del mismo género, o del contrario siempre que jueguen a lo mismo. Los buenos amigos son los que ayudan. Los amigos se identifican siempre con los compañeros en el entorno del colegio. Fuera del espacio escolar la relación no continúa, son mundos separados. Reconocen que los motivos de los enfados con los amigos suelen ser siempre por tonterías. Cuando se enfadan se separan físicamente, no se hablan,

pero al poco tiempo vuelven a juntarse. No quieren que haya amigos que pretendan salirse siempre con la suya. Valoran la necesidad de una cierta igualdad en la amistad:

En mi colegio casi siempre estamos haciendo excursiones. Es muy grande. Me lo paso muy bien. Lo que más me gusta es el patio: correr, jugar y hacer trampas y túneles subterráneos. Lo que menos me gusta es los días esos en los que no encuentro amigos porque se han ido a música, judo o cerámica. Mi profesora es muy buena, a veces nos dice que nos va a poner un castigo, y luego no lo hace. Me gustaría tenerla el año que viene. En el techo de la clase hay una luna hecha con un plato de plástico reciclado. Es bueno reciclar, para que no haya que matar tantos árboles u otras cosas. Tengo muchos amigos, casi trece o doce chicos y alguna chica. Mi mejor amigo es Guillermo. No es muy alto, casi un metro veintidós. Es muy divertido. Le gusta mucho ser portero. A mí me gusta ser defensor. Mis amigos se portan bien conmigo y yo con ellos. Cuando me enfado con ellos me voy a buscar otros amigos, nos peleamos. Un día estábamos jugando al fútbol, chuté, se tropezó el balón con una piedra y pasó por arriba de la cabeza del portero y metí gol. ¡Vamos ganando cinco a cero (Arturo, 7 años).

En su imaginación, los niños y las niñas no sólo copian la realidad, la crean, se convierten en autores de su mundo y de sí mismos. Es por eso necesario que los padres y los profesores aprendamos a verlos no como meros postes repetitivos o seres que prolongan nuestras vidas, sino como autores que inician ya una biografía. El mundo que imaginan es un mundo muy distinto al nuestro, refleja sus deseos y, en algunos casos, una manera diferente de convivir. El color que predomina es el verde, el color de la naturaleza, del campo, de las praderas, de los espacios abiertos para correr, saltar, excavar, etc. Los niños y las niñas están en ese mundo y por eso se ven también verdes, o vestidos de verde. En el mundo que imaginan hay luz, no hay oscuridad, no hay muerte, ni es de noche. Los enemigos no tienen ni nombre ni color definido, pero se les puede distinguir porque los amigos sí los tienen. Los enemigos, sin nombre, son vencidos, quedan derrotados pero no muertos:

Una noche me fui a dormir, cerré los ojos y empecé a pensar en un paraíso grande y único. Hay animales que hablan, sólo los más grandes, como los osos, jirafas y elefantes, porque los pequeños lloran como si fuesen bebés y los medianos unas veces hablan y otras lloran. Viven en casas, como las personas, con su sillón, su lámpara y su televisión. Comen lo mismo que las personas, van al mercado y también beben lo mismo, aunque llaman a las bebidas con otros nombres. Es un país muy extraño pero a la vez muy divertido. Las personas y los animales bailan juntos y la gente es muy rara, se visten en invierno con ropa de verano y en verano con bufandas, abrigos y botas. Visten de amarillo para saber si son amigos, pero si llevan otro color son enemigos, eso es lo que piensan los animales (Sara, 9 años).

En el mundo que imaginan hay animales que se comportan, hablan, visten, comen... como las personas. Cuantos más animales haya y se conozcan, mejor (como pasa con los amigos, los hermanos y las celebraciones familiares. Los ani-

males nunca están solos, siempre están con otros animales). No hay animales en peligro de extinción: todos son importantes y todos cuentan, todos quieren contar. Este mundo es tan necesario para todos que hay que cuidarlo, hay que reciclar material y no matar árboles. Además, cuando los niños y las niñas se hagan adultos tendrán que seguir mimando la naturaleza: serán veterinarios o protectores de los animales, o, si no, médicos o maestros para cuidar de otros niños:

De mayor me gustaría ser protectora de animales. Yo me imagino un mundo de color marrón. Es por la tarde. El sol se está escondiendo. Hay una serpiente hablando con un hipopótamo, y un ornitorrinco que está haciendo tonterías porque quiere llamar la atención. Los animales están contentos, y no hay personas. Hay también osos polares. En el mundo que me imagino no habría animales en extinción. Sería bueno que todos pudiésemos conocer muchos animales. Los que yo más quiero conocer son los ornitorrincos, los canguros y los koalas (Alicia, 11 años).

El mundo real representa, a veces, la destrucción, los árboles que se matan, los animales en riesgo de extinción. El mundo imaginario, por el contrario, es el refugio de la seguridad, el mundo al revés: donde cambian las normas y las costumbres, se abrigan más en verano y menos en invierno; donde no hay ni papelerías, ni tiendas, ni *coles*, donde el papel conserva el color de los árboles y donde los padres no van a trabajar ni a comprar... se quedan en casa con sus hijos e hijas, incluso si esto significa prescindir de chucherías y regalos. En el mundo imaginario todos son felices, «como nosotros»:

Al cerrar los ojos, veo todos los colores. El país que nos imaginamos es muy diferente. Por ejemplo, el sol no es amarillo, es marrón. Los niños y las niñas y los hombres y las mujeres tienen la cara morada y el pelo azul, rojo, amarillo, hasta verde. Hay árboles rojos con hojas azules. La gente no va al *cole*. Las mamás cosen porque no hay tiendas. Hacen ropa para las hijas, y los papás hacen periódicos con papeles lila. No hay tampoco papelerías para vender pegatinas. El papel tiene el mismo color que los árboles. La gente es feliz aunque sea diferente y no haya tiendas, porque como no saben lo que son, son felices como nosotros (Laura, 6 años).

## Reconstrucción narrativa

El replanteamiento y emergencia de los nuevos enfoques de indagación afecta tanto a la metodología de investigación, como al momento en el que ésta adquiere forma pública en el texto. Las modalidades expositivas no pueden permanecer por ello ajenas al encuentro con el sujeto. Las nuevas formas de exposición, de la escenificación a la poesía, no son sólo recursos estéticos, sino formatos que intentan llamar también al encuentro con el lector, sumirlo en un mundo de significados, producir su comprensión empática (Woods, 1998: 99-118). El texto quiere dejar de ser letra muerta para convertirse en vida recreada.

La reconstrucción narrativa que presentamos a continuación se ha elaborado reuniendo algunos de los aspectos más significativos de los relatos ofrecidos por los niños y niñas de nuestro estudio. Pretende plasmar lo que sería la descripción del mundo imaginario de uno de estos niños o niñas de seis a doce años:

Quando cierro los ojos el mundo que yo veo es un mundo muy distinto al nuestro. Un mundo muy... pero que muy diferente. Ya verás... Es un mundo en color, en color verde, lleno de naturaleza, de campos, praderas y con mucho espacio. En este mundo hay luz, no hay oscuridad, ni noche. En este mundo los niños nos dedicamos a correr, saltar, excavar y, sobre todo, a jugar.

Si te fijas bien, sólo hay animales y, algunas veces, personas, muy pocas y sólo a ratos. Los animales que hay están siempre juntos y todos se ayudan unos a otros. Hay muchos animales y cuantos más haya mucho mejor. En este mundo no hay animales en extinción. Todos son importantes, únicos e imprescindibles. En este mundo, los plásticos se reciclan para no matar más árboles.

Bueno, pues aquí los animales se dedican a sus cosas pero luego se reúnen, hablan y celebran fiestas, cumpleaños, bodas, comuniones o están de vacaciones. En este mundo todos están tranquilos y siempre tienen tiempo para jugar con los niños, para que alguien nos columpie o nos haga cosquillas.

En este mundo que yo veo también hay animales malos que, en realidad, son monstruos, gigantes con un único ojo, que hacen algo malo o simplemente tonterías. Otras veces lo que pasa es que los gigantes no son realmente malos, sino que otras personas les obligan a hacer cosas malas. Los animales malos no tienen color ni nombre, pero no hay problema para poder reconocerlos porque los amigos sí los tienen. El color de los amigos es el amarillo.

En este mundo cuando los niños nos hacemos mayores podemos ser veterinarios, médicos, maestros o protectores de los animales, como yo, para mimarlos y estar con ellos cuando están enfermos.

Las narraciones biográficas pretenden, acertadamente, dar la palabra a los niños y las niñas. Ayudarles a reconocer su propia voz en el mundo que les rodea supone para los adultos aprender a conocerlos y a saber acompañarlos. La educación es una tarea, primero, de acogida y, luego, de escucha. Pero hay algo más: el compromiso de los educadores no puede terminar en dar el turno para dejar hablar. Si realmente nos importa la infancia, nos tiene que preocupar ser algo más que el eco de sus voces. Tenemos que ir más allá: nuestro compromiso debe abarcar también las posibles historias biográficas todavía no contadas. El educador auténtico sabe escuchar pero también agitar existencias y ofrecer horizontes más amplios. La pedagogía, al fin y al cabo, tiene que ser normativa –que no directiva– en sus orientaciones. Tarea de futuro.

## Referencias bibliográficas

- AERA (1992). «Normas Éticas». En ALTAREJOS, F. y otros (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel, p. 159-169.
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- BARONE, Th. (1995). «Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: The paradox of trust in educational storysharing». En AMOS HACTH, J.; WISNIEWSKI, R. (eds.). *Life history and narrative*. Londres: Falmer Press, p. 63-74.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- DERRIDA, J. (1994). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ERBEN, M. (1996). «The purposes and processes of biographical method». En SCOTT, D.; USHER, R. (eds.). *Understanding educational research*. Londres: Routledge, p. 159-174.
- GARRISON, J.W.; RUD, A.G. (eds.) (1995). *The Educational Conversation*. Nueva York: Suny Press.
- GIL CANTERO, F. (1998). «La normatividad de la Filosofía de la Educación». En AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy*. Madrid: Dykinson, p. 77-92.
- HOPKINS, R.L. (1994). *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. Londres: Teachers College Press.
- JOHNSTON, S. (1993). «A case for the "person" in curriculum deliberation». *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6): 473-483.
- JOVER, G. (1998). «Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación». En AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy*. Madrid: Dykinson, p. 139-157.
- KERBY, A.P. (1991). *Narrative and the self*. Indiana: Indiana University Press.
- LARROSA, J.; ARNAUS, R. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LEONARD, J.T. (1983). «Mystery and myth: curriculum as the illumination of lived experience». *Journal of Curriculum Theorizing*, 5 (1): 17-25.
- LLEDÓ, E. (1994). *Memoria de la ética*. Madrid: Taurus.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (ed.) (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MANEN, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MIGUEL, J.M. de (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- NODDINGS, N. (1991). «Stories in dialogue caring and interpersonal reasoning». En C. WITHERELL; N. NODDINGS (eds.) *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. Londres: Teachers College Press, p. 157-170.
- PINAR, W.F.; PAUTZ, A.E. (1998). «Construction Scars: Autobiographical Voice in Biography». En KRIDEL, C. (ed.). *Writing Educational Biography: Explorations in Qualitative Research*. Nueva York: Garland, p. 61-72.
- PUJADAS, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RICOEUR, P. (1987). *Tiempo y narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad.
- SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.M. (1994). «Historias de vida e historia oral». En DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, p. 257-285.

- SARABIA, B. (1994). «Documentos personales: historias de vida». En GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, p. 223-244.
- SCHULZE, Th. (1993). «Pedagogía de orientación biográfica». *Educación (Tubinga)*, 48, p. 78-100.
- SOLWAY, D. (1991). «The anecdotal function: a reconsideration of "Education lost"». *Interchange*, 22 (4): 77-87.
- TAYLOR, Ch. (1997). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- TRILLA, J. (1994). «Pedagogías narrativas». En LARROSA, J. (ed.). *Trayectos, escrituras, metamorfosis (la idea de formación en la novela)*. Barcelona: PPU, p. 107-128.
- VALLES, M.S. (1997). «Técnicas de conversación, narración: La metodología biográfica». *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, p. 235-277.
- WITHERELL, C.; NODDINGS, N. (1991). «Prologue». En WITHERELL, C.; NODDINGS, N. (eds.). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. Londres: Teachers College Press, p. 1-12.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.