

Educació i narrativa*

Fernando Gil**

Com podeu suposar, el títol d'aquesta conferència permet al conferenciant parlar del que vulgui. Però no és només això. De fet, no té cap mèrit: ja hi ha gent que ho fa —parlar del que se li ocorre— i ben segur que molt millor que jo. Per exemple, dotzenes de tertulians radiofònics contesten diàriament el que els dona la gana sigui quin sigui el sentit d'allo que se'ls preguntí. Com aquests tertulians, us podria contar, sota el títol d'aquesta conferència, per exemple, l'última novel·la que he llegit, fer un petit recital poètic, relatar-vos la meua biografia o, molt millor, fer-vos dentetes contant-vos, *amb experiència pedagògicament narrativa*, que encara que no us ho cregueu, vaig veure el Barça i em vaig educar com a bon afeccionat de l'Atlètic de Madrid¹.

Bé, doncs el que és interessant és que no hauria d'apel·lar a les vostres bones maneres acadèmiques: és que no sortiria d'algunes de les modalitats més dominants d'entendre avui el fet narratiu en educació. Per la meua banda, estiguen tranquils, continuo pensant que fer això en pedagogia és, en alguns casos, un desvari intel·lectual afavorit, entre altres coses, per la nostra condició de funcionaris.

El meu propòsit és més avorrit. Pretenc només mostrar quines implicacions té afirmar que ens eduquem narrativament. Per això utilitzaré, a vegades, com a mitjà d'anàlisi, les pràctiques escolars entorn de les narracions autobiogràfiques de professors i alumnes.

Organitzaré la meua exposició en quatre parts, que per introduir-nos en la matèria anomenarem *veus*. La primera veu, òbviament, és la de la pedagogia i

(*) Aquest text correspon a la conferència que l'autor va pronunciar el primer de desembre de 2005, en el marc del Seminari Barcelona-Madrid, organitzat pel Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, amb la col·laboració de l'Institut de Ciències de l'Educació, en ocasió dels 100 anys de Pedagogia Universitària (1904-2004) i dels 75 anys del Seminari de Pedagogia (1930-2005).

(**) Professor titular de Teoria de l'Educació a la Universitat Complutense de Madrid. Adreça electrònica: gcantero@edu.ucm.es

(1) L'autor es refereix a la inoblidable golejada que el Barça va propinar al Reial Madrid, al Santiago Bernabéu, en la dotzena jornada de la lliga de futbol 2005-2006.

els pedagogs. M'interessa saber què es proposa avui en pedagogia com a educació narrativa. La segona veu, la veritat és que es podria silenciar, de fet és un pèl avorrida, però tinc especial debilitat en el fet que els pedagogs atenguem la xarxa nomològica del que estudiem. M'interessa que sapiguem de què parlem i l'anàlisi del llenguatge és un bon i honrat procediment. En la tercera part, atendrem a la veu autoritzada dels filòsofs, viatjarem al que ens diuen alguns heremeneutes, deconstruccionsistes i *narratòlegs*. En l'última, per acabar, farem una mica allò que de vegades els pedagogs oblidem, el viatge *de tornada* a l'educació i veurem què ens surt de tot l'anterior; bé, en realitat, què me'n surt a mi.

La veu de la pedagogia i els pedagogs

Si de cas me'n vaig molt lluny i, sobretot, per no aixecar expectatives infundades, ja us puc avançar —i no us decebeu massa— que educar-se narrativament no és, *en tant que educació*, una cosa diferent del que, per exemple, ja ens deia Sòcrates que era un home educat². Sí que us puc avançar que educar-se, *en tant que narració*, té alguna cosa a veure, entre moltes altres possibilitats, amb la forma i el contingut que usem per contar-nos a nosaltres mateixos i, si escau, als altres qui som.

Recorreré a un sil·logisme perquè quedi ben diferenciat l'*eidós* narratiu. El sil·logisme seria el següent: 1. El que som, com a missatge que ens diem, és un *logos*; 2. El *logos* és una manera de dir, una manera d'expressar-se; 3. El *logos*, en fer-se llenguatge, crea una peculiar estructura ontològica: som el que diem (Lledó, 1994, p. 235).

Vegem-ho d'una manera més pedagògica. Castillejo fa ja molts anys va encunyar una feliç expressió, sobre les bases antropològiques de l'educació, afirmant que «som el que som, actuem segons som i ens anem fent segons actuem» (Castillejo, 1981, p. 35). Doncs bé, la comprensió del fet narratiu en educació afegiria que, *a més*, som el que ens contem a nosaltres mateixos.

Per què sorgeixen aquestes propostes en pedagogia? Què pinta el fet narratiu en l'educació? Per què certs autors i corrents demanen una educació que accentui aquest enfocament narratiu autobiogràfic, aquest *logos* que es fa missatge sobre si mateix? O, per a aquells a qui els agraden els textos tipus Guinness dels rècords, per què el terme *narrativa* ocupa un dels tres primers llocs en les bases documentals internacionals de pedagogia des de fa ja més de cinc anys?

(2) «En efecte, jo no tinc altra missió ni ofici que el de passejar pels carrers per persuadir joves i ancians que no cal inquietar-se pel cos ni per les riqueses, sinó, com ja us vaig dir fa poc, per aconseguir que el nostre esperit sigui el millor possible, insistint que la virtut no ve de les riqueses, sinó al revés, que les riqueses i la resta de béns i la categoria d'una persona vénen de la virtut, que és la font de benestar per a un mateix i per al bé públic» (Plató, *Apologia de Sòcrates*).

Hi ha un autor americà, molt obstinat en aquest enfocament, amb nom cinematogràfic i terrorífic, Hopkins (1994), que considera un fracàs radical de l'educació que els alumnes percebin que el que és realment important en les seves vides queda fora del centre escolar: que, passats els anys, gairebé tots puguem afirmar amb certa rotunditat que educar-se, el que es diu educar-se, en aquest sentit socràtic que vèiem abans, en efecte, ho assolim, en part, al col·legi o l'institut, però no a les classes..., diu Hopkins, *sinó en els canvis de classe, en els esbarjos i en entrar i sortir del col·legi*³.

Aquest autor reivindica l'enfocament narratiu autobiogràfic en educació perquè, segons ell, hem aconseguit que a les escoles imperi entre l'alumnat un patiment silenciós, el tabú, així ho anomena, de tractar obertament els assumptes, diu, *íntims, privats i familiars*, o sigui, els que generalment formen part de l'esbarjo i dels canvis de classe.

Hopkins proposa tres mesures: *primer*, que s'adopti com a activitat habitual que «cada membre del grup —inclòs el professor— narri el sentit de la seva vida passada, la seva vida actual i anticipi la seva vida futura» (1994, p. 142); *segon*, com a enfocament curricular, el que aquí anomenariem *projecte educatiu de centre*, aquest autor suggereix la necessitat urgent que «les escoles s'impliquin en assumptes íntims, privats i familiars» (p. 169; cursiva afegida); *finalment*, Hopkins estableix com a intenció ulterior dels centres escolars, desenvolupar el que denomina *l'impuls autonarratiu* a través dels interrogants següents que han de servir com a guia pedagògica de la convivència i l'ensenyament per a professors i alumnes: «Per què estudio aquest tema o desenvolupo aquesta habilitat? Què fa aquesta matèria significativa a la meua vida? Com (puc) trobar el fons de la meua narració? Com em pot ajudar a donar sentit a la meua vida o donar-li direcció?» (p. 147).

Un altre autor molt conegut en aquesta línia, Barone, arremet contra gairebé qualsevol forma actual d'educació moral o d'educació en valors. No seria, segons la seva opinió, un debat entre judici, sentiment o caràcter. Considera que, tal com es plantegen actualment, són una farsa total, una representació teatral, superficial i simulada perquè són educacions que no s'articulen des de la discussió pública, de les vides particulars, reals i privades dels alumnes i la dels professors. I sense aquest component, diu, tota formació moral es converteix en un càlcul de gestió dels propis interessos egoistes, sense compromisos reals i profunds (Barone, 1995, p. 63-74). O sigui, que tindriem dues formacions morals: la de l'escola, la pública, la social, la representació teatral, el que els altres esperen de mi, i la privada, que quedaria sense espai en l'anterior.

(3) Potser no és una idea dolenta per a una altra nova llei d'educació. Vull dir que, tal vegada, els professors s'alegrarien molt si els llevéssim per decret la càrrega d'educar. Els podríem dir: ja està, tots tranquils, limiteu-vos a ensenyar coses que per educar triplicarem o quintuplicarem els temps d'esbarjo i a alentir els canvis de classe. Això d'alentir té la seva gràcia i les seves possibilitats, però no continuarem per aquí...

Noddings s'ha apuntat a les mateixes crítiques. Per a ella, els objectius cognitius de l'escola són assoliments sense sentit real per als alumnes mentre els centres escolars, diu, no se centrin en la vida real dels nens i joves (Noddings, 1991, pp. 3 i 169)⁴.

Aquestes posicions que reivindiquen el fet narratiu–biogràfic en educació solen anar acompanyades també de la crítica cap a les formes habituals de formar el professorat. El que proposen són tècniques i, sobretot, finalitats, intencions, més narratives, més autobiogràfiques. Pinar, considerat un dels fundadors d'aquest corrent en pedagogia, ens diu, en un dels textos més citats en aquesta línia d'investigació, el següent: «El treball intel·lectual [del professor], en la mesura que es fa més conscientment concordant amb el treball biogràfic, arriba a ser més succint, més profund, més útil. Estic convençut que el desenvolupament intel·lectual és més una funció d'arribar a ser conscient del jo biogràfic que d'un treball estrictament intel·lectual [...] Aquest complicat procés, que només he arribat a comprendre d'una manera incipient, és el procés educatiu, és l'experiència educativa. No és una cosa que jo faci als altres. No és una tècnica d'instrucció. No és una aproximació al currículum, ni un suggeriment sobre el seu contingut. El meu currículum són les experiències de les meves lectures i la seva recreació en una forma intel·lectual, i posar-me jo al descobert és el procés educatiu [...]. Solament —acaba Pinar— en la mesura que comprenc les relacions entre el relat de la meua vida, el meu present biogràfic i les meves labors intel·lectuals, puc estar compromès amb el treball educatiu» (Pinar, 1981, p. 286)⁵.

Hi ha un pedagog alemany molt interessant, Theodor Schulze, que va encunyar l'expressió «pedagogia d'orientació biogràfica» per defensar que la cura delicada i acollidora del desenvolupament dels nostres alumnes depèn, directament, segons ell, de la pròpia presa de consciència de la biografia dels educadors. Segons aquest autor, l'activitat autobiogràfica en els educadors afavoreix que ressaltin en la seva labor la funció de cura personal amb relació al particular desenvolupament humanitzador dels educands i que es mostrin especialment atents i respectuosos cap als períodes crítics vitals. Considera també que permet captar la «subjectivitat» dels nostres educands i que promou en els docents i en els alumnes el manteniment de la seva identitat personal en un món tan canviant (Schulze, 1993, p. 96-97)⁶.

(4) En un altre ordre de temes, una distinció d'aquesta autora que ha tingut una àmplia acceptació diferencia els usos de la investigació narrativa dels usos pedagògics de la narració. Vegeu *Philosophy of Education*. Oxford, Westview Press, 1995.

(5) Sobre la influència d'aquest autor i de M. Grumet en l'extensió de l'enfocament narratiu als Estats Units podeu llegir les referències històriques a Franzosa, S.D. (1992) «Authoring the educated self: Educational autobiography and resistance». *Educational Theory* (Chicago, University of Illinois), 42 (4), p. 395 i ss.

(6) Una altra idea d'aquest autor que s'ha de tenir molt en compte és que «la mateixa estructura de la biografia es convertirà [...] en un focus central per a la formulació d'una teoria de la ciència de l'educació» (Schulze, 1993, p.88).

Bé, fins aquí hem exposat uns exemples⁷ d'alguns dels autors més reconeguts en aquest corrent. Ara pensarem quins supòsits pedagògics sostenen aquestes propostes. Per començar, pot ser bo considerar breument el que *no* proposen, encara que s'assembla molt a coses que ja sabem: no proposen només fer més pràctic l'ensenyament. No proposen només usar les qüestions vitals, crítiques–sapiencials, com a aplicació pràctica de l'educació. Tampoc no suggereixen només que s'usin tècniques narratives, com ara mitjans de motivació i d'adquisició d'aprenentatges significatius. La proposta dura, relativament innovadora, es dirigeix a modificar els nostres supòsits entorn del que, en el coneixement de l'educació, anomenem *connexions intencionals* i *connexions programades*. La tesi es podria enunciar així: *La presa de consciència, pública i particular, sobre la pròpia vida personal pot millorar la intencionalitat educadora i, per tant, els efectes educatius tant en els alumnes com en els professors.*

Les connexions intencionals i programes es veurien així relativament modificades, en la mesura que aconseguíssim ressaltar la veu autobiogràfica perquè, i aquí hi ha la connexió, s'accentuarien, al seu torn, determinades maneres de reflexionar i determinats trets de personalitat que, segons alguns, ulteriorment afavoririen la presència de les condicions de possibilitat de l'educació en sentit restringit.

Alguns dels corol·laris d'aquestes tesis serien, breument, els següents:

1. La presa de consciència contínua, deliberada, treballada, sobre la pròpia vida pot promoure un sentit més unitari del temps i, per tant, de la identitat.

Això en part és veritat perquè el judici educatiu s'elabora en funció de la situació subjectivament temporal d'una consciència identitària. El judici educatiu tracta de treure de l'alumne una cosa que sortirà al llarg d'aquest text: el «sóc aquí». El sóc aquí, sóc així, així vaig ser, així vull ser... és el *logos autèl·lic* del meu temps, del meu espai, del meu jo⁸.

2. La presa de consciència contínua, deliberada, treballada, sobre la pròpia vida, pot promoure una «trama», una *narrativitat* més consistent, a través del passat i del present, fet que comporta dotar d'estructura narrativa la vivència successiva d'esdeveniments

Una altra vegada cal reconèixer que, en efecte, és una mica veritat perquè el seny educatiu, probablement, consisteixi a saber passar de la dimensió episdòica dels successos, esdeveniments o experiències, a la

(7) Es poden ampliar autors, corrents i plantejaments a Gil, 1998, 1999, 2000.

(8) Perquè ens entenguem: ens acostem a les possibilitats educadores quan, com en la cançó de Silvio Rodríguez, trobem «la paraula precisa i el somriure perfecte». En els fonaments filosòfics i antropològics de l'enfocament narratiu trobar la paraula adequada, fer pensar, acollir l'altre per al seu desenvolupament personal, és una categoria dependent de la presa de consciència de l'educador sobre la seva pròpia identitat en el temps. Educar és aquí, ara pel que fa a l'educand, parar o girar el sentit subjectiu de la seva consciència identitària en el temps: començar a pensar-se d'una altra manera i per a altres fins.

dimensió configurant (per això en pedagogia ens interessen tant les connexions esmentades). També és veritat que el que des de Peters coneixem com a principis de procediment en la manera de projectar per a la pràctica les finalitats educatives, significa, en la perspectiva narratològica, enllaçar, connectar, vincular, episodis, successos, o anècdotes, partir d'una certa unitat de sentit configurant, que és, precisament, la intencionalitat educadora cap a si mateix i els altres. «Una vida assolida» és, en realitat, una vida orientada i constantment reorientada des d'intencions o finalitats que doten de sentit la trama en el temps. I, pel mateix motiu, però ja vist normativament, «una educació assolida» té alguna cosa a veure amb el fet de dotar, configurar, tramar, prioritats intencionals de sentit projectiu i optimitzador sobre la pròpia vida: voler ser millor⁹.

3. La presa de consciència contínua, deliberada, treballada, sobre la pròpia vida, quan es comparteix públicament, indueix el que ens ha dit Gergen: «un relat (autobiogràfic) no és simplement un relat (autobiogràfic). És en si mateix una *acció emplaçada*» (Gergen, 1996, p. 301; cursives afegides).

Una altra vegada cal reconèixer que, en efecte, alguna cosa d'això és veritat perquè el seny educatiu se sosté, precisament, en projectar accions en el seu doble sentit, acostar possibilitats d'acció futura als alumnes¹⁰ i acostar, millor relatar les possibilitats d'accions passades («*Recordes que vas ser capaç de...*»). L'acció emplaçada en educació és futur i passat¹¹.

Vegem-ho des d'una altra perspectiva. La memòria i els records constitueixen una important categoria pedagògica d'informació personal i social. Com ens ha ensenyat Paul Ricoeur, la memòria és una categoria de l'acció¹². I l'acció és, precisament, el centre conceptual i pràctic de l'educació. Recordar comporta, en realitat, rememorar la nostra pròpia identitat vista des de lluny, la nostra trajectòria biogràfica, la nostra acció formativa sobre nosaltres mateixos¹³. Es produeix així, en un altre ordre d'idees, el que Sartre

(9) No puc tractar tots els matisos d'aquesta qüestió. Apunteu com a corol·laris dels corol·laris que en aquesta possibilitat que tracta de ressaltar l'enfocament narratiu autobiogràfic s'amaguen, com no podia ser menys, els grans riscos i, alhora, les grans possibilitats de l'educació: les trames autojustificatives de consistències no valuoses («els relats de compensació»); els nefastos efectes d'educacions diplomàtiques, equidistants, toves a l'hora de dotar de sentit; la responsabilitat dels educadors de reflexionar sobre l'abast de qüestionar trames consolidades; la necessària condició normativa de l'educació d'incloure criteris de valor..., criteris de valor sobre, aquí no és res, el voler-ser-millor...

(10) Probablement un bon educador es caracteritzi per mantenir sempre actives les *narracions d'esperança*, un optimista incansable sobre les possibilitats de millora i canvi del ser humà, el subjecte que està per donar-te uns copets a l'espatlla... *tu pots*..

(11) Els psicòlegs, en la perspectiva de competències operatives d'accions concretes, ho anomenen *principi de Premark*.

(12) Ricoeur (1996, p. 996 i ss.); vegeu, també Ricoeur (1999).

(13) Per exemple, hem aplicat empíricament aquestes categories a la memòria de tres generacions de subjectes sobre els anuncis de joguines a la televisió. Vegeu Gil *et al.* (2006).

denominava «assertions imaginants», tot significat que els subjectes realment no recordem amb literalitat sinó que recreem el record des d'algun tipus d'intencionalitat sobre nosaltres mateixos i la realitat. Per a Sartre, la imatge que es forma amb el record «és una consciència que tracta de produir el seu objecte; està, doncs, constituïda per una determinada manera de jutjar i de sentir de les quals no prenem consciència com a tals, sinó que les aprehenem en l'objecte intencional com a tal o tal altra de les seves qualitats» (Sartre, 1976, p. 148).

La veu de l'anàlisi del llenguatge

El terme *narratologia* el va encunyar Todorov (1969). Amb aquesta paraula volia distingir els actes de comunicació que provoquen una perspectiva transitiva del món. Una perspectiva en la qual em vaig coneixent en l'experiència de conèixer el món. La narratologia inclou qualsevol tipus de comunicació, sobre accions reals o fictícies, que indueixi una perspectiva i un sentit, en rigor, una *inclusió de sentit*; és a dir, em veig en el món i veig el món en mi.

L'objecte material de la narratologia és *la narrativa*. La *narrativa* és l'habilitat per narrar, el que fa referència a la narració i, com a última accepció, un gènere literari en prosa, que abasta la novel·la i el conte. La *narració* és l'acció i l'efecte de narrar, també és l'exposició d'una sèrie de fets reals o imaginaris que es produeixen al llarg del temps.

Per a nosaltres el terme més significatiu tal vegada sigui l'adjectiu *narrativitat*. La *narrativitat* expressaria la qualitat, la propietat, de construcció de sentit, d'aquesta inclusió de sentit que veiem abans, a través de la successió d'estats, canvis i transformacions (Coste, 1989, p. 5).

Vegem-ne alguns exemples. Veure una pel·lícula de la Segona Guerra Mundial pot ser i de fet és una acció narrativa, amb el gènere cinematogràfic que sigui del cas. La pel·lícula té una narració i pot tenir i induir la seva pròpia *narrativitat*, una inclusió de sentit a través d'accions: hi veiem el món i ens hi veiem.

Però encara hi ha més, i així arribem a la distinció terminològica que més ens interessa. La qualitat de la *narrativitat* no és només una propietat concretament desenvolupada amb més o menys encert en aquesta determinada pel·lícula. La qualitat de la *narrativitat* és a més una de les nostres possibilitats de pensar, sentir i imaginar com a éssers humans veient aquesta pel·lícula.

Es produeix així l'acte de comunicació singular que volia destacar Todorov. La pel·lícula és, materialment, la mateixa, sempre i per sempre. La nostra *narrativitat* constitutiva indueix, no obstant això, que sigui distinta, sempre i per sempre, a tots els ulls que la vegin i a nosaltres mateixos en cada ocasió que la vegem.

Però això no és tot. La narrativitat expressa tota la seva essència quan ens adonem que en veure la pel·lícula, no solament continua sent la mateixa, no només que per a cada un de nosaltres té una narrativitat diferent, és que, a més, la pel·lícula pot servir de referència, de narració, per reconèixer els canvis en un mateix. Per això Todorov parlava de sentit transitiu, és a dir, en veure la pel·lícula no és que puguem construir sentit, significat, sobre la Segona Guerra Mundial, el cinema o, posem per cas, la col·locació òptima d'unes butaques, és que a més es pot produir això que abans hem anomenat *inclusió de sentit*: ens omplim, ens envaïm de sentit sobre nosaltres mateixos.

No ens trobem, doncs, principalment, davant d'una manera de veure, escriure o contar, sinó davant d'un tipus de coneixement, de manera de conèixer el món i de conèixer-nos (Bruner, 1988, pp. 24–35)¹⁴. Per això, quan una pel·lícula ens crea un profund *esdeveniment*¹⁵ i algú ens demana que la hi contem... sentim, a vegades, que no podem, que és *inabastablement narrable*. La qual cosa, em permeto de recordar-vos l'obvietat, és una paradoxa quan ens referim a un producte estrictament narratiu, o sigui, perfectament narrable¹⁶. Ricoeur ha expressat, amb projecció pedagògica, aquesta transitivitat de la narrativitat, dient que, a vegades, en llegir, veure, contemplar, pensar, recordar, o imaginar, hi ha «un moment d'*enviament*... una provocació per ser i obrar d'una altra manera [...]» (Ricoeur, 1996, p. 1001; curativa de l'autor).

Doncs bé, en els estudis narratològics, un punt teòric i pràctic d'inflexió el constitueix l'anàlisi d'aquesta narrativitat quan el que es narra és la nostra pròpia narració autobiogràfica. Molts de vostès ja hauran experimentat el que succeeix amb aquest «moment d'enviament» quan relatem un conte, una història de ficció, a un nen el protagonista del qual sembla o no el mateix nen. Millor encara: quan es va desvetllant a poc a poc a orelles del nen la seva extraordinària semblança amb el del relat. Li provoquem, permeteu-me l'expressió, una espècie de curtcircuit narratiu, perquè la narrativitat, la inclusió de sentit de si mateix, ja està en el text.

(14) Vegeu també Bruner, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza; Mahabir, H. (1997) «Autobiography as a way of knowing», a Clandinin, J. [ed.] *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education*. Nova York, Teachers College Press, p. 19–27; Nussbaum, M.C. (2005) *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, Paidós, p. 122 i ss.

(15) Per comprendre la perspectiva educativa de l'esdeveniment, de l'experiència, es pot llegir l'excel·lent assaig de Bárcena, Fernando (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona, Herder.

(16) Les obres artístiques imperibles, respectades i admirades per diferents generacions i cultures durant anys, en alguns casos segles, mostrarien precisament una càrrega de narrativitat, d'inclusió de sentit universal, que qüestionaria o, en qualsevol cas, limitaria tant l'abast romàntic de les significacions individuals davant aquestes obres com la negació de la presència, en la forma del que es vulgui, expectatives, anhels, somnis, etc., d'una condició humana configuradorament comuna.

Un dels nostres millors novel·listes, Javier Marías, ha sabut expressar això amb un lluminós joc de paraules: «allò relatat succeeix a *ell* i al mateix temps *no* succeeix a ell, en la mesura que *en realitat no ha succeït*, ni a ell ni a ningú en absolut; encara que en la mesura que succeeix en una obra de ficció, serà a ell, al lector o a l'espectador, i a ningú més a qui succeeixi» (Marías, 1993, p. 63; cursives de l'autor)¹⁷.

Permeteu-me tres anotacions sobre el que acabem de veure, tres extensions de sentit per millorar la narrativitat d'aquest text.

Primera; imagineu-vos les implicacions pedagògiques del que acabo d'assenyalar si en comptes de veure una pel·lícula de la Segona Guerra Mundial, fos la nostra pròpia vida. La nostra pròpia vida a través d'algunes de les tècniques narratives que circulen pel món pedagògic: l'elaboració dels llibres de família, els relats autobiogràfics desencadenats per la visió d'imatges¹⁸, un text autobiogràfic d'un professor sobre la seva vida professional, un àlbum de fotos de la nostra època escolar, la representació teatral dels vostres alumnes sobre vosaltres mateixos com a professors, la redacció de contes personalitzats, el relat de ficció d'un professor o, per exemple, el que els americans anomenen les *xafarderies escolars*, sessions de grup de docents i alumnes en què es poden fer imitacions i contar anècdotes i acudits sobre ells mateixos... Aquestes tècniques narratives estarien al servei d'aquesta pedagogia d'orientació biogràfica: dur la narrativitat al seu extrem d'inclusió de sentit i de la presa de consciència, com a educadors i educands, de la nostra identitat a través dels canvis.

Segona anotació: ho proposarem al final, però imagineu-vos classes magistrals, participatives, autogestionades o com vulgueu que provoquin aquesta narrativitat, aquest enviament del «sóc aquí» en l'alumnat. Professors que, com a narratòlegs especialitzats, converteixin cada classe en una pura narrativitat, en una inclusió de sentit des de la tremolor biogràfica que emfatitzi la pròpia identitat a través de l'embranchida cap a accions més educatives...

(17) Observeu el matís, per a quan parlem del diagnòstic pedagògic inicial i total dels nostres alumnes en una imaginària Matrix escolar, del fet que, en el cas assenyalat, el moment d'enviament, la narrativitat, el sóc aquí, el sóc així, el puc ser així, en fi, la inclusió de sentit en el món, es pot quedar en un no-res si ho desvetlla tot... És el que ha ocorregut amb els dissenys d'alguns contes personalitzats, en els quals es proporciona prèviament les característiques del nen per elaborar una trama en la qual ell o ella, amb els seus noms i cognoms, són els protagonistes. Des d'un punt de vista educatiu, la narrativitat es queda en no-res perquè l'entranya formativa del moment d'enviament, com veurem, no és la identitat *idem* sinó la *ipseïtat*: l'*aparició* sobtada d'un jo en desenvolupament, el sóc aquí projectat aquí, l'autoconeixement per comparança, emulació o rebuig cap a *altres personatges* reals o ficticis. Una cosa semblant ocorre entre l'eroticisme i la pornografia: aquesta es queda en no-res per voler desvetllar-ho tot.

(18) Aquesta tècnica és la que més hem usat en algunes de les nostres investigacions de camp. Consulteu Gil *et al.*, 2003; 2006; Jover i Reyero, 2000; Gil i Jover, 1997, 1998, 2000.

Tercera i última anotació: imagineu-vos una espècie de *Matrix* escolar... a l'espanyola, és clar, una mica així com la sèrie policial de *Los hombres de Paco*. Un *Matrix*, en què, com hem vist, ja hem quintuplicat les hores d'esbarjo, alentit els canvis de classe mitjançant túnels i laberints de certa extensió —sobre això no es preocupin, cridem a Gallardón— i semàfors en vermell per als professors correpassadissos. Un *Matrix* en què s'ha considerat que les tècniques autobiogràfiques que vèiem abans són lleugeretes, excessivament obliqües i indeterminades; en fi, una pèrdua de temps, per la qual cosa es decideix, en aquest afany educatiu, lliurar a cada professor a l'inici dels diferents cursos un dossier exhaustiu, visual i escrit, dels detalls més detallats que puguem imaginar sobre la vida de cada alumne. I fins i tot, ja que som a *Matrix*, aquest dossier inclou el futur d'aquests alumnes... Crec que és sobrer dir-los que el ministre d'Educació de *Matrix*, és clar, és un narratòleg i a més un fanàtic del diagnòstic escolar, que s'ha cregut a ulls clucs això de la narrativa, la inclusió de sentit, la presa de consciència sobre la pròpia identitat, el caràcter educatiu de compartir els assumptes íntims, privats i familiars que ens deia Hopkins, etc.¹⁹

La veu dels filòsofs

Tal vegada, l'aportació avui més coincident, sobre aquests temes, passa per considerar que l'ésser humà és un subjecte constitutivament narratiu. Els antecedents filosòfics més immediats els tindriem, entre altres, en l'historicisme de Dilthey, l'hermenèutica del si mateix de Heidegger, el vitalisme d'Ortega o l'existencialisme de Sartre.

Però a mi m'interessa destacar l'embranchida conceptual donada a aquesta qüestió per Ricoeur. La proposta de Ricoeur es pot resumir en tres idees:

1. La consideració de la condició humana sota quatre notes ontològiques: som temps, som memòria, som història i som imaginació.
2. En segon lloc, la consideració que la identitat humana és constitutivament narrativa tant en el que roman, la identitat ídem, la *mismitat*, com en allò que canvia, la *ipseïtat*.
3. Finalment, que aquesta identitat narrativa només és recognoscible des d'allò que el subjecte es conta a si mateix, sobre si mateix, des de categories ètiques.

Ricoeur va criticar moltes vegades les successives edicions del DSM psi-quiàtric²⁰. El disgustava que es manegés una idea estàtica, solidificada,

(19) Ara que hi penso, resulta que aquest Hopkins serà el ministre d'Educació del nostre *Matrix* escolar. Hi ha noms que creen mons.

(20) Sigles del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, de l'American Psychiatric Association.

monolítica, de la identitat. Però també va qüestionar les concepcions historicistes, existencialistes, narratològiques i deconstruccionistes, que neguen tota referència estable de la identitat. Ricoeur tracta de trobar un equilibri equidistant sense caure, per la bretxa postmoderna, en la sobrevaloració estructural i estètica dels textos. Aquest equilibri el troba, sorprenentment, en una categoria no narratològica sinó pedagògica: la valoració ètica dels mons possibles que el llenguatge m'obre o em tanca. Pensa que per poder dir d'algú que ha canviat, és que alguna cosa ha de romandre. Encara sort que sigui així. Si no es podria donar el cas de trobar-nos amb un amic de l'allunyada infància i dir-li: «home, tal, sí que has canviat, no semblés el mateix»; i que ell ens contestés: «doncs sí que he canviat... és que no sóc tal». L'interessant és que la inversa, com diu Ricoeur, també és certa: per poder dir d'algú que és el mateix, que roman en la seva identitat, és que alguna cosa ha hagut d'haver canviat, variat o modificat. I una altra vegada, veiem que en el nostre amic tal continua sent cert: «home, tal, quant de temps, no has canviat gens, continues sent el mateix... de sempre»; i que ell, tal, ens contestés de nou: «doncs sí que no he canviat... és que continuo sense ser tal».

Hi ha, doncs, un problema filosòfic bàsic entorn de la narrativitat, en aquesta inclusió de sentits transitius que vèiem abans. ¿Què significa realment la *mismitat*, la identitat ídem, la percepció d'estabilitat en una identitat, per molt que canviï? És un fons de mar a descobrir? Hi ha un jo més autèntic entre tots els *jos* que ens poblen? Hi ha una veu més autèntica? Hi ha una autoria més determinant?

Derrida ens suggereix que deixem de pensar en aquestes qüestions. La importància dels textos, en un sentit filosòficament narratològic, és, segons el pensador francès, en els mateixos signes i no en el fet que aquests remetin a un sentit, una veritat o una raó. Segons aquest autor, la cultura occidental es troba tancada en la perspectiva hermenèutica, segons la qual tendim a pensar que darrere de cada text hi ha un sentit últim, una veritat o una falsedat que hem de descobrir: una —dirà— «metafísica de la presència». En el seu llibre *Marges de la filosofia*, ens diu: «l'escriptura es llegeix, no dona lloc, “en última instància”, a un desxiframent hermenèutic, a l'aclariment d'un sentit o una veritat» (1994, p. 371). Quan el text és la nostra autobiografia, llavors, l'activitat constitutiva de la identitat ha de començar per la deconstrucció com a procés de desidentificació: *aprendre a veure'ns sense cap referència estable*. Per això, dirà Derrida que som un «esdevenir-absent»: un procés d'ésser sense referència estable.

Davant un futur incert, es dirà, només hi ha la possibilitat de la nansa del relat de la pròpia vida com a mesura de certesa. «Hem après —diu José Jiménez— que l'home no és, esdevé: som, abans de res, transformació, metamorfosi [...] Reivindicar avui la memòria no significa pretendre, ingènuament, tornar a la il·lusió d'un “gran relat”. Però sí prendre consciència dels “relats” operatius [...] Naturalment, no en termes de substantivitat i homogeneïtat, sinó de formativitat i pluralitat. Som “prosa” al mateix temps que “poe-

sia”: relat i metàfora, memòria i exploració» (Jiménez, 1989, pp. 24–25). Viure, es dirà, no és assolir una identitat sinó que en la línia dels anomenats deconstruccionistes serà assumir l'essencial desidentificació de l'home. Som pura transformació, una metamorfosi permanent, i aquesta és la nostra identitat.

Des de la filosofia postmoderna, és cert, el fet narratiu tendeix a relativitzar, fins i tot a jugar molt irònicament, amb les finalitats, els rumbos de formació, els marcs normatius, la creença en grans relats, les identitats estables. En aquest joc postmodern qui sobresurt és la pròpia vida, la vivència intimista de l'experiència concreta, puntual, egocèntrica, «la meua vida, el meu món, els meus amics».

Ulrich Beck ha sintetitzat aquesta tendència amb una feliç expressió que ha fet fortuna en les ciències socials. Diu Beck: «les nostres societats tendeixen a convertir les nostres vides en solucions biogràfiques a contradiccions sistèmiques». Ho explica així: «Els experts [i aquí hi afegeixo per la meua banda que hi podem situar els educadors i pedagogs] llancen davant els individus les seves contradiccions i els seus conflictes [...]. La història es redueix a l'etern present, *i tot gira al voltant de l'eix del propi ego personal i de la pròpia vida*. L'exterior (allò social, allò públic) s'ha tornat cap endins i s'ha fet privat [...]. Per sobreviure, un ha de desenvolupar una visió egocèntrica del món, ha de trobar *una forma biogràfica individual per entendre el món*».²¹

Fixeu-vos quina coincidència entre el significat de la narrativitat i la tendència postmoderna que ens acaba d'apuntar Beck. Vegem-ho amb una mica de detall; paga la pena, encara que sigui una argumentació una mica laberíntica.

Amb la narrativitat s'indueix una inclusió de sentit transitiu i ara, diu Beck, les institucions (podem suposar que també l'escola) ens empenyen, a més, a convertir les contradiccions sistèmiques en una solució biogràfica, a adoptar una posició egocèntrica en la qual el món sóc jo. Ambdues idees actuen com a sumands per arribar a un símptoma que desperta l'interès i la preocupació de psiquiatres i psicòlegs: llancem les noves generacions a un totalitarisme arrogant del jo.

Aquest totalitarisme té unes ramificacions interessants. En clau política, per exemple, no és que els nostres joves en passin, és que es fan anarcoliberal: menys Estat i més jo. La democràcia va forjar els seus pilars quan les inquietuds individuals es van transformar en drets comunitaris, allò privat es va fer públic. Ara la tendència és la inversa i per això està en crisi la democràcia: els subjectes tendeixen a percebre les contradiccions sistèmiques (l'atur, el fracàs escolar, la salut, etc.) en problemes individuals que exigeixen

(21) Beck, U. (1992) *Risk society: Toward a new modernity*. pp. 133–137. Citat a Bauman, Z. (2004) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, FCE, p. 207. Cursives afegides.

solucions individuals amb recursos individuals. Ja es parla així de *polítiques de vida*.

Bauman (i en certa manera Beck) coincideix a assenyalar que totes aquestes tendències dificulten que puguem continuar parlant de societat equivocada i, per tant, tampoc de bona societat. No hi ha doncs referències narratives.

L'arrogància del jo suprimeix, entre altres coses, l'atzar, tot pot ser controlable, ja no som éssers dependents, som déus, microcosmos autosuficients, autònoms, autèntics, podem fer i provar el que vulguem perquè tot és, fet i fet, narrable, i la narrativitat, aquesta inclusió de sentit transitiu, comença en mi i acaba en mi.

Tot això té alguna cosa a veure, sense cap dubte, amb el vertiginós increment de vendes de llibres d'autoajuda, en paral·lel, a propòsit d'aquest tema, amb els d'autobiografies o amb el fet que el 70% dels programes de televisió en el món siguin espais en els quals la gent conta el seu jo i com més escabrós i privat sigui el relat més creix l'aplaudiment borreguer de l'audiència²².

Però hi ha una cosa més. Paradoxalment, aquest totalitarisme arrogant del jo, concebre la vida com un conglomerat de problemes individuals, no incrementa la presa de consciència de la pròpia responsabilitat, però sí el retret a les negligències biogràfiques dels altres.

Comencem per aquest últim fet. Si un pateix és perquè no va ser suficientment hàbil per gestionar la seva vida. Si un suspèn és perquè no va estudiar prou. Si els meus alumnes no aprenen és perquè no volen. Si un és obès és perquè manca de voluntat de sacrifici. Si un intenta suïcidar-se és perquè no sap viure la vida. I el sùmmum del sùmmum: si un es mor és perquè no es cuidava prou. No hi ha contradiccions sistèmiques, no hi ha societats equivocades, sistemes educatius erronis, fins inadequats, sinó errors individuals de gestió.

Des d'un totalitarisme arrogant del jo, no hi cap el sentiment de culpa, la responsabilitat ha de ser expulsada, ocultada, relativitzada amb allò conegut: «*jo no em penedixo de res*». No puc perquè, des de les premisses apuntades, tatxar el meu relat és tatxar-me, negar-me en la meva *mismitat* radical. Ja saben el delicat que és qüestionar una opinió d'algú sense que aquest se senti agredit, anul·lat, en el seu ésser més constitutiu. Vegem com podem sortir d'aquesta trampa postmoderna.

(22) Dit sigui de pas, no sé com és que els nostres programadors de televisió encara no s'han adonat que no poques persones pagarien importants sumes de diners per contar les seves històries.

Si a Derrida i, en general, a tota la semiòtica estructural es rebutja per postulat de mètode la idea d'una referència extralingüística, a l'hermenèutica de Ricoeur, MacIntyre o Taylor (Rodríguez, 2003, pp. 179 i ss.) hi ha una certa pressuposició ontològica de la referència que no està primerament en el text, sinó en l'experiència prèvia de l'home d'estar en el món i en el temps, experiència que ulteriorment duem al llenguatge. En aquesta perspectiva, la comprensió d'una narració no és la comprensió del món estètic del llenguatge, ja que, dirà Ricoeur, «el llenguatge no constitueix un món per si mateix. Ni tan sols és un món» (1987, p. 154).

Ricoeur, com hem vist, establirà una subtil diferència entre la identitat narrativa i la *ipseïtat*, centrant-se en la responsabilitat ètica de l'autoconeixement. Taylor s'oposa de la mateixa manera a les que denomina *narratives neutres*, en les quals la identitat manca de tota inquietud constitutiva (Taylor, 1996, pp. 62 i 64)²³. Finalment, MacIntyre criticarà la idea que la manera com ens considerem a nosaltres mateixos es consideri una qüestió arbitrària²⁴.

Aquests tres autors coincideixen a assenyalar que la narrativa ens permet vincular els esdeveniments de la nostra vida en un relat i, per tant, ens és necessària per configurar la nostra identitat. Però coincideixen sobretot a considerar que la identitat no és el producte del que viu, sinó al revés: m'esdevenen successos i vaig triant camins en funció de les meves nocions sobre les prioritats dels béns diferents. Com ha indicat Seoane: «De fet, quan intentem dir qui som poques vegades acudim a un relat que és mera recopilació de moments. O millor, solem acudir a tal relat però rebutgem tal narració per una altra d'un gènere més noble en què cada moment pot ser exemple d'una personalitat, la nostra, que és la que pren consciència i responsabilitat absoluta de tot els que ens ha esdevingut» (Seoane, 2004, p. 177).

Si tot això és cert, la narrativitat, la inclusió de sentit sobre si mateix enfront del món en la successió d'estats i canvis propis i aliens; si, com deia, tot això és cert, llavors ja podem entendre la idea del principi d'una manera més total: *Som el que diem (i fem) del que valorem*.

Se sol dir que un fa amb la seva vida el que vol, i és així. També que un fa amb la seva vida el que vol mentre no faci mal a ningú, i és així. Però aquest principi oblidat que si bé permet elaborar una identitat, paradoxalment, impedeix tenir clara aquesta identitat. Jo sóc qui sóc, i fins i tot sóc qui vull ser. Però ocorre, no obstant això, que la identitat és una labor de referència externa reconeguda i reconstruïda; és a dir, la meua identitat apunta a la meua subjectivitat però *des de fora d'ella mateixa*, és la fusió d'una representació mimètica i d'una interpretació valorativa d'altres possibilitats (identitats, narracions, veus, memòries, valors, tradicions, etc., etc.).

(23) Consulteu també Taylor, 1994.

(24) MacIntyre, 1987, p. 51, 182, 261, 263, 269 i 270.

No és cap paradoxa: som més nosaltres mateixos, com menys busquem la nostra identitat i més valorem les accions que realitzem. Odo Marquard ho assenyala indicant que «el mateix succeeix a qui busca directament la felicitat (sota el pseudònim de sentit): ja que una persona així no vol llegir, sinó que vol sentit, no vol escriure, sinó que vol sentit, tampoc no vol treballar, sinó que vol sentit, ni vol dropejar, sinó que vol sentit, ni vol estimar, sinó que vol sentit, no vol ajudar, sinó que vol sentit [...] *Cap ésser humà accedeix immediatament al sentit; els éssers humans sempre accedeixen al sentit a través de mediacions*» (Marquard, 2000, pp. 59-60; cursiva de l'autor). La mediació de la nostra identitat no és la seva recerca sinó la valoració del que fem per configurar-la. Per això, hi ha d'intervenir la normativitat pedagògica: no n'hi ha prou de ser, ni de voler ésser... cal voler ser més dintre del seny ponderat de béns humanitzadors.

Sembla clar que la identitat humana és una identitat narrativa que, com a tal, inclou el canvi i la diferència però també la *permanència* del si mateix en la diversitat. No obstant això, tal vegada la identitat personal és un problema pràctic moral perquè si bé la meua identitat l'assoleixo narrant, *el coneixement de si mateix* que aconseguixo no s'expressa en totes les seves possibilitats en el que narro o em conten, sinó en la manera que *valoro* el viscut i, sobretot, en *el que decideixo* fer o deixar de fer en el futur, segons el meu passat i les tradicions amb les quals em trobo, segons la manera que vull reconèixer-me i la manera que vull posseir la realitat i a mi mateix en el món que m'ha tocat viure. Doncs bé, l'interessant per a la nostra perspectiva pedagògica és que, com ja he assenyalat, aquesta última condició, constitutiva de la identitat, no és en rigor una condició narrativa sinó ètica.

El viatge de tornada a l'educació

Donald Vandenberg és un crític feroç del fet narratiu en educació. Començar el viatge de tornada amb ell ens pot ajudar a posar algunes coses en el seu lloc pedagògic. També ens pot servir per portar algunes preguntes que hem deixat enrere. No per respondre-les, però sí per tornar a enunciar-les des dels nostres interessos educatius.

A Vandenberg li sembla que la direcció a la qual ens empeny allò narratiu en educació és un camí suïcida. És com posar un llop famolenc per vigilar les gallines. Segons ell, allò narratiu, en els seus supòsits teòrics i en les seves pràctiques autobiogràfiques, tendeix a individualitzar tant les experiències educatives, a centrar-se en les vides particulars, que podem acabar fent de la pedagogia i l'educació una cosa inefable i inaprensible (Vandenberg, 1992, pp. 122-125)²⁵.

(25) També s'ha dit, en un altre sentit, de les psicologies narratives i de la concepció narrativa de la ment. Vegeu Balbi, J. (2004) *La mente narrativa*, Barcelona, Paidós, pp.311-340.

La qüestió de fons és que l'enfocament narratiu ens lliscaria, sembla, a la confusa identificació entre vida i educació, a la identificació entre tot és narrable amb tot és educatiu. El llop acabaria, pel que sembla, menjant-se les gallines. Pot ser que, des d'un punt de vista epistemològic, la pedagogia quedi desfigurada, normativament, davant la vida relatada de cadascun. Però, des de la mirada estrictament educativa, hi ha una via per mantenir les possibilitats teòriques i pràctiques del fet narratiu autobiogràfic.

Crec que el compromís d'un educador no s'ha de dirigir cap al passat dels seus educands sinó cap a les seves possibles històries futures. Tal vegada, la intencionalitat educativa d'un professor enfront d'una biografia no s'hagi de limitar, per salvar el problema normatiu que veïem abans, que l'alumne prengui consciència del *que és* sinó més aviat del *que no és* i, no obstant això, *pot arribar a ser*. Les pràctiques narratives amb intenció pedagògica no haurien d'interessar-se, llavors, ni per donar consistència al passat dels nostres alumnes, ni per furgar sense final en el fons de no se sap què, sinó per agitar-los perquè imaginin el seu futur, fins i tot, en la majoria de les ocasions, no com a continuïtat del seu passat sinó com a salt, ruptura, esquerra, oposició i picament de peus. Els educadors no som lectors del passat de les biografies dels nostres alumnes, sinó els agitadors dels fulls no escrits i no viscuts. La nostra responsabilitat és provocar una «*estranyesa interior*» (Esquirol, 2005, pp. 59 i ss.). La nostra funció és llançar noves possibilitats de ser, impeding l'autocomplaença narrativa, l'arrogància totalitària d'un jo estàtic i tebi.

En no poques ocasions, s'ha proposat amb un argument impecable que la tasca educativa d'un educador té més possibilitats en la mesura que coneixi prèviament la biografia particular dels seus alumnes. Les pràctiques autobiogràfiques, recordeu el nostre Matrix escolar, apareixen com a element definitiu de diagnòstic: com més detalls conegui dels assumptes íntims, privats i familiars, millors propostes educatives podré fer.

Sospito que això no és cert del tot. Crec que no hi ha necessàriament una línia de causalitat entre conèixer l'entranya mateixa de l'autobiografia d'un alumne i arribar a despertar-li la consciència i la identitat sobre si mateix. Entre aquells que manifesten, ja sigui des de l'experiència escolar o familiar, la influència extraordinària que un mestre va tenir sobre ells no es dona sempre al mateix temps que en aquesta relació l'educador conegués els detalls de les seves vides. El que sí que és més comú és afirmar que es van *sentir reconeguts i projectats com si* —i aquest «com si» cal subratllar-lo— els seus mestres els coneguessin millor que ells mateixos. Per això, dirà María Zambrano: «els mestres de debò són així, sí, el veuen a un millor que un mateix, l'entenen perquè el pensen millor del que és» (Zambrano, 1989, p. 93).

Trobar un educador, un mestre, és trobar algú que em pensa en el que no sóc, que és la manera de començar a pensar educativament a algú. Som professionals del futur no escrit: l'educador em veu *com si* em conegués i no em coneix, *com si* sabés tot el que és meu i no ho sap, *com si* em conegués

millor que jo mateix... i, al seu torn, l'educand sent que el seu professor li parla directament a ell o a ella, en un grup nombrós, sense necessàriament mirar-los, sense saber res de la seva biografia particular... i, no obstant això, «sento que el que diu, m'ho diu a mi... com si només m'ho digués a mi».

Aquest *com si* en el fet biogràfic, en la vida, mostra una espècie d'obligada obliqüitat educadora. Una obliqüitat que estableix una certa distància amb l'educand, de tal manera que ell o ella hagi de fer un recorregut, un sortir fora de si, arribar al «sóc aquí», no una intervenció invasiva en la seva intimitat.

Què significa això en termes pràctics?²⁶ Crec que podem acostar-nos a aquestes idees proposant o, més aviat, com gairebé sempre, recordant; recordant la necessitat que l'element clau de l'escola, la transmissió de coneixement, provoqui un eco biogràfic, una ressonància vitalitzadora, agitadora, tremolosa de sentir-me apel·lat pel que escolto, un entusiasme de voler veure'm d'una altra manera, de voler fer altres coses, de pensar i pensar-me d'una altra manera. La narrativitat per excel·lència d'una classe és que sigui capaç d'arribar al cor dels nostres alumnes. Cada vegada estic més convençut que el que es pretén realment des de l'enfocament narratiu aplicat a l'educació és molt encertat com a fi, però una mica errat en els mitjans²⁷.

Bé, ja per acabar voldria assenyalar una cosa tan vella com el mateix Sòcrates, amb el qual hem començat a embastar aquestes idees. Crec que a l'expressió més pedagògica del fet narratiu en educació s'hi arriba a través de professors apassionats. Els professors apassionats són l'expressió més pedagògica de la narrativitat com a inclusió de sentit perquè són els que practiquen la pedagogia de la resistència enfront de l'arrogància estàtica del jo; són els que converteixen la docència en un esdeveniment existencial, biogràfic, des de la provocació descarada d'induir inquietuds de vida en els seus alumnes²⁸.

Referències

Barone, T. (1995) «Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing», a Hatch, J.A.; Wisniewski, R. [ed.] *Life history and narrative*. Londres, Falmer Press.

(26) Es poden veure exemples d'activitats narratives, des de la proposta que assenyala, a Gil, 1997, p.134 i ss.

(27) De fet, la història de l'educació i dels mètodes didàctics és plena del mateix excés: si es tracta d'ensenyar-los a valorar la feina, la proposta serà posar-los a treballar; si es tracta d'ocupar-los de les seves vides, fiquem la *vida íntima, privada i personal* a l'aula. Doncs no. No és així com hauria de funcionar el seny educatiu.

(28) Alguns pensadors, no dubto que benintencionats, s'escandalitzen amb aquestes propostes i, no obstant això, no diuen res de les sistemàtiques formes manipuladores que usen diàriament tots els mitjans de comunicació per persuadir els nostres fills de ximpleries majúscules.

- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Castillejo, J.L. (1981) «La Educabilidad, categoría antropológica», a Castillejo, J.L.; Escámez, J.; Marín, R. *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya.
- Coste, D. (1989) *Narrative as communication*. Minneapolis, University Minnesota Press.
- Derrida, J. (1994) *Márgenes de la Filosofía*. Madrid, Càtedra.
- Esquirol, J.M. (2005) *Uno mismo y los otros*. Barcelona, Herder.
- Gergen, K.J. (1996) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- Gil, F. (1998) «Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), 9, pp. 115-136.
- (1999) «Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), 11, pp. 159-181.
- (2000) «Educación, identidad y narración», *Educación y calidad de vida. XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)*. San Lorenzo del Escorial (Madrid). Disponible a <http://www.ucm.es/info/site/docu/19site/a4fgil.pdf> (accés: 11.1.2007).
- Gil, F.; Jover, G. (1997) *El mundo de los niños. Informe final*. Madrid, Fundación Crecer Jugando.
- (1998) «La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las Nuevas Tecnologías». *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas), 211, pp. 561-586.
- (2000) «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil». *Enrahonar* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona), 31, pp. 107-122.
- Gil, F.; Jover, G.; Reyero, D. (2003) «La educación moral ante las guerras y los conflictos». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), 15, pp. 161-183.
- (2006) «La educación de la sensibilidad solidaria desde la reconstrucción de la memoria lúdica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), en premsa.
- Hopkins, R.L. (1994) *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. Londres, Teachers College Press.
- Jiménez, J. (1989) *La vida como azar*. Madrid, Mondadori.
- Jover, G.; Reyero, D. (2000) «Images of the other in childhood: researching the limits of cultural diversity in education from the standpoint of new anthropological methodologies». *Encounters on Education* (Kingston, Queens' University) 1, pp. 127-152
- Lledó, E. (1994) *Memoria de la ética*. Madrid, Taurus, p. 235.
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- Marías, J. (1993) «Autobiografía y ficción», a *Autor, Literatura y fantasma*. Madrid, Siruela.
- Marquard, O. (2000) *Apología de lo contingente. Estudios filosóficos*. València, Institut Alfons el Magnànim.

- Noddings, N. (1991) «Stories in dialogue caring and interpersonal reasoning», a Withrell, C.; Noddings, N. [ed.] *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. Londres, Teachers College Press.
- Pinar, W. (1981) «Life history and educational experience». *Journal of Curriculum Theorizing* (Nova York, Corporation for Curriculum Research), 3 (1).
- Ricoeur, P. (1987) *Tiempo y narración. Tomo I: configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, Cristiandad.
- (1996) *Tiempo y narración. Tomo III: el tiempo narrado*. Madrid, Siglo XXI.
- (1999) *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid, Arrecife Producciones.
- Rodríguez, M. (2003) *El problema de la identidad personal*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sartre, J.P. (1976) *Lo imaginario*. Buenos Aires, Losada.
- Seoane, J. (2004) *Del sentimiento moral a la moral sentimental*. Madrid, Siglo XXI.
- Schulze, T. (1993) «Pedagogía de orientación biográfica», a *Educación* (Tubinga, Institut für Wissenschaftliche Zusammenarbeit), 48.
- Taylor, C. (1994) *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós.
- Todorov, T. (1969) *Grammaire du Décameron*. Mouton, La Haia.
- Vandenberg, D. (1992) «Researching lived experience: A review essay». *Educational Theory* (Chicago, University of Illinois), 42 (1), pp. 122–125.
- Zambrano, M. (1989) *Delirio y destino*. Madrid, Mondadori.

Paraules clau

narrativitat, pedagogia narrativa, educador, educand

Abstracts

Se pretende mostrar, en este texto, qué implicaciones tiene afirmar que nos educamos narrativamente. Para ello se utilizan, como medio de análisis, las prácticas escolares en torno a las narraciones autobiográficas de profesores y alumnos. La exposición se organiza en cuatro voces. La primera voz, como no podía ser menos, es la de la pedagogía y los pedagogos; interesa saber qué se propone hoy en pedagogía como educación narrativa. La segunda voz, pone la atención en la red nomológica de lo que estamos estudiando; interesa que sepamos de qué estamos hablando y el análisis del lenguaje es un buen y honrado procedimiento. En la tercera parte, se atenderá a la voz autorizada de los filósofos, viajando a lo que nos dicen algunos hermeneutas, deconstruccionistas y narratólogos. En la última, para terminar, se hará algo que a veces los pedagogos olvidamos, el *viaje de vuelta* a la educación, para ver qué sale de todo lo anterior (en realidad, qué le sale al autor).

Cette étude prétend montrer les implications de l'affirmation selon laquelle on apprend *narrativement*. Pour ce faire, nous utilisons comme moyen d'analyse les pratiques scolaires autour des narrations autobiographiques de professeurs et d'élèves. Il s'agit d'un exposé à quatre voix. La première, bien évidemment, est celle de la pédagogie et des pédagogues : il est intéressant de savoir ce qui est proposé de nos jours dans ce domaine en tant qu'éducation narrative. La deuxième voix met l'accent sur le réseau nomologique de notre objet d'étude : nous devons savoir de quoi nous parlons et l'analyse du langage est une procédure à la fois bonne et honnête pour ce faire. La troisième partie permet d'entendre la voix autorisée des philosophes, en parcourant ce que nous disent certains hermeneutes, déconstructionnistes et narratologues. Pour terminer, la quatrième partie permettra de faire ce que nous, les pédagogues, oublions parfois, c'est-à-dire le *chemin de retour* vers l'éducation, pour voir ce qu'il ressort de tout cela (en réalité, ce que l'auteur en remarque).

This paper considers the notion that we receive our education by means of narrative, and seeks to reveal the implications of this. This is done by analysing educational practice in terms of the autobiographical narratives of teachers and pupils. The paper is organized according to four voices. The first, naturally, is that of pedagogy and educators: what form does narrative education take in pedagogy today? The second voice stresses the nomological network of our object of study: here we need to know what exactly we are talking about, and the analysis of language is a useful and proven procedure in this regard. The third part concerns the authorized voice of philosophers and considers the views of certain theorists in the fields of hermeneutics, deconstruction and narrative studies. In the final section we turn our attention to something that is at times overlooked by educators, namely a *return* to education itself, in order to consider what conclusions can be drawn from the above (in other words, what conclusions can be drawn out of the author).