

El tejido curricular

Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular

TESIS DOCTORAL. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. 2019



Diego Martín-Alonso

Dirigida por:

Nieves Blanco García

J. Eduardo Sierra Nieto



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Diego Martín Alonso

 <http://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

EL TEJIDO CURRICULAR

Indagación narrativa sobre la relación educativa
y el proceso de creación curricular

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR A LA MENCIÓN DE DOCTOR INTERNACIONAL

DOCTORANDO

Diego Martín-Alonso

DIRIGIDA POR

Dra. Nieves Blanco García

Dr. José Eduardo Sierra Nieto

Málaga, 2019





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

GRACIAS.

A Rafa, el profesor con el que aprendí a ser alumno.

A los maestros y maestras de la “familia del máster”, junto a los que exploro, desde hace años, lo apasionante del oficio docente.

A Carmen y José María, que me han acompañado en este trabajo, como un regalo, contagiándome su deseo por la enseñanza.

A mis maestros, Nieves y Edu, con los que aprendo a ser profesor y, sobre todo, a ser.

A Sara, por tantos juegos entre los que crecimos, las aventuras que imaginamos y las que faltan por crear.

De entre todos, a los mejores educadores que he conocido, mi padre y mi madre.

Al mar, por enseñarme a vivir en libertad.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

El curriculum de la escuela obligatoria será para todos los niños y niñas igual (todos con las mismas oportunidades), pero será diferente para que en cada ciudad o cada colegio pueda ser ordenado como convenga para aprender más.

Los elementos del curriculum deben decidirlos los maestros y maestras y con ello todas las personas interesadas (alumnado, familias y profesorado deben saber siempre antes de que pase, qué vamos a hacer, para qué lo haremos y cómo mejorar). Esto son objetivos, competencias y evaluación.

Tendrán oportunidad de existir las asignaturas de cocina, bicicletas, aventuras y circo: malabares, acrobacias, zancos, camas elásticas. Magia. Robótica. Bricolaje. Yoga. Experimentos. Karaoke. Deporte. Historia cultural, ciencias a tiempo real y en lugares reales. Animales, plantas y piedras de verdad.

Todas estas orientaciones deben ser interpretadas por maestros y maestras buenos y podrán inventar cuantas cosas sean buenas para su alumnado.

CONSEJO DE INFANCIA APFRATO



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| ABSTRACT AND CONCLUSION. The curricular fabric | 13 |
| EL TEJIDO CURRICULAR | 29 |
| PREÁMBULO | 31 |
| INTRODUCCIÓN | 35 |
| 1. Comienzos | 37 |
| 2. Estructura de la tesis | 41 |
| 3. ¿Y qué? ¿A quién le importa? | 43 |
| CAPÍTULO I. ANTECEDENTES TEÓRICOS..... | 47 |
| 1. La creación curricular | 49 |
| 1.1. La experiencia según John Dewey | 49 |
| 1.2. Joseph Schwab: el currículum centrado en la práctica | 52 |
| 1.3. Jean Clandinin y Michael Connelly: los docentes como creadores del currículum | 56 |
| 1.4. Los dos mundos curriculares | 60 |
| 1.4.1. <i>El currículum como un texto vivo</i> | 63 |
| 2. La educación como una experiencia de relación | 65 |
| 2.1. La relación como encuentro de historias | 66 |
| 2.2. Cualidades y saberes en la relación educativa | 70 |
| 2.2.1. <i>Pedagogía de la diferencia sexual</i> | 74 |
| 2.2.2. <i>Pedagogía vanmaniana</i> | 78 |
| CAPÍTULO II. MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO | 85 |
| 1. Foco y propósitos | 89 |
| 2. Referentes metodológicos | 90 |
| 2.1. Indagación narrativa | 91 |
| 2.1.1. <i>Escuchar la experiencia subjetiva de las personas</i> | 94 |
| 2.2. Fenomenología vanmaniana | 96 |
| 2.2.1. <i>Actitud fenomenológica</i> | 99 |
| 3. Composición de textos de campo y de investigación: investigar con | 102 |
| 3.1. Observación de cerca | 105 |
| 3.2. Conversaciones hermenéuticas | 109 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4. | Diseño y desarrollo: mi proceso en la investigación | 114 |
| 4.1. | Fase I. Plan de investigación | 115 |
| 4.1.1. | <i>Principios de procedimiento</i> | 116 |
| 4.2. | Fase II. Con-posición de textos de campo | 118 |
| 4.2.1. | <i>Trabajo con Juan</i> | 118 |
| 4.2.2. | <i>Trabajo con Clara</i> | 120 |
| 4.3. | Fase III: Composición de textos de investigación | 122 |
| CAPÍTULO III. LOS ARTÍCULOS | | 127 |
| 1. | Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular | 129 |
| 2. | El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa | 133 |
| 3. | Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa | 137 |
| CAPÍTULO IV. PENSANDO CON LAS HISTORIAS..... | | 141 |
| 1. | Los dos mundos curriculares | 144 |
| 2. | Currículum vivido | 151 |
| 2.1. | Las historias de la creación curricular | 153 |
| 3. | Relación educativa y creación curricular | 158 |
| 3.1. | Vivir el oficio docente en primera persona | 158 |
| 3.2. | Hacer posible la relación educativa | 164 |
| 3.2.1. | <i>Cuidado pedagógico</i> | 165 |
| 3.2.2. | <i>Esperanza pedagógica</i> | 170 |
| 3.2.3. | <i>Responsabilidad pedagógica</i> | 172 |
| CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN, APERTURAS Y OTRAS HISTORIAS..... | | 179 |
| 1. | Mi lugar en el tejido curricular | 181 |
| 2. | Aventuras apasionantes | 187 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 197 |





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ABSTRACT AND CONCLUSION

The curricular fabric. Narrative inquiry into the educational relationship and the process of curriculum making

1. FOCUS AND AIMS

The constitutive aim, which forms the origin of the research, was to *delve deeper into the nature of lived curriculum and investigate the conditions that make a pedagogical relationship that promotes curricular creation possible*. The focus of the study is therefore on what several authors have called curriculum making (Huber, Murphy and Clandinin, 2011), i.e. analysing how teachers and pupils live our experience in the classroom and how, from it, we construct our lived curriculum (Pinar and Irwin, 2004).

To do this I needed to examine the experience of teachers with a reflective attitude towards their practice, who gave shape to their classes by taking into account the life of the pupils both inside and outside school. Specifically, I have carried out the research with two teachers and some of their pupils:

- Juan, who teaches computer science and technology and is the headmaster of a secondary school in a town in Málaga.
- Manuel, David and Aurora (Juan's pupils), who were in year one when I accompanied them at their secondary school in year 2016/17.
- Clara, a teacher at a primary school in the city of Málaga.
- Laura and Elena (Clara's pupils), who were ten years old and in year five of primary education when I accompanied them during school year 2017/18.

From this focus came the research questions I began the work with: How is the curriculum created? What is the nature of the lived curriculum? What is the experience of curriculum making like? What is the role of the educational relationship in curriculum making? How can we build a relationship that allows the pupils' curriculum to be recreated? Which teaching aspects make it possible to build the educational relationship?

These questions take shape in the three purposes that have guided the study:

- To understand the meaning of the curriculum and how it influences the classroom experience, as well as the tensions it generates. To know what teachers need from the curriculum, looking for ways to build a fruitful relationship with it.
- To explore the relationship that pupils and teachers establish with knowledge, and how they construct knowledge in their classroom experience.
- To study the relationship between teachers and pupils, analysing the areas that underpin the pedagogical relationship and how each party experiences it.

2. STRUCTURE OF THE THESIS

The work takes place within the framework of a narrative inquiry (Clandinin, 2007; Clandinin and Husu, 2017) with a phenomenological focus (Van Manen, 2003b, 2015). This implies an interest in understanding and paying attention to the experience of teachers and pupils, focusing on what has been called curriculum making (Clandinin and Connelly, 1992; Huber, Murphy and Clandinin, 2011) and the role the educational relationship plays in this process. Here my aim was to scrutinise the way teachers and pupils experience the curriculum, in a way that would allow me to understand teachers' relationships with pupils and their position in the complex curricular web.

This task has been carried out by dividing the thesis into five chapters. Chapter **one** presents the “**Theoretical background**” my work has been based on. In the **second** chapter I present the research's “**Framework and methodological design**”. I begin by defining the methodological references that have guided me when designing and developing the research: narrative inquiry and van Manen phenomenology. I then present the relational character within which I have experienced the research process with pupils and, especially, with the two teachers I have accompanied at their schools: Juan and Clara. From this relational character come the two main procedures used in composing field texts: close observation and hermeneutic conversations. Finally, I outline the research process, identifying three phases: 1) Draft the research plan; 2) Compose field texts with Clara, Juan and their pupils; 3) Analyse and compose research texts.

The **third** chapter includes “**The articles**” that make up the thesis.

- Article 1. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

- Article 2. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*. 23(2), 377-395. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>
- Article 3. Martín-Alonso, D., Blanco, N., Sierra, J.E. (2019) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

The **fourth** chapter seeks to continue “**Thinking with stories**” that have emerged throughout the research and especially in the articles. This is an attempt to weave together the different experiences in the schools and the reflections that have come about from them, in order to create a “story” that gives them unity and opens up new questions.

In the **fifth** chapter, entitled “**Conclusion, openings and other stories**”, I set out a final contemplation on two parts of the process experienced in the research. Firstly, I try to bring the thesis to a conclusion by formally (rather than personally) ending the research process, setting out the pedagogical openings and questions the experience has led me to. Secondly, since I see the doctoral course as part of training, I have reflected on what I feel I have taken from this experience: difficulties, learning, worries, mistakes and adventures.

The structure and contents of each of the chapters are detailed below.

2.1. CHAPTER I. THEORETICAL BACKGROUND

Although the literature reviewed has been extensive and diverse, it can be presented in five differentiated groups:

- 1) Research by the *Centre for Research for Teacher Education and Development* on curriculum making. This research is based on John Dewey's theory of experience (1997) and on Joseph Schwab's *Practical* (2013).
- 2) Phenomenological research, mainly inspired by the work of Ted Aoki (Pinar and Irwin, 2004), on what has been called the lived curriculum. Apart from delving further into this idea, I also set aside some lines to discussing the traditional curricular model, which I call the curricular plan.
- 3) Texts on experiential knowledge and the narrative construction of knowledge, elaborated mostly by the research group ESFERA (Contreras, 2016; Contreras and Pérez de Lara, 2010a) at Barcelona University.
- 4) Max van Manen's (1998, 2015) pedagogical work, which invites us to think of educational practice as an experience that is part of nature and the human condition, with unavoidable ethical responsibilities that must be assumed with what the author calls “pedagogical touch”.

- 5) Studies of feminism and the pedagogy of sexual difference (Piusi, 1999; Piusi and Mañeru, 2006; Wilson, 2014), especially those that deal with the educational relationship and teaching knowledge. These studies, along with van Manen's work, point to several aspects to consider when analysing the educational relationship: listening, trust, authority, hope, care and pedagogical responsibility.

Given both their subject matter and the tradition they are part of, I have ordered these theoretical references in two sections. **Firstly**, I probe the ideas of *curriculum making* and the main theoretical background it is based on: the works of John Dewey and Joseph Schwab. Studies on curriculum making draw a professional teaching scenario in which, faced with the unpredictability of educational action, teachers must make decisions that cannot be foreseen but rather are based on continuous deliberation.

The curricular creation approach envisages each boy and girl building their own curriculum based on their classroom relationships, meaning *education can be understood as a relationship experience*. This will be the subject of the **second** section of the theory chapter. Here I outline the concept of pedagogical relationship under which I have approached the research, to which end I have studied the pedagogy of sexual difference (Blanco, 2011; Piusi and Mañeru, 2006; Wilson, 2014) and van Manen's pedagogy (Van Manen, 1998, 2003a). These two traditions have also given me the opportunity to think about the teaching qualities and knowledge that underpin the construction of the educational relationship: *listening, trust, pedagogical understanding, hope, care and responsibility*.

2.2. CHAPTER II. FRAMEWORK AND METHODOLOGICAL DESIGN

The constructivist and interpretative paradigm (Pérez-Gómez, 1998) within which the educational research develops (Elliot, 1990) does not seek the formulation of hypotheses prior to the work in the school, as if this were a laboratory where theories are refuted or corroborated before generalising them. Educational research is immersed in a complex web of human experiences and relationships, in people's lives, each of which are singular and unique (Contreras, 2002a). In consequence, we cannot generalise or anticipate what the research relationship with the other person will be like, since this would imply going beyond them, disregarding their uniqueness (Rivera, 2000).

Educational research must be open to the unpredictable, always expecting the unexpected in our encounters with others, in a willingness to discover rather than to contrast previous ideas (Bárcena, 2005). However, this does not imply the absence of methodological references or a research design that can guarantee the rigour of the study. The purpose of the methodological design is therefore to guide the research process, but without constraining it or becoming an impediment when unexpected questions arise that go beyond the initially envisaged margins of the research. In short,

it is a question of being sensitive to the changes demanded by the research process as the relationship with the participants is built and progress is made in specifying the focus and purposes of the work.

The research plan I started the doctoral programme with took on this emerging character of qualitative studies. Consistent and congruent with this approach, the methodology, approach and design of the study have evolved as the research progressed, deepening the focus of the study and immersing me, along with teachers and pupils, in the life of the schools. What I present in this chapter is therefore an attempt to formalise and specify, in retrospect, how I have been building and reconstructing the research process and the methodological framework it is based on.

The chapter is therefore divided into four parts. In the **first chapter** I outline **the focus and purposes** that have guided me in my research. In the **second** part I present **the methodological references** that have underpinned the study. The unpredictable, unique and ineffable nature of the educational experience means that research methods cannot be “determined by fixed indicators: they have to be discovered or invented in response to the specific question” (Van Manen, 2003b, p. 47). However, at the same time, this circumstance cannot force us to constantly “reinvent the wheel”, since there are already traditions and a multitude of studies that point to methods and specific techniques to analyse the educational experience.

My research starts off from some of these works, which I have made my own insofar as they were adapted and have allowed me to study the curricular creation process in the contexts I was working in and with the purposes I wished to address at each moment. It is therefore more of an initial methodological framework with some *methodological references* to guide my decisions.

Firstly, given that curriculum making is based on a narrative conception of the experience, the main methodological reference has been narrative inquiry, in line with that proposed by the *Center for Research for Teacher Education and Development* at University of Alberta and the ESFERA research group at Barcelona University. Secondly, given my concern to remain faithful to the experience as I had lived it, I approach the study from a phenomenological perspective, mainly taking the work of Max Van Manen (1998, 2003b, 2015) as the reference.

In the **third** part of the chapter I **set out the procedures followed in the research**, i.e. the “rules and routines associated with the practice of research” (Van Manen, 2003b, p. 46). To this end, I differentiate between the composition of field and research texts (Clandinin et al., 2006), and examine the main resources that have guided me in these tasks: close observation and hermeneutic conversation.

In the **fourth** and final section I outline **the design and development of the research**, taking some time to explain how I have experienced the thesis drafting process and, in particular, the relationship with the texts, pupils and teachers.

I then turn my attention to the two methodological procedures that have underpinned the field texts composition.

2.2.1. CLOSE OBSERVATION

When composing texts together with teachers and pupils, it is important to be attentive to the continuous development of experiences and of our relationship, which requires me to welcome uncertainty and “expect the unexpected”. This conception of life in continuous movement led me to look at the stories experienced in the classroom, not only to take field notes but also as a way of reflecting, thinking and, ultimately, understanding the experience of teachers and pupils. Since the ultimate purpose of observation is to approach the experience of the other, I can call this movement “close observation”. This, according to Max Van Manen (2003b, p. 86):

implies an attitude of assuming a relationship that is as close as possible yet maintains a state of hermeneutic alertness to situations that allow us to constantly step back and reflect on their meaning.

Therefore, in going to the school, my effort and willingness have been to grasp the uniqueness of the experience and the lives that were found there. Observation brings with it a constant source of tension, something I have strived to take into account throughout the research process: I will always see others from my perspective, from the place I am looking from. It is therefore me, from my own story, who tries to approach the stories of others.

More than a difficulty, this circumstance forms the essence of observation. In research, observation must always pay attention to details that will allow us to describe the experience we are living, always in the first person, subjectively. It is about capturing the essence and meaning of the event. For this reason, “the researcher who observes situations closely for their lived meaning is a compiler of anecdotes” (ibid., p. 87).

This is why, to a certain degree, the notes I took at the school could be considered a compilation of different anecdotes I had experienced. Here, following on from Max van Manen, I understand anecdotes as descriptions of experiences, narratives with an “appeal” that evoke questions about the nature of pedagogy and the educational relationship.

I visited the schools on a weekly basis, keeping a record of observations on each visit. In total, I prepared 20 observation records with Juan (October/2016-April/2017), and 18 with Clara (October/2017-March/2018). I would generally work in the same way: when the teachers had to work with the group-class, I would take up a position on one side of the classroom to record the development of the session, attending only to those children who, sporadically, asked me; I have been more active in the class when the teacher was

working with a small group, meaning the record was less detailed and only set out fundamental questions, which I later reconstructed in greater depth.

Finally, observation, understood in these terms, apart from allowing me to compile anecdotal records, has been the place from which to initiate contact –the relationship– with teachers and pupils. In the words of Roxana Hormazábal (2016, p. 163), looking “is the first thing that brings us into contact with the people, contexts and situations we relate to on this path, making it a window that awakens other senses”. In other words, observation has given us the chance to initiate mutual knowledge and share experiences that we can analyse further and to build meaning in the conversation.

2.2.2. HERMENEUTICAL CONVERSATIONS

In his doctoral thesis on the oral narration of stories, Jhon Ardila (2013, p. 204) speaks of the transformational possibilities of oral narrations, establishing verbal communication as “the most human form of mediation”:

It is essential to understand the multidimensional relationship between verbal communication and humanity in a range of areas in day-to-day life, and how it forms the basis of many processes, feeding them to give spiritual and material meaning.

By understanding verbal communication as a vital form of human mediation, the conversation is established as the means to build a relationship with teachers and pupils about their experiences. In my work, conversation therefore ends up becoming the main way to compose narrative material, field texts, which will later be used to prepare the research texts.

For this reason, from a phenomenological perspective, the purpose of the conversations has been to provide orientation in the search for meaning of the lived experience.

The search for meaning is about asking, rather than finding answers. In this asking, knowledge is recreated as we live and share experiences, constructing meaning from the situation we find ourselves in at the time of the conversation.

Conversations therefore recreate the story of each one. It is not a question of “bringing to light what is hidden” but rather, from a narrative perspective, what we do when we speak is build a new sense of experience. Consequently, due to its collaborative character (Van Manen, 2015) and the fact it is a facilitator of reflection, conversation has become the main means for the composition of field texts.

Given the narrative concept I approach the study from, in this conversational relationship it is important to remain faithful to the experience as it was lived (Van Manen, 2003b). It is about “creating a space for words, for dialogue, which is not only to tell but also to make story” (Sierra, 2013, p. 84). In short, being faithful to experience in

conversation means relating lived experiences and thinking about them in relation to the research questions (and not the other way around, i.e., thinking about the purposes of the work, as if it were a hypothesis, and trying to visualise them with experiences at the school).

Beyond the collection of information or narrative material, the conversation, understood in this way, has a hermeneutic impulse (Van Manen, 2003b). From this hermeneutical character comes the need to call the task *hermeneutical conversation*, rather than using the traditional term interview. Furthermore, understanding encounters as conversations implies placing oneself in a different framework to the traditional question-answer approach: engaging in conversation means becoming a participant in the search for meaning, creating spaces in which our stories (of both teachers and pupils, and mine as a researcher) can be heard and re-created. The interviews therefore do not search for specific information, but rather the aim is to reflect together, a form of “co-creation”.

The task of preparing the conversations has been complex and carried out throughout the entire research process, making it difficult to identify a protocol or guidelines. However, even at the risk of simplifying or neglecting important nuances, I could differentiate three moments when preparing the conversations:

- 1) **Define the ontological and pedagogical framework of my intervention.** This phase includes both formulating the purposes of the research and also defining the theoretical framework and the way to understand the phenomenon under study. This moment is fundamental as it helps me to, later on in the meetings, keep to the research questions and approach them in a specific manner.
- 2) **Close observation.** My observation and presence in the classroom form an initial encounter that helps develop mutual knowledge, making it easier to have the shared conversation about experience.
- 3) **Draft the conversation guide.** A few days before going to the school I prepared a conversation guide based on the previous meetings, the readings and the progress I was making. As a rule, in this document I included the topics and experiences that I was interested in discussing, rather than providing a series of questions. It is important to note that this is a “guide”. In other words, its sole purpose was to guide me in the meetings whenever I needed, either because I felt we were moving away from the experience and questions of the study, or because the subject we were talking about was becoming depleted and it was necessary to redirect the dialogue to a new focus.

After each meeting I repeated the same process, weekly, throughout the course: 1) Reading, reflection on the state of the study and research questions; 2) Observation, accompanying the teacher in the classroom; 3) Draft the guide and new topics of conversation; 4) Meeting with the teacher.

The focus and topics of interest of each conversation have varied, depending on whom they were held with and when:

- **School year 2016/17**
 - **With Juan:** the first conversations were meant to be a moment of coming together, in which we could get to know each other and discover his professional background, the way he understood education and his particular place at the school. In subsequent meetings we focused on his relationship with the formal curriculum and the educational authority, recording a total of six conversations.
 - **With pupils:** I have had two meetings with two pairs of year-one secondary education pupils (four conversation records in total). We held the meetings in pairs rather than individually, as in this way they felt more comfortable and could support each other in telling their stories. The conversations revolved around their school experience, especially at secondary school, but also in primary education.
- **School year 2017/18**
 - **With Clara:** I have recorded ten conversations with the teacher. The conversations became more and more reflective as we built the relationship and I got closer to her experience, allowing us to think and build, together, the postulations that underpin her teaching practice. The themes, although varied, can be grouped into five aspects: 1) Her professional and training experience as a teacher; 2) How she lives her relationship with pupils; 3) How she lives her relationship with other teachers; 4) Dynamics and specific activities carried out in the school; 5) The pedagogical and personal foundations that underpin her practice and her relationship with pupils.
 - **With pupils:** I had three meetings with two year-five pupils, in order to learn about their experience at the school, their relationship with Clara and the role that this relationship plays in their experience and their real curriculum.

2.3. CHAPTER III. THE ARTICLES

This chapter includes the articles that make up the thesis, namely:

Article 1. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144). doi:

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

In this article we delve into tensions lived by teachers when there is no coincidence between intentions and desires of curricular plan and lived experience. By means of a narrative inquiry we go deep on a high school teacher's experience and we

pause in a short time period in which he lived a disagreement with the educational inspection and the official curriculum. Later, through an exegetical analysis, we relate the teacher's story with the scientific literature, in order to open new questions and thoughts that help to live tensions in a fruitful way. The analysis points out to three dimensions where tensions are lived: needs, language and time. Finally, the study of these tensions shows that their origin is located in an epistemological framework. It means, they are the result of a friction between different educational knowledge perspectives, which turn out to be different ways of dealing with planning and teacher work.

Article 2. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*. 23(2), 377-395. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>

The proposal of this paper is to know how students make curriculum through lived experience at school. By means of a narrative inquiry, we delve into the meaning that three high school students give to lived experience at school and how they construct knowledge. Information has been gathered through observation and interviews. Results and discussion address three themes: knowledge is built narratively from lived experience; students' stories are continuous, thus we shouldn't focus only on their experience at school but we have to listen their whole story; given that every person makes his/her own story, curriculum making becomes an interconnected and multistoried process. The study concludes by showing curriculum as a composition of stories constructed in relation by teachers and students.

Article 3. Martín-Alonso, D., Blanco, N., Sierra, J.E. (2019) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

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

2.4. CHAPTER IV. THINKING WITH STORIES

In this chapter I seek to set out a summary that weaves together the ideas of all the articles and research. I have therefore divided it into three parts, which are the themes I have identified when studying curricular creation, and which bring unity to the overall work. Furthermore, I complete this analysis through specific stories and moments I have experienced at the schools and which, to a certain degree, allow me to think about the subject that concerns me at each particular moment. In other words, in this final analysis my intention is to “think with stories”, what in Max van Manen (2003b)'s words would be called a “thematic analysis through examples”.

Identifying themes does not seek to capture conceptual abstractions inherent to curriculum making, but rather to highlight significant parts of the focus of study, allowing me to analyse them and uncover structural aspects of the nature of both curricular creation and the educational relationship.

The **first** aspect to consider is the complex web that makes up the curricular system (Gimeno, 1988). In this regard, I used the difference Ted Aoki (Pinar and Irwin, 2004) makes between the curricular plan and the lived curriculum. My aim with this distinction is to analyse and understand the tensions experienced by teachers in their day-to-day activity as they move between the demands of the teaching programmes and, on the other hand, pupils' experience.

In this analysis I set out, based on my reflection on several scenes experienced in the schools, that tensions are inherent to the educational profession, since teachers are obliged to move between pedagogical theories, educational programmes and the regulations that guide their educational practice, while, at the same time, finding themselves faced with the unpredictability and singularity of the classroom. In consequence, the aim will not be to suppress tensions, but to seek a way to experience them fruitfully (Contreras, 2016).

I conclude this analysis by pointing out that, in order to fruitfully experience the tensions between the two curricular worlds, it is necessary to focus pedagogical thinking on pupils' experience, i.e. on the lived curriculum. This brings me to a **second** area that opens up a series of new questions: What is the lived curriculum? What are pupils' experiences in the classroom, and how do they take shape? In this second section of the chapter I conclude that the lived curriculum is constructed through relations. This means a universe of shared knowledge and meanings is recreated in the complex web of relationships that come about in schools, which each individual uses to recreate his or her own story. In other words, each person lives the experience in the classroom from their own subjectivity. However, at the same time there is something that unites them (us): culture, meanings and symbols that, in some way, are common.

As mentioned, these meanings are built through relations, and therefore occupy a central place in the process of curriculum making. A **third** section is required in order to focus,

from the perspective of curriculum making, on how teachers experience the teaching profession, and to identify the knowledge that comes into play and brings about the educational relationship and, in consequence, the recreation of each individual's real curriculum. In this regard I have based my work on two research traditions: 1) The pedagogy of sexual difference; 2) The pedagogical work of Max van Manen. The questions that this part of the study have awakened in me are around the three “conditions” that Max van Manen mentions as essential to pedagogy: pedagogical care, hope and responsibility.

2.5. CHAPTER V. CONCLUSION, OPENINGS AND OTHER STORIES

The Spanish educational and curricular system is inspired by the traditional and technical model of teaching by objectives (Gimeno, 1986). Although at present the curriculum speaks less about objectives and more about skills, this change in language has not been accompanied by an epistemological change (Contreras, 2002b; Gimeno, 2009), since the curricular structure and organisation continue to conform to a technological logic that conceives the planning of teaching and teaching activity itself as the implementation of programmes for pupils to reach the expected levels of competence. In consequence, although formulated as skills, these in fact are the objective to be reached, and are supposedly observable and measurable, as established in LOMCE, through evaluable learning standards.

Although the curricular system is developed in a complex web –which is further complicated due to countless bureaucratic processes–, it can be better described and understood if presented as a hierarchical, sequential model in which the objectives and contents take shape based on that established in the previous level. We can identify up to seven phases in this process:

The official curriculum; transformations at local level; the curriculum in a specific school; the modifications introduced by the teacher; the teacher's activity; the transformation that takes place in the teaching process itself; and, finally, what pupils actually learn. (Gimeno, 1988, p. 122)

This curricular system is centralised and hierarchical, taking away autonomy from lower levels and leaving decision-making to teachers who, at the end of the curricular specification process, find themselves with a high degree of specification and definition in their teaching practice. This hierarchical system in which the first level agents enunciate the objectives to be reached leads ultimately to a specific system and culture being imposed.

This system determines a series of contents for schools, including skills, abilities and attitudes that go beyond that related strictly to cultural selection. For example, Royal Decree 126/2014, which implements the basic Primary Education curriculum, sets out that in Social Sciences pupils should “develop creativity and entrepreneurial spirit” and

“become aware of the value of money and its uses through responsible consumption and a sense of home economy”. All this could lead us to believe that the formal curriculum aims to determine what the story experienced by new generations should be like.

Specifically, in the current historical context, we can think of the imposition of a certain political-economic model that takes shape in the form of specific contents (for example, with the incorporation of entrepreneurship and home economy contents in the official curriculum)¹.

However, if education consists of welcoming the uniqueness that each individual brings to the world (Arendt, 1996), there is no reason to maintain a hierarchical curricular system that imposes a story, –the story of those who occupy the position of power within this structure–, annulling any possibility of decision and recreation of pupils' own story.

This, of course, does not imply the absence of regulation, but points to what should be regulated and how: decentralising the curricular design and designing it in relation to schools, families and teachers, with the ultimate focus on pupils' experience in the classroom. In consequence, in line with that put forward by Schwab (2013), the curriculum should adapt to the needs and characteristics of each context, classroom, boy and girl, involving teachers in the decisions of their actions.

This reading requires us to displace stakeholders –those who are at the top level of curricular specification– from their privileged position, rethinking the curricular system in order to create a space where individual uniqueness can be welcomed.

All the above was the framework for the research questions that initiated and gave meaning to the thesis. Through research with Juan, Clara and their pupils, I have been able to understand (and have tried to share) how curricular programmes and plans have their existential basis and origin of meaning in the experiences of pupils and teachers in schools. The purpose of the research is therefore to offer a way to understand and study the curriculum that leaves the pupil's curriculum experience not in the last curricular specification level but rather in the centre, constructing a non-hierarchical curricular system that accommodates the uniqueness of every child. The aim is to consider the curriculum from the experience of pupils and teachers in the classroom, because it is here that each individual lives the curricular creation experience and give shape to their story.

I have arrived at this place by understanding education as a relationship experience. Insofar as the experience is narrative in character (Clandinin, 2013; Clandinin et al., 2006; Ricoeur, 1987) and I understand the relationship as an encounter (Cima, 2012), we can

¹ This way of structuring the curriculum is not carried out in isolation, but rather is part of a neoliberal tendency to see school and education in terms of market norms, "a kind of (pseudo)privatisation, or imitation of the ways in which private services operate, governed by the rules of the market, forming what has been called 'quasi-markets'" (Contreras, 2002b, p. 78).

define education as an encounter between stories, with the ultimate goal of allowing the recreation of the pupils' lives curriculum.

Here we refer to the story we live through, which, by living it, we narrate and recreate. It therefore becomes part of the experience of the teller and the listener, who, ultimately, end up in a common place: that of the new story told and, therefore, created. In other words, the relationship is a shared experience in which story is created (with its meanings, symbols and materials) and shared, recreating, at the same time, the lived curriculum of each individual.

I find it helpful to visualise this complex approach graphically. While the technical model envisages a linear top-down system, this complex web of shared and individual stories can be represented as a fabric, made up of a series of multiple threads that differentiate the warp from the weft. The weft is the set of threads set out in parallel on the loom to pass through the warp, which, when crossed, form the fabric.

The weft is the path that marks each of our individual stories: parallel tracks that will never meet as we can only live from our subjectivity and through the story we build from our experience. The warp is the story shared by two or more people, relating them and giving them a place in the classroom, in the world, in the curricular fabric. It through this warp of shared stories that unites us that we enter into a relationship, subjectivity is developed and we give meaning to our story.

Continuing with this metaphor, it can be said that the warp is culture and, in consequence, we learn in and from a culture, creating our own new way of relating to it (and thus recreating ourselves). Learning is not the repetition of story but rather the creation of a way of telling and relating to it. Learning is therefore the creation of a story that interrupts tradition, the story that has already been told and brings something new: a new story in which to live.

As a result, curricular creation is not about introducing children in the world in order to repeat what already exists, but rather to help them come into the world (Arendt, 2005; Bárcena and Mèlich, 2000), to make it their own, telling their own story of how they arrived at this place and how they want to relate to it, thus recreating culture.

In order to welcome all the new things an individual can bring, the teacher must assume responsibility for listening to their singularity and being available for what he or she understands pupils may need, beyond the confinements of the formal curriculum, which, from a position away from the classroom, can only be homogeneous and disdainful of the essence of each person. In other words, it involves taking responsibility for accompanying and caring for others on their path towards development.

This responsibility must be lived not as a sacrifice, but as a donation (Biesta, 2017; Recalcati, 2014, 2016). When responsibility becomes sacrifice, it means that teaching practice is driven exclusively in return for something else: in the case of infant and junior

schoolteachers, for financial reward. In other words, educational practice is seen simply as a job (Longobardi et al., 2010).

Understanding teaching as merely a job makes it difficult to build a relationship in the first person, as in this case the teacher is not interested in teaching but rather in carrying out his or her assigned task in order to receive financial reward. This means the teacher will ultimately implement the curricular programmes with a concern solely for efficiency and effectiveness, with a view to receiving his or her salary. Living teaching responsibility as a sacrifice therefore implies seeing it as an occupational obligation, which ends up sustaining the technical curricular model and imposing the curricular programme designed by the stakeholders on pupils.

In contrast, when responsibility is experienced as a donation, the reward of teaching practice comes from teaching itself, meaning the duty that comes from responsibility does not bring an end to or postpone enthusiasm but rather enhances it (Recalcati, 2018). To live responsibility as a donation means placing oneself in the first person and realising oneself through one's own practice. Only then, assuming a responsibility which implies living teaching in the first person and as a donation, is it possible to listen to other people's stories and construct a caring relationship based on what pupils actually need, beyond anything any programme could ever envisage.

At this point, Jean Clandinin's (2013) questions about the relevance and scientific significance of narrative analysis are particularly relevant: So what? Who cares? This approach leads us to, as indicated, not focus education and the curricular system on the decisions taken by the agents who have traditionally occupied the top position in curricular specification and who have predesigned what the classroom experience and the objectives to be reached should be. The result is a conception of the curricular system as a complex fabric that weaves together all agents interested in curricular design with a focus on pupils' experiences with teachers, as this is where the process of curricular creation takes place.

The aim is therefore to focus the educational debate on teacher training and professional development, encouraging teachers to live their profession in the first person and through relations with their pupils, giving value to their experience and the knowledge that has built it (Contreras, 2016b). Thus, from a system in which curriculum designers and education theorists tell teachers the programmes and methods they should apply (i.e. what they should do), we pass to a context in which teachers can feel like experts with the capacity to make curricular decisions (although always through relations and supported by these agents).

This approach may bring a change in form but not in substance, a situation that can only be avoided through clarification. Placing teachers at the centre of the educational debate while the curricular system remains intact can bring, as has been the case in recent decades, a shift from the *technical-Fordist* model to a *post-Fordist* one (Contreras, 2002b). In other words, under the protection of the "flexibilisation of the curriculum"

and the relevance of teachers in the educational process, teachers are given the responsibility of adapting the “general” formal curriculum to the context of both pupils and the school, in order to achieve objectives that, in reality, have not been decided upon.

In contrast, what I am proposing is a profound change in the way of conceiving the curriculum, with all the agents in dialogue, participation and agreement, in a non-hierarchical relationship that puts pupils and their relationship with teachers back in the centre.

My intention here is not to consider these issues, since they have not been the focus of the work. Rather, I strive to show that the final research process points to the need to continue studying the conditions necessary to construct the curriculum, as born from pupils' and teachers' experience in the classroom, and also to find the way to get prospective primary schoolteachers to understand the curriculum in this way and live the educational relationship in the first person (Contreras, 2016b).

EL TEJIDO CURRICULAR

Hay una pregunta que nos hacen recurrentemente a los doctorandos: “¿De qué va tu tesis?”. Cuando me lo planteaban al comienzo de la investigación, al estar iniciándome en la temática de estudio, no conseguía responder con meridiana certeza y brevedad, pues esta pregunta suele surgir en espacios distendidos que no dan lugar a una reflexión y formulación pedagógica profunda. Ahora, con la tesis terminada, me sigue resultando complejo responder con claridad, aunque por un motivo distinto.

Mi esfuerzo en esta investigación ha sido el de mirar al currículum tratando de entender los lugares y personas en los que este se pone en juego o, mejor dicho, cobra vida. Al adentrarme en ello lo que he encontrado ha sido un mundo complejo que no se deja desentrañar, a menos que sea simplificándolo. Quizá sea por eso que me resulta arduo contar en pocas palabras de qué va mi tesis.

Empecé el doctorado tratando de entender qué es el currículum y qué significado tiene en el día a día de las escuelas. Lo que me he encontrado en este proceso es que cada niño, cada niña, experimenta el currículum, su vida en el aula y su relación con el saber de una manera completamente distinta; esto es, cada uno desde su experiencia y subjetividad. Al mismo tiempo, los docentes se ponen en juego en el aula, en relación con el alumnado, también desde su propia historia y experiencia. Así, docente y alumnado están solos en el aula, y al mismo tiempo no lo están. Está el currículum oficial, los programas y diseños educativos que hacen las editoriales, los intereses de las familias... y, por supuesto, también están las construcciones y saberes profesionales de otros docentes con los que compartimos el aula y que no podemos ignorar, pues la docencia es un oficio colectivo, compartido.

¿Qué es entonces el currículum? ¿Dónde está? ¿Qué agentes lo construyen? ¿Son los diseñadores y legisladores? ¿Son los docentes, que le dan forma en las aulas? ¿O está en la experiencia vivida que hace de este el alumnado? En definitiva, cuando he tratado de abordar en las preguntas de investigación iniciales no solo no he encontrado una respuesta clara o conclusa, sino que, además, se me han abierto nuevos interrogantes.

Algo similar sucede al observar un tejido. Cuando lo vemos a cierta distancia tiene una forma definida, clara, y que no sería difícil describir. Sin embargo, cuando nos acercamos y miramos el tejido de cerca, lo que vemos es un complejo entramado en el que nos podemos perder tratando de descubrir cómo se van imbricando unos hilos con otros. Precisamente esto es lo que he vivido con el desarrollo de la tesis. Al acabar la carrera de Pedagogía lo tenía claro, entendía que el currículum eran los objetivos educativos y programas de estudio que se pretendían llevar a la escuela. Estaba mirando al currículum a cierta distancia. Con el doctorado, cuando me he acercado y profundizado en los contextos en los que el currículum se construye y cobra vida –es decir, en las aulas– lo que he visto han sido muchas interrelaciones y complejidades. Esta tesis es el esfuerzo por intentar comprender ese entramado.

Al mismo tiempo, esta representación gráfica del sistema curricular como un tejido, simboliza una de las ideas que, para mí, ha resultado más reveladoras en este trabajo. Es la idea de que cada persona vive la experiencia, como no puede ser de otra manera, desde su subjetividad. Cada quien vivirá siempre desde su lugar en el mundo, como si fuese la urdimbre de un tejido, hilos paralelos que nunca se llegarán a tocar directamente. Pero sí habrá algo que los vinculará. Serán otros hilos que los unen y los conectan: la trama. Son los conocimientos, símbolos, significados y materiales compartidos, contruidos en experiencias también compartidas. La trama es, en definitiva, la cultura, que nos pone en relación.

El currículum y la creación curricular solo pueden entenderse, por tanto, en el marco de una relación o, más concretamente, de la relación educativa. Y aunque la relación educativa es cosa de dos, el contexto escolar en que esta tiene lugar es cosa de muchos: una alumna se relaciona con su tutor, con sus compañeros y compañeras, con otros docentes; al mismo tiempo estos deben estar en contacto con la inspección, con el equipo directivo, con los centros de formación, con varios grupos de estudiantes; estos estudiantes, a su vez, se encuentran en el patio con el resto de alumnos y alumnas de la escuela... y así podríamos seguir *ad infinitum* en una sempiterna trama de relaciones, sin saber dónde empiezan unas y acaban otras.

Es por esto que si quiero sintetizar con rigor la respuesta a la pregunta “¿De qué va tu tesis?”, quizá lo más acertado sea decir que mi tesis va del Tejido Curricular.

Málaga, 15 de mayo de 2019.

PREÁMBULO

Esta tesis ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de una beca para la formación de profesorado universitario (FPU), con referencia FPU14/04782.

Además, el estudio se enmarca en el proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (Ref.: EDU2016-77576-P), dirigida por José Contreras (Universidad de Barcelona) y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Con la pretensión de optar a la obtención del título de Doctor con mención internacional, en el desarrollo de la investigación he realizado una estancia de investigación de tres meses (del 20/03/2018 al 20/06/2018) en la Università degli Studi di Verona (Italia), bajo la supervisión de la profesora Rosanna Cima (Dipartimento di Scienze Umane).

La investigación se presenta bajo la modalidad de “Tesis por compendio de publicaciones”, tal como viene recogido en los artículos 21 y 22 del reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga. En concreto se incluyen tres artículos aceptados para su publicación en revistas científicas (cumpliendo con la normativa vigente, han sido enviados y aceptados por las revistas con posterioridad a mi ingreso en el programa de doctorado y en todos aparezco en primer lugar en el orden de autoría):

Artículo 1. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

Artículo 2. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019b). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*. 23(2), 377-395.

doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>

Artículo 3. Martín-Alonso, D., Blanco, N., Sierra, J.E. (2019a) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122.

<http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

Por último, es necesario señalar dos aspectos de carácter general a tener en cuenta en la lectura de la tesis y los artículos que la componen:

- Todas las traducciones de citas que aparecen en la tesis son propias. En ocasiones, dada la relevancia de algunos términos, he creído necesario incorporar una nota al pie para señalar la/s palabra/s utilizada/s en el idioma original y aclarar el motivo que me lleva a optar por la traducción concreta que uso en ese momento.
- Todos los nombres y datos personales que puedan identificar a las personas junto a las que he investigado son ficticios.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INTRODUCCIÓN

Quitando los que son de aquí y más o menos conocemos, el resto son historias que están por contar.

Caín
JOSÉ SARAMAGO





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. COMIENZOS

¿Qué reclama de mí la experiencia de esta persona? ¿Por qué me reclama? Me repetía insistentemente estas preguntas cuando comencé a trabajar como maestro. Cada niño y cada niña *me llamaba* de una manera distinta. Entre ellos estaba Abraham, que tenía ocho años cuando le conocí en marzo de 2015. Estaba en segundo de primaria, en la escuela en la que había comenzado mi experiencia como maestro. Ansiaba el momento en que me llamasen para trabajar en la escuela pública y me tocó ir a las afueras de un municipio de Málaga. Era una escuela pequeña y en la que todos los niños y niñas venían de un barrio marginado del pueblo. La mayoría eran gitanos, como Abraham. Eso significó chocarme frontalmente con una cultura y unos códigos que para mí eran completamente desconocidos, más allá de los tópicos y prejuicios con los que llegué a la escuela.

Fue una experiencia difícil. Al principio no sentía que fuese capaz de conectar con ellos y lo que necesitaban. Escuchaba insistentemente la misma pregunta: “¿Pero maestro, el inglés pa’ qué me sirve si yo no me voy a ir a vivir fuera?”. Y encima era maestro de inglés; ¿para qué querían ellos aprender ese idioma? Para responderme a esto recurría al Real Decreto 126/2014, que por ese momento andaba memorizando para las oposiciones: “Resulta obvio que, a largo plazo, el dominio de una segunda lengua incide positivamente en el desarrollo personal del alumnado al permitirle ampliar de manera significativa sus posibilidades a la hora de proseguir estudios o incorporarse al mercado laboral”.

Entonces, en algún momento indeterminado de la mañana, aparecía Abraham a lo lejos: “¡Maestro, el abrazo! ¡Que no me lo has dao todavía!”. Venía corriendo hacia mí, saltaba y yo le cogía para darle su abrazo diario. No sé cuan dilatado era, se convertía en uno de esos extraños momentos en que el tiempo te espera.

¿Qué reclamaba de mí la experiencia de relación con Abraham? El niño faltaba a la escuela todas las semanas; casi siempre se desconcentraba porque no había desayunado en casa y tenía que hacerlo en clase; aún no sabía identificar todas las consonantes; venía a la escuela siempre con una sonrisa y su mochila de *Goku* colgando de uno de los hombros; era muy bueno jugando al fútbol y se llevaba bien con todos los chicos y chicas, los grandes y los pequeños; en inglés se reía y disfrutaba con los juegos, aunque sin ir más allá de la repetición y la mímica; y, lo más importante, no podía irse del colegio sin que nos diésemos nuestro abrazo. Y con esta historia, ¿la prioridad del niño era aprender inglés para “permitirle ampliar de manera significativa sus posibilidades a la hora de proseguir estudios”?

Un año antes, el curso 2013/14, cursé el máster de *Políticas y Prácticas de Innovación Educativa* de la Universidad de Málaga. La última tarea que debía acometer era el Trabajo de Fin de Máster (TFM), una breve investigación que decidí centrar en conocer las historias de éxito escolar de dos chicos en situación de desventaja sociocultural. Eran adolescentes que cursaban bachillerato y estaban construyendo una relación de sentido con la

escuela, proyectando su futuro en una continuidad escolar que iba más allá de la educación secundaria; a pesar de las dificultades que encontraban en su entorno familiar y social. Mi propósito era identificar las condiciones y factores que hacían posible estas historias, teniendo en mente que dicho conocimiento podría sumarse al esfuerzo por repensar la pedagogía y la tradición curricular para orientarla hacia una mayor igualdad de oportunidades.

El impulso original que me movía a iniciar este trabajo era el de la justicia social, un concepto tan abstracto como ambicioso para un estudiante de magisterio. Pero esta forma de situarme como maestro y de entender la educación comenzó a cambiar, precisamente, en el desarrollo del TFM, acompañado de mi tutora Nieves Blanco y con la lectura de la tesis doctoral de Eduardo Sierra (2013). En este proceso recuerdo, como un momento crítico para mí, la primera entrevista que realicé con uno de los estudiantes. En aquel encuentro el chico hacía continuas referencias al conflicto que vivía con la institución escolar. Me comentaba que había llegado a pensar en abandonar la escolarización cuando acabase bachillerato por estar cansado de estudiar cosas que no conectaban con sus inquietudes.

El chico era parco en palabras y, sin embargo, cuando le preguntaba sobre esto me respondía con gran confianza y seriedad, como si ya hubiese pensado antes en ello: “Es que yo no veo bien la educación esta que hay, entra un temario, entran unas cosas concretas, pero yo me lo estudio porque cae; si a mí me ponen a estudiar cosas que me gustan pues me lo estudio a gusto y estudio más. Y me lo tomo más en serio, no porque me obliguen”. Había construido una historia de éxito escolar superando múltiples dificultades familiares y sociales. Sin embargo, en ese momento, había un obstáculo aún mayor que no dependía de su situación familiar y que, por momentos, le tentaba con abandonar el instituto: el plan curricular que le imponían.

A través de esta experiencia de investigación, movida originalmente por el deseo de justicia social, empecé a comprender que detrás de las teorías educativas se escondía la experiencia singular de cada criatura que viene a nuestras aulas. Esto significaba poner al alumnado y al profesorado en el centro, ya que son ellos los que a través de su experiencia dan sentido a los modelos educativos.

Al terminar el máster, el curso siguiente lo dediqué a preparar las oposiciones a maestro en Andalucía. En este tiempo debía conocer, saber manejar y sobre todo memorizar multitud de leyes y normativas que conforman el currículum oficial y la organización de los centros educativos: la estructura curricular de la LOE con las adaptaciones de la LOMCE; el desarrollo curricular de las asignaturas troncales que se hacía en el Real Decreto 126/2014 y en la Orden de 17 de marzo de 2015 de Andalucía; el sistema de organización y gestión de los centros educativos que establece el Decreto 328/2010 a través del plan de centro y todos los documentos que lo componen (proyecto educativo, plan de convivencia, plan de gestión, plan de orientación y acción tutorial, etc.); y muy importante también era la Circular de 10 de septiembre de 2012 por la que se establecían los

criterios para el registro de datos en el censo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema informático “SÉNECA”.

¿Me iba a ser necesario conocer toda esta jerga jurídica? ¿Realmente estaría todo esto en el centro de mi práctica docente? La respuesta la encontré rápido. Pocos meses después de iniciar la preparación de oposiciones comencé a trabajar en la escuela pública como maestro sustituto interino. Allí vivía en dos mundos paralelos. Tenía diversas y repetidas tareas burocráticas. Entre ellas, la que más hastío me provocaba era tener que adaptar mi planificación, hecha *a mí manera*, al formato establecido en la normativa, por si la inspectora del centro llegaba a solicitármelo. Algo que, por cierto, nunca sucedió. Al mismo tiempo, cada mañana iba a la escuela esperando que Abraham, entre otros alumnos absentistas, no faltase ese día.

Vivía un encuentro violento con la burocracia que debía aprender a manejar. No alcanzaba a entender el sentido de seguir todos aquellos objetivos y programas cuando creía saber qué necesitaba Abraham, algo que distaba mucho de lo que venía señalándome este desglose jurídico.

Por la tarde llegaba a casa y volvía a estudiar el Real Decreto 126/2014.

Al acabar aquel curso me concedieron una beca de formación de profesorado universitario (FPU). Tenía que iniciar una investigación y mi experiencia en la escuela aún me quemaba. Eran siempre las mismas preguntas: ¿Cómo viven los niños y niñas el currículum? ¿Cuál es su experiencia en la escuela, conmigo, más allá de las rúbricas e indicadores de evaluación que me obligaban a rellenar? ¿Qué tiene que ver el currículum con lo que vivían aquellos niños y niñas?

Necesitaba repensar y ahondar en qué era eso del currículum, qué sentido podía tener en mi relación con el alumnado y, en definitiva, qué manera de concebir la educación había detrás de, por ejemplo, el Real Decreto 126/2014, y cómo quería situarme yo ante ello.

Sobre esto, recuerdo leer en el máster un texto de Nieves Blanco (2006, p. 180) que expresaba lo que yo aún no era capaz de verbalizar y me movía a iniciar la investigación:

El conocimiento, el saber, está ligado a la realidad, a la experiencia y tiene rostro: el de quienes lo crean, lo transmiten, lo utilizan, lo enriquecen, lo cuestionan, lo rechazan. Y siempre en el marco de una relación, ya sea con el mundo o con otras personas.

Esa era la palabra que necesitaba: rostro. Quería ponerles rostro a las teorías pedagógicas, a los reales decretos, a las programaciones de aula... Quería ponerle rostro al currículum.

Di entonces con textos que hablaban del currículum vivido, la creación curricular y de los docentes como creadores del currículum. En concreto, uno de los primeros artículos que leí al iniciar la tesis fue de Jean Clandinin y Michael Connelly (1992, pp. 389-393), que decía:

El currículum es una cuestión moral: tiene que ver con la manera en que cada quien vive su vida. [...] No sólo deberíamos escuchar atentamente al profesorado y las historias que viven en la escuela, sino también necesitamos aprender a contar nuestras propias historias, relatando cómo vivimos nuestra relación con los docentes en las aulas. Nuestro trabajo entonces se convierte en aprender a contar y vivir un nuevo relato, construido en relación, de los docentes como creadores del currículum.

Esto me conectaba y daba sentido a la inquietud que germinó dos años antes en el máster: quería entender qué significa que el currículum tiene que ver con la vida de cada quien. Además, este texto me daba un mapa con el camino a seguir: tenía que acompañar a docentes, poniendo el foco en el proceso de creación curricular y pensar en nuestra experiencia en el aula.

Esta tesis es la historia de lo que pasó a partir de entonces.

2. ESTRUCTURA DE LA TESIS

A modo de resumen, el trabajo de estos cuatro años se sitúa en el marco de una indagación narrativa (Clandinin, 2007; Clandinin y Husu, 2017) con enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003b, 2015). Esto supone un interés por comprender y mantenerme apegado a la experiencia de docentes y estudiantes para *profundizar en la naturaleza del currículum vivido e indagar en las condiciones que hacen posible una relación pedagógica que promueva la creación curricular*. Es decir, el foco del estudio ha sido la creación curricular (Clandinin y Connelly, 1992; Huber, Murphy y Clandinin, 2011) y el papel que juega la relación educativa en ese proceso. Lo que he buscado con ello es ahondar en el modo en que experimentamos profesorado y alumnado el currículum, de manera que me permitiera comprender el lugar que ocupamos los docentes en la relación con los estudiantes y en el complejo entramado curricular.

Para abordar esta tarea, la tesis se estructura en cinco capítulos. En el **primero** presento los “**Antecedentes teóricos**” en los que se ha sostenido mi trabajo. Aunque la literatura revisada ha sido amplia y diversa, para presentarla se pueden diferenciar cinco grupos:

- 1) Investigaciones del *Centre for Research for Teacher Education and Development* sobre la creación curricular. Estas investigaciones se apoyan, como expongo en el epígrafe correspondiente, en la teoría de la experiencia de John Dewey (1997) y en el *Practical* de Joseph Schwab (2013).
- 2) Investigaciones fenomenológicas, principalmente inspiradas en la obra de Ted Aoki (Pinar y Irwin, 2004), sobre lo que se ha denominado currículum vivido. Además de profundizar en esta idea, dedico un espacio a ponerla en diálogo con el modelo curricular tradicional, que denomino como plan curricular.
- 3) Textos sobre el saber de la experiencia y la construcción narrativa del conocimiento, elaborados en su mayoría desde el grupo de investigación ESFERA (Contreras, 2016; Contreras y Pérez de Lara, 2010a), de la Universidad de Barcelona.
- 4) La obra pedagógica de Max Van Manen (1998, 2015), que invita a pensar la práctica educativa como una experiencia que es parte de la naturaleza y condición humana, con unas responsabilidades éticas ineludibles y que deben ser asumidas con lo que el autor llama “tacto pedagógico”.
- 5) Estudios del feminismo y la pedagogía de la diferencia sexual (Piussi, 1999; Piussi y Mañeru, 2006; Wilson, 2014), en especial aquellos que abordan la relación educativa y los saberes docentes que se ponen en juego. Estos estudios, junto con la obra *vanmaniana*, apuntan a varios lugares en los que pensar al investigar la relación educativa: escucha, partir de sí, confianza, autoridad, esperanza, cuidado y responsabilidad pedagógica.

En el **segundo** capítulo expongo el “**Marco y diseño metodológico**” de la investigación. Comienzo definiendo los referentes metodológicos que me han guiado en el diseño y desarrollo de la investigación: la indagación narrativa y la fenomenología *vanmaniana*. A

continuación presento el carácter relacional desde el que he vivido el proceso de investigación con el alumnado y, en especial, con los dos docentes a los que he acompañado en sus centros educativos: Juan y Clara. De este carácter relacional se derivan los dos principales procedimientos utilizados en la composición de textos de campo: la observación de cerca y las conversaciones hermenéuticas. Finalmente expongo cómo ha sido el proceso de la investigación, identificando tres fases: 1) elaboración del plan de investigación; 2) composición de textos de campo con Clara, Juan y su alumnado; 3) proceso de análisis y composición de textos de investigación.

El **tercer** capítulo incluye “**Los artículos**” que componen la tesis:

Artículo 1. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

Artículo 2. Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019b). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*. 23(2), 377-395.

doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>

Artículo 3. Martín-Alonso, D., Blanco, N., Sierra, J.E. (2019a) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122.

<http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

El **cuarto** capítulo es un esfuerzo por continuar “**Pensando con las historias**” que han surgido a lo largo de la investigación y, en especial, en los artículos. Se trata de un intento por hilar las experiencias vividas en las escuelas y las reflexiones que han surgido con ellas para crear un “relato” que les de unidad y abra nuevos interrogantes.

En el **quinto** capítulo, titulado “**Conclusión, aperturas y otras historias**”, hago una última contemplación a dos lugares del proceso vivido en la investigación. Por un lado, trato de hacer algo que reconozco que me resulta complejo y arduo: cerrar la tesis, esto es, parar formalmente (que no personalmente) el proceso de la investigación y plantear nuevos interrogantes y aperturas pedagógicas a las que me lleva el camino recorrido. Por otro lado, al vivir el doctorado con un propósito formativo, necesito hacer en este punto un ejercicio de reflexión sobre aquello que siento que me ha quedado de esta experiencia: dificultades, aprendizajes, inquietudes, desaciertos y aventuras; sobre todo las aventuras.

3. ¿Y QUÉ? ¿A QUIÉN LE IMPORTA?

En línea con lo que plantea Jean Clandinin (2007), tengo la necesidad de situar como elementos centrales de esta indagación narrativa la justificación y razones que hacen necesario el estudio. Esta justificación, continúa la autora, debe abordarse en tres niveles: personal, práctico y social. Se trata de analizar los intereses y preocupaciones que me mueven en la investigación, dando sentido así a las preguntas y propósitos del estudio.

A nivel *personal* se trata de preguntar(me) por el lugar y el interés que me mueve en la investigación. Como decía al inicio de la introducción, esta inquietud es la de pensar en mi lugar como maestro en relación con el entramado curricular, el lugar del alumnado y mi situación en relación con ellos en la escuela. Además, la investigación se enmarca en un programa de doctorado, es decir, tiene un propósito formativo.

En todo momento he tenido presente este objetivo formativo, tratando de reflexionar y enriquecerme de las experiencias en las que me sumergía: lecturas, actividades del programa de doctorado, reuniones con mis directores de tesis, escritura, conversaciones con amigas y amigos sobre mi proceso, la relación con los docentes del estudio, etc. De esta manera, el trabajo que muestro sobrepasa la dimensión conceptual. En esta tesis, y en especial en el capítulo “Pensando con las historias”, muestro como vivo ahora, tras cuatro años en el doctorado, el oficio docente y la relación educativa.

Como consecuencia de esta disposición me he visto envuelto en una escritura continua en el *diario de investigación* sobre mi proceso personal y lo que iba viviendo en cada momento de la investigación. En coherencia con esta disposición y como epílogo, en el epígrafe final (“Aventuras apasionantes”) hago una última reflexión sobre mi experiencia en el desarrollo de la tesis.

Por otro lado, la justificación *práctica* hace referencia al micro-contexto concreto de la investigación. Para ello debo acudir a las nociones de co-creación y co-composición de textos de campo (nociones sobre las que profundizo en el capítulo metodológico). Se trata no de una recogida de información sino de la construcción de sentido en relación y de nuestra relación investigador-docente en la escuela. Este modo de acompañar al profesorado hace que mi propia presencia como investigador, en relación con el profesorado, sea motor de transformación del contexto. Una transformación que sobrepasa lo que puede captarse por escrito u observarse en un corto periodo de tiempo.

Para poder exponer esto más claramente necesito apoyarme en momentos concretos de la investigación. Por ejemplo, en las conversaciones con Clara, sobre todo en nuestros primeros encuentros, la maestra me insistía en la dificultad de abordar las cuestiones que le iba proponiendo, pues eran asuntos que, me decía, “no me las planteo normalmente”. En efecto, no se trataba de buscar respuestas que ya tuviese, sino de momentos en los que pensar en relación sobre el sentido de lo que vivía(mos) en la escuela y con el alumnado.

Por esto es que no hablo de entrevistas, sino de conversaciones-hermenéuticas, porque no son una exposición de discursos ya contruidos y en los que recojo información biográfica o que los docentes ya “poseen”. La co-composición de textos de campo alude a un pensar en relación que busca la construcción de nuevos significados y, en la medida en que contribuye a ello, se participa en la re-creación del contexto en que tiene lugar la investigación. Esta es una idea sobre la que ahondo en el tercer epígrafe del capítulo metodológico, titulado “Composición de textos de campo y de investigación: investigar con”.

Por último, la indagación narrativa debe tener un aporte *social*, tiene que preocuparse por llenar de contenido la pregunta ¿Qué aporta esta investigación al conocimiento científico, la comunidad educativa y la justicia social? En palabras de Jean Clandinin (2013, p. 35), la indagación narrativa debe responder a las preguntas “¿Y qué? ¿A quién le importa?”.

Para justificar a nivel social la investigación debo situarla en el contexto histórico actual. Desde comienzos de siglo XX el paradigma que se establece como hegemónico en las universidades occidentales es el positivismo (Hamilton, 2005). El profesor es concebido como un “pedagogo técnico” que debe implementar los programas curriculares y controlar todo el proceso, dando lugar al modelo que tradicionalmente se ha venido llamando de “pedagogía por objetivos” (Gimeno, 1986). La práctica docente se valora así en función de su eficiencia, productividad y eficacia, es decir, en la medida en que el docente logre que el alumnado alcance los objetivos pre-establecidos desde las instituciones (Contreras, 2002b; Gimeno, 1988, 2018). Y la tendencia contemporánea sobre las competencias, que en su origen podían pretender plantear una nueva perspectiva, no han hecho sino proporcionar una nueva fachada al planteamiento técnico-tradicional (Gimeno, 2009).

La docencia y la formación docente se encuentran de este modo sumergidas en una suerte de sector terciario y empresarial, despojando a la escuela de su esencia y propósito social y público. Esto supone importantes riesgos al poner en un segundo plano las cuestiones sociales y morales, y situando como eje de su discurso un lenguaje técnico y burocrático.

Sin embargo, como señalan José Contreras (2016b, 2017), Gert Biesta (2017), Max Van Manen (1998, 2003a, 2015) y Maurice Tardiff (2004), el oficio docente exige algo más que la adquisición de conocimientos y saber *qué* hacer. La educación es siempre una experiencia de relación, y como tal está atravesada por la alteridad, lo que supone que no se puede saber de antemano qué hacer y qué necesitará el otro, porque eso supondría desdeñar su novedad y singularidad. En consecuencia, la formación inicial del profesorado no puede reducirse a la transmisión de teorías y modelos de enseñanza.

Es imperativo, por tanto, repensar la formación inicial, establecer sus prioridades epistemológicas y pedagógicas, así como buscar la creación de programas que preparen para las demandas del oficio docente y la relación con el alumnado más allá de la aplicación técnica de modelos y teorías. Ahora bien, ¿cuáles son las cualidades del oficio docente? ¿Qué reclama el proceso de creación curricular a la formación del profesorado? ¿Qué demandas de la práctica educativa son ineludibles en la formación docente?

Con el fin último de pensar en estas cuestiones, dentro de un proyecto de investigación más amplio¹ centrado en la formación inicial del profesorado y la construcción de saberes profesionales, el propósito de la tesis es ahondar en el proceso de creación curricular, la relación educativa, los saberes que esta requiere y, en consecuencia, también demanda la formación docente.

Este ejercicio debe hacerse a través de una mirada al currículum que ponga en el centro la vida y experiencia de alumnado y profesorado, más allá de instituciones e investigaciones movidas por la inercia neoliberal. Porque por encima del desarrollo económico lo que está en juego es el crecimiento humano de las nuevas generaciones y de la vida en común.

¹ “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (Ref.: EDU2016-77576-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los que escribimos los currículos muchas veces no tenemos ni la menor idea de las complejidades en las que navegan los chicos.

Señales de vida

TERESA PUNTA





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Atendiendo tanto a su temática como a la tradición en la que se sitúan, he ordenado los referentes teóricos de la investigación en dos epígrafes. En **primer** lugar, ahondo en las ideas de **la creación curricular** y los principales antecedentes teóricos en los que se sostiene: las obras de John Dewey y Joseph Schwab. Los estudios sobre creación curricular dibujan un escenario profesional docente en que, ante la imprevisibilidad de la acción educativa, el profesorado debe tomar decisiones que no pueden ser previstas, sino que se basan en una deliberación continua.

Desde los planteamientos de la creación curricular se defiende que cada niña y cada niño construye su propio currículum en su experiencia de relación en el aula, por lo que puede entenderse **la educación como una experiencia de relación**. Este será el tema del **segundo** apartado del capítulo teórico. En él expongo cuál ha sido la concepción de relación pedagógica desde la que he abordado la investigación, apoyándome en estudios de la pedagogía de la diferencia sexual (Blanco, 2011; Piussi y Mañeru, 2006; Wilson, 2014) y la pedagogía *vanmaniana* (Van Manen, 1998, 2003a). Estas dos tradiciones me han ofrecido, además, la oportunidad de pensar en las cualidades y saberes docentes que sostienen la construcción de la relación educativa: *escucha, partir de sí, confianza, comprensión pedagógica, esperanza, cuidado y responsabilidad*.

1. LA CREACIÓN CURRICULAR

En este apartado pretendo adentrarme en el origen de la creación curricular para conocer y poder tener presente el marco conceptual desde el que se sitúa y construye esta teorización y, por ende, mi investigación. La revisión bibliográfica necesaria para hacer este trabajo me ha permitido tirar de los hilos que articulan la creación curricular, encontrar su origen y plantearme preguntas sobre su sentido pedagógico.

La creación curricular tal como se entiende en la actualidad ha sido construida principalmente a partir de dos propuestas: la noción de experiencia de John Dewey (1997) y el *Practical* de Joseph Schwab (2013) que se centra en la singularidad de la práctica educativa y, con ello, de los estudios curriculares. Por ello en este epígrafe dedicaré un espacio a las ideas clave de estos dos autores y, posteriormente, a la concepción actual de la creación curricular.

1.1. LA EXPERIENCIA SEGÚN JOHN DEWEY

La teoría de la experiencia de John Dewey se construye desde una idea que estructura todo su trabajo: “Una experiencia es siempre lo que es debido a que tiene lugar una transacción entre el individuo y lo que, al mismo tiempo, constituye su entorno” (Dewey, 1997, p. 43). Es decir, la experiencia alude a la forma en que nos implicamos e interactuamos con nuestro contexto inmediato, aquel con el que establecemos una relación directa.

Esta manera de entender la experiencia se caracteriza por dos principios que son utilizados en la actualidad para dar forma a la creación curricular: el de continuidad y el de interacción. El principio de continuidad, que John Dewey llamó *experiential continuum*, supone que toda experiencia está marcada por lo que se ha vivido anteriormente y, al mismo tiempo, dicha experiencia modifica la cualidad de las que vendrán después (Altan y Lane, 2018). Esto significa que nos situamos en todo momento entre un pasado vivido y un futuro por vivir, o lo que es lo mismo, nos encontramos siempre “en medio” de una vida que no se detiene, que está en constante desarrollo (Clandinin, 2013).

La segunda idea clave en el concepto de experiencia de John Dewey es la interacción, según la cual las experiencias son transacciones de las personas con su entorno. Toda experiencia modifica en mayor o menor medida las condiciones en las que tiene lugar, entendiendo por “condiciones” los elementos del contexto próximo: el marco social en que se produce la experiencia; los materiales con los que interactúa; todo lo que el docente hace, lo que dice, cómo lo dice, etc.

A partir de la interacción con el entorno, al modificar sus condiciones, se descubren las consecuencias de los actos propios. El aprendizaje no consiste, entonces, en la adquisición de información, sino que se basa en un proceso en el que las personas, a través de la interacción con el contexto inmediato, construimos un complejo entramado de predisposiciones basadas en experiencias previas y que nos preparan para acciones futuras. Desde esta perspectiva se puede afirmar que el conocimiento: 1) es construido y reconstruido a través de la experiencia; 2) no es externo ni está separado de la persona, sino que se construye en su continua interacción con el entorno (Olson, 1995).

Esta teoría de la experiencia, planteada a comienzos de siglo XX, rompía con la perspectiva positivista del conocimiento. Según los postulados de John Dewey, sólo a través de la experiencia se puede construir el conocimiento. Alejado del pensamiento cartesiano que sitúa el saber en un lugar propio y diferenciado de la experiencia, el pedagogo estadounidense plantea que es en la acción e interacción con el entorno donde se crea el conocimiento. En consecuencia, concluye John Dewey, la educación consiste en la “organización” de la experiencia vivida, es decir, en la creación de significados de lo vivido. Por ello se sostiene que la obra *deweyana* está en el origen de las pedagogías constructivistas, que aparecerían años después (Pallarés y Muñoz, 2017).

En coherencia con sus propios planteamientos, en la “escuela experimental” de Chicago, que John Dewey fundó en 1896, cada estudiante se convertía en una suerte de investigador cuyo propósito era descubrir sus propias capacidades y construir sus propios significados a partir de la experimentación. En tanto que cada alumna y alumno vive esa experiencia en el aula a su manera, el modo de enseñanza debía adaptarse a la singularidad de cada grupo y estudiante; y, por ello, solo podía construirse a través del estudio por parte del docente, que se convertía, también, en un investigador de su propia práctica curricular (Malagón y Tamayo, 2017).

Aunque desde otro enfoque, Lawrence Stenhouse coincide en algunos puntos con la propuesta de John Dewey. Estos lugares comunes serán relevantes en el posterior análisis sobre el sistema curricular. En concreto, Lawrence Stenhouse (1987) señala la relevancia de la investigación en el desarrollo del currículum, haciendo que el profesorado asuma una responsabilidad que va más allá de la transmisión de saberes y logro de objetivos preestablecidos.

La cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta (incluso a nivel escolar) precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza [...] Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores. (Stenhouse, 1987, pp. 134-135)

Por otro lado, en la tradición curricular técnico-positivista, el conocimiento se sitúa en el centro del proceso educativo, ya que su fin último es su transmisión, apropiarse de él. Este modelo curricular exige “un universo definido pues no tolera lo ambiguo, lo imprevisible y lo no mensurable” (Gimeno, 1986, p. 56), es decir, demanda una enseñanza programada, con unos objetivos, contenidos y modos de actuación prediseñados. En este contexto “el profesor no discute la escuela y la educación vigente, sino que, como experto, tecnifica y ‘racionaliza’ el proceso” (p.160), de modo que se “estimula el papel de sometimiento y de homogeneización de la educación, en lugar de cultivar la individualidad y las capacidades diferenciadoras”¹ (p.162).

Trasgrediendo este modelo curricular hegemónico, desde la noción *deweyana* de experiencia cobra mayor relevancia la interacción con el entorno y el otro. La relación se convierte así en el eje de construcción de un conocimiento que solo puede ser personal, subjetivo y anclado a la experiencia (Biesta, 2014). Por tanto, la esencia de una experiencia es lo que sucede en el espacio “entre”, y así aparece otro concepto clave en la teoría de John Dewey: la comunicación.

John Dewey entiende la comunicación en términos prácticos, como el establecimiento de una cooperación donde una persona responde a la acción de otra (y en última instancia al significado de esa acción). A partir de esta idea Gert Biesta (2017) apunta que el vínculo se construye cuando hay un entendimiento común, es decir, cuando todos son conscientes del fin de la acción que van a llevar a cabo y están interesados en él. Por tanto, si los significados sólo existen en prácticas sociales, en prácticas de comunicación,

¹ Ahondo en el paradigma técnico-tradicional más adelante, en el epígrafe 1.4. “Los dos mundos curriculares”.

los significados que el alumnado construye lo hacen en prácticas de participación. No se trata entonces de un trasvase de información del docente al discente, sino en una construcción de significados del alumnado en su relación con el profesorado. Así, la filosofía de la educación de John Dewey no se centra ni en el niño o niña, ni en el plan curricular (qué y cómo aprender), sino en la comunicación, algo que en última instancia alude a la relación.

En línea con esto, aunque planteado desde otro enfoque, Lawrence Stenhouse nos aporta su visión de la cultura y su vínculo con la comunicación y la relación:

La cultura es una especie de denominador común mental, un almacén compartido de ideas complejas alcanzadas entre las distintas mentes. Comprende las ideas generalmente aceptadas dentro de cualquier grupo [...] Las palabras y los símbolos sirven para la comunicación porque tienen significados, es decir, evocan en las mentes de los individuos las ideas que comparten con los otros. Es más, aprendemos las ideas que constituyen la cultura a través de la comunicación, bien en situaciones inmediatas cara a cara o dirigiéndonos a los libros, los cuadros o la música. (Stenhouse, 1997, pp. 81-82)

La principal consecuencia de esta teoría de la experiencia para la educación es que nos impele a construir una conexión significativa *entre* docente y alumnado, colocando así la relación educativa en un lugar central del proceso de creación curricular.

Concluyendo, la experiencia *deweyana* vincula la educación con la experiencia personal. Esta idea será fundamental en la formulación de la creación curricular: sólo hay aprendizaje a través de la experiencia y, en tanto que este aprendizaje es experiencial, la construcción del conocimiento es personal y vinculada a la historia de la persona. Desde esta noción de experiencia se cimentará, décadas después, una de las principales propuestas de la creación curricular: a través de la continua interacción con el entorno cada persona construye su historia de vida. La creación curricular podría entenderse, por tanto, como una perspectiva *deweyana* del currículum (Clandinin y Connelly, 1992), ya que su noción de experiencia permite pensar al docente no como un distribuidor de conocimiento, sino como creador del currículum, de modo que este se construye en un contexto, cultura (interacción) y tiempo (continuidad) determinados.

1.2. JOSEPH SCHWAB: EL CURRÍCULUM CENTRADO EN LA PRÁCTICA

Después de la II Guerra Mundial, durante la década de los cincuenta y sesenta, la reforma educativa cobró un gran impulso en Estados Unidos y se centró en los programas curriculares. En el contexto de la Guerra Fría, la carrera espacial y el ansia de crecimiento tecnológico, la mayoría de las reformas buscaban el desarrollo de algunas disciplinas curriculares, las científicas fundamentalmente (matemáticas, física, etc.), desdeñando al profesorado y la relación con el alumnado (Connelly, 2013). Además, las ideas de Ralph

Tyler (1979) comenzaron a contar cada vez con mayor respaldo y seguimiento, impulsando un enfoque técnico del currículum y centrándolo en los objetivos y la evaluación.

En este contexto se enmarca el trabajo de Joseph Schwab, que comenzó su obra más conocida denunciando que el área de la investigación curricular estaba en crisis: “El área de los estudios curriculares está moribunda. Es imposible que, por sus propios métodos y principios, pueda contribuir de manera significativa al avance de la educación” (Schwab, 2013, p. 591).

De este modo, la investigación curricular perdía valor pedagógico, según Joseph Schwab, debido al error de caer en una excesiva dependencia de la teoría. A esta situación llegaba principalmente por dos motivos. En primer lugar, la teoría se preocupa por las regularidades que existen en un determinado aspecto de la realidad, ignorando las particularidades que caracterizan cada caso concreto. Joseph Schwab llamó a esto el “vicio de la abstracción”:

Los conceptos de la teoría son representaciones abstractas o idealizadas de cosas reales. Pero el currículum en la acción trata cuestiones reales [...] El currículum tratará erróneamente los asuntos reales si los toma como meras réplicas de sus representaciones teóricas. (Schwab, 2013, p. 611)

En segundo lugar, la teoría presenta carencias en la definición de su foco de estudio. Cada estudio curricular se preocupa por analizar un aspecto de la realidad: alumnado, relaciones, conocimiento, etc. Sin embargo, el currículum debe tener en cuenta todos estos aspectos de manera conjunta, ya que forman parte de un todo que no puede pensarse por separado. Está claro, continúa Joseph Schwab, que no puede existir una teoría, general y abstracta, tan compleja que pueda abarcar todas estas dimensiones.

Para estudiar este complejo entramado, Joseph Schwab estableció cuatro lugares comunes¹ que cualquier investigación curricular debe abordar para no ignorar ninguna cuestión esencial: docente, alumno, entorno y contenido. Posteriormente Michael Connelly y Jean Clandinin (1988) asumirán esta idea de los lugares comunes y, a partir de la noción de experiencia de John Dewey, establecerían tres lugares que consideran que toda indagación narrativa debe incluir: temporal, social y situacional (ahondaré en estas dimensiones en el capítulo metodológico).

Por otro lado, las carencias de la investigación curricular fueron estudiadas en detalle por Joseph Schwab, quien identificó hasta seis maneras en las que se podían manifestar y observar, y a las que llamó desplazamientos². Los desplazamientos son, por tanto, la

¹ Traducción propia del término inglés *commonplaces*.

² Traducción libre de la palabra inglesa *flight*. Aunque la traducción literal sería “vuelo” o “huida”, entiendo que por su significado este término puede ser más acertado, ya que hace una referencia más clara al movimiento de alejamiento y separación del foco de estudio propio de la investigación curricular.

consecuencia de la ruptura de la relación teoría-práctica en los estudios curriculares (Connelly, 2013), y pueden agruparse en seis categorías:

- Desplazamiento a otros campos: se abordan los problemas desde otras áreas como la psicología o la sociología.
- Desplazamiento hacia arriba: el discurso sobre el currículum pasa a ser sobre el discurso en sí mismo, lo que podríamos llamar el “metadiscurso”.
- Desplazamiento hacia abajo: la investigación se convierte en una exposición y/o una descripción pre-interpretativa del objeto de estudio.
- Desplazamiento a los márgenes, centrándose en las contribuciones de otros investigadores al área curricular.
- Desplazamiento hacia la perseverancia, redundando en viejas ideas, lo que añade poco valor a un discurso que termina siendo repetido.
- Desplazamiento a lo heurístico, buscando un debate polémico y controvertido.

La solución que Joseph Schwab propuso a esta situación fue el *Practical*, publicado a través de cuatro artículos que abogan por la deliberación del docente y la toma de decisiones en la creación del currículum en el aula: *The practical: a language for curriculum* (1969); *Practical 2: Arts of eclectic* (1971); *The Practical 3: Translation into curriculum* (1973); *Practical 4: Something for curriculum Professors to do* (1983).

En el primero de ellos, Joseph Schwab vaticinaba que sólo se podría salir de la situación en la que se encontraba el campo de la teoría curricular si se pasaba de la búsqueda de nuevas teorías a un nuevo modo de operar: el *Practical*, que supone abordar cada situación desde su casuística particular. Al entrar en un contexto determinado y tratar de afrontar una situación concreta se descubren aspectos nuevos, y por tanto imprevistos, sobre los que debemos tomar decisiones. La práctica educativa se convierte de este modo en un proceso complejo y emergente basado en la deliberación. En estas situaciones la teoría es útil si se utiliza como apoyo en la interpretación y valoración de las posibles soluciones pero, en cualquier caso, el producto final será siempre una decisión (Deng, 2013).

A diferencia de la teoría, que pretende generar conocimiento general o universal, el objetivo del *Practical* es la selección y decisión de acciones para cada situación concreta. Por tanto, el oficio docente no es ni inductivo ni deductivo, sino deliberativo, ya que busca la acción en una situación particular y de la que no se conocen con seguridad todas sus circunstancias y las consecuencias de las posibles acciones (Biesta, 2013); haciendo así que podamos pensar el oficio docente como *el bello riesgo de educar* (Biesta, 2017). No se trata entonces de poner en juego conocimientos y competencias, sino de una suerte de sabiduría práctica, que Gert Biesta (ibíd., p. 157) denomina virtud.

El término griego aquí es “virtud”. La capacidad de realizar juicios educativos sensatos no debería, por tanto, considerarse como una especie de “añadido”, es decir, como algo que no nos afecta como personas, sino que más bien denota lo que podríamos denominar una calidad integral, algo que permea y caracteriza a la persona en su conjunto.

El profesorado no puede limitarse a esperar a que los legisladores, administradores o “expertos” le digan qué hacer. Al contrario, son el primer agente implicado en el proceso de planificación y creación del currículum, ya que son ellos quienes estarán en el aula con el alumnado, deberán tomar las decisiones y conocen mejor que nadie cuáles son sus necesidades.

Aunque desde otro enfoque, en España también se viene estudiando el lugar que ocupa el profesorado en el sistema curricular, a través de lo que se ha llamado concreción curricular (Angulo y Blanco, 1994; Gimeno, 1988). Grosso modo, existe una cultura social y una política curricular que definen un currículum oficial y prescrito. Este es concretado por las administraciones autonómicas, locales y los centros educativos. Los docentes, a través de la reflexión, interpretan el currículum que les llega prescrito y aparece así un nuevo nivel de concreción curricular, el del currículum enseñado o en la acción que lleva, finalmente, al currículum aprendido, la construcción que el alumnado hace de su experiencia del currículum en el aula.

Todo comienza por la decodificación de la cultura disponible. Entre el currículum establecido y el currículum aprendido por el alumnado hay un mediador decisivo que es el profesorado. Esta idea forma parte del pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo, dentro de lo que sea denominado el “paradigma mediacional centrado en el profesor”. Éste interviene sobre un currículum que viene codificado en clave de lo que llamamos currículum oficial o prescrito, que es, a su vez, el resultado de un proceso de selección cultural. (Marrero, 2010, p. 222)

Concluyendo, Joseph Schwab continua la reflexión sobre la relación teoría-práctica que inició John Dewey a través de su concepto de experiencia y realiza una aportación que será el germen de la creación curricular: el currículum no es solo algo que se planifica, también es lo que se hace, lo que se vive. La necesidad de centrar el currículum en la práctica es la que mueve años después a pensar en el currículum como un proceso de creación que tiene lugar en las aulas en la relación directa entre docente y alumnado, es decir, en la *Práctica*. En consecuencia, se hace necesario conectar con el “hacer” del currículum, su práctica y construcción en el aula, en lugar de centrarse exclusivamente en entenderlo (Biesta, 2013).

1.3. JEAN CLANDININ Y MICHAEL CONNELLY: LOS DOCENTES COMO CREADORES DEL CURRÍCULUM

El trabajo originario de la creación curricular, y también el más extenso, surge en el *Centre for Research for Teacher Education and Development* de la Universidad de Alberta (Canadá). Los principales referentes los encontramos en los trabajos de Jean Clandinin y Michael Connelly (1992, 1995, 1998; Connelly y Clandinin, 1988), aunque posteriormente han continuado su obra otras investigadoras como Janice Huber, Margaret Olson, Shaun Murphy y Cheryl Craig (Clandinin et al., 2006; Davis y Murphy, 2016; Huber, Murphy y Clandinin, 2011; Olson, 2000; Olson y Craig, 2005; Orr y Olson, 2007). Estas autoras articulan su obra en torno a tres términos: *conocimiento práctico personal*, *escenario profesional docente* e *historias a través de las que vivir*.

A finales de los años ochenta y siguiendo los planteamientos de Joseph Schwab, que situaba la deliberación y decisiones del profesorado en el centro del proceso educativo, Michael Connelly y Jean Clandinin (1988) ponen el foco en el profesorado y comienzan a estudiar el proceso de creación curricular como la manifestación y concreción del saber personal del docente. En esta línea, decían que “después de los estudiantes, el docente es el agente más importante [...] Son los saberes del docente los que marcan la diferencia” (p. 13).

Desde esta perspectiva los saberes que cada docente encarna son los que dan forma a la relación educativa y determinan en gran medida todo lo relativo a la planificación y desarrollo de las clases. Surge así el primero de los términos clave en la teoría de la creación curricular: *el conocimiento práctico personal* (Connelly y Clandinin, 1988), que años después pasaron a denominar *saber de la experiencia*¹ (Clandinin, 2013).

El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada del docente, en la mente y cuerpo presente, y en los planes y acciones futuras. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica de la persona. Es decir, en la manera del docente de reconstruir su pasado y las intenciones para el futuro al tratar de manejarse con las exigencias de una situación presente. (Connelly y Clandinin, 1988, p. 25)

Si el saber docente es el que da forma al currículum podemos entender que el profesorado es una parte inherente y necesaria en el proceso de creación en el aula. Continuando esta idea, junto a la noción de experiencia de John Dewey y los cuatro lugares comunes del currículum de Joseph Schwab, Jean Clandinin y Michael Connelly (1992, p. 392) formularon su metáfora del “docente como creador del currículum”:

El currículum debe ser entendido como una construcción conjunta de las vidas de profesorado y alumnado en las escuelas y aulas [...] En esta perspectiva de la creación curricular el docente es visto como una parte integral del proceso curricular en la que el profesor, estudiantes, contenido y contexto están en continua interacción.

¹ Traducción de los términos ingleses *personal practical knowledge* y *experiential knowledge* respectivamente.

Una vez definido el saber docente trataron de prestar atención a la forma en que dicho saber se construye y expresa en los distintos contextos en que se desenvuelve el profesorado. Comenzaron estudiando las historias de docentes y alumnado al entrar en relación en el aula, pero pronto se dieron cuenta que estas historias estaban enmarcadas en un contexto más complejo, con diversas relaciones e historias interconectadas: la escuela.

Para representar la complejidad de esta situación Jean Clandinin y Michael Connelly (1995) crean el segundo concepto clave de su teoría: la metáfora del *escenario profesional docente*, que permite hablar de tiempo y espacio, representando así la compleja trama de relaciones, personas, lugares y materiales que configuran el saber profesional.

Este escenario tiene dos espacios claramente delimitados y que influyen en la construcción de las historias: *dentro y fuera del aula*. Dentro de la clase, el docente puede sentirse sin juicios ni controles, por lo que puede verse con libertad para realizar las prácticas educativas que considere oportunas. Pero esto las convierte en *historias secretas*¹, ya que cuando el profesorado sale del aula suele vivir y contar historias diferentes con la intención de coincidir con la versión autorizada por la comunidad. A estos relatos se les ha dado el nombre de *historias tapadera*²; son historias creadas para tratar de eliminar las tensiones entre lo que la persona desea y lo que cree que se espera de ella (Olson y Craig, 2005). Es decir, las historias tapadera son el recurso que utilizamos para encajar en las que creemos que son las historias aceptadas por la comunidad.

Surge así otro término esencial para entender el complejo escenario del saber profesional: las *historias sagradas*³, relatos que sentimos que nos exige la comunidad. Se trata de estructuras culturales implícitas en la forma en que el contexto social nos presenta el mundo, que se dan por sentadas en nuestras disposiciones y que traemos a nuestra experiencia cotidiana (Olson, 1995).

Según Margaret Olson y Cheryl Craig (2005) existen varios motivos para tratar de encajar en las historias sagradas. En primer lugar, los relatos compartidos crean una sensación de pertenencia a un grupo o una comunidad, lo cual puede llegar a persuadir para tratar de aparentar la historia socialmente aceptada. En segundo lugar, contar y vivir historias no autorizadas puede conllevar graves dificultades en la comunidad (Olson, 1995). Por último, hay situaciones en las que en el contexto escolar se crean tensiones entre el conocimiento del profesorado y los planteamientos de otras personas sin que exista la posibilidad de reflexionar de forma adecuada sobre las distintas versiones, al establecerse estructuras jerárquicas de poder.

¹ Traducción del término inglés *secret stories*.

² Traducción del término inglés *cover stories*.

³ Traducción del término inglés *sacred stories*.

El saber profesional docente fuera del aula está lleno de voces con la visión sobre qué es lo que debe hacer el profesorado y el alumnado en clase. Estas voces surgen de una persona o grupo de personas interesadas en aportar lo que consideran oportuno ofrecer en el curriculum. La lista de grupos interesados es amplia y variada, puede abarcar desde los legisladores hasta la inspección, editoriales, familiares, otros docentes, alumnado, universidad, etc. Más allá de la necesidad de identificar estos grupos, lo realmente importante es comprender su relación con la situación curricular del docente, ya que este no trabaja de forma aislada sino en una compleja y dinámica relación con la comunidad.

Para sintetizar, en la enredada situación del escenario profesional docente, con tanta variedad de voces y perspectivas, corresponde al profesorado tomar la decisión final, siendo siempre consciente del lugar que ocupa en este complejo entramado. Como dicen Michael Connelly y Jean Clandinin (1988, p. 13), es el docente el que construye el curriculum a través de la experiencia en el aula: “Entramos en clase y el reloj se pone en marcha. Incluso aunque mucha gente sienta que es su responsabilidad indicarnos cómo hacer las cosas, estamos solos en el aula. Somos nosotros, nadie más, los que debemos actuar”.

Al moverse entre los distintos lugares del escenario, el docente se encuentra envuelto en tensiones sobre lo que debe hacer y en relación con quién. En última instancia estas son tensiones vinculadas a la identidad del docente, la historia que cuenta de su experiencia y la que *se* cuenta.

Para estudiar la creación curricular en este complejo escenario en el que se pone en juego un saber personal y experiencial, Jean Clandinin y Michael Connelly (1998) desarrollaron, a partir de la noción de experiencia de John Dewey, un tercer concepto clave en su teoría: las *historias a través de las que vivir*¹, que permiten entender de manera narrativa la relación entre conocimiento, identidad y contexto. Son las historias que nos contamos acerca de quiénes somos, de cuál es nuestro lugar en el mundo y, por ello, son historias a través de las que damos sentido y significado a nuestra experiencia (asunto que se aborda con más profundidad en el capítulo metodológico). Se trata, en definitiva, de entender la creación curricular como lo que cada quien construye en su experiencia en el aula, convirtiendo en un elemento central la composición narrativa de la propia identidad (Clandinin et al., 2006).

La teoría de la creación curricular se formula en torno a estos tres conceptos en los que vengo ahondando: saber de la experiencia, escenario profesional docente e historias a través de las que vivir. Estos términos ponen el foco en la experiencia del docente pero, como avisaba Joseph Schwab, no podemos estudiar un único “lugar” de la creación curricular e ignorar todas las demás dimensiones.

¹ Traducción del término inglés *stories to live by*.

En consecuencia, y atendiendo a los cuatro lugares comunes de Joseph Schwab, los estudios que se llevaron a cabo en el grupo de investigación de Jean Clandinin trataron de tomar una mayor perspectiva incluyendo a los estudiantes, su contexto y la relación con el conocimiento.

Al centrarse en la experiencia del alumnado comenzaron a documentar narrativamente cómo los niños y niñas reconstruyen sus historias poniendo en relación (y negociando cuando se producen conflictos) lo que viven en la escuela, el hogar y la comunidad. De este modo observaron que los estudiantes daban forma al currículum no sólo en la experiencia en la escuela junto a docentes y alumnado, sino también en el contexto familiar y otros espacios próximos de la comunidad.

Esta apreciación resulta esencial y obligaba a reformular los planteamientos de la creación curricular. Algo que hacían en el texto *Places of curriculum making* (Huber et al., 2011), donde argumentan que la narración de la experiencia no puede fragmentarse en tramas inconexas, sino que se trata de una única historia con múltiples escenas, personajes y escenarios. Esto supone ampliar la concepción de la educación más allá de la escuela y entender que el niño, la niña, no es solo un estudiante que se desprende del resto de su experiencia al comenzar la clase. Al contrario, cada persona vive a través de una historia indivisa que se recrea en el aula.

Concluyendo, la tradición positivista y hegemónica define el currículum como el programa de estudios y el conjunto de conocimientos que se espera que el alumnado adquiriera al final de un periodo escolar. La obra de Michael Connelly y Jean Clandinin nos invita a cambiar esta estrecha visión del currículum, y entienden que este es algo más de lo que puede recogerse en un plan curricular. No es posible programar, implementar y medir la experiencia, porque esta no puede encorsetarse en un programa curricular. Entonces, definir el currículum como algo que se experimenta significa que puede llegar a concretarse en el camino transitado a lo largo de la vida y la reconstrucción narrativa que se hace de él (Clandinin y Connelly, 1992; Connelly y Clandinin, 1988; Orr y Olson, 2007).

El conocimiento pasa así de ser algo que puede ser distribuido por docentes a ser una construcción personal que cada quien hace en su experiencia en el aula (Clandinin, 2013). El currículum se compone en relación y se encarna en la historia de cada persona inmersa en la vida de la escuela, lo cual significa que en el aula nos encontramos con dos “mundos curriculares” (Pinar e Irwin, 2004): 1) el plan curricular, que desarrolla el programa de estudios que se pretende implementar; 2) el currículum vivido, la experiencia vivida por el alumnado en clase, que es de naturaleza narrativa (Clandinin et al., 2006).

1.4. LOS DOS MUNDOS CURRICULARES

Los estudios y diseños curriculares en su evolución histórica han terminado tomando como principios estructurales el orden y control de los contenidos (Contreras, 2002b; Hamilton, 1999, 2005), así como la eficiencia y eficacia en el logro de los objetivos (Gimeno, 1986, 1988). Este modelo hegemónico se asocia conceptual y genealógicamente a un modelo tecnológico, que Félix Angulo (1994, p. 80) llama “ingeniería de la educación”.

La Tecnología de la Educación puede ser comprendida como el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas, junto con conocimiento práctico, para el diseño, la validación y la operacionalización de las escuelas como sistemas educativos. La tecnología en este sentido es ingeniería de la educación. En esta definición, son importantes dos ideas: Primero, que la tecnología de la educación es una disciplina de producción de sistemas educativos a través de su tecnificación sistemática; segundo, que como tal tecnología su trabajo es semejante al de otras disciplinas afines, y con fuerte impronta “práctica”.

Este modelo sigue la lógica de la racionalidad tecnológica y se construye desde el razonamiento “medios-fines”. Esto significa que los profesionales de la educación deben basar su práctica en una estructura lógico-técnica: primero se identifica y define una situación y problema a resolver; en segundo lugar se analiza y se busca el método más adecuado para su resolución; tercero, el propio profesional debe implementar el plan elaborado anteriormente; por último se evalúan el método y procedimiento diseñado, algo que desde esta lógica se hace teniendo como valores la eficacia y eficiencia, es decir, en la medida en que haya permitido alcanzar los objetivos prescritos.

La concepción tecnológica de la educación (que tiene su origen en la propuesta de “gestión científica” de Ralph Tyler) ha sido abordada y desarrollada desde diversos estudios y enfoques. A modo de resumen, José Gimeno (1986, pp. 23-25) expone nueve ideas que orientan esta pedagogía técnica:

- 1) Los objetivos tienen su fuente básica en la sociedad.
- 2) Los objetivos surgen dentro de una concepción reproductora de la educación.
- 3) Los objetivos son concretos y observables.
- 4) Cuenta la destreza conseguida no el proceso que sigue el que la adquiere.
- 5) Se pone el acento en lo mensurable.
- 6) Un objetivo complejo es la suma de objetivos más específicos, y una destreza compleja es un conglomerado de otras más elementales.
- 7) Se hace énfasis en la concreción, despreciando el significado de lo ambiguo.
- 8) La teoría y los teóricos de la enseñanza tienen que servir a la consecución eficiente de los objetivos.
- 9) La eficiencia, la rentabilidad, se mide en términos cuantitativos.

Siguiendo esta manera de pensar el currículum, por medio de una secuencia lógica de objetivos, los planes de estudio organizan en áreas o disciplinas el conocimiento y cultura que seleccionan para llevar a las escuelas. Estas, a su vez siguen también una secuencia de progresión lógica de los contenidos, dejando para las últimas etapas el dominio final y completo de los conocimientos y objetivos previstos. Es decir, en cada etapa se prepara para la siguiente, hasta llegar al final de un ciclo escolar en que, si se alcanzan los objetivos de todas las áreas del plan curricular, se habrán alcanzado los aprendizajes y desarrollo esperados. A esta manera de construir y concebir el currículum José Gimeno (1988, p. 92) la llama “currículum mosaico”, representando gráficamente cómo se espera lograr una creación completa con la suma de todas sus partes. Esta suerte de ingeniería de la educación, concluye Félix Angulo (1994), degenera en una tecnificación, sistematización y fragmentación de la acción educativa.

Sin embargo, la práctica educativa no se basa en la consecución de objetivos parciales, sino en la creación de un contexto que permita al alumnado vivir una experiencia de aprendizaje rica. En consecuencia, este modelo puede llegar a desvirtuar el sentido del oficio docente, al desdeñar la vida concreta de docentes y estudiantes, que en realidad constituye el interés último de la investigación educativa (Aoki, 2015), ya que esta es el sostén existencial que da sentido al plan curricular. En palabras de Fernando Bárcena et al. (2006, p. 250):

Hombres y mujeres son seres corpóreos o, si se prefiere, seres *situados* y *situándose*. No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas.

Desde esta preocupación, en trabajos principalmente de enfoque fenomenológico se introduce el término *currículum vivido* (Magrini, 2015; Pinar e Irwin, 2004). Aunque el marco fenomenológico difiere del narrativo desde el que se construye la teoría de la creación curricular, estos autores llegan a lugares comunes, lo cual me ha permitido pensar en sus propuestas de manera complementaria.

El marco curricular técnico-tradicional se orienta a la implementación de programas, tratando de hacer el proceso objetivo. Esto significa que la educación busca el logro de unos propósitos predefinidos, orientando el proceso hacia el interés por el control, la eficiencia y la medición de resultados pretendidamente objetivos y, por ello, desvinculados de la experiencia de cada estudiante. Esto hace que se termine definiendo al alumnado no por su singularidad, sino por el nivel de logro de los objetivos que le han propuesto (Gimeno, 1986).

Por su parte el currículum vivido se piensa y teoriza como una alternativa a la concepción técnica, y pretende ser un intento de sostener el currículum en la experiencia humana en el aula, en lugar de la implementación de programas de estudio. El currículum vivido se sitúa en el mundo de la experiencia singular que viven docentes y estudiantes.

Es el mundo en que se hacen presentes los rostros de cada criatura y lo que hace insustituible a cada una (Pinar e Irwin, 2004).

Entonces podemos entender que el plan curricular es una propuesta abstracta que se concreta en la experiencia diaria en el aula, por lo que esta merece la etiqueta de “currículum” tanto como el plan curricular. Esto no significa ignorar los programas educativos. Lo que se plantea es un escenario en que se deben considerar los dos mundos curriculares y atender a las necesidades de ambos. Llegados a este punto, afirma Ted Aoki (Pinar e Irwin, 2004, p. 232) que:

Nos encontramos en una posición que nos enfrenta a una yuxtaposición entre el currículum como plan y el currículum como experiencia vivida, y que podemos explorar como momentos paralelos del mismo fenómeno, el currículum. Cada momento reclama su propia manera de ser comprendido, pero juntos parecen convertirse en una unidad dialéctica. Es por ello que puede merecer la pena explorar las tensiones en la conversación entre los dos mundos curriculares.

Distinguir un currículum “diferente” en cada criatura exige tomar conciencia y hacer explícito que los estudiantes traen sus inquietudes, preocupaciones e ideas a la relación educativa. Así, si cada persona da significados a lo que sucede desde sí y construye su historia desde su subjetividad, en una misma situación podemos encontrar múltiples historias en relación (Olson, 2000). Si además reconocemos la necesidad de atender a los diseños y planes curriculares se presenta un escenario repleto de currículums que son, además, de diferente naturaleza; dibujando así un complejo entramado curricular.

Dado que los agentes encargados de diseñar el currículum no pueden conocer al alumnado ni la casuística de cada escenario, es necesario un diseño curricular abierto a la singularidad de cada situación educativa, y que este se construya en un proceso dialógico que ampare la complejidad del proceso educativo.

Siguiendo con los planteamientos de Ted Aoki (Pinar e Irwin, 2004, p. 322) se puede concluir que:

El currículum vivido es la experiencia de estudiantes y docentes en su vida escolar. Tal como señalan los docentes con tacto, la mayor parte de este currículum no está planificado ni se puede planificar. La pedagogía se centra en el espacio entre el programa curricular y el currículum vivido, un lugar vivido a veces con dificultad y ambigüedad, y también como un lugar de posibilidad y esperanza.

1.4.1. EL CURRÍCULUM COMO UN TEXTO VIVO

Según William Pinar y William Reynolds (2015) al nombrarla, la experiencia se convierte en discurso, por lo que al tratar de dar significados a la experiencia vivida hacemos un texto de ella. Entender el currículum como texto significa reconocer el conocimiento como algo histórico, construido dentro de un relato y que toma significado dentro de él. Estas historias son personales, la construye y crea cada uno en su experiencia; a diferencia de los relatos escolares que se definen en los planes curriculares en forma de disciplinas y que solo pueden ser historias no propias, de terceras personas. En palabras de José Contreras (2016a, pp. 19-24):

Lo que aprendan y cómo, estará siempre en el marco de sus vidas, de sus historias y circunstancias vitales, de sus modos de afrontar el vivir, como lo está también en el marco de la experiencia de vida que comparten [...] Se podría decir que se aprende narrativamente también en otro sentido: en el relato particular de la vida de cada uno.

Apoyados en la obra de Paul Ricoeur, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) exponen que esta construcción narrativa de la experiencia es posible gracias a las capacidades humanas de la *imaginación* y la *reflexividad*. Los relatos son siempre imaginados, una ficción, y cada vez que se cuenta la historia se vuelve a construir su sentido. Los relatos no son la vida, la vida es otra cosa y, sin embargo, los necesitamos para vivir, para dar sentido a nuestra experiencia y entrar en relación con el mundo¹. Así, dicen nuestros autores (ibíd., p.99) que tenemos:

Por una parte, el principio de reflexividad, la capacidad para volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente. Y por otro lado la capacidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de ser, de actuar, de movernos en el mundo. En este juego dialéctico entre la reflexión y la imaginación de alternativas, reelaboramos, reevaluamos y refiguramos la cultura y a nosotros mismos dentro de ella.

El discurso trata de representar el significado latente en la experiencia, pero debemos tener en cuenta que no existe un texto primigenio. La vivencia no puede ser expresada de forma plena lingüísticamente, es inefable (Van Manen, 2003b), por lo que solo se puede representar una aproximación de la experiencia original, una recreación de esta. No existe, por tanto, un texto original, solo recreaciones e interpretaciones del recuerdo que nos queda de la experiencia. En consecuencia, cualquier historia es siempre una interpretación vinculada a unos propósitos personales y construida desde la propia subjetividad.

¹ Por este motivo Jean Clandinin y Michael Connelly (1998) proponían llamarlas *historias a través de las que vivir*.

A partir de estas ideas, desde estudios fenomenológicos (Vagle, 2015) se concibe el currículum como un *texto deconstruido*¹. Acercarse al currículum de esta manera supone entender que nuestra historia en realidad está compuesta de múltiples fragmentos de historias y acciones que están en constante cambio o deconstrucción. Con la deconstrucción se pretende señalar este carácter interpretativo que caracteriza el lenguaje y que, por tanto, está sujeto a una continua reelaboración y recreación. Así, como decía, las historias son ficción, existe siempre una “diferencia” inherente a cualquier texto respecto del suceso original (Pinar y Reynolds, 2015), elaborado siempre en retrospectiva y desde una interpretación que sólo puede ser subjetiva.

Es importante señalar que estos planteamientos no suponen una deriva relativista de los estudios curriculares, sino que pretenden pensar sobre la naturaleza de la pedagogía y el currículum. Atender a la experiencia de cada criatura en el aula supone entender que cada una es singular, con una manera única de ser y estar en el mundo.

Esta consideración esencial trata de humanizar el enjambre curricular en el que se encuentra el docente en el aula y, en especial, el plan curricular. El plan curricular puede orientar la práctica pero no tratar de imponer su relato sobre el de cada persona, ensombreciendo su singularidad. Por otro lado, tratar de controlar y planificar el aprendizaje contribuye a una deshumanización del proceso educativo, ya que requiere ignorar los deseos, inquietudes, necesidades y, en definitiva, la historia de cada persona. En cambio, entender que el currículum se encarna en la experiencia singular de cada criatura hace de la educación un acontecimiento abierto a infinitas posibilidades y que, por tanto, no se puede prever ni controlar. Así, la planificación curricular debe sostenerse en una comprensión profunda de la experiencia humana vivida en clase y la construcción textual que se hace después (Magrini, 2015).

¹ Traducción del inglés *deconstructed text*.

2. LA EDUCACIÓN COMO EXPERIENCIA DE RELACIÓN

Se ha olvidado y ocultado que en el origen de la cultura, del conocimiento, hay una red de relaciones -entre personas y también entre estas y el mundo- que crean, recrean, reproducen e inventan significados ligados a la vida concreta y singular de hombres y mujeres en contextos de realidad específicos y definidos. (Blanco, 2006, p. 159)

Esta cita de Nieves Blanco me invita a pensar, entre otros asuntos, que desde el paradigma técnico del currículum la educación puede volverse una cuestión impersonal. Los planes curriculares no tienen en cuenta las necesidades y la singularidad de cada criatura. Al contrario, sin conocerles hacen una descripción de cómo deben llegar a ser a través de la definición de los objetivos curriculares que deben alcanzar.

Sin embargo, tal como vengo planteando, en el proceso de creación curricular estudiantas y docentes están cara a cara, en una relación que les impele y les reclama estar en primera persona (Huber et al., 2011): cuando entramos al aula no hay planes curriculares sino relaciones. Como nos decía John Dewey es en el “entre”, en la relación, donde se crea el espacio necesario que da forma al currículum.

Milagros Rivera (2012, p. 119) ahonda en esta idea exponiendo por qué la relación es el lugar único y necesario donde iniciar el proceso de creación:

Como suele ocurrir con la creación, una o uno dice sin saber muy bien lo que está diciendo; y es otra u otro quien completa el proceso creador dejándose dar por lo que ha sido dicho, hasta que ese pensamiento dicho por otra o por otro germina en ella y, a veces, da fruto: fruto que es siempre nuevo, como todo lo que nace de un proceso de germinación. O sea, que la creación suele suceder en relación, en relación dual de intercambio: en entredós.

La relación educativa se convierte así en un foco central de mi investigación al querer indagar en el proceso de creación curricular. Para ello he profundizado en trabajos que estudian la relación educativa y que se sitúan en dos tradiciones distintas: la pedagogía de la diferencia sexual y la pedagogía de Max Van Manen.

Por un lado, he realizado una profunda revisión de trabajos feministas, ya que estos se han centrado tradicionalmente en lo que me estaba demandando el estudio de la creación curricular: atender a lo concreto y singular del proceso educativo y la centralidad de la relación en educación. En especial me apoyo en la obra que se enmarca en la pedagogía de la diferencia sexual (Blanco, 2011; Piussi y Mañeru, 2006; Wilson, 2014).

Por otro lado, se hacía necesario ahondar en la obra pedagógica de Max Van Manen (1990, 1998, 2003a, 2015) y en los estudios que se derivan de esta (Ayala, 2011, 2018; Friesen y Osguthorpe, 2018; Jordán, 2003, 2011) porque desde su enfoque fenomenológico sitúan el encuentro docente-alumno como el centro de su investigación, al concebir “la relación pedagógica como estructura básica para la comprensión de la pedagogía como experiencia” (Ayala, 2018, p. 39).

A pesar de estar situados en tradiciones distintas, al poner estos textos en conversación he construido un lugar propio desde el que mirar a la relación educativa en la investigación. Mi propósito con ello ha sido situar el pensamiento de la fenomenología *van-maniana* y la pedagogía de la diferencia sexual en el marco de la creación curricular, de modo que me permitiese pensar en el papel que juega la relación en la construcción del currículum vivido de cada persona.

A continuación, ahondo en las construcciones teóricas que he elaborado a partir de esta revisión bibliográfica y que me han permitido: 1) concretar una manera de entender la relación educativa y desde la que situarme en la investigación; 2) iniciar la reflexión sobre las cualidades de la relación pedagógica y los saberes que se ponen en juego en su construcción. Para desarrollar claramente estas ideas las expongo en dos apartados. En el **primero** trato de compartir cómo me he acercado a la relación educativa en la investigación, entendiéndola como un encuentro entre personas que termina convirtiéndose en un encuentro entre historias, en la medida en que cada persona vive a través de una historia. En el **segundo** apartado me detengo en analizar las cualidades y saberes relacionales que la literatura revisada ha planteado como inherentes a la pedagogía.

2.1. LA RELACIÓN COMO ENCUENTRO DE HISTORIAS

Como venía diciendo, durante la investigación he tratado de ahondar en la literatura científica que ha estudiado la relación pedagógica. En este ejercicio han aparecido muchas ideas que se me antojaban reveladoras: “el pensamiento consigue nacer de la experiencia en el momento en que se entra en relación” (Faccincani, 2002, p. 151); “mediación es hacer ese pasaje para que algo suceda” (Montoya, 2004, p. 56); “no resulta fácil tener presente la centralidad de la relación, porque ello supone una disponibilidad para cuestionarse a sí misma ante el fracaso de algunos alumnos” (Longobardi, 2002, p. 56); etc. Todas ellas tenían sentido para mí cuando las pensaba por separado, pero me resultaba complejo entenderlas en una idea de conjunto. No conseguía encontrar una manera de definir(me) la relación a partir de todos estos textos.

En mi estancia de investigación en la Universidad de Verona conseguí encontrar aquello que se me escapaba para terminar de cohesionar todas estas ideas y poder comprender holísticamente la relación educativa. En este periodo pude acceder a textos de la profesora Rosanna Cima (2012, 2014) en que se usaba repetidamente la palabra italiana *incontro*, cuyo origen latino coincide con el de la palabra española *encuentro*: *In contra*. Se diferencian dos partes: *in* que significa dentro; y *contra* que se asocia a la palabra griega *koinos* (común) y a la raíz indoeuropea *kom* (junto a). Es decir, el encuentro supone estar dentro, inmerso, en un proceso común y compartido.

Además, la palabra *encuentro* viene derivada del verbo *encontrar* que, según la RAE, significa: “dar con alguien o algo que se busca”. Esta definición establece una cuestión

esencial de la relación educativa: es algo “que se busca”, se construye de manera intencionada. Es decir, las personas implicadas en ella quieren que se produzca ese encuentro y su esfuerzo se orienta en esa dirección.

Al ahondar en la etimología de encuentro, los textos leídos cobraban nuevo significado. Desde estas ideas podía entender la relación educativa como un encuentro con la otra persona, con su esencia. Y en tanto que vivimos *a través de historias*, ese encuentro se produce, justamente, entre historias. Yo desde mi relato de quién soy y cómo he llegado aquí (me) narro el encuentro, mi experiencia compartida con el otro, al mismo tiempo que la otra persona se cuenta cómo ha llegado a encontrarse conmigo y qué le ha pasado en esa relación.

Por tanto, se podría decir que la relación educativa es un encuentro entre historias. Esto significa que para “buscar” al otro hay que hacer el esfuerzo por escucharle, conocer su historia y tratar de comprenderla. Todo esto exige ponerse en juego en la relación desde unas disposiciones determinadas (en las que ahondo en el siguiente epígrafe).

Volviendo al significado de la palabra *encuentro*, la RAE en su primera acepción la define como “el acto de coincidir en un punto dos o más cosas”. En el caso de la relación educativa serían las historias de las dos personas implicadas las que coincidirían en un punto de su relato. De una manera visual se podría decir que en la relación educativa las historias de alumnado y docente son tangentes. Ambas historias comienzan a narrarse en lugares independientes e inconexos y, en su transcurrir, entran en contacto en un punto, redirigen al otro, y vuelven a separarse. Parafraseando a Jean Clandinin (2013), nos encontramos con la otra persona en un punto en medio de nuestra historia y de la suya. El punto de encuentro no es nunca el inicio ni el final de nuestro relato, siempre será el medio. Así, en la relación educativa las personas nos dejamos tocar en algún momento a mitad de nuestra historia para, a partir de ese encuentro, recrear nuestro camino.

Es importante incidir en que la relación educativa se construye cuando nos dejamos tocar, o como dice la RAE, el encuentro es “algo que se busca”. Esta cuestión es esencial porque hace que la relación sea asimétrica, es decir, cada persona es responsable de la construcción de su propio currículum vivido que, al mismo tiempo, se construye en relación. Por lo que el docente sólo puede asumir la responsabilidad sobre su propio proceso y sobre cómo se pone en juego en la relación con cada criatura, pero no podrá encargarse nunca de la experiencia subjetiva del alumnado (Migliavacca, 2002). En palabras de Gert Biesta (2017, p. 41):

La cuestión de si este acontecimiento ocurrirá, de si los alumnos comprenderán su condición de sujetos, resulta ser una pregunta totalmente abierta. Está más allá de nuestro control y fundamentalmente fuera de nuestras manos. Mantener la educación abierta para que ocurra el acontecimiento de la subjetividad conlleva, por supuesto, un riesgo, porque cuando mantenemos abierta la educación puede ocurrir cualquier cosa, puede surgir cualquier cosa.

Si el currículum se construye en relación y la relación tiene que ver con la experiencia compartida, es necesario revisar la tendencia de la pedagogía a poner el foco exclusivamente en el aprendizaje (Biesta, 2009). El aprendizaje es algo individual, cada quien es responsable de su propio proceso y sólo depende de él. En cambio, en la relación sí que podemos ponernos en juego y asumir responsabilidades para con la otra persona, en tanto que es una experiencia compartida.

Desde esta mirada la educación no puede reducirse a la intervención sobre el otro o la aplicación de planes de estudios orientados a la consecución de unos resultados (pre)determinados. La educación es una experiencia de relación, a través de la cual cada uno construye su propia historia (Molina, Blanco y Arbiol, 2016).

Para entender esto me ayuda el método de la variación imaginativa (Van Manen, 2003b), un ejercicio de supresión hipotética del tema de estudio, es decir, de la relación educativa en el proceso de construcción de la identidad narrativa: ¿quién sería yo si estuviese aislado, sin entrar en relación con nadie? ¿Podría ser hijo sin madre ni padre? ¿Sería profesor sin el encuentro con los estudiantes? ¿Me sentiría andaluz si no conociese a otras personas con las que comparto una lengua y una historia? La respuesta a estas preguntas me surge de manera casi automática: mi subjetividad está construida en relación con el otro. Solo podemos ser en relación (Atkinson, 2015).

En línea con esta idea, Hannah Arendt (2005) introduce los términos natalidad y acción, que Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000, p. 66) sintetizan de la siguiente manera:

La acción es la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y su condición humana básica es la pluralidad. La acción se inscribe en una esfera de pluralidad humana y es, así, la condición esencial de toda vida política, esa esfera pública de encuentro entre los hombres en la que éstos aparecen ante los demás y confirman el hecho biológico de su propio nacimiento. La acción es reveladora de quién es uno. Muestra quiénes somos ante los demás. Nos expresa. Por la acción aparecemos ante los demás.

Según la filósofa, la acción *es reveladora de quién es uno*, y en tanto que somos todos únicos y singulares nuestra acción es siempre un comienzo nuevo, una posibilidad de creación. No se trata de mostrarnos ante los demás, sino de un actuar que muestra nuestra novedad, lo que nos hace insustituibles. Esto es lo que Hannah Arendt (2005) llama natalidad en su obra “La condición humana”.

La relación educativa es posibilitadora de subjetividad, de realización de la propia singularidad y novedad. Y si la relación educativa da lugar a lo que es nuevo, trae con ello lo imprevisto e incierto. Esta forma de entender la educación choca frontalmente con la tradición técnica curricular, que aspira a eliminar la sorpresa y anticipar todo el proceso estipulando los objetivos y forma de evaluación de los resultados, como si de un proceso

de fabricación se tratase. Siguiendo el discurso de Hannah Arendt, esta manera de concebir la educación podríamos catalogarla como trabajo, pero no como acción.

Para Hannah Arendt el trabajo es la actividad en la que las personas fabricamos productos que nos permiten construir un mundo distinto al de la naturaleza. De modo que trabajando sobre un material podemos elaborar objetos que puedan asemejarse a ideas e imágenes preconcebidas. Asociar la educación al trabajo significa colocar a los niños y niñas como el material que va a ser transformado, con la pretensión de que terminen pareciéndose a esa idea preestablecida y que, por tanto, ni es nueva ni podrá ser la suya propia.

Por su parte, la acción está vinculada al mundo que abre la pregunta “¿quién eres tú?”. Una pregunta que sólo puede responderse ante alguien, en relación, y creando un relato propio que nunca antes había sido narrado (Bárcena y Mèlich, 2000).

En consecuencia, dice Gert Biesta (2017), la enseñanza sólo tiene significado cuando conlleva “trascendencia”, es decir, cuando algo viene de fuera y trasciende a la persona “que aprende”. De este modo aparece una cuestión fundamental: la diferencia entre “aprender de” y “ser enseñado por”. La primera idea estaría vinculada con la instrucción y adquisición de un conocimiento externo al que aprende y que, de hecho, parece poseer el docente (por eso “aprende de” ella o él). En el segundo caso se deja lugar al aprendizaje como un proceso individual del que es responsable el propio aprendiz, que vive ese proceso con la facilitación de la persona que le enseña.

La relación educativa se convierte así en una experiencia de mediación. En la relación necesitamos contar a la otra persona (y a nosotros mismos) la experiencia vivida, poniéndole palabras a lo que hasta entonces era indecible y obligando así a construir un nuevo significado de lo vivido (Rivera, 2012). En otras palabras, la maestra media para que la vivencia tome forma lingüística y simbólica, recreando el sentido de la experiencia dentro de su currículum vivido. Por lo que se podría afirmar que el pensamiento surge de la experiencia al entrar en relación (Faccincani, 2002).

Esto es posible, nos previene Asunción López (2006), cuando se realiza desde una “mediación del amor” y no de poder. Una relación de poder se basa en el dominio e imposición de un relato sobre el otro, que termina anulándole y, en tanto que desaparece la posibilidad de ser en relación con el otro, también se anula a sí mismo. En cambio, en una mediación del amor se producen una orientación hacia la otra persona y su genuina posibilidad creadora, de manera que

[...] se dan a la vez dos movimientos: de afirmación de sí y de reconocimiento del otro y de la otra. Porque, cuando las criaturas humanas entran en relación, se dejan transformar por la propia relación, pero sin que ninguna de las partes quede reducida o negada. (ibíd., p. 136)

En el libro “Saber es un placer” (Montoya, 2007, p. 46) las autoras narran vívidamente cómo se produce esta mediación:

Que alguien te encuentre, te recoja, te nombre y a partir de ahí puedas nombrar tu propia experiencia, puedas escribir. Que alguien te diga: “pues escribe esto, participa” y luego dices cosas que ni sabías que estaban en tu propia vida.

Saber es poder nombrar mi historia, construir un relato en el que sea capaz de nombrar mis deseos, proyectos futuros y pasados, dolores, inquietudes... Por eso al entrar en relación con otra persona reconstruimos nuestra historia, porque necesitamos nombrarla. Nombrar significa poner palabras a la experiencia, y ya que esta no está hecha de palabras, en el proceso de narración se reconstruye la propia vivencia (Diotima, 2002).

Este es el lugar de la relación en la construcción del currículum vivido: mediar en la construcción de saberes vinculados a la propia historia. Mediar para que podamos construir un saber encarnado, un saber que al estar inmerso en nuestro relato está vinculado con vivencias concretas. En consecuencia, la relación se convierte en educativa cuando es mediación, es decir, cuando obliga a pensarse, nombrarse y, de este modo, recrearse. Por eso solo puede ser resultado de un encuentro que no es sólo físico, sino también y fundamentalmente simbólico.

Esta forma de entender la relación educativa y, con ello, la educación, cuestiona la tradición curricular técnica y hegemónica, cuya expresión en la escuela se manifiesta en una exhaustiva formulación de los planes curriculares, con sus objetivos, competencias, estándares de aprendizaje evaluable, etc. Todos estos elementos buscan, en última instancia, definir qué debe hacer el docente y valorar el nivel de logro de los objetivos preestablecidos. Esta forma de entender la práctica educativa se sostiene en tres pilares: eficacia, rendición de cuentas y medición de resultados. De este modo se ignora la radical singularidad de cada persona, la relación con ella, y la compleja construcción que cada quien hace en su experiencia en el aula, reduciendo su experiencia a meros indicadores de logro de competencias u objetivos¹ (Blanco, 2006).

2.2. CUALIDADES Y SABERES EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

El aprendizaje, como proceso, es algo natural, aprendemos en todos los contextos y experiencias de nuestra vida. Así, las teorías constructivistas han transformado el papel docente de la instrucción y transmisión de conocimiento a convertirlo en un facilitador del aprendizaje. Esto supone que, al estudiar la relación educativa, debemos tener presente la diferencia entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (Blanco, 1994).

¹ Véase, por ejemplo, la Orden 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, que hace uso de 134 páginas para detallar y determinar los bloques de contenidos, criterios de evaluación, objetivos de área de etapa, indicadores, competencias e, incluso, orientaciones y ejemplificaciones.

En esta línea, a través de la obra “Mal de escuela” (Pennac, 2008), Jan Masschelein y Maarten Simons (2014, p. 40) representan la enseñanza como un despertador, una alarma, que trae al alumnado al momento presente para cuestionarlo, cuestionar el conocimiento y recrearlo, en un acto que termina convirtiéndose en una suerte de profanación.

Las materias de la escuela presentan exactamente este carácter profano: los conocimientos y las destrezas son activamente suspendidos de los modos en que la generación más vieja los dispuso para su uso en un tiempo productivo. Y, al mismo tiempo, esas materias aún no han sido apropiadas por los representantes de la generación más joven. Lo importante aquí es que precisamente esas cosas públicas [...] proporcionan a la generación más joven la oportunidad de experimentarse a sí misma como una nueva generación.

La escuela no es, entonces, el lugar para una suerte de traspaso o transmisión académica del conocimiento, sino el espacio donde este se hace público, se pone al alcance de las nuevas generaciones para que puedan recrearlo y recrearse con ello. La educativa no es, por tanto, una relación “bidireccional” docente-alumno, porque en ella aparece un tercer elemento con el que se vinculan los dos: el conocimiento. En este sentido, continúan Jan Masschelein y Maarten Simons (ibíd., p. 40):

La típica experiencia escolar [...] es exactamente esa confrontación con cosas hechas públicas y disponibles para un uso libre y novedoso. Es, por ejemplo, la confrontación con una prueba matemática tomada del mundo y escrita en la pizarra para que todos la vean. O, con el libro de texto abierto encima del pupitre. En principio, esa pizarra o ese pupitre no son instrumentos para disciplinar a los jóvenes, como sostiene la crítica al uso. Son algo que hace posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles. Por esta razón, la escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo.

En resumen, el docente no es responsable del aprendizaje del alumno, sino de cómo se pone él en juego en la relación para acompañarle en su proceso de crecimiento, creando los contextos que le permitan aprender y, sobre todo, el desarrollo de su subjetividad. Esto hace que las cualidades de la relación, y los saberes con los que el docente va al encuentro con el alumnado, se conviertan en una cuestión estructural de la creación curricular y que debo abordar con detenimiento.

¿Cuáles son y cómo abordar los saberes necesarios para el oficio docente? Maurice Tardif (2004) elabora una categorización de saberes docentes que me ayuda a pensar en esta cuestión: profesional, disciplinario, curricular y experiencial. Los tres primeros podríamos catalogarlos como “saberes constituidos” ya que se trata de “conocimientos que han podido irse constituyendo a partir de la investigación y de la teorización, o en general, las aportaciones de las ciencias humanas y sociales” (Contreras y Pérez de Lara,

2010b, p. 65). Es decir, se trata de saberes teóricos y contruidos de forma externa al docente.

Por otro lado, siguiendo la clasificación de Maurice Tardif, encontramos los saberes experienciales. Si la relación educativa es siempre contextualizada, y cada contexto es único, podemos afirmar que la experiencia educativa (y toda experiencia en general) es singular e imprevisible, y no puede ser objeto de una teorización que pretenda generar una suerte de “Teoría del Todo” válida y aplicable en cualquier ocasión. La educación no puede resolverse ni reducirse a una disciplina o dogma y se hace necesario, por tanto, “pensar la educación desde la experiencia”. Esto es, los saberes relacionales son saberes experienciales.

Se trata de un saber que se abre, con tacto (Van Manen, 1998), a la novedad de la experiencia y de la relación con el otro. Parafraseando a José Contreras (2013), el saber de la experiencia no busca una respuesta o solución definitiva, una “Teoría del Todo”, sino orientarse a la práctica educativa concreta y lo que *me* reclama en ese momento. La presencia del pronombre “me” en la frase anterior reclamando mi presencia singular es esencial: si cada persona es única, los docentes también lo son y, por tanto, cada uno en su deliberación pone en juego su propio saber, el que ha construido en su experiencia, su historia. Dicho de otro modo, los saberes de la relación educativa, sobre los que pretendo ahondar a continuación, se construyen en la propia experiencia de la persona y, al mismo tiempo, se ponen en juego en primera persona (en tanto que la relación educativa es siempre entre dos personas concretas y singulares).

Por este motivo, cuando Michael Connelly y Jean Clandinin (1988) comenzaron a estudiar estos saberes los llamaron conocimiento práctico personal, para hacer énfasis en su carácter *personal*. Posteriormente el concepto evolucionó, sin perder esta esencia, pasando a denominarse como *experiential knowledge* (Clandinin, 2013), coincidiendo su traducción con la terminología que se venía usando en español: *saber de la experiencia* (Contreras y Pérez de Lara, 2010a). Se trata de un saber construido en la experiencia, en la historia de vida de cada docente. Es decir,

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en las situaciones concretas. (ibíd., p. 257)

Ya que toda experiencia que vivimos se incluye en nuestra historia y que la experiencia tiene un carácter continuo (Dewey, 1997), podemos pensar que el saber de la experiencia está recreándose y resignificándose continuamente. Parece que este saber fuese dinámico, inacabado e inacabable, y que está destinado a la inestabilidad. En otras palabras, “lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización” (Contreras y Pérez de Lara, 2010b, p. 49).

La naturaleza y origen experiencial de estos saberes, en continuo dinamismo, hace que sea complejo abordarlos textualmente. Como plantea en detalle Max Van Manen (2003b), la experiencia es inefable: al tratar de ponerle palabra, nombrarla, siempre se nos escapa algo. Se trata de una paradoja ya que al mismo tiempo que no podemos nombrar la experiencia, la única manera de acceder a ella es narrándola (Ricoeur, 1987; Van Manen, 2015). Por tanto, tratar de abordar y pensar en el saber de la experiencia es una labor necesaria y, al mismo tiempo, irresoluble, imposible de culminar de manera definitiva¹.

A lo largo de este trabajo cuando hablo de saberes profesionales y relacionales me refiero esos saberes que toman forma en la historia del docente y se recrean en la continuidad de la experiencia vivida (Altan y Lane, 2018). Por ello, es necesario señalar que, aunque abordaré a continuación diferentes dimensiones y saberes de la relación educativa por separado (confianza, escucha, cuidado, etc.), en realidad se construyen en la experiencia de cada persona, componiendo una historia que no puede segmentarse.

Desde los textos que he revisado, se ahonda en diferentes cuestiones utilizando con frecuencia términos distintos para aludir a dimensiones similares o relacionadas, lo que ha hecho de la revisión teórica un trabajo complejo. Debido a la amplitud y diversidad de literatura que estaba consultando necesitaba reorganizar las ideas y términos de los textos analizados, de manera que me permitiese establecer un marco definido desde el que pensar en las cualidades de la relación y los saberes con los que ir al encuentro con el alumnado en busca de la construcción de una relación educativa fructífera. En concreto, como señalaba al inicio del epígrafe, los dos principales referentes teóricos en los que me he apoyado han sido los estudios de la pedagogía de la diferencia sexual (Blanco, 2011; Wilson, 2014) y la obra pedagógica de Max Van Manen. Aunque los presentaré divididos en estas dos tradiciones, también he recurrido a otros textos pedagógicos que no se pueden enmarcar en ninguno de ellos. En estos casos los he incluido en el espacio que parecía más adecuado para sostener, desde su enfoque particular, los planteamientos que voy desarrollando.

¹ Esta dificultad por nombrar los saberes profesionales me ha acompañado a lo largo de toda la investigación, muchas veces en forma de inseguridad y ansiedad. Además, me ha obligado a buscar mi propia manera de aproximarme y reflexionar sobre ello, como expongo en el capítulo metodológico.

Además, para mí es importante aclarar(me) que pensar en los saberes experienciales como aquellos que se ponen en juego en la relación educativa no significa desdeñar los saberes constituidos, porque estos son necesarios para orientar la práctica pedagógica (evitando que tengamos que “reinventar la rueda” a cada momento). Se trata de valorar y tomar en consideración los saberes disciplinares, pero siendo conscientes de que estos no son suficientes ya que ignoran el carácter relacional e impredecible del oficio docente; y tienden a reducirlo a una cuestión técnica, de aplicación de métodos y conocimientos.

2.2.1. PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL

La pedagogía de la diferencia sexual se sostiene desde el pensamiento y las prácticas educativas que reconocen la diferencia sexual, esto es, reconocer el hecho de ser hombre o mujer como la realidad primera que nos define (Piussi y Mañeru, 2006) y a partir de la cual se construyen todas las demás. Este reconocimiento mueve a atender y valorar como una riqueza la singularidad y novedad de cada persona. En palabras de Nieves Blanco (2015, p. 14):

La diferencia sexual remite al hecho de que somos cuerpo, y que eso no carece de sentido, no es in-significante; por el contrario, es algo fundamental y fundamente: se trata de una diferencia originaria, es decir, está en nuestro origen, es la primera y sobre ella se fundan todas las demás: las de etnia, cultura, religión, clase social..., y nos acompaña el resto de nuestra vida. Que es originaria quiere decir, también, que es irreductible a un significado concreto, que no puede contenerse o encerrarse en él.

Este marco de pensamiento se sitúa en lo que se ha denominado como orden simbólico de la madre (Del Olmo, 2006). Este es un orden basado en el cuidado del otro, un cuidado que custodie su singularidad y se mueva en una relación de confianza (en contraposición al orden simbólico del padre, sostenido por relaciones de poder y jerarquía) o, lo que es lo mismo, una relación de autoridad. Aparece así una idea que es transversal a todos los textos de la pedagogía de la diferencia sexual: la relación educativa es una relación de autoridad. Siguiendo con Nieves Blanco (2015, p. 15):

La pedagogía de la diferencia sexual reconoce que la relación, y la relación de autoridad, constituye el corazón de la educación, su núcleo vital de tal modo que podemos decir que fuera de ella no se puede enseñar ni aprender.

La relación educativa es una relación de disparidad basada en la confianza. La autoridad se concede y no se puede tener porque requiere obediencia. Una obediencia consciente y que procede del reconocimiento en el otro de que puede guiarme en un proceso que no sería igual si lo viviese solo. Por tanto, no es una obediencia impuesta, sino una obediencia libre y basada en la confianza (Esteve, 2010; Piussi y Mañeru, 2006; Zambrano, 2007).

La relación educativa es una relación de autoridad porque confío y me dejo tocar por el otro, que me ayuda a crecer. Por el contrario, en una relación de poder no se puede aspirar a que el otro construya su propia historia, sino que el propósito solo puede ser imponer al otro un relato externo.

Esto es así porque para la construcción de la relación es necesario que el alumnado confíe en que el docente le acompañará en su proceso y sabrá hacerlo (Arnaus, Arbiol y Nuri, 2016). Sin confianza en el profesor o profesora es difícil que el alumnado asuma los riesgos que implica exponerse, ponerse en juego, dejarse tocar y llevar por el docente. En otras palabras, “no hay saber fuera de la relación” (Blanco, 2006, p. 180), en la escuela

se aprende cuando se acoge “la palabra y la relación de confianza como la mediación educativa que cada profesora o cada maestro ejercemos con el sólo hecho de entrar en el aula” (Montoya, 2006, p. 109). Así, cuando la relación se construye desde la confianza se genera una relación de autoridad, que Remei Arnaus (2013, p. 82) define de la siguiente manera:

La raíz de autoridad es *augere* (‘acrecentar’) y tiene el sentido de hacer crecer la confianza en la relación y poner en juego el reconocimiento de quien me fío, de quien me da confianza. La diferencia fundamental es que el poder se ejerce, se impone; en cambio, la autoridad se reconoce y, por tanto, depende de si entrego mi reconocimiento o no según me fíe y confíe.

Que la relación educativa es una relación de confianza significa, también, que es confianza del docente en el alumno, alumna, y en que la relación fructificará. Es confianza en las capacidades de cada criatura, en sus virtudes y sus posibilidades. Esto es algo que sólo es posible si se le conoce, se le escucha. Cuando no se escucha al otro lo tapamos con lo que queremos o imaginamos que es, sin dejarle ser ni darle espacio a su singularidad. Encontramos aquí un elemento que aparece en la literatura como inherente a una relación educativa: la atención a la singularidad, que se puede expresar a través del gesto simbólico de la escucha (Sierra y Blanco, 2017).

Como introducía con la deliberación de Joseph Schwab (2013), la práctica docente requiere la toma de decisiones concretas en cada situación particular. Por tanto, el conocimiento necesario para la acción pedagógica es el concreto de la historia del niño, niña, y el contexto en que esta se ha construido, lo cual exige un gesto de escucha. Estar a la escucha significa abrirse a la dimensión de la alteridad de quien me interpela, con la disposición de que este ejercicio me lleve a un nuevo conocimiento de su historia (Turrina, 1997).

La escucha pedagógica va más allá de un acto comunicativo o una recepción del mensaje del otro. Se trata de una escucha simbólica, de un ejercicio de reconocimiento de la experiencia de la niña, niño, dándole a esta un lugar en el aula y en la construcción de la relación con el docente. La escucha se convierte así en condición necesaria para la construcción de la relación educativa.

En este sentido, Hannah Arendt (2005) plantea que es necesario pensar la educación como creación de novedad donde el otro tenga su lugar y posibilidad de comienzo. Por tanto, la relación educativa solo es posible, nuevamente, escuchando y aceptando al otro, lo que trae nuevo. Esta novedad que cada uno trae es lo que diversos textos llaman singularidad (Contreras, 2002a; Molina, 2013).

Lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace. [...] La atención a lo singular es, por tanto, independiente del número de alumnas o alumnos que haya en un aula. Es el hacerse disponible a la relación viva, en presencia real, habiendo abierto un vacío en la mente, lo que la hace posible; desplazando a un segundo lugar tanto los modelos didácticos como el acervo de conocimientos. (Rivera, 2012, pp. 64-65)

En definitiva, el propósito pedagógico de la escucha es ir al encuentro, ser receptivo y dejarse impeler por el otro, en una actitud de toma activa de conciencia y disposición receptiva a la historia del otro. Si cada persona es única, la relación educativa es imprevisible y, por tanto, es necesario estar atento, a la escucha, de lo que cada una trae al aula para poder ir a el encuentro con ella. De esta manera la escucha descubre lo que hace única a cada criatura y custodia, en consecuencia, su singularidad.

Por el contrario, sin llegar a aproximarnos a la singularidad del otro, sin conocerle, solo podemos entrar en relación a partir de cómo imaginamos que es. Entonces, nos previene Milagros Rivera (2012), la enseñanza puede centrarse en lo que al otro le falta para llegar a ser como habíamos previsto. Dejamos de estar en relación con la persona y pasamos a preocuparnos por sus carencias respecto a nuestra imagen idealizada (que se refleja en muchas ocasiones en el plan curricular). Por tanto, sin atender a lo singular de cada uno no es posible construir la relación educativa, porque sin escuchar y darle lugar a su historia no es posible el encuentro con la otra persona.

Por otro lado, atender a la singularidad del niño, niña, exige estar y sentirse en primera persona en la relación con cada uno; estar en primera persona para percibir todo lo que me llega a mí, y como le doy significado dentro de mi historia. Esta necesidad de atender desde mi historia a la singularidad del otro me conecta con otra condición que aparece como eje vertebrador de los estudios de la diferencia sexual: *partir de sí*, que consiste en “una colocación simbólica, y por tanto política porque sin él no hay decir libre, ni anhelo de sentido de existencia propia en relación” (Montoya, 2007, p. 140). Para Anna Maria Piusi (2000, pp. 112-119) partir de sí es:

La capacidad de convertirse en mediación viviente en contexto, poniendo en juego deseos, pasiones, experiencias personales, [...] Partir de si es también hacer lo que resulta posible hacer en el presente, sin esperar intervenciones externas o desde arriba, es hacer lo que podemos hacer en primera persona, en prácticas de contextuales junto a otros/as, partiendo desde nosotras y encontrando las mediaciones necesarias y más eficaces, sin descuidar los medios que la institución nos da, sino asumiéndolos precisamente como simples medios.

Aun habiendo releído diversos textos que abordan el tema de maneras diferentes, me ha resultado complejo comprender el significado y las implicaciones de todas estas ideas. Sólo con el texto “Dejarse tocar para que algo nos suceda” (Molina et al., 2016) empecé a entrever qué podía llegar a significar. La expresión “dejarse tocar” me abre a un mundo en el que me resulta más accesible vivir y comprender la política del partir de sí. Se trata,

como dicen las autoras del texto, de una aspiración a dejarme afectar por la presencia del otro, dejarle entrar en mi vida y posibilitar que el encuentro me transforme. Al mismo tiempo, al dejarme tocar, invito al alumnado a dejarse afectar por la experiencia compartida en clase, iniciando así el encuentro.

En la literatura revisada aparecen de forma repetida varias expresiones que apuntan en esta misma línea: *dejarse tocar, hacer vacío para que algo suceda, desaprender* (Migliavacca, 2002; Montoya, 2004, 2007; Piussi y Mañeru, 2006). Son todas ellas formas diferentes de aludir a una misma disposición: ir al encuentro con el otro dejando que afecte al relato de nuestra historia y abandonando lo que creemos saber.

De lo que se trata es de situarse en el aula en primera persona, sin ocultarse detrás de programas curriculares o modelos teóricos a implementar. Ser yo quien está en el aula en relación con cada criatura. De este modo, partir de sí exige arriesgarse, buscar un lugar propio en el aula, “es mostrarse abierta a los errores, a las contradicciones, a los conflictos, pero también es dejarse afectar por ellas y ellos, aprender con y de las y los estudiantes concretos” (Molina et al., 2016, p. 137).

Es en la conexión entre el docente y el alumno donde se construye el currículum y, por tanto, para que pueda producirse la relación es necesario que ambos quieran dejarse tocar. Ir al encuentro del otro dejando que la relación medie en la construcción del currículum vivido exige moverse con la disposición de que la historia no está cerrada, de que se sigue construyendo y no sabemos cómo avanzará. Por eso, ir al encuentro dejándose tocar genera incertidumbre y puede hacernos sentir desasosiego. Lo contrario sería buscar a la otra persona sin dejarse afectar, sin pretender que nuestra historia cambie. Esto elimina la incertidumbre, pero impide el encuentro con el otro y la novedad que trae y, por ende, toda posibilidad de creación (Montoya, 2007). Partir de sí, entonces, es el esfuerzo por “dejar que cada niño y cada niña que encuentre dejen en mí una huella profunda, nutriendo la esperanza de que sea una posibilidad más de que algo suceda también en ellos” (Migliavacca, 2002, p. 71).

Ahora bien, ¿qué sentido tienen ir al encuentro, la confianza y la escucha? ¿Cuál es el propósito último de la relación educativa? Desde diversos textos (Arnaus et al., 2016; Goldstein, 1997; Noddings, 2005; Quiles, 2016) se señala a un mismo lugar: la naturaleza de la acción educativa se orienta al cuidado, es decir, a acompañar al alumnado para que pueda satisfacer sus necesidades y el desarrollo de su subjetividad¹.

Partiendo de ideas similares Lisa Goldstein (1998) argumenta que el cuidado, más que un atributo o un conjunto de comportamientos, es una manera de entrar en la relación.

¹ Hablar de necesidades aquí me remite, al pensarlo desde el marco de la creación curricular, a aquellas cuestiones que, explícita o implícitamente, demanda cada criatura para su crecimiento y la reconstrucción de su historia (esto es, para crear un relato de su experiencia vivida que dé sentido a su situación presente y le ayude a construir una proyección futura equilibrada).

Es decir, el cuidado no es tanto un modo de ser, sino un modo de comprometerse y actuar en la relación.

Desde estos presupuestos el cuidado se presenta como una dimensión esencial en la construcción de la relación educativa y que, por tanto, debía ser objeto de estudio en mi trabajo. Pero desde este planteamiento me ha surgido una dificultad: ¿cómo puede observarse el cuidado? ¿Dónde y cómo se manifiesta? Khalil Gholami (2011) me ofrece algunas pistas al señalar que el cuidado se puede identificar en acciones vinculadas al respeto y el compromiso. Estas dos dimensiones aparecen de manera repetida en la literatura, aunque mencionada con el nombre de *responsabilidad*.

La responsabilidad surge cuando el niño o niña se ve necesitado del adulto para crecer, haciendo que las necesidades que manifiesta para su aprendizaje se conviertan en una suerte de llamada que el docente se ve obligado a responder (Zambrano, 2007). La idea de responsabilidad como condición para la relación educativa tiene así una doble dimensión: por un lado se vincula a su raíz latina *respondere*, que significa “obligado a contestar”, a acudir a la llamada del otro; por otro lado, supone un actuar responsable, es decir, con una justificación y sentido pedagógico.

En consecuencia, el docente al escuchar la historia del niño, niña, se ve impulsado a su cuidado con un sentido de responsabilidad que aparece con la experiencia de la autoridad, es decir, al sentir que la otra persona confía en él y le autoriza a ello. De este modo el cuidado, la confianza, la escucha y la responsabilidad se funden en un único movimiento pedagógico que favorece la relación educativa y el desarrollo humano de cada criatura¹.

2.2.2. PEDAGOGÍA VANMANIANA

Max Van Manen, pedagogo holandés y profesor emérito en la Universidad de Alberta, ha centrado su obra pedagógica en la investigación de la experiencia educativa, prestando especial atención a la relación educativa. La investigación pedagógica *vanmaniana* tiene como foco de estudio el significado esencial de las experiencias vividas por educadores, aceptando la inefabilidad de esta experiencia (como cualquier otra experiencia humana) y la imposibilidad de formular abstracciones teóricas certeras sobre ella. Esta posición le mueve a realizar sus estudios desde la fenomenología hermenéutica (en la que profundizo en el capítulo metodológico).

¹ Puede apreciarse aquí cómo todas las cualidades y saberes que voy abordando están relacionados en la investigación pedagógica. El oficio docente es incluso más complejo porque se mueve en un único gesto pedagógico que es al que luego se intenta poner nombre, identificando distintas cuestiones o “partes” de una misma experiencia. Esto podría llegar a suponer una perversión de la educación, al tratar de separar algo que en la experiencia no lo está. Sin embargo, esta es la mejor manera que he encontrado de estudiar el tema, por lo que ahondo en ello siendo consciente y asumiendo los riesgos que puede conllevar un ejercicio de teorización de la relación educativa.

En su obra identifica varias cualidades de la relación educativa y del modo en que el profesorado se sumerge en ella que serán fundamentales para mi estudio. En concreto, el pedagogo holandés señala que el educador debe acudir al encuentro con el niño o la niña con un tono (Van Manen, 2003a) y tacto (Van Manen, 1998) pedagógico particular, y que se materializa en lo que llama la *comprensión pedagógica*, que explica de la siguiente manera:

La comprensión educativa se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño. El pedagogo tiene que saber cómo valorar las capacidades del niño en determinado momento, así como sus posibilidades [...] La comprensión formativa se basa en un conocimiento completo e íntimo de la vida del niño y sobre lo que es único en él. Con “un conocimiento completo e íntimo” no me refiero a conocer cada detalle de los hechos de la vida de una persona joven. “Completo” quiere decir, más bien, que uno tenga un sentido de los aspectos más profundos y significativos de la vida de un niño, e “íntimo” significa, en este caso, que uno esté lo bastante cerca del niño como para sentir un fuerte sentido de responsabilidad hacia la singularidad de este joven en concreto. (ibíd., p.106)

Por otro lado, señala que:

La comprensión pedagógica siempre se interesa por las circunstancias únicas y particulares. La comprensión pedagógica es interactiva. No es una forma de comprensión abstracta y separada que deba traducirse a la acción práctica. La comprensión pedagógica es en sí misma comprensión práctica: una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño en una situación determinada. A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño; o, dicho de otra forma, es normativa, orientada a la idea del bien –del bien del niño. Por consiguiente, sería imposible definir una serie de reglas o habilidades para la comprensión pedagógica. Los requisitos de cada situación son diferentes. (ibíd., p.99)

A pesar de que no se puede pretender la generalización en el estudio de la comprensión pedagógica, el autor señala algunas posibles cualidades que la constituyen. Una de ellas es la escucha, que debe ser no sentenciosa; esto es, “sin juicios críticos o negativos” (ibíd., p.100). Pero al mismo tiempo, “la comprensión no sentenciosa se caracteriza por una cierta intencionalidad” (ibíd., p.100), es decir, busca, de una manera abierta y receptiva, favorecer y ayudar en el proceso madurativo del niño o niña, en el marco y las circunstancias concretas en que se encuentra. En palabras de nuestro autor: “La comprensión del desarrollo se convierte en comprensión pedagógica sólo cuando el pedagogo sabe cómo ayudar a un niño a superar los obstáculos en las situaciones concretas, o cómo crecer personalmente y madurar” (ibíd., p. 102).

Por otro lado, al estudiar la relación pedagógica Max Van Manen encuentra tres “condiciones esenciales” que hacen que una experiencia sea pedagógica: la esperanza, el cuidado y la responsabilidad. Según el autor, estas tres condiciones, que forman parte del “ser educador”, son las que hacen que una relación sea pedagógica y no de otra naturaleza. Pasemos a ver en detalle estas cualidades.

Sobre la *esperanza pedagógica*, el autor dirá que:

Lo que la esperanza nos proporciona es el simple reconocimiento de que “no te dejaré tirado, sé que puedes tener una vida propia”. Por tanto, la esperanza se refiere a lo que nos proporciona la paciencia y la tolerancia, la creencia y la confianza en las posibilidades de nuestros niños. Los niños que sienten nuestra confianza se ven animados a confiar en sí mismos. La confianza nos hace capaces. (ibíd., p. 82)

Un educador, educadora, no solo ve a la otra persona como lo que es sino también, y especialmente, por lo que puede llegar a ser. Y es este *llegar a ser* lo que le mueve a acompañarle, guiarle en su proceso de crecimiento. La posibilidad que yo veo en el otro es la esperanza pedagógica. En esta línea, dice Max Van Manen (ibíd., p. 80) que:

El afecto de un profesor por un alumno, como el afecto de un padre por un hijo, en cierta medida se basa en la importancia de cambiar y desarrollarse, en el valor que esto tiene para el desarrollo de la identidad, el carácter, el ser de la persona joven.

Esto no significa que no apreciemos a cada persona por cómo es en el momento presente. Al contrario, se trata de confiar en su capacidad presente de cambio, de mejora, y acompañarle en ese proceso. Así, como señala Raquel Ayala (2018), siguiendo la obra de Max Van Manen, la práctica docente está determinada en una doble dimensión: por un lado se orienta a quién es el niño o niña hoy y, por otro, a quien puede llegar a ser.

En segundo lugar¹ se encuentra el *cuidado*, que en la investigación fenomenológica aparece nombrado también como amor pedagógico y como afecto. El amor pedagógico es, como todo amor, una energía que mueve hacia el otro e impele a una búsqueda de todos los medios posibles que ayuden al crecimiento del alumnado. José Antonio Jordán (2011, p. 63) lo explica de la siguiente manera:

El amor pedagógico se centra en la persona misma de cada alumno, siendo su objetivo transformar al hombre (que anida en cada menor); dicho de otro modo: abrazando tanto sus potencialidades como sus fragilidades, el verdadero profesor llega a pensar para sus adentros respecto a cada uno de sus alumnos: “Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser”.

¹ Es necesario señalar que, según el autor, estas tres condiciones no se presentan en una estructura secuencial, sino que forman parte en su conjunto de la naturaleza de la relación pedagógica. Sin embargo, al estudiarlas necesito hacerlo de forma secuenciada, de modo que pueda detenerme en cada una de ellas.

Esta manera de entrar en relación, nos advierte Max Van Manen (1998), no es sencilla porque pueden surgir conflictos entre lo que el docente considera necesario para el niño, niña, y lo que este expresa como su interés y deseo presente. Entonces, puede producirse la situación en que el alumnado exprese deseos temporales o transitorios que el docente considere irrelevantes o contrapuestos con las necesidades en su crecimiento y aprendizaje; o que el alumnado manifieste deseos que puedan ser inseguros o inapropiados (como jugar con objetos punzantes o cortantes). La dificultad de la práctica educativa se basa precisamente en saber moverse y diferenciar entre estos dos polos.

En consecuencia, para poder cuidar a cada criatura es obligatorio conocer sus necesidades, algo que sólo es posible escuchando y siendo sensibles a su singularidad. Y esta escucha no lo es del mensaje, sino de la experiencia del otro. Esta sería la comprensión pedagógica que introducía anteriormente¹: se trata de considerar a la persona que me interpela y, también, a todo su entorno. En palabras de Max Van Manen (1998, p. 22):

Los niños que vienen a la escuela, vienen también de algún sitio. Los profesores deben tener alguna indicación de lo que los niños traen con ellos, de lo que define su forma de comprensión, su predisposición, su estado emocional y su preparación para abordar la asignatura y el mundo escolar.

Gert Biesta (2017) llama “visita” a este gesto pedagógico, ya que significa desplazarse desde la propia historia hacia la del otro. Es decir, consiste en tratar de comprender la experiencia del otro desde la propia subjetividad, porque no puede hacerse de otro modo: “Visitar no es, por tanto, ver a través de los ojos de otra persona, sino ver con tus propios ojos desde una posición que no es la propia –o, para ser más precisos, en una historia muy diferente de la propia” (ibíd., p. 136)

Por último, y en relación con lo anterior, encontramos la *responsabilidad pedagógica*. La responsabilidad es lo que convierte la educación en una práctica ética, esto es, en una superación del “yo egocéntrico” y un reconocimiento de la alteridad (Jordán, 2011). Desde este lugar el alumno se convierte en Otro, alguien cuyas necesidades nos interpelan, nos llaman y nos hacen sentir responsables de su cuidado. La responsabilidad alude entonces a un “sentirse reclamado” ante la vulnerabilidad y necesidad del Otro, sin poder hacer caso omiso a su llamada. En otras palabras, “nuestra responsabilidad con los niños nos hace estar sujetos a, o depender de, ellos: experimentamos lo que nos piden como una orden obligatoria e ineludible” (Van Manen, 1998, p. 31).

Se produce así una situación paradójica y que nos devuelve a la idea, propuesta desde la pedagogía de la diferencia sexual, de la relación educativa como una relación de auto-idad. Es la voz, la llamada del niño o niña, la que mueve al educador a cuidarle, a construir la relación pedagógica. Esto significa, entonces, que es el niño o niña quien convierte

¹ Se puede ver aquí nuevamente el complejo entramado de disposiciones y saberes que sostiene la construcción de la relación y la dificultad y riesgo que supone tratar de diferenciarlos y nombrarlos.

al adulto en educador (ya sea padre, madre, docente, etc.) al otorgarle dicha autoridad. Al mismo tiempo el niño o niña concederá esta autoridad llamando al adulto de quien percibe afecto, cuidado y confianza; en definitiva, de quien sienta que puede y debe acompañarle en su proceso de crecimiento. En palabras del autor (ibíd., p. 84):

El adulto es inducido a actuar con un sentido de la responsabilidad que proviene de la experiencia de la autoridad. Y, entonces, ocurre una cosa interesante: el adulto, que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto. Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos, la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño, concedida más concretamente por él, primero sobre la base de su confianza y afecto, y luego sobre la base de su entendimiento crítico.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO II

MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO

- Es difícil pensar cuando no se sabe.
- No estoy de acuerdo, se piensa precisamente porque no se sabe.

La Caverna
JOSÉ SARAMAGO





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

El paradigma constructivista e interpretativo (Pérez-Gómez, 1998) en el que se sitúa la investigación educativa (Elliot, 1990) no busca la formulación de hipótesis con anterioridad al trabajo en la escuela, como si esta fuese un laboratorio donde refutar o corroborar las teorías que después se pretenderá generalizar. La investigación educativa se sumerge en el complejo entramado de experiencias y relaciones humanas, en la vida de las personas, cada una singular y única (Contreras, 2002a). No podemos, por tanto, pretender generalizar ni anticipar cómo será la relación de investigación con la otra persona, ya que eso supondría sobrepasarla, desdeñando su singularidad (Rivera, 2000).

La investigación educativa debe estar abierta a lo imprevisible, a lo no esperado del encuentro con el otro, en una disposición de descubrimiento más que de contrastación de ideas previas (Bárcena, 2005). Sin embargo, esto no supone la ausencia de unos referentes metodológicos o un diseño de la investigación que garanticen la rigurosidad del estudio. Por ello el propósito del diseño metodológico es orientar en el proceso de la investigación, pero sin llegar a constreñirlo o convertirse en una dificultad cuando, al ahondar en el estudio, surgen cuestiones no esperadas y que se salen de los márgenes del diseño inicial de la investigación. Se trata, en definitiva, de ser sensible a los cambios que va exigiendo el proceso de la investigación a medida que se construye la relación con los participantes y se avanza en la concreción del foco y propósitos del trabajo.

El plan de investigación con el que inicié el programa de doctorado asumía este carácter emergente de los estudios de enfoque cualitativo. De forma consecuente y congruente con este planteamiento, la metodología, enfoque y diseño del estudio han ido evolucionando a medida que avanzaba la investigación, profundizaba en el foco del estudio y me sumergía, junto a docentes y estudiantes, en la vida de las escuelas. Por tanto, lo que expongo a continuación es un intento de formalizar y concretar, de manera retrospectiva, cómo he ido construyendo y reconstruyendo el proceso de la investigación y el marco metodológico en el que se sustenta.

Para ello el capítulo se divide en cuatro partes. En la **primera** expongo **el foco y los propósitos** que me han guiado en la investigación. En la **segunda** parte presento **los referentes metodológicos** en los que me he apoyado para abordar el estudio. La naturaleza imprevisible, singular e inefable de la experiencia educativa hace que los métodos de investigación no puedan “venir determinados por unos indicadores fijos: tienen que ser descubiertos o inventados como respuesta a la pregunta en cuestión” (Van Manen, 2003b, p. 47). Pero, al mismo tiempo, esta circunstancia no puede obligarnos a “inventar la rueda” constantemente, puesto que ya existen tradiciones y multitud de estudios que señalan métodos y técnicas concretas para indagar la experiencia educativa. En este sentido, me siento identificado con el proceso que narra Roxana Hormazábal (2016, p. 129) en su tesis doctoral cuando explica que “no se trata de adscribirse sino más bien de inspirarse en modos de hacer que nos orienten”.

En esta investigación parto de algunos de estos trabajos, que he hecho propios en la medida en que se adecuaban y me permitían estudiar el proceso de creación curricular en los contextos en los que trabajaba y con los propósitos que pretendía abordar en cada momento. Es decir, más que desde un marco metodológico previo trabajo con unos *referentes metodológicos* desde los que orientar mis decisiones.

Por un lado, y dado que la creación curricular se asienta en una concepción narrativa de la experiencia, el principal referente metodológico ha sido la indagación narrativa, en línea con lo que plantean desde el *Centre for Research for Teacher Education and Development* de la Universidad de Alberta y el grupo de investigación ESFERA, de la Universidad de Barcelona. Por otro lado, a partir de mi preocupación por mantenerme apegado a la experiencia tal como es vivida, abordé el estudio con una actitud fenomenológica, tomando como referente, principalmente, el trabajo de Max Van Manen (1998, 2003b, 2015).

En la **tercera** parte del capítulo muestro **los procedimientos seguidos en la investigación**, es decir, las “reglas y rutinas asociadas con la práctica de la investigación” (Van Manen, 2003b, p. 46). Para ello diferencio entre la composición de textos de campo y de investigación (Clandinin et al., 2006), y ahondo en los principales recursos que me han guiado en estas tareas: la observación de cerca y la conversación hermenéutica.

En el **cuarto** y último apartado expongo **el diseño y desarrollo de la investigación**, dedicando un espacio para detenerme en cómo he vivido el proceso de elaboración de la tesis y, en especial, la relación con los textos, los estudiantes y los docentes.

1. FOCO Y PROPÓSITOS

El propósito constitutivo y que da origen a la investigación ha sido *profundizar en la naturaleza del currículum vivido e indagar en las condiciones que hacen posible una relación pedagógica que promueva la creación curricular*. El foco del estudio, por tanto, está en lo que varios autores han llamado creación curricular (Huber, Murphy y Clandinin, 2011), es decir, en ahondar en cómo docentes y alumnado vivimos nuestra experiencia en el aula y cómo, a partir de ella, construimos nuestro currículum vivido (Pinar e Irwin, 2004).

Para ello necesitaba ahondar en la experiencia de docentes con una actitud reflexiva hacia su práctica y que diesen forma a la clase teniendo en cuenta la vida del alumnado, tanto fuera como dentro de la escuela. En concreto he *investigado con* dos docentes y varios de sus estudiantes:

- Juan, profesor de informática, tecnología y director de un instituto de una localidad de Málaga.
- Manuel, David y Aurora, alumnos de Juan y que, cuando les acompañé en el instituto en el curso 2016/17, cursaban primero de educación secundaria.
- Clara, maestra de una escuela de educación primaria en la ciudad de Málaga.
- Laura y Elena, alumnas de Clara, que tenían diez años y cursaban quinto de educación primaria cuando las acompañabas en el colegio en el curso 2017/18.

A partir de este foco y la inquietud que traía a la tesis por “poner rostro al currículum” se me abrían preguntas de investigación con las que iniciar el trabajo: ¿Cómo se crea el currículum? ¿Cuál es la naturaleza del currículum vivido? ¿Cómo es la experiencia de creación curricular? ¿Cuál es el papel de la relación educativa en la creación curricular? ¿Cómo se construye una relación que permita la re-creación del currículum del alumnado? ¿Qué disposiciones docentes hacen posible la construcción de la relación educativa?

Estas cuestiones se concretan en tres propósitos que han guiado el estudio:

- Comprender qué sentido tiene y cómo influye el plan curricular en la experiencia en el aula y las tensiones que genera. Así como conocer qué necesita el profesorado del plan curricular y buscar la manera de construir una relación fructífera con él.
- Explorar la relación que establecen alumnado y profesorado con el saber y cómo construyen el conocimiento en su experiencia en el aula.
- Estudiar la relación entre docente y alumnado, indagando en las cualidades que sostienen la relación pedagógica y cómo la vive cada uno.

2. REFERENTES METODOLÓGICOS

A lo largo de la investigación he leído y releído textos sobre los dos enfoques metodológicos que me permitían ahondar en mi foco de estudio: la indagación narrativa y la investigación fenomenológica. Por un lado, teniendo en cuenta que estudio la creación curricular, una teoría de naturaleza narrativa y sustentada en la experiencia *deweyana*, debería colocarme en el marco de una indagación narrativa. Sin embargo, por otro lado, parece más acertado profundizar en la experiencia de relación educativa desde un enfoque fenomenológico. ¿Cuál seguir? ¿Es posible una investigación fenomenológica teniendo como foco la creación curricular?

Aunque las dos tradiciones no hacen referencia a la otra en ningún momento, tienen varios elementos comunes. El primero y más importante es la preocupación por el sentido de la experiencia vivida. De esta búsqueda de sentido surge una idea que, en lo esencial, es compartida: somos seres históricos, construimos nuestra identidad a través de historias. En esta línea, Max Van Manen (1998, p. 38) afirma que:

La persona que soy está compuesta en parte por mis recuerdos vitales [...] La fuerza de los recuerdos vitales y de la infancia abona el hecho de que somos seres históricos, de que tenemos historias que confieren permanencia e identidad a la persona que somos. Nuestras identidades se componen de proyectos que intentamos que funcionen cuando relatamos historias sobre nuestros encuentros, logros, aventuras, fracasos, accidentes.

Esta idea guarda gran similitud con la de “historia a través de la que vivir” de la que hablan Jean Clandinin y Michael Connelly en la indagación narrativa. De hecho, Max Van Manen (1998, p. 185) concluye con un planteamiento que podríamos vincular con la creación curricular: “La vida de cada niño es una historia que debe tenerse en cuenta al valorar su funcionamiento escolar”.

No obstante, a pesar de estos lugares y preocupaciones comunes, tras un análisis en profundidad de ambas tradiciones, encuentro dos cuestiones esenciales que las diferencian y que me obligan a mantenerlas epistemológica y metodológicamente separadas. Primero, la fenomenología se centra en un fenómeno y la búsqueda de su esencia, mientras que la indagación narrativa se centra en quien vive la experiencia y el significado que le da. La segunda desemejanza radica en la dimensión temporal que la indagación narrativa da a la experiencia, pensándola con un carácter continuo, por lo que la experiencia se contextualiza en una historia y cobra significado dentro de ella; mientras que la fenomenología se centra en el suceso concreto, particular, sin esta dimensión temporal.

Dadas estas significativas diferencias, lo que me he propuesto en mi trabajo, por tanto, no es vincular las dos tradiciones, sino aprovechar el camino que cada una me mostraba para construir el mío propio. Esto ha supuesto abordar el trabajo, la creación curricular, en el marco de la *indagación narrativa* y con una *actitud fenomenológica*.

2.1. INDAGACIÓN NARRATIVA

Dentro de la amplia diversidad de estudios que se sitúan en la tradición de la indagación narrativa (Altan y Lane, 2018; Clandinin, 2007; Clandinin y Husu, 2017; Contreras, 2016b; Contreras y Pérez de Lara, 2010a; Orr y Olson, 2007) hay un cierto consenso en entender que las personas damos forma a nuestra experiencia a través de historias relativas a quiénes somos, las personas con quienes entramos en relación, así como los modos en que interpretamos nuestro pasado a través de dichas historias. Según lo anterior, diremos que la experiencia tiene un carácter narrativo, como desarrollan José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010b, pp. 79-80).

[La experiencia] transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos [...] La experiencia necesita de la narración para expresarse. Es relatando una historia como podemos dar cuenta de lo que nos supuso lo ocurrido, sin romper con el sentido de lo que ocurrió.

En otras palabras, contamos historias para darle significado a la vivencia, por lo que la experiencia se construye de manera narrativa. Las historias son la puerta a través de la cual las personas entramos en relación con el entorno y le damos sentido (Clandinin y Murphy, 2009). Esto supone que en el proceso educativo se construyen y reconstruyen nuestras historias, de modo que docentes y estudiantes son *narradores*¹, a la vez que personajes, de su propia historia y de la de los demás (Connelly y Clandinin, 1990). Aquí es importante una aclaración: construimos significado de la experiencia a través de historias pero, al mismo tiempo, la experiencia y la vida es más que una historia. Partiendo de estas ideas, Jean Clandinin y Michael Connelly (1998) hablan de *historias a través de las que vivir*, un constructo teórico que, como avanzaba en el capítulo teórico, permite estudiar narrativamente la estrecha relación entre el conocimiento, la identidad y el contexto.

La indagación narrativa es, entonces, algo más que un “contar historias” y que una metodología de investigación. Se trata de una manera de entender y mirar a la experiencia. Por este motivo Michael Connelly y Jean Clandinin (1990) introdujeron el término indagación narrativa², diferenciándolo de investigación narrativa, para señalar que se situaban en un marco ontológico distinto.

La dimensión que diferencia ambas tradiciones está, por tanto, en el lugar desde el que se plantean. La investigación narrativa alude a una dimensión metodológica, a la búsqueda del modo en que estudiar un fenómeno; mientras que la indagación narrativa

¹ Traducción del término inglés *storyteller*. La traducción literal sería *cuentacuentos* pero entiendo que este término tiene otras resonancias en español y que, por tanto, el término *narrador* es más apropiado.

² Traducción del término inglés *narrative inquiry*.

se formula desde un marco ontológico que comprende la experiencia vivida con un carácter narrativo (y que, como consecuencia de ello, se derivan una serie de propuestas y procedimientos metodológicos).

Más concretamente, la investigación narrativa persigue la construcción de material narrativo y uso de datos biográficos para facilitar la comprensión del fenómeno de estudio. En este sentido se expresa Antonio Bolívar (2002, pp. 561-572) al exponer las características que definen la investigación y el informe biográfico-narrativo:

Un estudio de caso, al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir -tanto en su proceso de investigación como en el informe- la forma de una investigación biográfico-narrativa [...] De este modo, las estrategias narrativas desplegadas en el Informe de Investigación buscan provocar la adhesión o asentimiento de los lectores al discurso desarrollado.

La investigación narrativa se caracteriza así por el uso de datos biográficos para “obtener y analizar relatos”. En este marco, como señala Anabel Moriña (2017, p. 25), las biografías y las historias se convierten en el recurso con el que trabajar.

[Los métodos biográfico-narrativos] se entienden como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, relatos biográficos.

Por su parte, y a diferencia de la investigación narrativa, Jean Clandinin incide en todos sus textos en la misma aclaración: la indagación narrativa es una forma de investigar y, sobre todo, de entender la experiencia. De este modo la narración se convierte tanto en el fenómeno como en el método de estudio¹.

Este marco ontológico de la indagación narrativa se construye a partir de la idea de experiencia de John Dewey, desarrollada ampliamente en el capítulo teórico. En este marco la experiencia se caracteriza por una continua interacción de la persona con su entorno social y material (Clandinin y Murphy, 2009). La experiencia es entendida en forma transaccional: el conocimiento, nuestra representación del mundo, surge en la experiencia y debe volver a ella para ser validada. De este modo, la indagación narrativa llega a la conclusión de que el conocimiento se construye y contextualiza en el continuo devenir de la vida humana. Y dado el constante fluir de nuestras vidas en interacción con el entorno, este conocimiento está en continuo movimiento, en una evolución y cambio constantes.

¹ Para facilitar la lectura y mi escritura hablaré de relato e historia en referencia al fenómeno y de narrativa para pensar en cuestiones metodológicas.

De esta concepción *deweyana* de la experiencia se derivan tres ideas: (1) el conocimiento se construye en *interacción* con el entorno, de modo que la experiencia es (2) *continua* y (3) *situacional*. Este planteamiento crea tres lugares comunes en los que se mueve la indagación narrativa, de manera que esta puede ser concebida en una metáfora tridimensional (Clandinin et al., 2006):

- **Temporal:** todos los eventos están en constante transición, lo que nos permite diferenciar un pasado, un presente y un futuro en las historias.
- **Social:** la indagación narrativa se ocupa tanto de las circunstancias personales (deseos, sentimientos, disposiciones, etc.) como de las relaciones y condiciones sociales.
- **Situacional:** toda experiencia tiene lugar en un espacio o secuencia de espacios concretos, con unos límites físicos y topológicos determinados.

Siguiendo los planteamientos de estas autoras, a lo largo de mi trabajo, y en concreto en los relatos que he compuesto, no aparecen de forma explícita estas tres dimensiones. El propósito no ha sido compartimentar o segmentar la experiencia en partes o, en este caso, dimensiones. Más bien, me he propuesto tratar de comprender y representar la vida de las personas en la escuela, con toda su diversidad y complejidad. Por tanto, estas tres dimensiones aparecen de manera implícita en todos los textos del trabajo porque las he tomado como un lugar desde el que situarme en la investigación, y no como un molde en el que hacer encajar los relatos y, en última instancia, la experiencia vivida.

Por otro lado, la indagación narrativa, al igual que toda la investigación cualitativa, es ajena a la preocupación positivista por generalizar los resultados a toda la población. En su lugar, tiene como propósito crear el marco en el que poder re-interpretar la experiencia vivida, de modo que el estudio de las historias permita crear experiencias formativas y educativas en la medida en que ayude a otros a interpretar su propia experiencia (Altan y Lane, 2018). Es decir, el contar, investigar y pensar con las historias puede llevar a ver la propia experiencia desde nuevas perspectivas, entrando en un nuevo proceso de recreación del propio currículum vivido (Orr y Olson, 2007).

En este sentido, siguiendo a Jean Clandinin (2013), es importante señalar que el foco de la indagación narrativa no está solo en la experiencia individual y subjetiva de las personas sino también en el marco social, cultural e institucional en el que ésta tiene lugar y que, por ello, da forma a la experiencia vivida.

Como proponen Beth Davis y Shaun Murphy (2016), mi lugar en la investigación no es el de contar las historias de las personas, sino indagar en y con ellas. Contar historias significa tomarlas como entidades fijas, no cambiantes. Sin embargo, esto no sucede así en el día a día, ya que al entrar en relación con otros y conversar con ellos lo que hacemos es revivir la experiencia y, finalmente, recontarla:

A través de la fusión de la memoria y la imaginación, el pasado puede ser recontado, estemos atentos a ello o no. Como investigadores en indagación narrativa debemos prestar atención a estos procesos interconectados de memoria e imaginación, no sólo con nosotros, sino también al trabajar con otras personas y escuchar sus historias. (Clandinin, 2013, p. 196)

Los acontecimientos y sucesos pasados, en cierta manera, son inamovibles. No ocurre lo mismo con el significado que puede tener esa vivencia para cada uno. La vivencia pasada se narra siempre desde el presente y, con ello, los significados y el sentido se construyen a cada momento, por lo que están sujetos a cambios. Por este motivo, más que contar o crear historias, parece más acertado hablar de re-contar historias y de re-crear el currículum vivido.

En este punto, la tradición de la indagación narrativa propone múltiples maneras de acercarse a la experiencia del otro y “co-componer” textos de campo (Clandinin, 2013; Clandinin y Husu, 2017; Connelly y Clandinin, 1988): escritura de cartas, entrevista, escritura de material (auto)biográfico, observación, etc. En concreto en esta investigación, como expongo en el segundo apartado de este capítulo, los principales procedimientos que he utilizado han sido la observación de cerca y la conversación hermenéutica.

2.1.1. ESCUCHAR LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DE LAS PERSONAS

La concepción de experiencia de John Dewey y la indagación narrativa así entendidas entran en oposición con la propuesta técnico-positivista de la investigación tradicional, cuestionando el modo en que se construye el conocimiento pedagógico.

En el modelo técnico (y hegemónico) el conocimiento se abstrae de la experiencia y toma la forma de teorías y principios generalizables. Estas abstracciones forman un corpus de conocimiento separado del sujeto, por lo que se define como objetivo (Olson, 1995). Así, este modelo intenta (y en gran medida lo hace) dar forma al sistema educativo y al modo de entender la educación, al imponer una versión pretendidamente válida del conocimiento que los docentes deben *aplicar* y el alumnado adquirir (Giles, 2010; Gimeno, 1988). La educación se convierte, de esta manera, en una cuestión técnica y el conocimiento es transmitido objetivamente de aquellos que saben (o lo poseen) a aquellos que no.

Sin embargo, como vengo exponiendo, a partir de la concepción de experiencia *deweyana* y la indagación narrativa, podemos pensar que no existe un ser cartesiano independiente de la experiencia. El conocimiento se “encarna” y se construye en la continua y contextualizada interacción con el entorno (Atkinson, 2015). La educación es algo más que la aplicación de técnicas o metodologías, es una experiencia de relación con el otro, único y singular, en la que cada uno recrea su historia.

De este modo, cuando los docentes sienten que hay sectores (institución, comunidad educativa, etc.) que esperan de ellos que se sitúen en lugares que no coinciden con lo que su historia y saber experiencial le reclama, se encuentran ante el dilema de tener que elegir entre construir y vivir una *historia tapadera* (que entienden es la versión autorizada y que se espera de ellos) o construir una “contra-historia” coherente con su experiencia (Clandinin y Connelly, 1998; Orr y Olson, 2007).

En consecuencia, poder situarse en el aula en primera persona construyendo una historia personal no autorizada por otros agentes se convierte en un reto casi insalvable. La imposición de modelos educativos pretendidamente universales y objetivos se termina transformando en una manera de control que toma la forma de *historias sagradas* (Olson y Craig, 2005), anulando o dificultando el encuentro educativo en primera persona (Pinar e Irwin, 2004). Así, finalmente, docentes y alumnado terminan silenciando sus historias, sus experiencias educativas (Olson, 1995), esas que precisamente nos interesan para poder comprender y repensar la educación.

Se hace imperativa, por tanto, una metodología que comprenda que el conocimiento es construido narrativamente y encarnado en la forma en que cada uno se relaciona con el mundo. Esta es una manera de indagar que reconoce la subjetividad de la experiencia y en la que las voces, las historias, de docentes y alumnado pueden encontrar su lugar.

No se trata de investigar con el objetivo de resolver posibles problemas o responder sentenciosamente a preguntas de investigación, y que se han planteado de forma externa a su experiencia. En su lugar, el propósito, mi propósito, es investigar entrando en relación con la compleja red de relaciones e historias que hay en movimiento y continuo cambio en la escuela (Olson, 2000).

“¿Y qué? ¿A quién le importa?” Son las preguntas que Jean Clandinin (2013) impele a responder en cualquier indagación narrativa. Lo que está en juego al situarme en el marco de la indagación narrativa es el lugar de la investigación educativa en relación con la práctica docente y cómo yo puedo, como investigador, entrar en una relación enriquecedora con ella. Aquí me remito nuevamente a la idea que planteaba en la introducción: se trata de comprender cómo se construye el currículum en la experiencia de relación educativa, de modo que permita repensar los saberes y disposiciones que se ponen en juego en la relación educativa y en el oficio docente. Para ello es necesario escuchar a docentes y estudiantes, tratando de comprender su experiencia sin categorizarla, conceptualizarla, ni juzgarla.

Escuchar significa, tal como lo he vivido en mi investigación, entrar en relación. La indagación narrativa se convierte en una experiencia de relación entre yo-investigador y docentes y estudiantes que me permite entrever los saberes y conocimientos que habitan en cada persona (Connelly y Clandinin, 1990). Por tanto, mi preocupación en todo momento ha sido crear el espacio para poder escuchar y acercarme a la experiencia de las personas con las que he investigado. En esta línea, Eduardo Sierra y Nieves Blanco (2017, pp. 310-311) plantean que:

Reconocer al otro en la conversación es dejarse tocar y decir por él, alguien con quien se entra en relación, a quien se reconoce como quien es y se autoriza como origen de palabra y de sentido [...] De lo que hablamos, por tanto, no es sólo del acto de escuchar sino de la experiencia de ponerse a la escucha. Esto último significa cultivar la disponibilidad para poder recibir y, por tanto, tiene más que ver con acoger que con dar; así como con atreverse a hacer algo con aquello que recibimos.

En resumen, la indagación narrativa aborda el estudio de la educación dando valor a la experiencia, singular y subjetiva, y situándola como un recurso necesario en la construcción de conocimiento pedagógico. El objetivo último al tratar de dar valor a las experiencias de las personas es estudiar el contexto social, cultural e institucional en el que estas tienen lugar (y que por tanto le dan forma) de manera que permita enriquecer y transformar dichos contextos.

2.2. FENOMENOLOGÍA VANMANIANA

Jean Clandinin (2007, p. 25) señala que toda indagación narrativa debe nombrar y definir claramente el fenómeno de estudio, es decir, el “qué” se está investigando. A partir del foco de la investigación podría sintetizar que el fenómeno de estudio es el proceso de creación curricular y la experiencia de relación en la que este tiene lugar. Abordar la investigación poniendo el foco en la experiencia educativa supone ahondar en la experiencia vivida en el aula, “pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010a, p. 23).

Esto me demanda una actitud y sensibilidad particular en relación con las experiencias que voy viviendo con docentes y estudiantes. Ahora bien, ¿cómo prestar atención a la experiencia educativa? ¿Con qué disposición? ¿Dónde y cómo centrar la mirada? Para orientarme y pensar la investigación en torno a estas preguntas he acudido a estudios fenomenológicos.

El origen de la fenomenología tal como se entiende hoy en las ciencias humanas se lo debemos principalmente a la “Escuela de Utrecht”, una agrupación de psicólogos, pedagogos, pediatras, psiquiatras y juristas que tuvo lugar a mediados de siglo XX en los Países Bajos y Bélgica (Ayala, 2008). En el ámbito educativo se considera a Max Van Manen (1990, 1998, 2003b, 2015) como el pionero en la teorización de la fenomenología como metodología de investigación (Barnacle, 2004). Por ello, este autor ha sido mi principal referente de la investigación fenomenológica. En concreto, Max Van Manen (2003b, pp. 27-28) señala que:

La fenomenología es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él. [...] La fenomenología pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que “es”, y sin lo cual no podría ser lo que “es”. [...] La fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida.

Entiendo, desde este marco, que la fenomenología se preocupa por entender y captar la estructura de la experiencia tal como se presenta, sin teorizarla ni conceptualizarla (Magrini, 2015). Se trata de aprehender la esencia del fenómeno, es decir, preguntarse: “¿Cómo es vivida esta experiencia?” (Ayala, 2011, p. 120).

La fenomenología-hermenéutica desde la que me sitúo es una búsqueda de sentido de la experiencia vivida, preguntando por el modo en que experimentamos el mundo y permitiendo que la esencia de la experiencia (educativa en mi caso) nos hable. Es decir, la ciencia fenomenológica hermenéutica es el estudio de la experiencia vivida, del mundo tal como se experimenta, preguntando por la esencia del fenómeno. La esencia se refiere aquí a la estructura ontológica del fenómeno, la esencia es el “ser” del fenómeno.

La dimensión hermenéutica de la fenomenología alude a la interpretación de los “textos” de la vida (Van Manen, 2015), y en concreto me centro en el foco del estudio: el currículum vivido (en tanto que lo definía en el capítulo teórico como un texto vivo). Esto significa que, al situarme en el enfoque fenomenológico, no persigo una reducción eidética de la experiencia, esto es, captar la esencia pura del fenómeno de estudio. Al contrario, al situarme en el marco de la fenomenología-hermenéutica mi propósito es vivir la práctica investigadora desde una disposición reflexiva y de interpretación de significados.

Se trata de iniciar una práctica atenta hacia lo que acontece en las escuelas para poder realizar una descripción acertada de la vida en las aulas. Ahora bien, esta descripción se realiza desde la consciencia y disposición de que toda descripción en última instancia es una interpretación. De esta manera la investigación fenomenológica se convierte en un ejercicio hermenéutico. En palabras de Max Van Manen (2003b, p. 44):

El texto fenomenológico resulta descriptivo por cuanto nombra algo [...] Y el texto fenomenológico es interpretativo en el sentido de que media [...] Media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación. [...] Por eso, en algunas ocasiones, el término “fenomenología” se utiliza también cuando se destaca la función descriptiva, y el término “hermenéutica” se aplica cuando se hace especial hincapié en la interpretación, pero en realidad lo más frecuente es que ambos se utilicen de forma indistinta.

Por tanto, el propósito del conocimiento fenomenológico-hermenéutico es la reflexión sobre el significado y sentido de la experiencia educativa. Continuando con el pedagogo holandés:

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo. (ibíd., p. 56)

La noción de experiencia vivida desde la que se articula la fenomenología la ofrece también la obra de Max Van Manen (este, a su vez, se apoya en el trabajo de Husserl). Para el pedagogo holandés la experiencia vivida está vinculada a lo que acontece y conocemos en la relación directa con el entorno, en oposición a lo que sucede con la abstracción y reflexión, que es siempre posterior a la vivencia.

En esta línea, Max Van Manen (2003b, 2015) define la experiencia vivida con cinco características:

- 1) La experiencia se presenta en la conciencia inmediata, prerreflexiva y no tematizada: “antes o incluso al margen del acto mismo de reflexión, predomina un tipo de conciencia implícita, no temática, no reflexiva en nuestra vida cotidiana, que consiste en mi simple presencia en lo que estoy haciendo” (Van Manen, 2003b, p. 58).
- 2) La experiencia tiene una estructura y carácter temporal. Esto significa que la experiencia “nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada” (ibíd., p. 56).
- 3) Partiendo de la idea anterior se puede sostener que la esencia de la experiencia solo se puede reconocer retrospectivamente.
- 4) Las experiencias vividas se relacionan a través de su “nexo estructural”, “algo así como un patrón o una unidad de significado, que luego se convierte en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente, y que han sido explicadas a partir de él mediante un proceso de reflexión sobre su significado” (ibíd., p. 57).
- 5) Toda esta reflexión y construcción de significado se hace en forma lingüística, por lo que la experiencia tiene también una estructura lingüística: “Somos capaces de recordar y reflexionar sobre nuestras experiencias gracias al lenguaje [...] La experiencia y la (in)conciencia se encuentran estructuradas como un lenguaje y, por lo tanto, podemos hablar de toda la experiencia, de todas las interacciones humanas, como de un tipo de texto” (ibíd., pp. 58-59).

A partir de estas ideas, Max Van Manen plantea que la validez de la investigación fenomenológica radica en la calidad del texto, que debe evocar en quien lo lea su propia experiencia, permitiéndole reflexionar sobre ella. Así, más que la “teoría del todo” del enfoque técnico-positivista, lo que busco al trabajar con una actitud fenomenológica es acercarme a una “teoría de lo único” (ibíd.) que permita, a partir de una experiencia concreta, aprehender su significado esencial, de manera que sea susceptible de ser captado por otra persona. Esta aspiración a una teoría de lo único pretende capacitar al docente

para entrar en relación, sin incertidumbre y con esperanza, con lo singular e imprevisible de cada situación educativa, del encuentro con cada persona (Ayala, 2008, 2011).

¿Cómo aproximarme entonces a la experiencia vivida? ¿Cómo aprehender su esencia y plasmarla en un texto fenomenológico? Dice Max Van Manen (2003b, p. 48), a partir de esta idea de experiencia vivida, que “el método de la fenomenología es que no hay método”. No obstante, aunque no haya un método rígido para aplicar, sí que hay un camino señalado por la tradición fenomenológica para orientar la investigación. Un camino que propone actividades de naturaleza empírica, destinadas a la recogida de material experiencial (como la entrevista conversacional, la observación de cerca o la escritura de anécdotas), y de naturaleza reflexiva, orientadas a analizar la experiencia recogida (como el análisis temático, aislar afirmaciones temáticas o la redacción de transformaciones lingüísticas).

2.2.1. ACTITUD FENOMENOLÓGICA

En noviembre de 2017 nos reunimos en Barcelona en un seminario del proyecto de investigación en el que he tenido la oportunidad de participar a la vez que avanzaba con la tesis. En este seminario, que duró dos días, surgieron muchos temas interesantes y que me dejaron absorto, aunque a veces no alcanzase a comprender todo lo que se planteaba: “el conocimiento se construye de forma personal, es la manera en que cada uno mira al mundo; ¿cómo podemos vertebrar una pedagogía narrativa que no se exprese analíticamente?; la indagación narrativa es relacional, supone el reconocimiento del otro, un diálogo entre diferentes miradas; ¿cuáles son los saberes relacionales?; ¿qué significa no-saber?; ¿el espacio “entre” es el espacio de lo imprevisible?”¹.

Justo antes de acabar el seminario, después de hacer un resumen compartido de todo lo que había surgido en esos dos días, se invitó a quien quisiese a hacer alguna última reflexión. Entonces una de las maestras que nos acompañó, y que hasta entonces no había intervenido, hizo una pregunta que me conmovió: “Todo lo que habéis planteado me parece muy interesante, pero no veo la infancia en esas ideas; ¿dónde están los niños?”.

Esta pregunta me dejó pensando durante semanas: ¿Me estaba alejando de la escuela? ¿A dónde iba a parar mi trabajo si una maestra no veía a los niños y niñas en él? La pregunta de la maestra, breve y directa, surge como consecuencia de un posible exceso de teorización de la investigación educativa (¿mi investigación?), algo en lo que incide Max Van Manen (2003b, pp. 154-155) en su obra.

¹ Extracto de las notas tomadas sobre el seminario en el diario de investigación (20/11/2017)

Tendemos a vivir la media vida, insensible a la pedagogía, cuando nuestras actividades teóricas se encuentran desconectadas del motivo pedagógico de esa teorización. [...] Probablemente el perjuicio más grave de la tendencia a la teorización abstracta sea la acusación de que los investigadores y teóricos educacionales corren el peligro de olvidar su cometido o vocación original, es decir, la de ayudar a crecer y educar a los niños de un modo pedagógicamente responsable.

Esta ha sido una inquietud que me ha acompañado, que en ocasiones he vivido con ansiedad sintiendo que caía en alguno de los desplazamientos de los que hablaba Joseph Schwab (2013), y que ha guiado la investigación durante todo el proceso. Por ejemplo, el día 21/11/2017 pude acompañar a Clara en una conversación que mantuvo con la educadora social del centro, en la que trataron de pensar sobre el proceder de la escuela en relación a la situación desprotegida en que se encontraban varios alumnos. Entre otras cuestiones, sospechaban que la familia de Javier vendía droga en su casa y que María vivía con su abuela sin que su padre y su madre se preocupasen por ella. Después de esta intensa conversación me surgieron muchas preguntas e incertidumbres en relación al trabajo que estaba realizando en ese momento:

Después del encuentro con la educadora social del colegio me planteo ¿a dónde va mi trabajo? ¿Qué sentido tiene? ¿Sirve para la situación en la que vive Javier? ¿No estoy cayendo en la reformulación de lo que hay perdiendo la perspectiva de la escuela, de maestro? ¿Cómo puedo saber cuándo he llegado a un punto de la saturación? ¿Cómo puedo saber que lo que estoy haciendo realmente es un avance y no una reformulación? ¿Cuál es la diferencia?¹

La actitud fenomenológica me ha guiado y ayudado a evitar esta tendencia a la abstracción, manteniéndome apegado a la experiencia ya que, como decía, la fenomenología se preocupa por la experiencia tal como se vive, de modo prerreflexivo, sin categorizarla y oponiéndose así a la tendencia a la teorización de la investigación educativa. La actitud fenomenológica hace referencia a un modo particular de vincularme a la experiencia educativa. No se trata de una teoría de investigación o método que utilizo, sino de una disposición a la indagación que se termina concretando en: la manera de entrar en relación con docentes y estudiantes; la preparación de los procedimientos de investigación (observación de cerca y conversación hermenéutica); y la escritura y composición de los textos de investigación². Es, en resumen, una disposición a dejar que el fenómeno se manifieste por sí mismo, sin categorizarlo, conceptualizarlo o modificar su originalidad.

La actitud fenomenológica se convierte así en una manera de mediar entre: 1) la particularidad de una experiencia concreta y la búsqueda de lo que la hace única; 2) el estudio de las esencias, en una dimensión más general, independiente de una experiencia específica (Barnacle, 2004). Por ejemplo, he vivido esta antinomia con los dos docentes

¹ Diario de investigación 21/11/2017.

² Profundizo en estas cuestiones en los siguientes apartados de este capítulo.

con los que he trabajado cuando trataba de entender su experiencia singular en relación con su alumnado y los programas curriculares y, al mismo tiempo, intentaba reflexionar sobre la experiencia de “ser profesor” y “ser maestra”: ¿qué hace que *un* docente sea eso y no otra cosa?

Al interesarme por el proceso de creación curricular me centro en la recreación de las historias de docentes y estudiantes al entrar en relación en el aula y así, desde una actitud fenomenológica, surge una pregunta que me acompaña y marca el camino a lo largo de toda la investigación: ¿qué es lo que constituye la esencia de la relación educativa?

3. COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE CAMPO Y DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGAR CON

Abordar el trabajo desde el marco ontológico de la indagación narrativa me ha llevado a entender, como vengo exponiendo, que las personas componemos nuestras vidas (Clandinin et al., 2006) en el transcurrir del tiempo (Bárcena y Mèlich, 2000), es decir, nuestra historia se crea y re-crea (Huber et al., 2011) en la continuidad de la experiencia (Dewey, 1997). En este sentido, el texto de la indagación narrativa es, como exponen Jean Clandinin y Michael Connelly (2004), un texto temporal: al situarme en una indagación narrativa mi tarea no es decir y pensar cómo son las personas, sino entender que cada una tenemos un relato que se re-escribe y que es este incesante movimiento el que debo tratar de captar.

Desde ese planteamiento, y en lo referente a mi foco de estudio, Margaret Olson (2000) señala que la creación curricular es un proceso de múltiples historias en relación: cada persona interacciona con las demás formando un complejo entramado de experiencias en las que se va re-creando el currículum vivido. Para poder estudiar y comprender este complejo escenario se requiere algo más que la recogida de información de los “participantes”. Es necesario *investigar con* las personas, entrar en relación con cada una y pensar, juntas, sobre su experiencia, estando presente en la relación con ellas (Blanco, Molina y López, 2015). De este modo, entiendo la indagación narrativa como una investigación relacional (Clandinin y Murphy, 2009). Es decir, no se trata de tomar a las personas como participantes o fuentes de información, sino como personas junto a las que compartir experiencias y conversar en torno al foco de la investigación, de manera que nos permita vislumbrar cómo viven las relaciones y dan sentido a su experiencia en la escuela.

La tradición de la investigación cualitativa incide, en este punto, en la importancia de la ética en la investigación. Por ejemplo, Héctor Opazo (2011) habla de la necesidad del consentimiento informado de los participantes, así como de su conocimiento sobre la naturaleza de la investigación y la invasión de su intimidad; mientras que Concha Sánchez (1997) habla, entre otros, del “dilema” entre la confidencialidad, el anonimato, y la publicidad de los descubrimientos. Sin embargo, la ética en la indagación narrativa, aun teniendo en cuenta estas cuestiones, va más allá de ellas, al conectarla con su cualidad relacional.

La naturaleza relacional de la indagación narrativa requiere pensar en cuestiones que en la tradición de la investigación cualitativa rara vez se tienen en cuenta, al menos explícitamente. La ética, tal como la he vivido en mi proceso y sustentado en unos referentes metodológicos (Clandinin, Pushor y Orr, 2007; Larrosa, 1995), consiste en un compromiso y cuidado de la relación con las personas con las que he trabajado (docentes, alumnado, familiares, etc.). Parafraseando a Jean Clandinin y Michael Connelly (2004), la ética no viene con un manual o unos pasos a seguir, sino que, en su lugar, nos reclama estar atentos y ser cuidadosos en todas nuestras decisiones.

Al situarme en esta posición he tratado de buscar una nomenclatura alternativa a la tradicional, que hace referencia al *trabajo de campo* y el *análisis de la información*, porque sentía que esta podía llevarme a reducir la vida de las personas a una dimensión analítica, ignorando la complejidad y el carácter narrativo de su experiencia. Por ello, una preocupación que me ha acompañado durante el periodo de la investigación ha sido la necesidad de evitar la representación, a partir de categorías analíticas, de la vida y experiencia de docentes y alumnado en la escuela. En su lugar he estructurado el trabajo desde dos ideas (Clandinin et al., 2006): 1) con-posición de textos de campo; 2) composición de textos de investigación.

La **con-posición de textos de campo**¹ se refiere, derivada de la figura del *investigar con* (Contreras, 2017), a una composición que hago junto a docentes y estudiantes de textos, orales y escritos, sobre su experiencia en la escuela y que permiten, posteriormente, pararse a pensar, con calma, en el entramado de relaciones e historias que se construye en el aula. Estos textos se concretan en transcripciones de audio de las conversaciones y en notas de campo de experiencias que he vivido junto a docentes y estudiantes en la escuela, así como cualquier otro contenido elaborado en este momento de la investigación². Algunos de estos textos han sido compartidos, de nuevo, con sus autores para seguir pensando y construyendo a partir de ellos. La con-posición de estos textos, es necesario insistir, no consiste en una recogida de información (con entrevistas y preguntas que pretenden “encontrar” la información, o una observación centrada en la documentación de lo que va aconteciendo) sino en una búsqueda de sentido de la experiencia vivida. Se trata de un pensar en relación, entre la otra persona desde su lugar en la escuela y yo como investigador y desde la inquietud del estudio, de modo que ambos debemos ponernos en juego. Por ello me parece oportuno llamarlo con-posición. *Con* como preposición y *posición* como situación, es decir, el trabajo de campo ha perseguido habitar un lugar compartido en el que pensar sobre lo vivido.

En esta línea, algunos manuales (Clandinin, 2007; Clandinin y Husu, 2017) hablan de co-composición de textos de campo para incidir en la indagación narrativa como una metodología relacional. Es decir, no se trata de pensar *sobre* historias, sino de pensar *con* las historias (Morris, 2002).

Desde esta posición, la manera en que me he acercado a la vida de los centros educativos, como investigador, ha sido la piedra angular de la planificación y desarrollo de la investigación. Es decir, el modo en que entraba en relación con docentes y estudiantes se ha constituido como el lugar desde el que pensar todo el trabajo de investigación.

En este sentido, la primera dificultad con que me he encontrado ha sido la de tener que acercarme a historias que ya habían comenzado, ya que, obviamente, la vida del alumnado y profesorado no empieza cuando el investigador llega a la escuela. Siendo

¹ La separación fonética del pronombre *con* me permite resaltar la producción compartida de sentido, en relación *con* la otra persona.

² Estos textos los recogía en un mismo documento que he llamado *diario de campo*.

consciente de esta circunstancia, los primeros meses que he estado en cada escuela he tratado de centrarme, no en el objeto de la tesis, sino en conocer a los docentes, al alumnado, dejarme conocer y comenzar a formar parte, como investigador, de la dinámica del aula.

Aquí es necesario señalar que la manera en que me he acercado a docentes y estudiantes ha sido necesariamente diferente. Si entiendo la indagación narrativa como una investigación relacional tenía que aceptar que la experiencia con cada persona iba a ser singular. En consecuencia, la relación de investigación con Clara y Juan se ha caracterizado por un compartir experiencias en el aula sobre las que luego, en un proceso lento y sosegado, íbamos construyendo sentido en las conversaciones.

No sucedía lo mismo con el alumnado. A pesar de aclarar varias veces el motivo de mis visitas, al acompañar a los docentes en el aula y apoyarles en su trabajo algunas veces, la relación con el alumnado tenía matices más escolares que investigadores. Esto hacía difícil acercarme a la posición del *investigar con*, haciendo que mi relación con los chicos y chicas se redujese en ocasiones a la recogida de información sobre lo que sucedía.

En este punto ha surgido una segunda dificultad, que, por otro lado, es inherente a cualquier indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2004): ¿Cómo formar parte de la vida del aula, investigar con el docente y en relación con el alumnado, sin ser un docente? Tras la experiencia de esta investigación me atrevo a pensar que esta no es una pregunta que haya que tratar de responder, como si se pretendiese crear un método. Se trata, más bien, de mantenerla viva: ya que las relaciones son singulares, en cada momento debo ser consciente de la necesidad de buscar la manera de entrar en relación con cada persona, con la distancia justa que me permita acercarme a su experiencia y pensar, juntos, sobre ella, a la vez que la viveza de su experiencia no me impide pensar y situarme en el foco de mi investigación.

Una vez elaborados los textos de campo, el trabajo pasaba a una segunda fase: la **composición de textos de investigación**. Esta etapa de la investigación, aunque alejada físicamente de las escuelas, sigue siendo en relación, como si de una “escucha en diferido” se tratase (Sierra, 2013). He puesto en conversación los textos compuestos en las escuelas y los referentes teóricos de modo que me permitiesen componer textos que diesen respuesta y me permitiesen pensar sobre las preguntas de investigación¹. En esta fase de composición de los textos de investigación me he esforzado por mantener presente la voz de las personas junto a las que he trabajado, al tiempo que era necesario que apareciese la mía propia como investigador.

En este esfuerzo me he encontrado con una dificultad: en la escritura (y re-escritura en las revisiones) de los textos que finalmente se han convertido en artículos de revista

¹ Todos los textos elaborados en este momento de la investigación los recogía en un mismo documento, que he llamado *diario de investigación*.

me he topado con la normativa y los estándares del “mundo académico”. He debido adaptarme, en ocasiones, a determinados formatos, extensión y terminologías que exigían las editoriales. Por ejemplo, como he expuesto, el trabajo se sitúa en el ámbito de una indagación narrativa, asumiendo también algunos planteamientos de la investigación fenomenológica. Sin embargo, en los artículos he debido situarme únicamente en uno de los dos marcos metodológicos debido a que: 1) la extensión de los artículos no permitía el desarrollo adecuado de la fundamentación metodológica; 2) he percibido la demanda de los editores y revisores de posicionarme en una única y definida tradición de investigación. Por poner otro ejemplo, ha habido alguna ocasión en que, en lugar de la idea de “composición de texto de campo” he tenido que hablar de “trabajo de campo”. Por este motivo, en los artículos que componen esta tesis se pueden encontrar cuestiones, principalmente de carácter metodológico, planteadas con ciertas diferencias terminológicas a como aquí se exponen.

Estas dificultades no exigen, por supuesto, un cambio epistemológico ni metodológico, aunque sí han dificultado la escritura, la presencia de mi propia voz en los textos y la construcción de las ideas desde un lugar propio.

Para ahondar en cómo he elaborado los textos de campo a continuación expongo, en espacios específicos para ello, los dos procedimientos formalizados en la tradición narrativa y fenomenológica que he tomado como referencia en el trabajo en la escuela: la observación de cerca y la conversación hermenéutica. He utilizado estos dos procedimientos como referentes porque me permitían concretar, en la práctica investigadora, la idea de investigar con los docentes (Blanco et al., 2015).

3.1. OBSERVACIÓN DE CERCA

Al componer textos junto a docentes y estudiantes es necesario estar atento al continuo desarrollo de la experiencia y de nuestra relación, lo cual me exige acoger la incertidumbre y “esperar lo inesperado”. Esta concepción de la vida en continuo movimiento me ha llevado a mirar las historias que se vivían en el aula no sólo para la toma de notas de campo, sino como una manera de reflexionar, pensar y, en definitiva, acercarme a la experiencia de docentes y estudiantes. Ya que el propósito último de la mirada es el de acercarme a la experiencia del otro, puedo llamar a este movimiento “observación de cerca”. Lo que según Max Van Manen (2003b, p. 86):

Implica la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones.

Por tanto, al ir a la escuela, mi esfuerzo y disposición han sido los de captar la singularidad de la experiencia y las vidas que allí había. En este proceso, la observación plantea una tensión irresoluble y de la que he tratado de ser consciente durante todo el proceso de la investigación: siempre voy a ver al otro desde mi perspectiva, desde el lugar que lo miro. En otras palabras, soy yo quien desde mi historia trato de acercarme a la historia del otro.

Esta circunstancia más que una dificultad constituye la esencia de la observación. La mirada en la investigación debe poner atención en los detalles que permitan describir la experiencia que se está viviendo, siempre en primera persona, de manera subjetiva. Se trata de captar la esencia y el significado del acontecimiento. Por ello, “el investigador que se dedica a observar situaciones de cerca por su significado vivido es un recopilador de anécdotas” (ibíd., p. 87).

Por este motivo, en cierto modo, las notas que iba tomando en la escuela se podrían considerar como una recopilación de anécdotas que iba viviendo. Aquí, siguiendo con Max Van Manen, entiendo las anécdotas como descripciones de experiencia vivida, narraciones con un “atractivo” que evoca alguna cuestión sobre la naturaleza de la pedagogía y la relación educativa.

Acudía a los centros semanalmente, realizando un registro de observación en cada visita. En total he realizado 20 registros de observación con Juan (en el periodo octubre/2016-abril/2017), y 18 con Clara (en el periodo octubre/2017-marzo/2018). En general, los realizaba de manera similar (en próximos apartados me detendré, en detalle, en la experiencia de investigación con cada uno): cuando los docentes debían trabajar con el grupo-clase me situaba a un lado del aula registrando el desarrollo de la sesión, atendiendo sólo a aquellos niños y niñas que, esporádicamente, me reclamaban; cuando el docente ha trabajado con un grupo reducido he formado parte más activa en la clase, por lo que el registro era menos detallado, recogía las cuestiones fundamentales y, posteriormente, las reconstruía con mayor profundidad.

Por último, la observación, entendida en estos términos, además de permitirme la recopilación de registros anecdóticos ha sido el lugar desde el que iniciar el contacto, la relación, con docentes y estudiantes. En palabras de Roxana Hormazábal (2016, p. 163), la mirada “al ser lo primero que nos pone en contacto con las personas, los contextos y las situaciones con las que nos relacionamos en este camino, la convierte en una ventana que despierta otros sentidos”. Es decir, la observación nos ha dado la posibilidad de iniciar un conocimiento mutuo y compartir experiencias sobre las que después podríamos profundizar y construir sentido en la conversación. Por ejemplo, con Clara vivía y recogía en mi diario la siguiente experiencia¹:

¹ Diario de campo 14/11/2017

Clara explica al grupo la tarea que dejó la maestra a la que va a sustituir hoy. Toca Lengua y la tarea que deben hacer es copiar el “recuadro” amarillo y hacer una actividad del libro de texto. Va de mesa en mesa viendo cómo lo hacen y se da cuenta de que la mayoría no entiende el segundo ejercicio. Se dirige a la pizarra para hacerlo en grupo:

CLARA: Parece que el ejercicio dos tampoco lo habéis estudiado. Blanca ¿qué has puesto tú?

BLANCA: ¿Pero señó y si me equivoco? -La alumna tiene cara y tono en la voz que expresa miedo.

CLARA: Pues te equivocas –expresando con la voz que “no pasa nada”.

BLANCA: Pero y si está mal –la alumna insiste en su temor a equivocarse.

CLARA: ¿Y si yo te digo las palabras y tú vas diciendo sí o no? –parece que el anterior intento no le sirvió para lanzarse a participar y Clara le ofrece una solución más sencilla.

BLANCA: Vale.

Así, Clara empieza a decir palabras y Blanca tiene que decir si son derivadas de la palabra cabello:

CLARA: Pintura

BLANCA: No

CLARA: Ángel

BLANCA: No

CLARA: Cabellera

BLANCA: Sí

En ese momento (a pesar de no haberse equivocado) Blanca empieza a llorar, baja la cabeza y la pone contra la mesa, apoya los brazos y se queda así por un largo rato. Clara lo ignora y continúa con el ejercicio preguntándole a otro alumno.

Una alumna se levanta y va a abrazar a Blanca. Clara le dice: “Ana deja a Blanca que llore, luego cuando se calme es cuando hay que darle los cariños”. Y continúa con la actividad. Cuando termina de explicar la tarea, Blanca ya ha dejado de llorar y ha levantado la cabeza de la mesa (permaneció agachada todo el rato que estuvo llorando). Clara le dice a Blanca (tiene una mano apoyada en su hombro) que tiene que aprender a equivocarse, que esa es la manera de aprender y mejorar. Entonces Carlos, el compañero que está sentado al lado de Blanca le dice: “Claro sólo el que se equivoca puede aprender, porque se da cuenta del error y lo puede cambiar la próxima vez”.

Tiempo después Clara va a corregir la tarea de otra alumna y le dice que está mal un ejercicio. La alumna también se pone a llorar.

Después de clase, Clara me cuenta, entre otros temas, que en esta clase es frecuente que el alumnado llore. Me relata el caso de dos alumnas más que ha visto llorar en los últimos días y le señalo que todos los casos han sido por la presión de hacer bien la tarea y/o por la calificación.

Posteriormente, conversar con la maestra sobre esto me ayudó a entender lo que, desde mi posición, no podía ver. Así, en el fluir de la conversación, que se había iniciado con mi presencia y mirada en el aula, íbamos construyendo juntos el sentido de esa experiencia¹:

DIEGO: ¿Por qué le dejaste llorar? ¿Qué hiciste? Esto es cómo lo vi yo desde fuera [le acabo de enseñar mis notas] ¿y tú cómo lo viviste?

CLARA: Yo no entendí por qué lloraba. No lo entendí. Porque su tutora no creo que es una persona que si se equivoca le riña o ponga entre la espada y la pared, ni la ridiculice. Pero no sé, se sintió mal porque ella tendrá unos niveles muy altos de hacerlo todo bien, no sé explicarlo... Y es verdad que cuando un niño llora es verdad que, aunque yo sigo hablando, por dentro estoy dándole vueltas a ver qué hago.

[...]

DIEGO: Claro, yo lo que percibo es, que además se lo dices explícitamente a la otra chica, “déjala que ahora no es cuando necesita el cariño”. De hecho, cuando lo necesita sí vas.

CLARA: También creo que si cuando ella llora yo acudo, ella inconscientemente quiere que yo acuda. Entonces si acudo siempre que llora, estoy favoreciendo que siga llorando.

DIEGO: Y cada vez que quiere que acudas, es el recurso para que vengas...

CLARA: Claro, entonces a lo mejor si yo acudo cuando deja de llorar, cada vez llora menos y es capaz de pedirme la ayuda sin llorar. No refuerzo ese comportamiento, por así decirlo.

DIEGO: ¿Y esa idea de cuando está llorando “déjala que llora porque ahora mismo no me va a escuchar” cómo has aprendido tú eso? Porque a mí el primer impulso es atenderla

CLARA: A ver, yo pensando ahora, es verdad que ha habido otros momentos de llanto y en vez de quedarme en el sitio que estaba como hice ese día, me acerco a la persona y le pongo a lo mejor la mano en el hombro, pero sigo haciendo lo que tengo que hacer. Pero le doy un contacto físico, que eso es atenderla en cierta manera. Quizá también diciendo “déjala que llore”, también la estoy atendiendo.

Finalmente, a partir de este trabajo en relación, y que se inició con el intento de mirar de cerca la experiencia vivida en el aula, construí una escena sobre la que fui(mos) pensando en torno al cuidado pedagógico y que incluí en un artículo (Martín-Alonso, Blanco, y Sierra, en prensa).

¹ Extracto de la conversación de 19/01/2018

3.2. CONVERSACIONES HERMENÉUTICAS

En su tesis doctoral sobre la narración oral de cuentos, Jhon Ardila (2013, p. 204) habla de las posibilidades transformadoras de las narraciones orales, estableciendo la oralidad como “la forma de mediación más humana”:

Es primordial entender la relación pluridimensional entre la oralidad y la humanidad en diversas esferas de su cotidianidad y cómo ella es la base de muchos procesos que después se nutren de esta para darle sentido a lo que hace, tanto espiritual como materialmente.

Al entender la oralidad como una forma vital de mediación humana, la conversación se establece como el medio para construir una relación con docentes y estudiantes sobre su experiencia vivida. De este modo, la conversación termina convirtiéndose, en mi trabajo, en la vía principal para con-poner material narrativo, textos de campo, que posteriormente servirán para elaborar los textos de investigación.

Por ello, desde una actitud fenomenológica, el propósito de las conversaciones ha sido orientarse a la búsqueda de sentido de la experiencia vivida.

La búsqueda de sentido tiene que ver con preguntar, más que con encontrar respuestas. En este preguntar(nos), el conocimiento se va recreando a medida que vamos viviendo y compartiendo experiencias, construyendo significado de ellas a partir de la situación en que nos encontremos en el momento de la conversación.

De este modo, en las conversaciones se produce una re-creación de la historia de cada uno. No se trata de “sacar a la luz lo que está oculto” sino que, desde una perspectiva narrativa, cuando hablamos lo que hacemos es construir un sentido nuevo de la experiencia. En consecuencia, debido a su carácter colaborativo (Van Manen, 2015), y por ello facilitador de la reflexión, la conversación se ha convertido en el principal medio para la con-posición de textos de campo.

Dada la concepción narrativa desde la que abordo el estudio, en esta relación conversacional es necesario mantenerse apegado a la experiencia tal como fue vivida (Van Manen, 2003b). Se trata de “crear un espacio para la palabra, para el diálogo, que no es solo para contar una historia sino para hacer una historia” (Sierra, 2013, p. 84). En definitiva, mantenerse cercano a la experiencia en la conversación significa relatar experiencias vividas y pensar sobre ellas en relación con las preguntas de la investigación (y no al revés, es decir, pensar en los propósitos del trabajo, como si de hipótesis se trataran, y tratar de visualizarlos con las vivencias en la escuela).

Más allá de la recogida de información o material narrativo, la conversación así entendida tiene un impulso hermenéutico (Van Manen, 2003b). De este carácter hermenéutico surge la necesidad de llamar a la tarea *conversación hermenéutica*, en lugar de utilizar el término tradicional de entrevista. Además, entender los encuentros como conversaciones supone situarse en un marco distinto al tradicional de pregunta-respuesta:

entablar una conversación significa situarse como un participante más en la búsqueda de sentido, creando espacios en los que nuestras historias (de docentes y estudiantes; y la mía como investigador) puedan ser escuchadas y re-creadas. No se trata, por tanto, de entrevistas en las que busque una información concreta, sino de un reflexionar juntos, una “co-creación”.

Reflexionando sobre mi proceso en las escuelas me percaté de que la mayoría de las conversaciones han surgido de manera natural, sin entrar forzosamente en ningún tema. Aunque, como en cualquier conversación, yo iba tratando de centrarnos en torno a temas de mi interés y vivencias en las escuelas. Así, en algunas conversaciones aparecían temas sobre los que tenía interés en hablar, detenernos y profundizar. En otras ocasiones la conversación no surgía o lo hacía con menos energía; en esos casos nos quedamos con lo que salía, sin forzar, ninguno de los dos, la conversación. Ahora, con la mirada al proceso vivido, creo que esto, esperar, el ejercicio de la paciencia, ha sido esencial para poder trabajar en relación y construir un espacio común de reflexión. Por ejemplo, en el diario de investigación reflexionaba sobre la relación con Clara¹:

Las conversaciones que estamos teniendo después de Navidad están siendo, la mayoría, muy enriquecedoras. En general giran en torno a preocupaciones de Clara o cosas que hemos vivido en el aula, que ella va reflexionando y pensando sobre ello, aunque yo intento centrar y focalizar en buscarle el sentido y el significado a determinadas cosas concretas que hace. Esta es mi sensación, pero por algunos comentarios de Clara, creo que ella también lo puede estar viviendo así. Por ejemplo, en el encuentro de la semana pasada, cuando yo lo había dado por terminado y recogía las cosas para salir (ya eran las 14:00), Clara siguió reflexionando y tuve que encender la grabadora y seguimos durante unos minutos más. Finalmente, la conversación terminaba así:

DIEGO: Qué interesante todo hoy.

CLARA: Es chulo. A mí me gusta hablar contigo porque me haces pensar y cosas que yo tengo... no tengo, no sé, me salen.

Esta colocación ha demandado una disposición fundamental: la escucha, que Eduardo Sierra y Nieves Blanco (2017, p. 305) definen como “el medio a través del cual dejarnos decir acerca del sentido que para una persona concreta van cobrando determinadas vivencias; y explorando con ello lo que se va abriendo en nosotros como pensamiento”. Desde esta concepción, la escucha se sustenta en una adecuada preparación para los encuentros. El carácter hermenéutico de las conversaciones hace que esta preparación deba buscar la manera de orientarnos hacia las preguntas de investigación. Se trata de un trabajo personal en el que buscar cómo colocarme en relación con el otro y entender desde qué marco ontológico me sitúo al pensar en torno al tema de la conversación.

¹ Extracto del diario de investigación 23/02/2018.

Esta tarea de “preparación” ha sido compleja y realizada a lo largo de todo el proceso de la investigación, por lo que resulta difícil delimitar un protocolo o unas pautas que haya seguido. No obstante, aún a riesgo de simplificar o descuidar matices importantes, podría diferenciar tres momentos en la preparación de las conversaciones:

- 1) **Definir el marco ontológico y pedagógico desde el que situarme.** Esta fase incluye la formulación de los propósitos de la investigación, así como definir el marco teórico y la manera de entender el fenómeno de estudio. Este momento es fundamental porque es el que me ayuda, posteriormente en los encuentros, a mantenerme unido a las preguntas de investigación y con una manera determinada de abordarlas.
- 2) **Observación de cerca.** Como adelantaba en el apartado anterior, la observación, mi acompañar en el aula, constituye un primer encuentro que inicia el conocimiento mutuo haciendo más cómoda la conversación sobre una experiencia, que era compartida.
- 3) **Elaboración de la guía de conversación.** A partir de los encuentros previos, las lecturas y los avances que iba realizando, los días anteriores a ir a la escuela elaboraba una guía para la conversación. Por norma, más que preguntas, en este documento incluía los temas y vivencias sobre los que me interesaba conversar. Es importante señalar que se trata de una “guía”. Es decir, su único propósito era orientarme en los encuentros cuando lo necesitase, ya fuese porque sintiese que nos alejábamos de la experiencia y preguntas del estudio, o porque el tema sobre el que conversábamos se iba consumiendo y era necesario reconducir el diálogo a un nuevo foco.

Tras cada encuentro volvía a repetir el mismo proceso, semanalmente, a lo largo de todo el curso: 1) lectura, reflexión sobre el estado del estudio y las preguntas de investigación; 2) observación, acompañando al docente en el aula; 3) elaboración de la guía y nuevos temas de conversación; 4) encuentro con el/la docente.

Por otro lado, ya que no son entrevistas sino “conversaciones hermenéuticas”, para un fluir natural de la conversación, es necesario un encuentro en un espacio tranquilo y un momento de calma. En el caso de Juan las conversaciones tuvieron lugar cuando finalizaba su horario de docencia, en el despacho de dirección. Sin embargo, la elección de este lugar supuso un obstáculo para la reflexión, ya que el alumnado y profesorado acudía con frecuencia para consultarle. No obstante, parecía la mejor opción para Juan, ya que el centro seguía en horario lectivo y él debía estar disponible si le requerían. Y es que, como señalan Jean Clandinin et. al (2006), mientras investigamos la vida sigue.

En el caso de Clara las conversaciones tenían lugar en situaciones más informales y sosegadas. Cuando el alumnado iba abandonando el aula y nos quedábamos solos, comenzaba a surgir la conversación, de manera espontánea, en torno a lo que acababa de suceder y, posteriormente, nos íbamos encaminando a alguno de los temas que había preparado en la guía.

Por último, las conversaciones con los chicos y chicas fueron diferentes a la que pude tener con los dos docentes. Como vengo exponiendo, con Juan y Clara se creaban espacios de búsqueda y reflexión conjunta sobre experiencias vividas en el aula. En cambio con el alumnado, debido a la relación que podíamos establecer, que como decía era más escolar que de investigación, la conversación se guiaba por el patrón pregunta-respuesta. Las conversaciones con el alumnado se convirtieron así en espacios distendidos en los que, a través de dinámicas que surgían en el momento y el fotolenguaje (Guerrero y Mazzetti, 2011), me iban contando experiencias en torno a los temas que les iba proponiendo.

Los focos y temas de interés de cada conversación han variado, dependiendo de con quién y cuándo se hayan realizado:

- **Curso 2016/17**
 - **Con Juan:** las primeras conversaciones pretendían ser un momento de encuentro para conocernos, poder conocer su trayectoria profesional, su modo de entender la educación y su lugar particular en el centro. En posteriores encuentros nos hemos centrado en su relación con el plan curricular y la administración educativa, realizando un total de seis conversaciones grabadas.
 - **Con alumnado:** he tenido dos encuentros con dos parejas de estudiantes del primer curso de secundaria (cuatro registros de conversación en total). Los encuentros los hacíamos en parejas, y no de forma individual, porque de esta manera se sentían más cómodos y se podían apoyar unos a otros al contar sus historias. Las conversaciones han girado en torno a su experiencia escolar, especialmente en el instituto, aunque también en la escuela.
- **Curso 2017/18**
 - **Con Clara:** he registrado diez conversaciones con la maestra. Conforme nuestra relación se iba construyendo y yo iba acercándome a su experiencia, las conversaciones eran cada vez más reflexivas y nos permitían pensar y construir, en relación, en qué disposiciones sostienen su práctica docente. Los temas, aunque variados, se pueden agrupar en cinco: 1) su experiencia profesional y formativa como maestra; 2) cómo vive la relación con el alumnado; 3) cómo vive la relación con el equipo docente; 4) dinámicas y actividades concretas que realiza en el centro; 5) los fundamentos pedagógicos y personales que sostienen su práctica y su relación con el alumnado.
 - **Con alumnas:** tuve tres encuentros con dos alumnas de quinto de primaria, con el propósito de conocer su experiencia en la escuela, su relación con Clara y el papel que juega esa relación en su experiencia y su currículum vivido.

Tras las conversaciones, que eran grabadas en audio, me quedaba ensimismado. Continuaba reflexionando sobre lo que acabábamos de hablar y las inquietudes que me había quedado sin compartir me ardían por dentro. Los días posteriores transcribía la conversación y tomaba algunas notas en el diario de investigación sobre lo que me había quedado del encuentro, como un modo de continuar pensando, a la vez que comenzaba a preparar el siguiente encuentro. Leer la tesis doctoral de Emma Quiles (16, p.202) me ayudó a entender la importancia de este momento, posterior a la conversación:

Tras cada encuentro con el maestro y la educadora, he destinado un tiempo a escuchar nuevamente los hilos de la conversación, no para tratar de encorsetarlos sino a modo de resonancias que posibilitaran continuar desplegando el cuidado y el sentido de la experiencia educativa a la que remiten en sus prácticas cotidianas.

4. DISEÑO Y DESARROLLO: MI PROCESO EN LA INVESTIGACIÓN

Aunque el proceso de investigación es emergente y no había una planificación explícita de fases de trabajo, cuando construyo, ahora, el relato de mi experiencia de investigación, puedo identificar tres etapas en las que el esfuerzo se puso en lugares diferentes.

La **primera fase** ocupó el primer año de la tesis doctoral (curso 2015/2016). En ella me dediqué a profundizar en la literatura referente a mi tema de estudio y en la metodología, así como a re-elaborar el plan de investigación con el que accedí al programa de doctorado, detallando y fundamentando de manera meticulosa el foco y propósitos de la investigación.

La **segunda fase** (segundo y tercer curso del doctorado) ha estado dedicada, fundamentalmente, a la con-posición de los textos de campo. En este tiempo acompañé a Juan (curso 2016/17), profesor de educación secundaria, y a Clara (curso 2017/18), maestra de educación primaria, en su día a día en la escuela. Además, de forma simultánea, iba teniendo encuentros con alumnado de estos docentes tanto dentro del aula como fuera (en forma de conversaciones hermenéuticas). De forma paralela iba componiendo, a partir de esta relación con docentes y estudiantes, los artículos y textos de investigación que forman esta tesis.

Finalmente, la **tercera fase** (curso 2018/2019) ha estado dedicada de manera exclusiva a la composición de textos de investigación, es decir, a la escritura del informe de investigación.

A continuación, ahondo con detenimiento en cada una de las etapas del estudio.

| FASE | CURSO | ACTIVIDAD |
|------|---------|---|
| I | 2015/16 | <ul style="list-style-type: none"> Diseño plan de investigación. <i>Definición del problema, estudio estado de la cuestión, foco y propósitos, estudio estado de la cuestión, diseño de la investigación.</i> |
| II | 2016/17 | <ul style="list-style-type: none"> Con-posición de textos con Juan y estudiantes del instituto. <i>Conversaciones hermenéuticas y observación.</i> Composición de textos de investigación. <i>Análisis de los textos elaborados en el instituto y escritura de los borradores de dos artículos: 1) Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular; 2) El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa</i> |
| | 2017/18 | <ul style="list-style-type: none"> Con-posición de textos con Clara y alumnado de la escuela. <i>Conversaciones hermenéuticas y observación.</i> Composición de textos de investigación. <i>Análisis de los textos elaborados en el instituto y escritura del borrador de un artículo: 1) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa en educación primaria. Una indagación narrativa.</i> |
| III | 2018/19 | <ul style="list-style-type: none"> Composición de textos de investigación |

4.1. FASE I. PLAN DE INVESTIGACIÓN

Comencé el programa de doctorado con la memoria del proyecto que elaboré el curso anterior para la convocatoria de ayudas FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este proyecto estaba hecho a partir de lo poco que había podido leer sobre el saber de la experiencia y la narrativa, ya que en el momento de salir la convocatoria de ayudas trabajaba en la escuela pública y el tiempo del que disponía era escaso.

Además, el documento estaba escrito pensando en los marcos y criterios con los que se evaluaría la propuesta, no desde un lugar propio desde el que investigar. Por estos motivos, ante la necesidad de repensar el proyecto, dediqué el primer curso del programa de doctorado a la elaboración de un plan de investigación detallado, estructurado y en el que pudiera sentirme reconocido.

En consecuencia, la actividad principal durante este primer año fue la lectura, que me ayudó a definir el marco teórico en el que situarme y el enfoque metodológico desde el que trabajar. Los textos con los que trabajé giraban en torno a cinco temas: 1) la noción de creación curricular y su estudio desde la indagación narrativa; 2) el concepto de experiencia de Dewey; 3) las ideas del *Practical* de Schwab; 4) el saber de la experiencia; 5) los trabajos de Van Manen sobre investigación fenomenológica.

A partir de este trabajo de revisión bibliográfica establecí, en el plan de investigación, el foco inicial del estudio:

Educarse se hace siempre en relación, una relación que requiere ponerse en juego en primera persona y que exige abrirse a la imprevisibilidad, riesgo y posibilidades que ofrece el encuentro con el otro (Piusi y Mañeru, 2006). Por ello, las disciplinas profesionales constituyen saberes que, aunque son necesarios, no son suficientes para la práctica educativa. El saber necesario, vinculado a la experiencia y la relación educativa, se diluye al tratar de formalizarlo o fragmentarlo en áreas de conocimiento (Blanco et al., 2015; Contreras, 2013). Desde esta inquietud nacen las preguntas de investigación: ¿Cómo se crea el currículum? ¿Qué significa la creación curricular en la relación educativa? ¿Cómo es la experiencia de creación curricular? ¿Cuáles son los saberes que se ponen en práctica en la construcción del currículum?

Desde la perspectiva de la creación curricular y bajo la inquietud por la búsqueda de los saberes docentes que exige poner en juego surge el foco de la investigación, que me lleva a profundizar en el significado de la creación curricular en una experiencia educativa concreta y conocer cuáles son los saberes puestos en juego.

Resumiendo, la actual investigación se presenta como una indagación narrativa con un enfoque fenomenológico, en la que pretendo acercarme y comprender la experiencia de un profesor para conocer cuáles son los saberes docentes puestos en juego y qué significa la creación curricular en su práctica educativa particular¹.

El curso siguiente iniciaría el trabajo en el instituto lleno de incertidumbre e inseguridad: ¿Qué debía hacer? ¿Cómo tenía que hacer el trabajo? ¿Cómo debía recoger la información? ¿Qué información? ¿Y si me equivocaba? ¿El trabajo serviría para algo? ¿Iba a ir al lugar adecuado?

Las preguntas eran la expresión de miedos personales y en relación con la investigación, y no cesaban de aflorar conforme se acercaba el final del curso y veía más cerca el inicio del próximo. Por ello, buscando “lugares” en los que sostenerme y vivir la incertidumbre de esta, para mí, nueva experiencia de investigación, centré la lectura en textos con referencia a la metodología que pretendía seguir.

Dentro de esta lectura ocupó un lugar importante la revisión de tesis doctorales (Horrazábal, 2016; Ochoa, 2015; Quiles, 2016; Sierra, 2013) que trabajasen en una tradición metodológica similar a la que me estaba orientando. Tomé las tesis como referencias porque, al compartir un mismo camino, tanto formativo como metodológico, sus experiencias podrían ser enriquecedoras y orientarme en la construcción de mi propio sendero.

Partiendo de esta revisión bibliográfica y el foco de la investigación establecí unas orientaciones para el trabajo de campo que me permitiesen pensar en qué lugar situarme en la investigación y en cómo cuidar la relación con todas las personas junto a las que iba a trabajar. Con estos principios y orientaciones no he pretendido pre-establecer el camino o una suerte de dogmas a seguir, sino que pretendía que fuesen una manera de orientar el trabajo en el instituto. El objetivo, en definitiva, era tener una referencia clara y definida con la que avanzar a pesar de la incertidumbre e inseguridad, sabiendo que en el camino iba a encontrarme cuestiones que no esperaba. Estas orientaciones se concretan en los principios de procedimiento con los que abordar la investigación.

4.1.1. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Tomo prestada la idea de “principios de procedimiento” del trabajo de mis directores de tesis (Sierra, 2013; Sierra y Blanco, 2017) que reelaboran a partir de la obra de Lawrence Stenhouse (1984, 1987). Se trata de un intento por recuperar toda la fundamentación metodológica revisada hasta el momento y concretarla en decisiones y orientaciones

¹ Extracto del plan de investigación, terminado en junio de 2016. Debido al carácter emergente de la investigación cualitativa este propósito ha ido evolucionando. Su formulación final se encuentra en el epígrafe inicial de este capítulo metodológico.

para la acción. Los principios de procedimiento que han guiado el trabajo se pueden agrupar y sintetizar como sigue:

- **Mantenerme cercano a la experiencia de alumnado y profesorado.** El trabajo de campo sigue el foco de la investigación: profundizar en la creación curricular, es decir, en la construcción de historias sobre lo vivido por alumnado y profesorado en su experiencia en el aula. Por ello, mi función es la de mediador con lo vivido, tratando que los relatos y conversaciones se vinculen con la experiencia vivida por cada persona y su propia historia (Van Manen, 2003b).
- **Investigar con.** Para acercarme a su experiencia debo acompañar a docentes y estudiantes en su vida diaria en el centro educativo. Se trata, por tanto, de “estar presente en la relación” (Blanco et al., 2015) con los docentes para aprender de su experiencia: “no es sólo que tomamos a los estudiantes [y docentes en mi investigación] como fuentes de datos, sino que nos situamos en su vida para acompañarles y pensar sobre sus experiencias” (Sierra, 2013, pp. 44-45).
- **Partir de sí.** Al *investigar con* docentes y estudiantes entro en relación con ellos, una relación que construyo partiendo de mí, entrando en juego en primera persona para ir al encuentro del otro. Se trata de algo que tiene que ver tanto con lo que traigo a la investigación como con lo que me llevo de ella. Esta colocación simbólica implica hablar desde uno y no de uno (Piussi y Mañeru, 2006), es decir, debo tener presente en todo momento que soy yo quien hace la investigación, pero que esta no va sobre mí. En palabras Remei Arnaus (en Larrosa, 1995, p. 69): “Al presentarme como autora del texto, y asumir el protagonismo, como he descrito anteriormente, me reconozco como persona que no puedo desvincular las interpretaciones de mi propia concepción, de mis creencias”.
- **Hacer vacío dejándome afectar y aceptar cómo la historia se hace presente.** Acompañar a estudiantes y docentes significa dejar espacio a lo que el otro trae, sin esperar nada, es decir, aceptar y esperar lo imprevisible. Profundizar en la experiencia educativa requiere, entonces, hacer vacío para dejar espacio a la alteridad. El relato de Roxana Hormazábal (2016, p. 155) sobre su proceso de investigación me ayudó a comprender esta idea: “Cada conversación ha sido motivada por el deseo de investigar pero al impregnarse de cierta libertad también se ha abierto la posibilidad de llegar a lugares de nuestra experiencia que tal vez no éramos capaces de ‘ver’ hasta que la presencia del otro/a nos invitó a contarlas”.

4.2. FASE II. CON-POSICIÓN DE TEXTOS DE CAMPO

4.2.1. TRABAJO CON JUAN

En el plan de investigación definí, a partir del foco y tipo de trabajo que estaba comenzando, varios criterios para la selección del docente con el que iniciar el estudio, siendo alguien que: a) cuida su relación con los adolescentes y su bienestar; b) posibilita que la relación sea la base del aprendizaje; c) da forma a la clase teniendo en cuenta la vida del aula y la vida del alumnado; d) tiene una actitud reflexiva con respecto a su oficio.

Además, tenía interés en que fuese un profesor, un hombre, para dejar abierta la posibilidad a pensar en nuestra relación masculina con la docencia y con el alumnado (algo que finalmente no ha sido posible). Con estos criterios conocí a Juan, profesor y director de un instituto de Málaga, al que había visto en varias charlas en la facultad. Inicié el contacto con él por correo electrónico, explicándole a grandes rasgos el proyecto que quería iniciar. Tras un primer encuentro en el centro para explicarle mi estudio con mayor detalle, aceptó complacido, invitándome a acompañarle en el instituto: “te voy a mandar mi horario y puedes venir cuando quieras”, me dijo varias veces en este primer encuentro.

Las primeras semanas que acudí al instituto traté de ir conociendo a los estudiantes, al equipo docente y cómo funcionaba el centro. Acompañaba a Juan en clase, me situaba en algún lugar que no entorpeciese la sesión e iba tomando notas. Cuando los estudiantes empezaban a trabajar individualmente o en pequeños grupos él me invitaba a moverme por el aula para ayudar a los que lo necesitasen.

Intentaba ir al instituto los días que él tenía libre las últimas horas, de modo que nos pudiese servir algo de ese tiempo para conversar sobre lo que había pasado a lo largo de la mañana. Todos estos encuentros tuvieron lugar en su despacho de dirección, que nos aislaba, en cierta medida, del frenético e imparable ritmo del instituto.

Con el paso de las semanas fui sintiendo una dificultad. Juan vivía con una actividad incesante a su alrededor, lo cual no nos dejaba tiempo ni calma para centrarnos durante las conversaciones en la relación con el alumnado y en su experiencia. Así, terminábamos siempre hablando de todo aquello que, precisamente, nos interrumpía constantemente en el despacho: inspección, familias, cambios en la normativa, etc. En varias ocasiones ya no sólo era este el tema, sino que tenía que salir del instituto para hablar con algún personal de la administración y dejábamos la conversación para la próxima semana. Así lo recogí en mi diario¹:

En mi estancia en el centro sigo encontrando la misma dificultad: encontrar momentos de calma para conversar con Juan. Por un lado está la circunstancia de que, además de profesor, es director, por lo que está siempre solicitado. Cuando encontramos un hueco para hablar siempre tenemos alguna interrupción cada cinco o diez

¹ Diario de investigación 27/12/2016

minutos. [...] Al principio nos cuesta entrar en materia, pero conforme avanza la conversación puedo ir entrando en hilos en los que es necesario que pensemos y reflexionemos (por ejemplo ¿por qué ha pasado esto hoy en clase?), pero entonces nos interrumpe un profe para pedirle algo, o le llaman por teléfono, o...

Al principio esto me supuso un gran desconsuelo. Me sentía perdido. Hasta que entendí que esta era la realidad en que se encontraba Juan, y que difería de la que yo esperaba encontrarme. Se trataba de una tensión continua (a veces conflictiva) entre su relación con el alumnado y el plan curricular, que se manifestaba a través de distintos agentes: inspección, familias, empresas, sindicatos, etc.

Estuve reflexionando durante varias semanas, en las que me seguía encontrando la misma dificultad. Entonces comprendí que precisamente este obstáculo tenía que ser el foco del trabajo: ¿Cómo podía Juan atender al alumnado y preparar las clases si tenía en toda la mañana escasos minutos de calma? ¿Qué dificultades estaba viviendo él mismo en su docencia con este ritmo frenético? ¿Qué tensiones le generaba el atender a la administración y sus demandas continuamente?

Al centrarnos en estas cuestiones comenzamos a vislumbrar varios temas que empezaban a cobrar relevancia en el día a día de Juan como, por ejemplo: el tiempo, y su falta, ante el continuo trabajo burocrático y de justificación ante la administración de los proyectos que pretendía iniciar; la diferencia entre lo que le demandaban las administraciones, el currículum oficial y lo que él sentía que demandaba el alumnado. En todas las conversaciones había una constante: la tensión entre lo que exigían los *stakeholders*¹ y lo que solicitaban los estudiantes. Así, mirando desde el marco de la creación curricular, aparecía un tema esencial que parecía inherente al oficio educativo y que, por ello, no podía ignorar: las tensiones que viven los docentes, y Juan en particular, entre el plan curricular y el currículum vivido. Este trabajo se concretó en el artículo titulado: “Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular” (Martín-Alonso, Blanco, y Sierra, 2018).

Paralelamente al avance con las lecturas iba profundizando en la idea de la creación curricular. Pero todos los textos que leía (tantos los de corte narrativo como los de enfoque fenomenológico) hacían referencia al currículum vivido como la “historia a través de la que vivir”, de una manera que sentía que tendía a la teorización y abstracción. No llegaba a entender qué podía significar eso en la vida diaria, en un día cualquiera en clase. Así, una inquietud iba tomando forma: ¿Qué significa la creación curricular en un aula

¹ En la literatura anglosajona se utiliza este término para referirse a todos aquellos agentes que, por cualquier motivo, están interesados en influir en el diseño de los planes curriculares y cómo estos se llevan al aula. Entre otros, en este grupo se encuentran las familias, las editoriales, la inspección educativa, grupos políticos, etc. Ante la dificultad por encontrar una traducción acertada en español he preferido mantener el término inglés *stakeholder*.

concreta? ¿Y en la vida de un niño particular? ¿Cómo construye el alumnado el currículum en su experiencia en el aula?

De este modo, al tiempo que acompañaba a Juan, vi la oportunidad de conversar con el alumnado pensando que, al encontrarse alejado de la vorágine curricular, podríamos crear espacios de encuentro y reflexión sin las trabas que estaba encontrando con el profesor.

Para ello decidí centrarme en un contenido curricular concreto (elegí las presentaciones orales por haber compartido varios momentos con ellos en que tenían que preparar presentaciones en público) y un grupo de alumnos con los que conversar (lo hicimos en parejas para que se sintiesen más cómodos) y tratar de pensar con y a partir de sus historias. Es decir, el propósito era ahondar en cómo experimenta el alumnado la construcción del currículum y, en concreto, la construcción de cómo se hace una presentación oral. Fruto de esta parte del trabajo surgió el artículo: “El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa” (Martín-Alonso, Blanco, y Sierra, 2019b).

4.2.2. TRABAJO CON CLARA

Al iniciar el curso 2017/18, ante la dificultad de encontrar un docente, hombre, con las cualidades que la investigación demandaba, pensé en continuar el estudio con Clara, maestra en una escuela de educación primaria en Málaga. Al iniciar el contacto con ella a través de mi directora de tesis me explicó que ese curso no sería tutora, ya que había asumido la jefatura de estudios del centro y tendría solo unas horas al día de “apoyo y refuerzo”¹.

Esto parecía un contratiempo, no era la situación que había previsto para continuar el estudio. Sin embargo, la experiencia del curso anterior me hizo entender que en la investigación educativa las situaciones no son nunca como uno espera o desearía. De hecho, justo al contrario, no conocemos el contexto en el que vamos a investigar y es precisamente por ese motivo por el que queremos sumergirnos en él, para conocer lo que no conocemos y de lo que, por tanto, no podemos esperar nada.

Además, el apoyo y refuerzo, aunque sea una tarea diferente a la de maestra-tutora, es también una tarea docente, donde se construye la relación educativa y, en consecuencia, se ponen en juego unos saberes de la misma naturaleza (Rivera, 2012).

Después de varias semanas advertí que, a pesar de no ocupar el cargo de tutora, este podía ser un contexto fecundo para pensar en la relación educativa si conseguía aprovechar las ventajas que ofrecía la situación. En lugar de estar en relación en el aula con

¹ Aunque no me parece pedagógica la manera de concebir la enseñanza que evoca esta nomenclatura, algo en lo que coincidía con Clara, lo utilizo en el trabajo porque es la manera tradicional de referirse a su puesto en el contexto escolar.

veinte criaturas estaría con dos o tres, de modo que la relación podría vivirse (y observarse) de manera más intensa. Es decir, si la creación curricular es un proceso de múltiples historias en relación, como ya he indicado con Margaret Olson (2000), para indagar en ella hay que sumergirse en un complejo entramado. Así, en este contexto en un aula con tres niños y niñas en lugar de con veinte, la tarea investigadora se me hizo fructífera y prolífica:

[El curso anterior, en un aula con treinta estudiantes] me perdía las muecas, las caras de aburrimiento, las caricias imperceptibles, las miradas de entusiasmo, etc. Sin embargo aquí, al estar como mucho cinco personas en el aula, los detalles, los matices, los cambios, se me hacen mucho más perceptibles. Prueba de ello es el tiempo que he tenido que dedicar a pasar las notas al diario de campo (más de tres horas), por la cantidad de detalles que tenía recogidos tanto en la libreta, como los que se me volvían a la cabeza mientras escribía¹.

La mayor parte del tiempo que acompañaba a Clara estábamos en el aula de apoyo. Era una sala pequeña con una gran mesa en el centro en torno a la que nos sentábamos los alumnos, la maestra y yo. En otras ocasiones íbamos al huerto escolar con un grupo de niños y niñas (que iba variando cada día para que todos participasen en él).

En ambos espacios registraba lo que iba sucediendo, tratando de recoger material experiencial que después sirviese para conversar y reflexionar sobre la relación educativa y la creación curricular. Una parte de este trabajo de observación, composición de escenas y reflexión se concreta en el artículo “Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica” (Martín-Alonso et al., en prensa).

Al igual que hice el curso anterior, iba a la escuela los días que Clara tenía tiempo a última hora para conversar sobre lo que habíamos compartido a lo largo de la jornada. Normalmente nos íbamos al aula de apoyo para tener más intimidad y evitar que nos interrumpiesen. Aunque buscásemos estos momentos más formales, la conversación fluía a lo largo de toda la mañana y continuaba haciéndolo en estos espacios al final del día. Por ello, la palabra que me viene para describir nuestras conversaciones es la naturalidad, algo que nos permitía ahondar (cuando surgía) en temas de gran relevancia para el estudio:

Reflexionando sobre cómo estamos teniendo las conversaciones me doy cuenta que están siendo siempre una conversación natural, en la que los temas (que voy tratando de centrar en torno a cuestiones de mi interés y de las vivencias en el cole) surgen de manera natural, sin forzar el hablar de unas cosas si no surge. En algunas conversaciones (como el de 7/3/2018) salen a colación muchos temas sobre los que tenía pensado hablar y otros que me interesaba pero que pretendía dejar para otro

¹ Diario de investigación 16/10/2017.

día, pero que por el fluir de la conversación salen y nos detenemos en ellos. Un ejemplo significativo sobre esto son las continuas referencias al conflicto que vivió con un docente, que me ha estado contando varias semanas como evolucionaba y a partir del cual hemos hablado de varios temas importantes. Por el contrario, ha habido días en los que la conversación no surgía o lo hacía con menos intensidad (como el 21/2/2018), en esos casos no hemos forzado ninguno de los dos la conversación y nos hemos quedado con lo que salía. Creo que esto ha sido fundamental, el esperar, sin ansiedad, para poder construir la relación en un espacio de reflexión y construcción¹

Al querer indagar sobre la relación educativa y entenderla como un encuentro entre historias, debía conocer también la experiencia del alumnado. Por ello conversé con dos alumnas (Laura y Elena) sobre su historia personal, su trayectoria y cómo le daban sentido a su situación actual en la escuela a través de ella. De forma paralela iba conociendo la manera de trabajar de Clara y entendiendo como esta se asentaba en su historia personal y profesional. Posteriormente, un análisis conjunto de las historias de alumnas y maestras me permitirá construir el texto “Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa” (Martín-Alonso, Blanco, y Sierra, 2019a).

4.3. FASE III: COMPOSICIÓN DE TEXTOS DE INVESTIGACIÓN

El proceso de escritura no comienza con la redacción formal del texto final, sino con el deseo primero de elaborar el escrito, de realizar una tesis doctoral, y que mueve a iniciar la investigación. Dicho de otro modo, no habría escritura sin un proceso de lectura, acompañamiento a los docentes, análisis, etc. porque no habría nada sobre lo que escribir. Y es que no escribimos en “vacío”, sino desde una experiencia compleja de investigación en la que la composición del texto de investigación es la última fase, en una suerte de intento por ordenar y comprender toda esa experiencia previa. Es decir, el proceso de escritura comenzó cuando lo hizo la investigación y en esta fase lo que se inicia es, por tanto, la composición del texto de investigación.

Al hablar de textos de investigación me refiero a los que he elaborado a partir de textos de campo y a través de un proceso de análisis, poniéndolos en relación con la literatura científica. Concretamente, los textos de investigación que he compuesto a lo largo de este estudio se pueden agrupar en dos tipos:

- 1) *Textos provisionales*, que incluyen todos los textos y notas personales que he elaborado para ahondar en el foco de la tesis a partir de mi experiencia en los centros educativos.

¹ Diario de investigación 09/03/2018.

- 2) *Textos definitivos*, que se elaboran a partir de los anteriores y terminan haciéndose públicos. Aquí se incluyen tanto los artículos como los capítulos que componen la tesis.

Los textos provisionales, elaborados a partir de mi estancia en los centros, se recomponían para: 1) ofrecer una comprensión viva del relato y tema que estuviese tratando; 2) ajustarse al contexto en que se iban a publicar, ya fuese una revista científica o la tesis.

Salvando las particularidades de cada texto concreto, este proceso de análisis y escritura ha constado de dos partes que he desarrollado en paralelo. La primera consistía en elaborar relatos, bien de experiencias vividas en las aulas, bien de conversaciones con docentes y alumnado. En la segunda parte del análisis y composición de los textos finales de investigación he pretendido identificar los elementos estructurales y destapar aspectos temáticos de los relatos que iba componiendo, de modo que estos me permitiesen avanzar en la comprensión del foco de estudio. Para ello he recurrido a varios recursos, que variaban dependiendo de la naturaleza del texto con el que trabajase: análisis temático, aislamiento e identificación de afirmaciones temáticas, redacción de transformaciones lingüísticas y el análisis exegético (Van Manen, 2003b).

Por otro lado, como recuerda Jean Clandinin (2013), se debe tener en cuenta que la composición de los textos de investigación forma parte del proceso de análisis y reflexión de la investigación. La escritura es un procedimiento de la indagación narrativa, puesto que permite el análisis y descubrimiento de nuevas dimensiones de la experiencia y nuestra relación con ella (tanto de investigador como de participantes):

Escribir es parte de la composición de los textos de investigación, tanto finales como provisionales. Al entrar en juego con las notas de campo, les damos forma junto a otros textos, interpretando la temporalidad, el lugar y los temas sociales y personales, de manera que diferentes aspectos de los relatos se hacen visibles. (Clandinin, 2013, p. 206)

Los procesos de análisis e interpretación son los que permiten pasar de las notas de campo al texto de investigación. Se trata de un proceso holístico de comprensión en el que se identifican tensiones en las notas de campo y se buscan hilos que los relatos nos sugieren, para poder pasar así al texto de investigación (Clandinin y Husu, 2017).

Además, es necesario considerar mi responsabilidad como investigador con la comunidad educativa y que me mantiene apegado a las preguntas “¿y qué? ¿a quién le importa?”. Los textos de investigación provisional y final deben responder a preguntas relativas a la relevancia de la investigación. En consecuencia, las justificaciones (individual, práctica y social) con las que comenzó la investigación deben estar presentes a lo largo de todo el estudio y, en especial, en la composición de los textos de investigación.

En este sentido es importante tener presente, siguiendo con Jean Clandinin (2007), el tipo de texto de investigación que se pretende componer. El fin último de la indagación narrativa no es recopilar o contar historias, sino relatarlas de manera que permitan crear



nuevas formas de afrontar las experiencias venideras. Mi objetivo en este trabajo, por tanto, no es compilar historias de docentes y estudiantes, sino la composición de textos que permitan recontar y pensar con sus historias, abriendo nuevas formas de sentir y preguntarse por la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010a). Para ello, la literatura revisada señala cuestiones comunes: descripción; dejar silencios para abrir preguntas sobre lo que ahí se esconde; evitar una escritura convencional y buscar una manera propia de entrar en relación con la experiencia, el texto y el lector.

¿Abrir nuevas maneras de preguntarse por la experiencia? ¿Textos que permitan repensar la propia historia? ¿Cómo se hace eso? A lo largo de estos cuatro años he leído multitud de textos sobre metodología, indagación narrativa y escritura que señalaban a lugares similares: evitar una escritura convencional y buscar la propia voz, es decir, una manera personal de entrar en relación con la experiencia, de modo que permita abrir preguntas genuinas tanto a quien escribe como a quien lee el texto.

¿Cómo escribir entonces un texto en indagación narrativa? Como en cualquier otro texto de investigación en ciencias humanas, la indagación narrativa debe sustentarse en evidencia, rigor, autenticidad y adecuación (Clandinin et al., 2006). Además, hay algunos aspectos propios y particulares en indagación narrativa que se deben considerar en el proceso de escritura. Así, partiendo del marco ontológico y metodológico en el que me sitúo, hay tres cuestiones estructurales que he tenido en cuenta en la elaboración de los textos de investigación (además de los principios de procedimiento mencionados anteriormente).

Primero, al escribir se debe continuar pensando de forma narrativa, teniendo en cuenta el carácter continuo y cambiante de la experiencia y sumergiendo el texto de investigación en las tres dimensiones de la indagación narrativa: temporal, social y situacional (Clandinin et al., 2007).

Segundo, siguiendo la colocación simbólica del partir de sí que planteaba en los principios de procedimiento, una de las cuestiones que me ha guiado en la escritura es tener siempre presente que soy yo quien escribe, desde mi experiencia y subjetividad, aunque la investigación no vaya sobre mí. Entonces, como plantea Eduardo Sierra (2013) en su tesis, mi voz aparece para hacer explícito el lugar desde el que escribo, incluyendo mis dudas, inquietudes, etc. en el difícil ejercicio de no centrar la escritura en mi experiencia y que mi voz no estorbe las historias de docentes y estudiantes.

Por último, un peligro particular de la indagación narrativa es lo que se ha llamado “el relato de Hollywood” (Larrosa, 1995), la historia en la que todo funciona adecuadamente y acaba, como si de una película de la industria Disney se tratase, en final feliz. El relato de Hollywood aparece con la tentación de contar historias de la “buena educación”, reduciendo la narración a la exposición de relatos que se convierten en modelos sobre cómo actuar en una situación determinada.

Esta ha sido una tarea compleja. No puedo esconder que acompañar a Juan y Clara ha sido una experiencia personal rica que me ha ayudado a repensarme como maestro de escuela y profesor de universidad. Los dos son docentes con vocación, pasión y una valiosa experiencia profesional que parece seducir pedagógicamente, incitando a observarles para aprender *de* ellos. La metáfora del relato de Hollywood me alerta de esta tentación y me invita a buscar el lugar adecuado, tanto al acompañarles en la escuela como en el posterior proceso de escritura. Se trata, en definitiva, de mostrar las tensiones y dificultades de su experiencia abriendo preguntas y, en consecuencia, permitiendo la búsqueda de respuestas.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO III

LOS ARTÍCULOS





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ARTÍCULO 1

Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26(144). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 26 Número 144

12 de noviembre 2018

ISSN 1068-2341

Indagación Narrativa Sobre Las Tensiones Vividas Por Un Profesor De Educación Secundaria En El Proceso De Creación Curricular

Diego Martín Alonso

Nieves Blanco García



J. Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga

España

Citación: Martín Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

Resumen: En este artículo profundizamos en las tensiones que vive el profesorado cuando las pretensiones del plan curricular y la experiencia vivida en clase no coinciden. A través de una indagación narrativa ahondamos en la experiencia de un docente de Educación Secundaria, deteniéndonos en un periodo en que vivió un fuerte desencuentro con el currículum oficial y la inspección educativa. Posteriormente, a través de un análisis exegético, ponemos en conversación el relato del profesor con la literatura científica, tratando de abrir preguntas e hilos de pensamiento que ayuden a que las tensiones puedan ser vividas de manera fructífera. El análisis señala a cuatro dimensiones donde se producen las tensiones: necesidades, lenguaje, singularidad de la experiencia y tiempo. Finalmente, el estudio de estas tensiones indica que su origen se sitúa en un marco epistemológico, es decir, es fruto de una fricción entre distintas

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 30-11-2017

Revisiones recibidas: 20-10-2018

Aceptado: 20-10-2018



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ARTÍCULO 2

Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019b). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*. 23(2), 377-395. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



VOL.23, Nº2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9692

Fecha de recepción: 31/01/2018

Fecha de aceptación: 20/06/2019

EL PROCESO DE CREACIÓN CURRICULAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA INDAGACIÓN NARRATIVA

The process of curriculum making in secondary school students. A narrative inquiry



Diego Martín-Alonso

Nieves Blanco García

José Eduardo Sierra Nieto

Universidad de Málaga

E-mail: diegomartin@uma.es , nblanco@uma.es

esierra@uma.es

ORCID: 0000-0001-7367-7862; 0000-0001-7735-4593; 0000-0002-9925-1656

Resumen:

El propósito del artículo es conocer cómo el alumnado construye el currículum en la experiencia vivida en la escuela. Mediante una indagación narrativa ahondamos en el sentido que tres estudiantes de educación secundaria dan a las experiencias vividas en el aula y cómo construyen conocimiento a partir de ellas. La información ha sido recogida a través de observación y entrevistas. Los resultados y su discusión giran en torno a tres ejes: el conocimiento se construye de forma narrativa, a partir de la experiencia vivida; el relato que cada estudiante hace de su experiencia es continuo, por lo que debemos escuchar toda la historia del alumnado y no centrarnos únicamente en su experiencia en la escuela; al construir cada persona su propio relato de lo que ha vivido, la creación curricular se convierte en un proceso de múltiples historias en interacción. El estudio concluye mostrando el currículum como una composición de historias construidas por profesorado y alumnado en relación.

Palabras clave: *narrativa, currículum, experiencia, relación educativa, aprendizaje.*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ARTÍCULO 3

Martín-Alonso, D., Blanco, N., Sierra, J.E. (2019a) Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122.

<http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

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

Pedagogical understanding and educational relationship building. A narrative inquiry

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

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

RESUMEN

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

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



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO IV

PENSANDO CON LAS HISTORIAS

Somos nuestra palabra, pero nuestra palabra no existiría si no se hubiera formado a través de la palabra de otros que nos han hablado.

El complejo de Telémaco

MASSIMO RECALCATI





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

En este capítulo busco hacer una síntesis que hile las ideas de todos los artículos y de la investigación. Para ello he dividido el capítulo en tres partes, que son los temas que he identificado en el estudio de la creación curricular, y que dan unidad a todo el trabajo. Además, este análisis lo realizo a través de historias y momentos concretos que he vivido en los centros y que, de alguna manera, me permiten pensar en el tema que me ocupa en cada momento. Es decir, en este análisis final lo que pretendo es “pensar con las historias”, lo que en palabras de Max Van Manen (2003b) se llamaría un “análisis temático mediante ejemplos”.

La identificación de temas no persigue captar abstracciones conceptuales inherentes a la creación curricular. Los temas son medios que pretenden señalar lugares significativos del foco de estudio permitiéndome, a partir de su análisis, destapar aspectos estructurales de la naturaleza de la creación curricular y de la relación educativa. En palabras de Max Van Manen (2003b, p. 97)

Aprehender y formular un conocimiento temático no es un proceso que siga unas reglas estrictas, sino un acto libre de "ver" un significado. En última instancia el concepto de tema resulta más bien irrelevante y puede considerarse simplemente un medio para llegar a la noción que estamos estudiando.

El **primer** lugar en el que me paro a pensar es en el complejo entramado que conforma el sistema curricular (Gimeno, 1988). Para ello me apoyo en la diferencia que establece Ted Aoki (Pinar e Irwin, 2004) entre el plan curricular y el currículum vivido. Con esta distinción mi propósito es analizar y comprender las tensiones que vive el profesorado en su práctica diaria cuando tiene que moverse entre las demandas que vive desde los programas y planes de estudio y, por otro lado, la experiencia del alumnado.

En este análisis termino señalando que, para poder vivir las tensiones entre los dos mundos curriculares de manera fructífera, es necesario centrar el pensamiento pedagógico en la experiencia del alumnado, es decir, en el currículum vivido. Esto me lleva a un **segundo** lugar que me abre nuevas preguntas: ¿Qué es el currículum vivido? ¿Cómo es la experiencia del alumnado en el aula y cuál su naturaleza? En este segundo apartado del capítulo concluyo que el currículum vivido se construye en relación. Esto significa que en el complejo entramado de relaciones que se da en las escuelas se recrea un universo de conocimientos y significados compartidos, la cultura, en los que cada criatura se sostiene para recrear su propia historia.

Estos significados se construyen, como decía, en relación, por lo que esta ocupa el lugar central del proceso de creación curricular. Por ello será obligatorio un **tercer** apartado en el que adentrarme, desde los planteamientos de la creación curricular, para pensar en cómo vive el profesorado el oficio docente e identificar los saberes que pone en juego y que hacen posible la relación educativa y, con ella, la recreación del currículum vivido de cada quien.

1. LOS DOS MUNDOS CURRICULARES

Como introducía en el marco teórico, en este estudio parto de la distinción que hace Ted Aoki (Pinar e Irwin, 2004) entre los dos mundos curriculares: el plan curricular y el currículum vivido. El plan curricular es lo que tradicionalmente se entiende por currículum: una programación de los aprendizajes esperables del alumnado, así como indicaciones sobre el proceso y criterios para valorar el logro de dichos aprendizajes. Aunque esta definición se antoja comprensible, al salir de los textos y pensar en la experiencia concreta de maestros y maestras resulta más complejo saber dónde puede encontrarse este programa: ¿Es la redacción que aparece en el BOE a través de la LOE, LOMCE y el Real Decreto que la desarrolla? ¿Es la propuesta didáctica que hacen los libros de texto con los que el profesorado *tiene* que trabajar? ¿Es la programación de aula que elabora cada docente? ¿Es el proyecto educativo del centro que regula el funcionamiento y organización de la escuela? En definitiva, ¿cuál de todos estos documentos es el plan curricular? ¿Cuál es el que realmente establece lo que deben hacer los docentes en el aula?

Lawrence Stenhouse (1987) nos aclara la duda al explicar que son todos estos, muchos más, y ninguno a la vez. El autor habla del currículum como un objeto simbólico, por eso no se puede encontrar en ninguna parte. Además, como señalan Jean Clandinin y Michael Connelly (1992) este objeto simbólico es polifónico, está compuesto por las voces de los *stakeholders*, agentes que por algún motivo tienen interés en decidir e intervenir en lo que sucede en el aula.

Existen múltiples y numerosos agentes con interés en influir en los diseños curriculares. Podemos encontrar entre estos a instituciones nacionales e internacionales. Por ejemplo, la OCDE, una organización cuyo propósito es el “desarrollo económico”, transmite continuamente mensajes que en muchos casos se convierten en posicionamientos políticos, entre otros a través del proyecto PISA (Gimeno, 2018).

Por otro lado, a un nivel local también existen personas concretas que tienen algo que decir a propósito del diseño curricular. Por ejemplo, cuando acompañé a Juan en el instituto, varias familias acudieron al centro para compartirle su preocupación sobre la escasa utilización de los libros de texto en favor de las tabletas digitales. Esto generaba inquietud en el centro porque entendían que de esta manera podían no estar abarcando todos los contenidos que debían abordar a lo largo del curso escolar.

Estos agentes terminan conformando, a través de sus distintas producciones y acciones, el objeto simbólico que es el currículum. La influencia de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, por ejemplo a través del conocido documento DeSeCo, ha terminado por imponer una concepción determinada de las competencias apegada a la consecución de logros y que, por tanto, se presumen como medibles (Gimeno, 2009; Pérez-Gómez, 2012). Todo ello pese a que diferentes estudios han planteado algunas limitaciones y cuestionado la validez de las pruebas

estandarizadas de evaluación de competencias (Alcaraz et al., 2013; Pérez-Gómez y Soto, 2014).

En este sentido, una de las consecuencias concretas y prácticas de todo ello, que en España ha llegado a través de la LOMCE (artículo 6), es la introducción de los *estándares de aprendizaje evaluable*; un elemento del currículum oficial que ha modificado significativamente la organización de los centros educativos y la práctica docente. En la experiencia particular de Juan estos cambios le han llevado a vivir situaciones conflictivas, tal como él me contaba:

Teníamos un proceso de convergencia alucinante con los proyectos interdisciplinares, que se ha visto interrumpido por culpa de todo este follón. Por desgracia esa es la realidad, vivimos en un país en que las leyes educativas son muchas veces un obstáculo en vez de una ayuda. Pues ya está, ha habido que afrontarlo y sobrellevarlo lo mejor posible¹.

A pesar de que son tantos los interesados en participar en el diseño curricular y lo que sucede en el aula, el alumnado no aprenderá por ósmosis lo que se plasme en las teorías educativas, investigaciones, leyes o programas formativos. El alumnado aprenderá en su experiencia en el aula y en la relación con el docente (Atkinson, 2015; Biesta, 2017). Por tanto, será este quien deba decidir qué hacer en cada situación, tras un proceso de deliberación (Schwab, 2013).

Es el docente quien está en relación con el alumnado, es él quien puede saber realmente qué necesita y será sólo él quien le acompañará en su proceso (más allá de lo que aparezca en el plan de estudios)². Ahora bien, sería negligente y podría llevar a equívoco ignorar teorías e investigaciones previas, la situación de las familias o el marco normativo-legal en que se encuentra la escuela.

Por tanto, en su actuación y deliberación el docente debe considerar tanto la experiencia del alumnado como lo que le llega desde fuera del aula. Se encuentra así el profesorado en medio de dos mundos curriculares que ponen el foco en un mismo lugar, pero que son de naturaleza diferente y pueden tener intereses contradictorios o enfrentados. De este modo se generan tensiones curriculares que pueden ser vividas desde múltiples colocaciones que van desde el conflicto a lo fructífero (Contreras, 2016b).

¹ Conversación 02/12/2016.

² En la investigación me he centrado en la naturaleza de la relación que establece cada estudiante con el maestro o maestra. Sin embargo, no se puede perder de vista que la práctica educativa no se da de forma aislada, el profesorado trabaja en un centro educativo, en coordinación y relación con un equipo docente. Al no haber sido el foco del trabajo esta dimensión colectiva del oficio docente no aparece con el mismo desarrollo que la relación individual docente-estudiante. Por ello, a lo largo de este trabajo, cuando hablo de la relación educativa es necesario considerar este enfoque más amplio.

La escena bíblica de Abraham ante el mandato de Dios me ayuda, como metáfora, a representar vívidamente estas tensiones¹:

Dios tentó a Abraham y le dijo: “¡Abraham, Abraham!” Él respondió: “Heme aquí”. Díjole: “Toma a tu hijo, a tu único, al que amas, a Isaac, vete al país de Moria y ofrécele allí en holocausto en uno de los montes, el que yo te diga”. (Génesis 22, 1-2)

¿Qué sentiría el patriarca durante los tres días que viajó hasta la montaña en que debía sacrificar a su hijo? Abraham se encuentra en un conflicto entre dos posiciones aparentemente inconciliables: por un lado, aparece su deber como padre por el cuidado de su “único y amado hijo” y, por otro, el mandato de su dios, que exige el sacrificio de Isaac.

El padre se encuentra en una situación difícil de manejar: si obedece la llamada al cuidado del hijo violará el mandato divino; pero si sigue la ley de Dios negará la relación con su hijo y, en última instancia, su propia existencia (que quedaría representada simbólicamente cuando se consumase el sacrificio). Más allá del conflicto y la angustia no parece haber, en principio, ninguna solución conciliadora entre los dos mundos.

Parece que, en caso de ser contradictorias, Dios coloca su ley por encima de las que rigen la relación padre-hijo. De forma paralela, algunos *stakeholders* que se encuentran en una posición de poder formulan unos postulados que podríamos calificar, sarcásticamente, como divinos. Por ejemplo, al hablar sobre la OCDE, José Gimeno (2018, p. 10) comenta que “su sola presencia parece convertir los mensajes que emite en posicionamientos firmes de política educativa que se consideran extrapolables a todo el mundo económicamente desarrollado”.

Aunque con otro enfoque, Max Van Manen (2015) analiza las tensiones que vive Abraham en esta escena. El pedagogo holandés concluye que este relato representa una tensión inherente a la relación educativa: en un sentido metafórico podemos sacrificar en cualquier momento a los niños y niñas que tenemos a nuestro cuidado cuando ignoramos su singularidad, a menudo en nombre de principios o mandatos que parecen estar por encima de nosotros mismos.

Desde el trabajo que he venido realizando interpreto que esto sucede porque el plan curricular es homogéneo y ajeno a la singularidad de cada criatura y relación pedagógica, por lo que al imponer un relato curricular preestablecido se le niega su esencia, lo que la hace única: su historia.

¹ No pretendo adentrarme en una lectura teológica de la escena. Mi intención es apoyarme en ella para pensar en las tensiones que puede vivir un educador o una educadora cuando tiene que seguir voces contrapuestas.

El origen de las tensiones se encuentra en la diferencia existente entre la forma de mirar a la educación del plan curricular y del currículum vivido. El plan curricular se centra en la selección de contenidos, así como la planificación y organización del proceso educativo. Esta forma de concebir el currículum y la enseñanza tiene un marcado carácter técnico y normativo, sin que esto sea forzosamente algo negativo. Dado el lugar en que se encuentran las personas que se encargan de diseñar el currículum oficial y los programas curriculares, este marco necesariamente se tiene que situar alejado de las niñas y niños concretos, distanciándose así de su experiencia. Por su parte, el currículum vivido se centra en lo singular de cada relación y experiencia educativa. Esta distancia entre un modo y otro de entender la enseñanza puede desembocar en situaciones en que cada “mundo curricular” demande acciones radicalmente opuestas. Entre otras muchas, con Clara viví la siguiente escena¹:

Toca clase de “refuerzo” con Saúl, Raquel y Daniel, de segundo (siete años). Nos sentamos alrededor de una mesa grande, de modo que todos nos vemos las caras. La maestra mira los ejercicios que traían de clase y observa cómo los han hecho. Al ver la ficha de Raquel descubre que lo ha dejado casi todo en blanco y, además, observa que todos tienen dificultad para diferenciar los nombres propios de los comunes y trata de explicárselo:

–Los nombres comunes son los nombres que se usan para hablar de cosas en general y los propios para hablar de una cosa concreta. Por ejemplo, si yo digo “un niño” ¿sabéis que niño es?

–No, puede ser cualquiera –contesta Saúl.

–Claro, puede ser cualquiera –dice Clara–, pero y si digo “Daniel” ¿sabemos quién es?

–¡Sí! –responden los tres al unísono a la vez que señalan al chico.

Parece que lo han entendido, así que Clara les propone un ejercicio: “Escribe tres nombres comunes y tres propios”. Tanto Daniel como Saúl se sumergen en la tarea: escriben, borran, piensan y vuelven a escribir. En cambio, Raquel está absorta. Tiene la mirada perdida en el horizonte que encuentra en la ventana que hay al final del aula. Carmen se da cuenta y le pregunta:

–¿Quién ha estado malo en tu familia?

–Mi hermano.

–¿Y “hermano” es nombre común o propio?

–Común –contesta Raquel rápidamente–.

–¿Por qué?

–No sé – parece que Raquel contestó aleatoriamente y ha acertado por casualidad.

–¿Cuántos hermanos tienes? –Clara intenta seguir ayudándole a pensar.

–Tres.

–¿Y si me dices que tu hermano ha estado malo yo sé quién es?

–No.

¹ Adaptación del diario de campo 05/12/2017.

–¿Entonces quién ha estado malo? –vuelve a preguntar Clara

–Juan –dice Raquel con un tono algo más alegre, haciendo entrever que empieza a entenderlo.

–¿Y Juan es nombre propio o común?

–Propio –dice Raquel con entusiasmo y una gran sonrisa.

–¿Por qué?

–Porque sabes qué hermano de los tres que tengo ha estado malo.

Raquel coge su lápiz y hace el ejercicio con brío, parece que ahora sí lo ha entendido. Después de completar varias tareas en las que se mantiene centrada y que va elaborando con ayuda de sus compañeros, empieza a titubear y centrar la atención en otros espacios del aula. Clara mira el ejercicio en el que se ha quedado parada y le pregunta:

–¿Sabes qué es un nombre plural?

Raquel baja la mirada a la libreta. Hay un silencio. Parece que no va a responder a la pregunta. Clara me mira, parece que quiere desahogarse conmigo: “¡Ay! ¿Estos niños por qué tienen que aprender estas cosas? Me enrabio”. Vuelve la mirada a Raquel y trata de ayudarla.

Al poco tiempo finaliza la hora de clase. Los chicos recogen sus materiales y les acompañamos a su aula. Cuando nos quedamos solos, Clara me cuenta:

–Es normal que Raquel haya estado despistada toda la semana y dejase la ficha en blanco. Es normal porque ha estado toda la semana en el hospital con su hermano pequeño... su hermano fue al hospital porque tomó drogas.

Raquel tiene 7 años, no tiene sentido lo que acabo de escuchar, así que le pregunto sorprendido:

–¿Su hermano pequeño?

–Sí –contesta–, en su casa los familiares toman muchas drogas, y de varios tipos. No sé si habrá sido por accidente, o por el contagio de respirar en el ambiente, o no sé... Pero el caso es que el otro día nos llamó la educadora social para decirnos que el niño estaba en el hospital y preguntarnos si sabíamos algo.

La tensión que vive la maestra se manifiesta cuando retóricamente pregunta: “¿Por qué estos niños tienen que aprender estas cosas? Me enrabio”. Parece no entender por qué debe continuar con esos contenidos cuando está viendo que Raquel necesita pensar en otros asuntos. Interpreto entonces que la pregunta que se hace plantea el siguiente dilema: ¿Sigo con los contenidos de gramática que su tutora y el libro de texto esperan que Raquel domine al final de la semana o lo ignoro para atender la situación familiar de Raquel? Formulado de una manera más genérica sería: ¿Obedecer al plan curricular y negar la singularidad de la niña o atenderla y desobedecer el mandato social y normativo del plan curricular?

Al haber ahondado en situaciones como esta he podido comprender que el conflicto no surge porque la situación presente demandas diferentes, sino por la forma de situarse ante estas diferencias. Y es que la tensión entre “voces” contrapuestas es inherente al oficio educativo: la escuela, por su propia concepción pública y social, estará siempre

situada en un contexto institucional que requerirá estar regulada por una normativa. En tanto que una cuestión pública y social, habrá siempre distintos agentes sociales y personas interesados (con mayor o menor legitimidad para ello) en influir en el desarrollo de dicha regulación y programación. Y, además, en este complejo entramado se encuentran cada niño y niña, con sus necesidades singulares e imprevisibles. Las tensiones son, por tanto, parte del complejo sistema o tejido curricular en el que se construye la escuela. La cuestión estriba, entonces, no en abolir las tensiones sino en buscar la manera de vivirlas de manera fructífera, en lugar de como conflicto (Contreras, 2016b).

Vivir las tensiones de forma fructífera supone un esfuerzo por no problematizar las dificultades y contradicciones y, al contrario, apoyarse en ellas para la creación de algo nuevo. Nieves Blanco, Dolo Molina y Clara Arbiol (2016, p. 227) lo explican a través de una sugerente metáfora:

Hay una idea de tensión que refleja “impulso”, movimiento vital, la excitación de lo que está por llegar. Como la de la cuerda del arco que da impulso a la flecha y sin la cual no habría movimiento posible; y que no es fruto de un conflicto, de una oposición de contrarios o de la hostilidad entre ellos. Es la posibilidad de algo nuevo, de que algo se mueva y pueda suceder. La tensión pedagógica es también este buscar la capacidad de mover cosas y de preguntarnos por la dirección en la que ir, y por lo que nos mueve.

Teniendo esto en cuenta, para que la tensión vivida con Raquel pase a ser habitada de manera fructífera es necesario cambiar la pregunta: “¿Por qué estos niños tienen que aprender estas cosas?”, por otra que busque el encuentro entre los dos mundos curriculares: ¿Qué tiene que aprender esta criatura? Esta última cuestión alude a la búsqueda de una manera de vivir el oficio docente y las tensiones que le son propias de manera fructífera, que se podría reformular como sigue: ¿Cómo estar del lado de las niñas y niños sin estar en contra de mi sentido de la profesionalidad?

Cuando el plan curricular se concibe de forma puramente técnica, se busca reproducir, implementar e imitar la experiencia pre-vista, tratando así la vida del aula como un proceso a través del cual se logran los fines objetivables y preestablecidos, careciendo de interés la singularidad de la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, como vengo exponiendo, las tensiones llegan a convertirse en conflictos insalvables, haciendo que Clara se tenga que preguntar “¿por qué estos niños y niñas tienen que aprender esto?”. En cambio, cuando se aborda el plan curricular desde la pregunta *¿qué tiene que aprender esta criatura?*, la experiencia educativa es vista como un viaje en que no todo puede planificarse. La pedagogía escapa así de planteamientos universales y generalizables, aceptando que la experiencia es única y no se puede anticipar. Por eso mismo, esta pregunta solo puede hacérsela el docente que está en el aula, en relación con cada criatura; los *stakeholders* no conocen a los niños y niñas que habitan cada

escuela y, por tanto, cualquier intento de responderla estará cargado de desconocimiento e incomprensión.

En consecuencia, para que las tensiones puedan ser vividas de manera fructífera, en lugar de determinar la práctica educativa como una forma de control (Contreras, 2002b), las personas involucradas en el diseño de los planes curriculares habrían de orientarse a acompañar al docente en la búsqueda de lo que necesita cada estudiante, situando en el centro el desarrollo de la subjetividad y la transformación de sí (Biesta, 2017), es decir, permitiendo a cada quien experimentar el mundo.

Aquí surge una cuestión esencial que docentes y *stakeholders* debemos plantearnos si queremos orientar nuestra acción en esta dirección: ¿Cómo se experimenta el mundo? Y de forma más precisa: ¿Cuál es la naturaleza del currículum vivido? ¿Cómo construye el alumnado el currículum en su experiencia en el aula? ¿Cuál es el papel del docente en ese proceso?

2. CURRÍCULUM VIVIDO

Cuando he hablado con estudiantes del instituto y alumnas de la escuela sobre su experiencia escolar, la forma en que han podido pensar en ella y conversar conmigo ha sido siempre la misma: a través de la narración. Apoyado en la literatura revisada, esto me ha llevado a plantear que la experiencia, y con ello el currículum vivido, son de naturaleza narrativa. Esto supone que cada persona construye una historia a través de la cual da sentido a su experiencia y que es a través de esa narración como construimos significado de lo vivido.

El carácter narrativo de la experiencia es algo que, con ciertas diferencias, ha sido estudiado en profundidad en multitud de investigaciones. Por ello mi propósito no es abundar en esta misma línea, sino observar y comprender lo que sucede cuando, al situarme en esta perspectiva narrativa, miramos al escenario profesional docente. En esta tarea me he apoyado en diversos autores, entre los que destacan Paul Ricoeur (1987, 1996), Jean Clandinin (2013; Clandinin et al., 2006; Clandinin y Husu, 2017), William Pinar y William Reynolds (2015) o Ted Aoki (2015; Pinar e Irwin, 2004) entre otros. Por ejemplo, Paul Ricoeur (1996, p. 997) expone que:

Responder a la pregunta “quién”, como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa.

La experiencia se construye desde la capacidad humana de recontarse uno mismo y a los demás sus vivencias, de modo que se crea significado simbólico del recuerdo de lo vivido y se toma conciencia de la propia historia (Cima, Luchi y Grazia, 2000). En la narración de la vivencia se incluye, de forma coherente con la historia, la identidad de los personajes, entre los que se encuentra el “personaje principal”, que es el propio narrador. Se construye así, narrativamente, la propia subjetividad.

En la clase de 1ºB los alumnos tienen que hacer un trabajo de investigación sobre el tema que deseen. Está exponiendo un grupo que ha indagado sobre el videojuego Minecraft. Uno de los puntos del índice que les dio Juan para seguir en la elaboración de la investigación fue explicitar dónde y cómo han buscado la información.

Natalia explica que toda la información la han obtenido del propio juego y de internet. Se detiene en esto último para compartir los términos utilizados en los motores de búsqueda.

–Lo primero que pusimos fue “Minecraft” –dice Natalia.

–¿Y qué os salió? –interviene Juan– Porque si ponemos términos generales nos dará términos generales, normalmente es necesario usar términos de búsqueda más específicos.

–Sí, eso es lo que nos ha pasado. Primero pusimos “Minecraft”, pero sólo salían tiendas. Por eso pusimos “Minecraft ESO” pero sólo salían niños jugando. Así que luego pusimos “Minecraft información” y salió esto –responde Natalia señalando a

la web que están mostrando en el proyector, que contiene información sobre el juego¹.

Como señalaba John Dewey (1997) y nos muestra esta escena, en la interacción con el entorno creamos significados que nos orientan para acciones futuras. Para encontrar lo que buscaba, Natalia necesitó probar distintas formas de acceder a la información hasta que dio con la manera adecuada. Me atrevo a intuir, a falta de una conversación más profunda con la alumna, que en la próxima ocasión en que utilice un motor de búsqueda recurrirá a esta experiencia y lo que construyó a partir de ella: la necesidad de encontrar las palabras apropiadas para llegar a la información que se busca.

Así, la interacción y continuidad son los dos principios que constituyen la experiencia (Clandinin y Connelly, 1992; Dewey, 1997). Esta posición tiene una repercusión importante en el análisis de las tensiones curriculares y, en última instancia, en la forma de entender la enseñanza y la pedagogía. En tanto que la experiencia es continua, la historia también lo es y, por ello, en la escuela debemos escuchar y comprender la historia no del alumnado, sino de cada persona. De lo contrario sólo podremos ayudar al estudiante y no a la persona.

Un día en la escuela con Clara pude vivir una experiencia que me desvelaba, por su potencia simbólica, la importancia de entender que los niños y niñas tienen una única historia no fraccionable, que va más allá de la escuela y que, al mismo tiempo, da sentido a su experiencia escolar².

Las alumnas de quinto están haciendo ejercicios de multiplicaciones, sumas y restas con paréntesis. Cuando María ha terminado de hacer toda la tarea le pide a Clara hacer una de las cuentas en la pizarra. La niña coge la tiza y hace ufana el primer ejercicio. Hace bien las multiplicaciones pero pone mal la coma de los decimales en todos los resultados.

–¿Por qué has puesto la coma ahí? –pregunta Clara.

–¡Ah es aquí! ¿Seño está bien ahí? –dice María, a la vez que cambia la coma de lugar. La niña continúa con otra cuenta y vuelve a poner la coma en un lugar erróneo.

–Explícamelo ¿Por qué la has puesto ahí? –vuelve a intervenir Clara.

Entre titubeos María intenta explicar el procedimiento. No tiene claro el proceso que sigue, pero el razonamiento que hace parece ser suficiente para que Clara entienda a la niña.

–Ah ya sé lo que te pasa, que en tu casa te lo explican de una forma y en el cole de otra. Claro, tú lo haces así en clase –dice Clara mientras hace una resta– y en casa lo haces así ¿verdad? –concluye la maestra a la vez que hace la misma resta con otro método.

–Sí

¹ Adaptación del diario de campo 15/03/2017.

² Adaptación del diario de campo 16/02/2018.

- Pues lo importante es no confundir. Las dos formas están bien, pero hay que hacerlo de una forma o de otra, pero no mezclarlas.
- ¡Claro! Entonces puedo hacer la resta y lo que me llevo se lo sumo ahí.
- De esa manera está bien, o de la otra ¿Tú cómo prefieres?
- Así es más fácil.
- Pues siempre así, sin mezclarlas.

Clara se da cuenta de que María no termina de hacer bien la resta por algo que sucede fuera de la escuela: en casa le enseñan de otra forma. Sólo cuando Clara comprende esto María es capaz de dominar las cuentas con decimales. También se puede sentir cómo Clara se acerca a la historia íntegra de Raquel en su continuo intento por conocer su situación familiar y cómo eso le afecta en su experiencia escolar, por ejemplo con los ejercicios de gramática.

2.1. LAS HISTORIAS DE LA CREACIÓN CURRICULAR

Entonces ¿qué es la creación curricular? Aunque estoy tratando de aproximarme a una definición de este concepto, me resulta complejo exponerlo de una manera que no sea a través de historias. Esto no es casual. Como vengo señalando, grosso modo, el currículum vivido es la historia o construcción narrativa que hacemos de la experiencia vivida. Y dado que la experiencia es singular e inefable, se trata de un concepto cuya esencia no se deja definir de forma plena, por lo que es narrándolo, precisamente, como se puede exponer qué es la creación curricular.

Dicho de otro modo, la manera de acercarme a la creación curricular es relatando la trama que compone lo narrativo. En esta línea, hay una experiencia que viví en el huerto del colegio con Clara que me desvela algunas cuestiones de la composición narrativa de la creación curricular¹:

En el huerto escolar había una pequeña zona rodeada de botellas, donde comenzaban a germinar las semillas que habían plantado. Las madres habían decidido hacer otra elipse de botellas al lado, como si fuesen las dos alas de una mariposa.

Para ello necesitaban bastantes botellas: unas cuarenta habían calculado. Los días anteriores Clara le explicó a cada curso lo que querían hacer y les pidió que trajesen aquellas botellas de casa que quedasen vacías para reutilizarlas en el huerto. La maestra, la madre de una alumna del centro y yo fuimos por las clases recolectando botellas y cuando conseguimos todas las necesarias bajamos con cuatro alumnas de quinto para iniciar la tarea.

Los pasos eran sencillos: 1) había que quitar todas las etiquetas de las botellas; 2) llenarlas de agua; 3) echarles un tinte que tenía ya la madre preparado y que haría más estético el nuevo espacio; 4) agitar las botellas para mezclar el tinte; y 5) ponerlas

¹ Adaptación del diario de campo 16/02/2018.

todas en la tierra en forma de elipse. Tras explicárselo, las alumnas comenzaron a trabajar, organizándose de manera espontánea.

Había muchas botellas con etiquetas y Sara decidió dedicarse a quitarlas. Maite se encargó de rellenar con agua las botellas que Sara iba dejando preparadas. Otras dos alumnas trabajaron en parejas echando tinte en las botellas y agitándolas para que se mezclara. Cuando Laura se ha manchado, se ha puesto a hacer otra cosa para no seguir ensuciándose, pero al poco tiempo le ha dado envidia de su compañera y ha vuelto a mezclar el tinte con el agua, aún a riesgo de mancharse de nuevo. Por último, pusieron las botellas en el surco que había marcado la madre antes de que llegáramos. Y en una hora ya teníamos toda el ala de la mariposa preparada.

Después del recreo hemos bajado con otras cuatro alumnas. Ahora lo que hacía falta era llenar con tierra todo el terreno que estaba cercado por las botellas. También espontáneamente, cada una ha ido cogiendo tierra del saco con los instrumentos que veía: unas cogían la tierra con cubos, otra la iba extendiendo, y otra hacía uso de la pala para mover la tierra.

De repente Maite ha soltado las herramientas y le ha dicho a su compañera: “Deja el cubo, esto es la naturaleza y hay que pringarse”. Maite ha empezado a probar distintas maneras de transportar la tierra: echarla como si fuera arena de la playa, luego ha probado a echarla desde más alto, como si fuesen polvos mágicos, y, cuando se cansó, volvió a coger el cubo.

Llevaban un rato llenando de tierra el espacio cuando Maite ha anunciado que se acercaba el final de la tarea. “Esto está muy sucio”, decía a la vez que cogía la escoba y se ponía a barrer la zona asfaltada que rodea el huerto.

Mientras tanto, las alumnas han terminado de remover los últimos cubos de tierra y han echado lo que ha sobrado de los sacos a otras plantas que se estaban marchitando. Ya estaba todo el terreno listo para plantar, así que el siguiente paso ha sido coger las semillas, hacer varios surcos y entre varias alumnas han ido rellenando y esparciéndolas por todo el “ala”.

Aunque a las que se ve en el relato son las niñas y la madre, Clara estaba siempre presente, observando y estando disponible para cualquier cosa que las alumnas pudiesen necesitar. Por ejemplo, cuando Maite barría, la maestra se ha dado cuenta de que le faltaba la escobilla y se la ha dejado cerca para que la usase cuando lo necesitara.

Ya estaba todo preparado, con las botellas, la tierra nueva y las semillas. Sólo faltaba regarlo. Igual que con los procesos anteriores, cada una ha ido probando a hacerlo a su estilo.

Hemos recogido todo el material utilizado y las alumnas se han ido. Aunque Maite había barrido, la madre se ha quedado limpiando un poco más con la manguera (especialmente el tinte derramado, que no se va con la escoba).

¿Cómo vivió la creación de la mariposa la madre? ¿Y Clara? ¿Laura y Maite lo vivieron igual o vivieron un proceso compartido de manera diferente? ¿Cómo se entrelaza la historia de cada quien con esa historia compartida de la creación de la mariposa?

Sin entrar en detalle se puede afirmar que cada una ha vivido un proceso singular que guarda importantes diferencias respecto a las demás. En línea con lo que vengo exponiendo, a la experiencia de creación de la mariposa le han podido dar significado desde la subjetividad de cada una, en relación con su experiencia vivida y la historia que de ella han construido. Por ejemplo, el proceso vivido por Maite jugando con la tierra nada tendrá que ver con el de Laura, que parecía reacia, por algún motivo, a ensuciarse.

Ahora bien, la historia que se cuentan de la experiencia de creación de la mariposa es singular y subjetiva pero, al mismo tiempo, tiene un carácter relacional, pues se trata de una experiencia compartida. Por ejemplo, las alumnas que prepararon las botellas y las que pusieron la tierra vivieron experiencias radicalmente diferentes y, sin embargo, todas juntas crearon esa historia compartida, la de que en la escuela hay un huerto con una mariposa, que les dio pie a construir su propia historia y aprendizajes, vinculados a unos contenidos culturales y, por tanto, curriculares concretos.

Se da así una paradoja. Los significados que damos a la experiencia, siendo propios de cada uno, solo se pueden recrear estando en relación. En palabras de Asunción López (2006, p. 142): “El sentido de uno y de una misma, paradójicamente es una creación singular de cada cual y, al propio tiempo, se construye en relación”. Esto significa que la creación curricular tiene lugar en procesos compartidos y que incluyen, por ello, unos significados también compartidos. Como apunta Gert Biesta (2017) al estudiar la obra de John Dewey, tiene que haber un entendimiento común para que tenga lugar la relación, el encuentro y la *participación* en una creación colectiva (que aparece representada simbólicamente en la historia narrada con la creación de la mariposa donde se plantarán las semillas).

Para Dewey, el “mecanismo” educativo central es la participación, o, para ser más precisos, “la comunicación que asegura la participación en un entendimiento común”. Este último punto es crucial para John Dewey. La participación no consiste en la proximidad física ni en la situación en la que todos trabajan hacia un fin común. Solo cuando todos “son conscientes del fin común y todos [están] interesados en él” hay una participación real, y es solo este tipo de participación “la que modifica la disposición de las dos partes implicadas”. (Biesta, 2017, p. 47)

Entonces podemos decir que es en la relación, en el encuentro entre docente y estudiante, donde se entra en relación con la cultura, al tiempo que, al hacerla propia, se recrea. De este modo, la historia que nos contamos la recreamos en relación con los demás y con la cultura¹. Aquí aparece una cuestión fundamental: la creación curricular

¹ Cuando hablo de cultura aquí me refiero a la definición que hace Lawrence Stenhouse (1997, p. 81) como estructura social del conocimiento: “La cultura es una especie de denominador común

es una construcción narrativa de experiencias que se viven en relación a elementos culturales concretos. Por ejemplo, en este relato podemos hablar de la limpieza, el proceso de germinación y nutrición de las plantas, el reciclaje o las propiedades del agua.

La creación curricular, por tanto, siempre va a estar situada en dos lugares: una dimensión colectiva y relacional vinculada a la cultura; y otra subjetiva e individual. Así, se puede concluir que en la experiencia de relación se crean historias compartidas (que incluyen significados, símbolos y materiales) que sostienen la recreación del currículum vivido de cada quien. Aunque desde otro enfoque, Lawrence Stenhouse (1997, p. 85) apunta algo similar:

La cultura o la selección de la misma que constituye el currículum constituye el medio a través del cual se produce la interacción social en el aula. El currículum se traduce a sí mismo en un proceso social en el que se produce el aprendizaje, se efectúan los descubrimientos y los alumnos se adaptan a la cultura y aprenden –esperamos– a pensar de forma independiente en el marco de la cultura.

Cuando analizaba estas cuestiones, en relación a las conversaciones que había tenido con tres estudiantes del instituto de Juan, me percaté de que la relación con el profesor estaba presente en muchas de las escenas que los estudiantes relataban para dar sentido a su situación actual tanto dentro como fuera del centro. Vuelve a suceder ahora lo mismo con las escenas de este epígrafe y el anterior: tanto en el relato de Raquel como en el de María es la relación con la maestra la que *fuertza* a un cambio.

Como señala Gert Biesta (2017, p. 183), apoyándose en Gilles Deleuze, lo central aquí no está en la recreación de la historia, en el nuevo pensamiento que se construye, sino en lo que *fuertzan* a hacer estos movimientos.

El poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar. El leitmotiv del tiempo reencontrado, en la palabra forzar: impresiones que nos fuerzan a mirar, encuentros que nos fuerzan a interpretar, expresiones que nos fuerzan a pensar.

Lo que ha forzado a moverse, a recrearse, en todas las experiencias que he podido vivir en los centros ha sido la relación educativa. Es decir, el encuentro con el otro; que generalmente, aunque no siempre, es con los docentes.

Esto me ha llevado a pensar que es en la relación educativa donde se crea y recrea el currículum vivido y coloca a los docentes como creadores del currículum (Clandinin y Connelly, 1992). Surgen así preguntas que giran en torno a la relación educativa y que parecen esenciales para poder comprender el proceso de creación curricular: ¿Cuál es el lugar de la relación educativa en la construcción del currículum vivido? ¿Cómo vive el

mental, un almacén compartido de ideas complejas alcanzadas entre las distintas mentes. Comprende las ideas generalmente aceptadas dentro de cualquier grupo”.

alumnado la relación? ¿Cómo la vive el docente? ¿Qué papel juega el docente en su construcción? ¿Qué cualidades y saberes docentes sostienen la relación pedagógica? En los siguientes epígrafes me detengo a pensar, a partir de la investigación, en estas cuestiones.

3. RELACIÓN EDUCATIVA Y CREACIÓN CURRICULAR

3.1. VIVIR EL OFICIO DOCENTE EN PRIMERA PERSONA

*El individuo no contaba para ellos.
Y, como no se distinguían entre sí, ninguno era irremplazable.
Sin embargo, Bastián quería ser un individuo,
alguien no sólo uno como todos los demás.
Quería que lo quisieran precisamente por ser como era.
En aquella comunidad de los yskálnari había armonía pero no amor.*

La historia interminable

MICHAEL ENDE

Cuando he preguntado a compañeras maestras por los saberes que ponen en juego en sus clases la respuesta suele ser ambigua, expresando falta de consciencia sobre ello. Lo mismo me sucedía con Clara cuando comenzamos a buscar momentos de calma para conversar. En la primera conversación sosegada que tuvimos, tras varias semanas acompañándole en clase, me contaba que se sentía querida y que conectaba con el alumnado, lo que me llevaba a interesarme por qué cree que se construye ese vínculo. La respuesta se repitió durante toda la conversación: “no sé, son intuiciones”.

Parece que siente que construye un vínculo importante con el alumnado al mismo tiempo que, puede que por no habérselo planteado antes con el mismo detenimiento, no sabe o no identifica cómo se construye esa relación.

CLARA: Los niños me dicen “seño, pero es que tú nos quieres”

DIEGO: ¿Cómo llega eso?

CLARA: Yo no lo sé.

[...]

CLARA: O me dicen “yo a ti te lo cuento, porque tú me guardas el secreto”. Ellos notan eso, pero yo no sé decirte porqué; eso pregúntaselo a ellos [risas], son todo intuiciones¹.

La mejor aproximación que conseguimos lograr, al inicio, fue contar y relatar experiencias vinculadas a las cuestiones que iban surgiendo. Así, cuando pensamos en cómo y por qué actuó de una determinada manera, Clara tiende a explicar su práctica vinculándola con momentos concretos de su historia. Por ejemplo, un día le relato una escena en la que un alumno, Sergio, empezó a llorar y le señalo que su actuación no fue la que yo esperaba de consuelo y de reprimir el llanto, sino de cuestionarle insistentemente por su situación. Sobre esto, decía que: “Todo esto puede que venga también de mi extensa formación en filosofía para niños, en la que aprendí que nunca des respuestas a nadie, siempre pregunta”². De este modo llega a concluir que:

¹ Conversación 12/01/2018.

² Conversación 19/01/2018.

Son muchas cosas, no es sólo que tenga algo ahí, también me he preocupado por desarrollarlo. Porque si tú ves mi curriculum de formación, el peso cae sobre emociones, compañerismo, convivencia, autocontrol, mindfulness [...] Pero no te puedo decir un punto en que yo decida. Es porque lo tengo automatizado¹.

Entiendo, y así lo comparto con Clara, que su estar con el alumnado le nace, y lo hace de un lugar concreto que empieza a identificar: la relación con su familia y, especialmente, su formación sobre lo que llama “el desarrollo personal”.

En clase estamos ante lo imprevisto y, en consecuencia, debemos improvisar (Van Manen, 2003a). Se improvisa no azarosamente, sino con un actuar casi intuitivo que solo puede nacer de lo más personal de cada uno, su experiencia vivida. Es lo que Clara sintetiza diciendo “lo tengo automatizado” y que en la literatura pedagógica se nombra como saber de la experiencia:

Un saber de la alteridad, que acepta la presencia del otro y del mundo, y se pregunta por lo adecuado en esta relación. [...] Se trata de un saber personal, sostenido en primera persona, que nos implica y que se cultiva poniendo en juego la propia subjetividad. (Blanco, 2017, p. 14)

Parecía que ahí estaba el *quid*, que la maestra no pudiese nombrar los saberes de otra manera que no fuese elaborándolo con un relato no era casual. Clara sólo podía nombrarme el lugar desde el que se movía a través de historias, lo que nos muestra con claridad que se trata no de saberes constituidos sino de saberes que se construyen y enmarcan en su experiencia vivida (Clandinin, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010a), y en este caso en su experiencia de “formación”.

Experiencia y saber aparecen así entrelazados. El docente se mueve en el aula desde unos saberes que tienen su origen en su experiencia vivida, una experiencia que va más allá de lo anecdótico de la vivencia concreta y se incorpora en la propia historia y disposiciones del docente. Puede que por eso resulte complejo identificar los saberes desde los que uno se mueve en el aula, porque más que saberes constituidos o teorías formalizadas se trata de complejas y entrelazadas experiencias que van construyendo la historia a través de la que vive cada docente y que da sentido a su práctica.

Ahora bien ¿cómo se construyen los saberes experienciales? Tal como adelantaba en el marco teórico, no se trata de vivir experiencias sino de hacer experiencia, es decir, de dar sentido a lo vivido dentro de la historia personal y construir un significado propio (Contreras, 2013; Van Manen, 2003b).

Las conversaciones con Clara me han ayudado a entender esta idea. La maestra me contaba que cuando comenzó a encontrarse con dificultades y situaciones conflictivas en el aula empezó a cuestionarse su práctica docente, lo que le llevó a iniciar cursos de formación que iban “más por el desarrollo personal que por el académico”.

¹ Conversación 19/01/2018.

Esta dinámica de re-creación personal iba acompañada de otra formación que, aunque con una relación más directa con la docencia, seguía en la misma línea y respondía a sus inquietudes personales. Aquí han destacado, durante las conversaciones, tres áreas: “filosofía para niños”, “matemáticas para la vida” y “creatividad literaria”.

En un principio, cuando me hablaba de que había hecho una *formación* entendía que había hecho algún curso o leído algo sobre un tema concreto. Pero, al ir avanzando nuestros encuentros, he ido descubriendo que, cuando Clara habla de *formación*, se refiere a algo mucho más profundo: no se trata sólo de conocer, sino de que se constituya como un pilar de su práctica docente. La *formación* no supone acercarse a un saber docente concreto, sino que se trata de hacer algo propio con ello y encarnarlo. Sobre esto, me decía:

Eso se aprende también, tomar ese estado de conciencia se aprende. Al principio tienes que estar muy concentrada y muy rígida contigo misma. Pero es como todo en la vida, llega un momento en que te sueltas y tienes conciencia de lo que estás diciendo, de la cara que pones, de lo que puede provocar cuando dices algo. Pero eso hay que currárselo¹.

Aquí utilizo la palabra *formación* porque es con la que la maestra lo nombraba, pero es importante detenerme en este asunto para no dejarnos llevar por lo superficial que puede dar a entender este término en una primera lectura. Cuando Clara habla de una *formación* parece dejarme entrever que en el fondo hay algo que va más allá de la adquisición de conocimientos o la asistencia a un taller. Se trata de una búsqueda continua por dar respuesta a lo que está viviendo en relación con las niñas y niños en la escuela. Lo que está en juego, parece mostrarme Clara, no es el aprendizaje concreto del curso de filosofía para niños, por ejemplo, sino la necesidad de preguntarse y tomar conciencia del propio lugar en el aula. Otro asunto es que, como consecuencia de su búsqueda personal, la maestra acudiera a este espacio concreto, que podría haber sido cualquier otro porque, insisto, lo esencial aquí no está la participación en “cursos formativos”, sino en la necesidad por cuestionarse la propia práctica docente y cómo encarnar los saberes a los que lleva este ejercicio de reflexión.

De hecho, este grado de implicación y de querer conocer es tal que ha llegado a ser formadora en varios de estos temas:

CLARA: La filosofía para niños es un programa de Irene de Puig y Angélica Sátiro, que trata el desarrollo del pensamiento y el cambio del pensamiento visual al manual, del manual al cinético... Tenían un programa desde 3 años a sexto. Yo lo conocí por un artículo, me fui formando y cuando estuve en el CEP una de las formaciones que yo organicé fue de filosofía para niños.

DIEGO: ¿Tú diste la formación?

¹ Conversación 09/02/2018.

CLARA: Sí. Y es verdad que aprendes que solemos dar muchas cosas por sentado, entonces las personas se quedan sin expresar lo que les pasa. Y eso se aprende también, se educa, pero si quieres. Porque yo me doy cuenta que siempre pregunto, soy una preguntona [risas]¹.

Releer esta cita me hace pensar en un discurso que Clara repetirá en encuentros posteriores: comienza hablando de algún tema en el que se ha *formado* y termina pensando, a partir de ahí, en cómo vive su práctica diaria e, incluso, en su propio modo de ser: “soy una preguntona”, concluía. Es decir, tal como Clara me lo transmite, no busca conocer técnicas o modelos pedagógicos, sino hacer algo propio con ello y estar en el aula desde esa construcción personal. Esto es lo que Gert Biesta (2017, p. 157) llama “virtud”, una sabiduría práctica que “permea y caracteriza a la persona en su conjunto” y que, por ello, no puede reducirse a un conglomerado de habilidades y competencias. Consiste entonces la virtud, como me muestra Clara, no en la repetición de lo ya vivido o aprehendido, sino en estar radicalmente abiertos a lo imprevisible e impredecible de la experiencia venidera. Se trata, en definitiva, de hacer experiencia de la vivencia, de un modo de vivir en que la maestra

[...] está implicada de manera concreta, en todas sus dimensiones corporales y espirituales. Así que hablar de experiencia nos remite no solo o no tanto al vivir, sino al vivir los acontecimientos de un modo específico; un modo de vivir en el que las cosas te afectan, en que no te dejan indiferente, en que hay una consciencia y al tiempo un dejarse, un permitir que lo que vives deje huella en ti, “te haga algo”. (Blanco, 2017, p. 7)

A modo de ejemplo, uno de los sostenes desde los que parece que Clara construye la relación con el alumnado, o eso hemos ido pensando en los encuentros, es la escucha. La escucha del otro, de su historia, lo que trae al aula, lo que no quiere traer... y este valor de la escucha se concreta en la práctica diaria, entre otras cosas, en que “siempre pregunto, soy una preguntona”.

Este discurso en el que pasa de hablar de la formación a su modo de ser en el aula, como decía, es repetido. Por ejemplo, en otra ocasión comentaba:

Cuando Alfredo Hoyuelos me contó lo del cronos y el kairos² me quité el reloj. Y no es porque me quité el reloj, es porque mi cabeza lo entendió y lo aceptó. Está claro. Lo aceptó y desde entonces yo me doy cuenta que me son más fáciles las cosas³.

Nuevamente aquí percibo como me relata que, al entrar en relación con el atelierista, que le *cuenta* una manera diferente de vivir el tiempo, hizo su propia construcción de

¹ Conversación 19/01/2018.

² Cronos y Kairos son dioses de la mitología griega que en la actualidad se utilizan para referirse a distintas maneras de experimentar el tiempo. El cronos alude a una dimensión cuantitativa del tiempo, es decir, el tiempo cronológico. Por su parte, kairos hace referencia a una dimensión cualitativa, a un modo de vivir el tiempo apegado a lo que sucede y confluyendo con ello.

³ Conversación 07/03/2018.

aquello (“mi cabeza lo entendió”) y lo encarnó (“y desde entonces yo me doy cuenta que son más fáciles las cosas”).

De este modo, con el paso de las semanas fuimos co-construyendo y pensando sobre cuáles pueden ser las razones para que se sienta querida por el alumnado y perciba que se construye una relación de autoridad. Así identificamos el sostén en el que parece descansar su práctica educativa y la necesidad incesante de cuestionársela: el cuidado por el bienestar de las niñas y los niños. En palabras de Clara: “todo lo que hago es porque mi cerebro está pensando en cómo ayudar en ese punto, en ese clic”¹. Esto es algo que me muestra claramente desde el comienzo y que observo también al acompañarla en clase.

Tal como lo interpreto a partir de las conversaciones, se trata de una disposición hacia el cuidado, el bienestar y el crecimiento del otro. Esta preocupación no puede ser aséptica sino que, inevitablemente, Clara se tiene que “mojar”. Es decir, al interesarse ella, personalmente, por el otro, asume una responsabilidad y se pone en juego en primera persona. Por ejemplo, sobre este asunto decía:

Es como yo les digo a ellos [al equipo docente], yo se lo digo en las reuniones, que no vale con pintar una ficha de la paz, que hay que demostrar la paz. Que no vale con decir que todos somos iguales, tú en la actividad que haces con los niños tienes que intentar que todos tengamos posibilidades².

En consecuencia, se puede decir que Clara vive la relación con el alumnado en primera persona. Con esto en mente, hay una situación que me contaba como anécdota que ahora cobra para mí otro significado:

Todos los dibujos que me regalaban yo no los colgaba en la clase. Me los llevaba, y además los metía en mis libros y decía “me lo llevo a mi casa”. Porque ellos ven que te lo llevas, que te lo llevas a tu casa, una cosa privada. No es una cosa que tú me das “ah lo pongo aquí en la clase”. No, es que yo te lo he regalado a ti³.

Si la relación es personal y el otro me regala algo, yo debo llevarlo conmigo, en caso contrario no he aceptado el regalo, ni la relación. De este modo se quiebra esa ruptura vida-trabajo: “mi vida va unida a mi forma de entender el trabajo”, decía⁴. Cuando la maestra se pone en primera persona en relación con los chicos y chicas, el trabajo deja de serlo y se convierte en un oficio (Longobardi et al., 2010; Rossi-Doria, 2000).

Para explicar esto me ayuda la etimología de las palabras. *Oficio* viene del latín *opificium*, palabra compuesta por *opus* (obra) y *facere* (hacer), mientras que *trabajo* se asocia a la tortura (de *tripaliare*). En este caso entiendo que se sufre a cambio de una remuneración (del latín, *remuneratio*, es decir, una recompensa).

¹ Conversación 09/02/2018.

² Conversación 09/02/2018

³ Conversación 14/03/2018.

⁴ Conversación 07/03/2018.

Lo que pretendo señalar con la diferencia oficio-trabajo, es la disposición con la que Clara me ha transmitido que va a la escuela: no la de una actividad obligatoria, sino como la realización de una obra que forma parte de su vida, o que surge con ella. Esto no significa que no se deba percibir un salario, o que los docentes deban ir a la escuela como una “obra caritativa”. Sino, insisto, que lo que está en juego aquí es la disposición a ponerse en primera persona en una relación que pueda mediar en el crecimiento del otro (Longobardi et al., 2010). En relación con esto recogía en mi diario de campo¹:

Dado que tenemos un hueco aprovecho para iniciar la conversación introduciendo un tema que me ha llamado la atención: en todas las sesiones habla con los chicos sobre su vida fuera de la escuela y les pregunta detalles concretos como dónde duermen, con quién viven, etc. [cómo sucede en la escena con Raquel]. Lo primero que me ha contestado ha sido que lo hace “para crear vínculo”. Me ha contado que si ellos no se abren y ella tampoco no puede crear vínculos, conectar con ellos y trabajar. Para ella, dice, lo primero son las “emociones y los valores, y a través de eso se trabajan el resto de contenidos”, “las emociones y los valores son transversales”. Me ha contado que, entonces, todo lo trabaja a partir de ahí, de ese vínculo.

El trabajo, en un sentido mercantilista, es una tarea que podría hacer cualquiera, lo importante es que esté hecha, todos somos sustituibles e intercambiables. En la escuela esto podría ir asociado con una visión técnica de la educación, es decir, con la aplicación de programas para la obtención de resultados esperados y previstos en el plan curricular.

Por otro lado, el oficio me evoca al artista que “hace una obra”. Dependiendo de su *formación*, historia e inquietudes, cada persona hará una creación diferente. No podemos desvincular el artista de su obra y, por tanto, nunca habrá dos creaciones iguales. En la escuela, si la maestra se pone en primera persona, cada relación y mediación será también única.

Esta idea me conecta con un texto de Gert Biesta (2017, p. 125) en el que reflexiona sobre el trabajo de Hannah Arendt:

[Arendt] Plantea que lo que hace único a cada uno de nosotros no es el hecho de que tengamos un cuerpo y una necesidad de labor para mantener nuestro cuerpo, ni el hecho de que a través del trabajo cambiemos el entorno en el que vivimos. Lo que nos hace únicos es nuestro potencial para hacer algo que no se ha hecho antes.

A partir de esta historia podemos pensar que al encarnar los saberes solo se pueden poner en juego situándose en primera persona. Por ejemplo, si veo a un niño triste, relaciono eso que percibo con mi historia de la tristeza y decido, a partir de ahí, que debo actuar de una manera determinada. No existe un manual, una información consciente, sobre qué hacer, por ejemplo, ante la tristeza de un niño. La tristeza que ese niño concreto me transmite la pongo en relación con mi historia y es entonces cuando actúo.

¹ Diario de campo 26/10/2017.

Como dice entre líneas Michael Ende, no se puede amar a quien no se conoce. Clara sentía que el alumnado la quería, que se vinculaba con ella y construía una relación de autoridad, aunque no tuviese claro por qué. Después de todo este proceso de análisis, podemos pensar que esto se debe precisamente a su manera de exponerse al entrar en relación con el alumnado. Se pone en primera persona para cuidarles, de manera que los niños y niñas pueden conocerla, y lo que descubren es una maestra que se preocupa por ellos y su bienestar. De este modo puede ser conocida y querida por su singularidad, ya no pertenece a la comunidad de los *yskálnari*. Dejaba de ser una maestra y se convertía en *la seño Clara*.

3.2. HACER POSIBLE LA RELACIÓN EDUCATIVA

–¿Quién eres? – gritó.

Y, como un eco, la voz volvió: “¿Quién eres?”.

Atreyu reflexionó.

–¿Quién soy? –murmuró.

La historia interminable

MICHAEL ENDE

Como expongo en los epígrafes anteriores, al ir avanzando en la investigación he llegado a situar la experiencia de relación en el aula como el lugar en el que se construye el currículum vivido de cada quien, haciendo así que la relación educativa se convierta en un foco central del estudio. En consecuencia, una parte importante del tiempo de la investigación que sostiene esta tesis ha estado dedicado a pensar en *las cualidades de la relación educativa y los saberes que la hacen posible*, en tanto que origen del proceso de creación curricular. Para ello –como he desarrollado en el marco teórico– me he apoyado, principalmente, en dos tradiciones de investigación: 1) la pedagogía de la diferencia sexual¹; y 2) la obra pedagógica de Max Van Manen.

Para pensar en las cuestiones que me ha despertado esta parte del estudio voy a hilarlas en torno a las tres “condiciones” que menciona Max Van Manen como esenciales de la pedagogía: cuidado, esperanza y responsabilidad pedagógica.

¹ Además del acceso a estos textos que me ofrecía la Universidad de Málaga, fue valiosa mi estancia de investigación en la *Università Degli Studi di Verona* en la que además de poder consultar nuevos textos pude mantener un intercambio con profesoras que desde hace varias décadas vienen desarrollando pensamiento y prácticas de pedagogía de la diferencia sexual.

3.2.1. CUIDADO PEDAGÓGICO

Es la hora del recreo. Laura, alumna de sexto, está riéndose y empujando a Jorge, que le contesta con otro empujón, también sonriendo ¿Están jugando o peleando? Laura vuelve a lanzar sus manos contra Jorge, pero esta vez le pilla sin equilibrio y le tira al suelo. Clara les pide que paren antes de hacerse daño. Se vuelve hacia mí y me comenta:

–Jorge está hoy muy travieso, él es muy cariñoso y quiere llevarse bien con la gente, pero lo hace respondiendo con chulería... es la única manera que sabe. Jorge es de la familia que manda en el barrio y por lo que vive en su contexto ha aprendido que tiene que quedar él por encima de los demás, especialmente de los chicos.

Termina el recreo y, precisamente, a Clara le toca trabajar con Jorge y dos compañeros de su grupo. Al acercarnos a su clase escuchamos un fuerte golpe dentro del aula. Un alumno sale corriendo de clase en busca de la maestra para contarle, acelerado, que Jorge y Laura están peleando.

Cuando entro al aula veo a Jorge y Laura encarados, gritándose y con los brazos levantados, preparados para golpear al otro. Lo único que impide una pelea física son seis chicos que se interponen entre ellos e intentan separarlos. Clara se dirige hacia Jorge, coge su material con una mano, a él de la otra y le lleva hacia la puerta para sacarlo de allí, tratando de evitar que la situación se haga más violenta. En este momento llega otra maestra, que saca a Jorge de la clase, cierra la puerta y deja a Clara dentro con Laura y el resto del grupo.

Escucho vociferar a Clara, aunque no termino de entender lo que dice porque estoy fuera del aula. Clara sale y nos dirigimos al aula de apoyo.

Por el camino estamos todos en silencio. La situación es tensa. Jorge tiene los puños cerrados y aprieta los labios, pero no dice nada. Sus dos compañeros, paralizados por la situación que acaban de presenciar, también se mantienen callados.

Llegamos a la clase de “apoyo”, preparan el material en silencio, nos sentamos rodeando la mesa y Jorge rompe el mutismo colectivo con un tono ofendido:

–Si yo le pego a una niña es machismo, pero si una niña me pega no pasa nada.

–Yo no te he dicho nada de machismo ¿tú has visto la voz que le he dado a ella? ¿por qué crees que lo he hecho? Piensa –dice Clara con serenidad.

–Es que ella me ha empujado y si una niña me pega no puedo dejarlo así –replica Jorge.

–¿Y qué has hecho tú? Tienes que pensar en tu reacción al empujón. Estáis todo el día jugando a empujaros, pegaros... y tienes que saber que vas a caer tú también.

Jorge, que parece no querer continuar la conversación, abre su libreta y comienza a hacer ejercicios de cálculo. La situación empieza a calmarse. Clara atiende a los otros alumnos, les ayuda con algunos ejercicios y les dice cuáles deben hacer a continuación. Cuando termina se sienta junto a Jorge y, como si nada hubiese pasado, conversan sobre los ejercicios. Clara llega a bromear sobre los fallos que ha

tenido en los ejercicios y el chico responde risueño. Toda la agresividad que mostraba al principio ha desaparecido.

–¡Ay! Que no quiero enfadarme contigo –dice Clara en un ambiente jocoso.

Ya es casi el final de la clase y empiezan un juego que les gusta. Se trata de una ronda de preguntas de las tablas de multiplicar. A cada uno le pregunta una multiplicación de la tabla: “¿7x5? ¿4x4? ¿8x3?” Cada vez va preguntando más rápido, intentando ponerles nerviosos y jugar con ellos.

Jorge responde también más rápido cada vez, en una especie de competición en la que Clara intenta provocar el fallo del chico y él intenta superar las pruebas que le va poniendo. Jorge resuelve correctamente varias cuentas, pero en una de ellas, llevado por la celeridad que ha cogido el juego, se equivoca. A causa del fallo, la maestra le golpea ligeramente en la cabeza, bromeando, y los dos ríen en complicidad. El ambiente tenso y agresivo del comienzo ha pasado a ser jocoso y distendido.

Termina la clase y recogen rápido sus materiales. Se dirigen corriendo a la puerta para ir con su grupo. Jorge se levanta también acelerado pero, cuando está saliendo del aula, Clara le llama: “Jorge espera”.

Se da la vuelta esperando que Clara le diga algo, pero ella permanece en silencio. Se dirige hacia él y le da un largo abrazo. El chico no responde al gesto, se queda con las manos a los lados del cuerpo. Me da la sensación de que le da vergüenza devolver el abrazo. Unos segundos después, cuando la maestra empieza a separarse de él, le pregunta.

–¿Sabes qué significa esto?

–No sé.

El chico baja la mirada y, tratando de contener una sonrisa, se da la vuelta y sale de la clase¹.

¿Por qué tratar de jugar con Jorge cuando se acaba de pelear? ¿Es porque comprende por qué lo ha hecho? ¿Cómo saber cómo atender a cada chico, chica, en cada momento? ¿No hay que ser estricto ante situaciones de violencia o en las que el juego es violento? Aunque quizá él no lo viviese con violencia y, por eso mismo, no entendería una actitud inflexible y dura de la maestra.

Hace ya más de un año que escribí esta escena y aún sigo sin tener una respuesta clara a estas preguntas. Al pensar en ella se me viene a la mente un día, en mi experiencia como maestro, en que al bajar al patio encontré a dos chicos peleando de manera aún más violenta que en la escena de Jorge. Recuerdo nítidamente que mi impulso fue el de sujetar a Pablo, el chico que estaba más agresivo. Mientras le agarraba y apartaba de allí, no sé por qué, le susurraba al oído exigiéndole que parase. Otro maestro que acababa de llegar subió al otro chico a la clase. Me quedé unos minutos hablando con Pablo,

¹ Adaptación del diario de campo 16/10/2017.

tratando de entender cómo se sentía y esperando que eso le ayudase a calmarse. No era momento todavía para reflexionar sobre lo que había pasado. Cuando se tranquilizó le acompañó a clase. En ese momento llegó su tutora vociferando y reprochando a los dos por su conducta ¿Me había equivocado? ¿Tenía que haber hecho como su tutora y ser más taxativo con Pablo?

De nuevo vuelven a surgir preguntas de la misma naturaleza: ¿He hecho lo adecuado? ¿Qué habría sido mejor? Es difícil, si no imposible, responder con meridiana certeza. Y es que a cada instante los docentes debemos tomar decisiones. Decisiones que, una vez tomadas, es imposible saber si fueron las más acertadas. Siempre nos quedará abierta la pregunta: ¿he hecho lo correcto?

Lo que ponen en evidencia estas cuestiones es que el oficio docente se sostiene en un cuestionarse continuo por lo adecuado para cada situación (Goldstein, 1998). Es un proceso abierto de deliberación (Schwab, 2013). Que sea abierto significa que nunca puede resolverse de forma definitiva, nunca podremos responder con certeza y convicción de infalibilidad a la pregunta ¿qué es lo adecuado en esta situación? El objetivo, por tanto, no es responderla, sino mantenerla viva y que guíe la práctica docente.

Ahora bien, esta tarea de reflexión sobre lo adecuado para cada situación ¿para qué? ¿Hacia dónde se dirige el trabajo de deliberación? Para pensar en ello me sirve el análisis de la pregunta anterior: “¿qué es lo adecuado en esta situación?”. Esta pregunta lleva implícita una preocupación por el bienestar y el proceso de crecimiento de personas concretas. Entonces sería más acertado formularla como sigue: ¿Qué es lo adecuado *para Jorge* en esta situación? Y lo que está aquí en juego es qué necesita Jorge. Así, en el fondo, estaríamos preguntando ¿qué necesita Jorge en esta situación?

Por tanto, la deliberación que sostiene la práctica educativa se orienta a acompañar al alumnado a cubrir sus necesidades, o lo que es lo mismo, se orienta al cuidado de cada criatura. Se puede afirmar entonces que el propósito de la acción y deliberación docente es el cuidado de los niños y niñas. No se trata de cuidado en un sentido trivial de cariño o afecto, sino de una disposición pedagógica orientada a acompañar y superar las necesidades en el proceso de crecimiento de cada criatura (Noddings, 2005; Piusi y Mañeru, 2006; Van Manen, 1998).

El proceso de crecimiento aquí hace referencia a la subjetividad, a construir un modo propio de estar y vivirse en relación con los demás. El cuidado pedagógico no es, por tanto, el de cubrir unas necesidades biológicas o de crecimiento madurativo en sentido fisiológico, sino el de acompañar en la necesidad de construcción de un lugar propio en el mundo y en relación con la cultura. Por ello, una relación de cuidado pedagógico alude directamente a lo curricular, en tanto que el alumnado construye un modo propio de vivir la cultura que se le ofrece en la escuela. En otras palabras, la relación de cuidado está orientada a acercar al alumnado a la cultura y el conocimiento, en la medida en que esto le permite dar sentido a su experiencia. De este modo se establece en el aula una

relación triple entre docente, estudiante y conocimiento. En esta línea, Lawrence Stenhouse (1997, p. 85) expone que:

El currículum se traduce a sí mismo en un proceso social en el que se produce el aprendizaje, se efectúan los descubrimientos y los alumnos se adaptan a la cultura y aprenden –esperamos– a pensar de forma independiente en el marco de la cultura [...] Se ha dicho que la cultura que se expresa en el lenguaje y en otros sistemas simbólicos no sólo nos permite comunicarnos con los demás, sino que hace posible también que cada uno de nosotros desarrolle ese diálogo interno que llamamos pensamiento. El pensamiento nos libera de las limitaciones culturales, dado que la cultura se convierte en recurso del pensamiento creador, en vez de determinarlo. Así, la cultura, la comunicación, el desarrollo de la personalidad individual y la creatividad están inextricablemente entrelazados.

Por otro lado, el ejercicio de deliberación docente no se hace en abstracto, no se puede operar (solo) desde teorías y saberes constituidos porque cada criatura es singular y, por ello, no podemos conocerla hasta entrar en relación con ella. Por tanto, para saber qué necesita cada persona es necesario acercarse a lo que el otro trae al aula y tratar de entenderla, es decir, el oficio docente se desarrolla a través de un ejercicio profundo de comprensión del otro.

Esto es lo que Max Van Manen (1998, p. 106) llama comprensión pedagógica y que según el autor “se basa en la comprensión de cómo experimenta el niño el currículo, y en una evaluación de las fuerzas y debilidades en el aprendizaje del niño”. A partir de esta idea, en el trabajo con Clara llego a identificar tres dimensiones que componen la comprensión pedagógica que sostiene el cuidado en la relación educativa: escucha, aceptación y disponibilidad.

La *escucha* significa hacer vacío para dar espacio y reconocimiento a lo que el otro trae y yo, forzosamente, desconozco. Es un intento por aproximarme a su experiencia y tratar de entender cómo vive su día a día. En tanto que la experiencia es narrativa (Clandinin et al., 2006; Ricoeur, 1987) la escucha busca conocer la historia a través de la que el alumnado vive y con la que da sentido a su experiencia. En este sentido, la escucha

[...] proporciona un medio a través del cual dejarnos decir acerca del sentido que para una persona concreta van cobrando determinadas vivencias; y explorando con ello lo que se va abriendo en nosotros como pensamiento. (Sierra y Blanco, 2017, p. 305)

Además, para que el niño o la niña se exponga en confianza es necesario un espacio de acogida, seguridad y, en definitiva, *aceptación*. De lo contrario sería aventurado y carente de sentido ponerse en juego en un lugar en el que no se siente autorizado a mostrarse cómo es. ¿Es por esto que Clara, en cierta medida, no respondía a Jorge con rechazo sino con comprensión?

En continuación con la idea de hacer vacío para dar lugar a la historia del otro, la aceptación va vinculada a una disposición a dejarse sorprender. Así la escucha y aceptación pueden entenderse unidas (y no como una secuencia) en una disposición por acoger y conocer la historia a través de la que el otro vive. Se trata de percibir la singularidad de su historia, suspendiendo el juicio, la anticipación y dejándose sorprender por lo no conocido.

Es importante señalar que la aceptación no supone una aprobación acrítica y compulsiva, es decir, no está reñida con un entrar en diálogo desde la reflexión con lo que el otro trae. Escucha y aceptación significa, entonces, acoger a la otra persona y su historia para poder entrar en relación con ella en primera persona, con toda nuestra historia, de modo que se produzca el encuentro entre historias, una relación que no dejará indiferente a ninguno. Por eso decía que aceptar no es una aprobación acrítica de todo lo que el otro trae al aula, sino el lugar desde el que comenzar la recreación de la historia de cada quien.

Finalmente, al darle el docente espacio a su historia, y con ella a sus necesidades, deberá estar *disponible* para el niño, para la niña. Si le ha invitado a exponerse, a entrar en relación, es para poder ayudarle en lo que su proceso de crecimiento vaya demandando, es decir, para cuidarle.

Se trata, en última instancia, de tomar en consideración los deseos, objetivos y necesidades del estudiante que se ha atisbado a conocer como resultado de una disposición de escucha y apertura (Goldstein, 1998). Así, la acción docente finalmente estará contextualizada en el momento vital de las dos personas inmersas en la relación y buscará un equilibrio entre lo que el alumno demanda y lo que el educador entiende, a partir de su experiencia, que es más adecuado para él.

El aula se convierte así en una suerte de gruta en la que resuena la historia del niño, niña, y que termina volviendo como un eco. La relación comienza cuando el docente abre la puerta de la cueva invitándole a pasar. Entonces será solo decisión del alumno entrar o no. Cuando esté dentro estará expuesto y querrá conocer quién hay allí: el docente. Pero eso en realidad es secundario, porque la labor del educador será centrar la experiencia en el aula no en sí mismo, sino en el proceso de subjetivación del alumnado.

Así, el encuentro con el docente, al final, se convierte en el encuentro con uno mismo, que refleja nuestra propia voz. Es como si al estar en una cueva y querer saber quién hay ahí preguntásemos: “¿quién eres?”, y por respuesta sólo nos viésemos a nosotros mismos: “¿quién soy?”

Sobre esto Jorge decía: “Es que ella me ha empujado y si una niña me pega no puedo dejarlo así”. Y Clara le devolvía a él la pregunta, hacia su proceso y lo que parecía necesitar cuestionarse en ese momento: “¿Y qué has hecho tú? Tienes que pensar en tu reacción al empujón”.

3.2.2. ESPERANZA PEDAGÓGICA

El cuidado, al orientarse al crecimiento de la criatura, se orienta al futuro, a la historia que está por contarse. Es decir, a lo que está “por-venir”. La historia de cada quien ni está escrita ni se puede saber cómo será. Por ello, la única manera de acudir al encuentro con el alumnado es desde la confianza en que el “por-venir” será “porvenir” (Bárcena y Mèlich, 2000). Aparece así una dimensión que se me ha presentado como estructural en todas las experiencias y conversaciones que he vivido en los centros: la esperanza pedagógica (Ayala, 2011).

Habitado a oírlo en contextos religiosos, al principio la esperanza me evocaba a la fe y a cuestiones vinculadas al mundo de lo divino. En realidad, se trata justo de lo contrario. La esperanza pedagógica se vive y expresa en lo mundano, en situaciones cotidianas que pasan desapercibidas si no se mira con atención.

Estamos en clase de informática. Los alumnos de 2º de E.S.O. tienen que crear un programa que realice las cuatro operaciones matemáticas básicas. Paula ha programado el sistema para que haga divisiones y se lo muestra ufana a Juan.

–A mí ya me hace divisiones.

–¿Sí? A ver prueba a dividir 5 entre 2 –contesta el profesor.

–Da 2 –responde Paula, sorprendiéndose ante el fallo que acaba de descubrir en su programa.

–¿Qué pasa?

–Está mal.

–Claro ¿Por qué? –pregunta Juan, que parece obligar a la alumna a hacer un diagnóstico detallado.

– No da decimales.

–Exacto.

–¿Y qué hago?

–¡Ah! esa es muy buena pregunta –dice el profesor con tono taxativo, dando por terminada la conversación y dirigiéndose a la mesa de otro alumno.

Paula se quedó frente a la pantalla, inmóvil. Tras un minuto comenzó a teclear y rehacer el programa, consiguiendo finalmente que apareciesen los decimales en las divisiones¹.

Como si de un eco se tratase, Juan le devuelve a Paula su consulta (“esa es muy buena pregunta”, decía) porque parecía entender que necesitaba pensar y experimentar con el programa para encontrar por sí misma la solución. El profesor no la habría dejado con su propia duda si no hubiese confiado en que sería capaz de resolverla.

¹ Adaptación del diario de campo 16/10/2016.

Cuidado, necesidad y esperanza forman así una tríada que no se entiende por separado. El cuidado se orienta a la necesidad, que es necesidad de ser y que se proyecta al futuro. Si para Juan la necesidad de la joven es aprender una noción concreta de programación, el cuidado consiste en ayudarlo a conseguirlo, algo que pudo hacer al confiar en que terminaría encontrando la solución.

Al atender una necesidad se hace siempre desde la esperanza. De lo contrario ¿qué sentido tendría proponer a Paula la tarea si no confiaba en que podría resolverla? La esperanza en la posibilidad de ser de la chica es la que le mueve a crear ese espacio de trabajo, con esa tarea, y permitiendo finalmente que Paula pase de buscar respuestas en el profesor a encontrarlas por sí misma.

Cuando el docente se mueve desde la confianza en el alumnado y su posibilidad de crecimiento se genera una energía que mueve a docente y estudiantes: al docente le da el sentido de su trabajo, le impulsa al cuidado del otro con la confianza en que, además de necesario, será fructífero; mientras que la esperanza del docente en la posibilidad de crecimiento del alumno termina contagiándole y creando un espacio de cambio, de posibilidad, un lugar en el que llegar a ser. En resumen, la esperanza “es creer sin reservas y sin intereses en el deseo” del otro, es “apoyar el poder generativo del deseo del Otro” (Recalcati, 2014, p. 156).

Sobre esto último, Clara me narraba una escena que no puedo resistirme a compartir por la potencia que contiene¹:

Yo quería habilitar una zona del patio para crear un huerto, pero estaba lleno de hierbas, rastrojos y suciedad... encontramos hasta una tapa de wáter. Así que pedí a tres chicos que me ayudasen a limpiarlo, a pesar de que algunos compañeros me decían: “¿Para qué? Si no les va a servir para nada”. Porque es verdad que eran los que menos trabajaban en clase. Pero durante el tiempo que estuvimos bajando a limpiar la zona estuvieron implicados e hicieron muy buen trabajo. Hasta uno de ellos, cuando terminamos, me preguntó: “Seño ¿qué hay que hacer para ser jardinero?”

La esperanza de Clara despierta en el joven la conciencia de algo que podría llegar a ser, le permite proyectarse de una manera que no había hecho nunca antes, generando inquietud por querer continuar el proceso que había iniciado.

Crear en el otro, además de mover a la maestra a cuidarle, crea el espacio para que cada criatura confíe en sí misma, en sus propias capacidades y se mueva a desarrollarlas. La esperanza de la maestra le da a los chicos y chicas una imagen nueva de sí mismos, una manera diferente en la que mirarse y poder sentirse con capacidad de crecer (Ayala, 2011). Confiar en los proyectos, en la fuerza de creación del otro es lo que posibilita,

¹ Adaptación del diario de campo 31/10/2017.



precisamente, su recreación. Así, dirá Massimo Recalcati (2014), la esperanza se convierte en el alimento del deseo de ser.

¿Qué tiene todo esto que ver con la creación curricular? La esperanza mueve al docente, como vengo diciendo, a acercarse al niño, escucharle y crear un espacio de crecimiento. En cambio, cuando no existe esta esperanza la confianza se traslada a lo que nos dicen los *stakeholders* y el plan curricular. La enseñanza se reduce así a la imposición de unos objetivos prescritos, que no son otra cosa que un relato externo. Se crea de esta manera la falsa sensación de seguridad de que el niño está creciendo y recreando su currículum vivido, cuando en realidad lo que está haciendo es asumir una historia que no es suya, ya que un plan de estudios no podrá nunca conocer la singularidad de cada chico y su “posibilidad de ser”.

De este modo, desde el marco de la creación curricular se desplaza a un segundo plano el plan de estudios, de manera que la relación no trata ya de transmitir unos conocimientos o alcanzar unos objetivos, sino que la relación, entre dos personas singulares y únicas es el fin en sí mismo (Rivera, 2012). Se trata de vivir el oficio docente en primera persona, buscando la construcción de una relación directa, viva, encarnada.

3.2.3. RESPONSABILIDAD POR LAS HISTORIAS

Chantal apenas podía respirar; sólo la imagen de Mercedes [su hija] y el deseo de ver nacer a su hijo le hacían sacar fuerzas de los más recóndito de su alma. Caminaba doblada, arrastrando los pies al tiempo que intentaba contener las náuseas, y aunque su gesto era de dolor por dentro sonreía por ser capaz de superar cada paso.

Uno, dos, tres... De repente alzó la mirada y contempló con horror cómo los guardias empujaban a los niños para que bajaran hasta la cantera.

Apenas podía distinguir a Mercedes, pero la supuso asustada, a punto de llorar. Se irguió para que su hija la viera, intentando transmitirle la fuerza de la que en realidad carecía.

La Biblia de Barro
JULIA NAVARRO

Chantal estaba presa en el campo de concentración de Mauthausen. A pesar de no quedarle fuerzas para dar un paso más, por tratar de proteger a su hija fue capaz de erguirse. Parece un impulso irrecusable que le mueve a cuidarla con independencia de lo que le pueda suponer a ella; como si la supervivencia de la madre en el campo de concentración dependiese a su vez de la supervivencia de la hija. “Eran míos sus dolores” dice el poeta Antonio Martínez Ares, evocando este vínculo cuasi-sensitivo cuando relata el nacimiento de su hijo. Así, ante ese dolor, que es de Mercedes, pero también de Chantal, la madre se ve impelida a actuar, a hacer lo que esté en su mano por el cuidado

de su hija. ¿De dónde saca esta energía que no tiene? ¿Qué le mueve a cuidarla aun cuando no puede cuidar siquiera de sí misma?

Aunque de manera mucho menos dramática y camuflada en el trasiego de lo cotidiano, pude vivir en el momento de escritura de la tesis esta especie de impulso que mueve a cuidar al otro a pesar de los inconvenientes y conflictos que ello supone. Me dejó tan ensimismado que tuve la necesidad de escribir la experiencia al volver a casa.

Normalmente mi timidez me hace permanecer callado en situaciones en que no me gustaría, pero en este espacio eso no sucede. Cada vez que bajo a la peluquería del barrio tenemos conversaciones que no van a ningún sitio, ni vienen de ningún lugar. Hoy hemos estado hablando de la alimentación, y de lo importante que creemos que es considerarla como parte de los cuidados y mimos que nos debemos a nosotros mismos. Aunque los dos estábamos de acuerdo, María me insistía en que con el negocio entero a su cargo nunca había tenido tiempo para cocinar y poder renunciar a los productos precocinados. Hizo una pausa, parecía que para reflexionar, y continuó diciendo: “bueno desde que estoy embarazada llevo unos meses quitando algunas carnes malas y comiendo mejor”. Soltó los instrumentos y fue a la trastienda. Al volver, con un puñado de nueces en la mano, contaba orgullosa: “yo esto no lo había hecho nunca”.

Su día a día seguía el mismo ritmo frenético. Lo único que parecía haber cambiado era que su hijo le pedía que se cuidase, y entonces sí era posible. De repente sí había tiempo para cocinar, seleccionar con esmero los alimentos y detener el negocio para ir en busca de nueces.

¿Se estaba cuidando a sí misma o, en el fondo, cuidaba a su hijo? Le estaba sintiendo, parece que escuchase una demanda que no podía ignorar, igual que Chantal tenía que proteger a su hija a cualquier precio. Entiendo que esta llamada es de la misma naturaleza que la que podía sentir Clara con Raquel y que le llevaba a preocuparse por ella más allá de lo que el plan curricular esperaba que hiciese. Con Jorge también podría limitarse a la enseñanza de la multiplicación, pero el reclamo de su historia le movía a ir más allá. Lo que desvelan estas historias es un sentimiento de responsabilidad que desborda las obligaciones legales y laborales, es una responsabilidad que interpela a lo más hondo de la persona. Por eso, como señalaba en un epígrafe anterior, la docencia más que un trabajo es un oficio “que implica el alma de las personas” (Lelario, Cosentino y Armellini, 2010, p. 57). Gert Biesta (2017, p. 40) a través de la obra de Emmanuel Lévinas lo resume de forma sencilla: “La responsabilidad es lo que me incumbe a mí exclusivamente, y lo que, humanamente, no puedo rechazar”.

Esto es lo que Max Van Manen (1998) denomina responsabilidad pedagógica, una suerte de reconocimiento de la vulnerabilidad del otro que me obliga a superar la centralidad de mi yo en el mundo, creando la posibilidad de actuar por su bien. De este modo la fragilidad del niño, de la niña, resuena como una llamada. Pero no es una llamada abierta, como si de un mensaje de auxilio se tratase: “¡que alguien me ayude!”.



Más bien se siente como una llamada que me reclama *a mí*: “¡ayúdame!”. Las necesidades de la criatura se convierten así en mis propias necesidades, que no puedo ignorar. De este modo, la responsabilidad que asume el adulto se convierte en el movimiento que inicia la construcción de la relación educativa, del gesto que inicia el acercamiento al otro para cuidarle.

¿De dónde nace la responsabilidad? ¿Por qué María no ha cuidado su dieta hasta que siente que su hijo dependía de ello? ¿Por qué Chantal, sin fuerzas, es capaz de erguirse cuando siente que su hija lo necesita? ¿Por qué Clara no puede dejar de preocuparse por Raquel a pesar de que nadie se lo exige? ¿Por qué Juan se obceca en continuar proyectos interdisciplinarios aun cuando ello le puede originar conflictos con la inspección? ¿Por qué la llamada de las niñas y niños no se puede ignorar?

La respuesta de Hannah Arendt (2005) no puede ser más contundente: es “la condición humana”. Forma parte de la condición humana acoger al que se reconoce como otro, que llega nuevo al mundo e introducirlo en el seno de nuestro contexto social y cultural, ayudándole a superar su vulnerabilidad para poder entrar y desenvolverse en él incorporando su novedad. La filósofa lo resume como sigue:

Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)

A este fenómeno en que la fragilidad del otro se siente como un reclamo que impele forzosamente a cuidarle, Max Van Manen (1998) lo llama responsabilidad pedagógica. También Emmanuel Lévinas (1987) analiza esto a través de su idea de hospitalidad y, a partir de su obra, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) señalan que la responsabilidad nace con el reconocimiento de la alteridad, del Otro, de una “exterioridad” al yo que piensa. Porque sólo cuando se “escucha” el rostro del Otro aparece la posibilidad de hacerse cargo de alguien que no soy yo:

El rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad. El otro, en su rostro, se me aparece “de frente”, “cara a cara”. El rostro es “presencia” no de una imagen, sino de una palabra. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. Esto es lo que significa heteronomía: responsabilidad para con el otro (ibíd., p.139).

Sin embargo, para mí, la mejor manera de comprender esta dimensión de la relación pedagógica cuando he ido a la escuela ha sido a través de dos conceptos que se estudian desde la pedagogía de la diferencia sexual: vocación y autoridad.

La palabra [vocación] viene del verbo latino “vocare”, llamar: la vocación es pues una llamada. Una llamada que al servir para designar al sujeto que la reciba, para calificarlo, para definirlo, inclusive, es porque es una llamada oída y seguida. “Vocare” viene de la raíz “voz, vocis” la voz. La vocación pues no es la misma voz sino algo que resulta de ella, es algo que ha sucedido a consecuencia de esa voz y que adquiere entidad. La adquiere, claro está, en quien la acoge y no solamente la oye. (Zambrano, 2007, p. 106)

Esa voz que se acoge es el eco de la fragilidad del otro, que con su llamada me interpela a estar a su lado. Así, es el niño el que acepta y autoriza al adulto como educador. En caso contrario, si el niño, niña, no confía en el adulto no le autorizará, o lo que es lo mismo, no se dejará acompañar y no podrá comenzar el encuentro educativo. La relación educativa se convierte así, en última instancia, en una relación de autoridad porque confío y me dejo tocar por el otro, es decir, “reconoces al otro y le reconoces como alguien que es capaz de influir en los demás y cree que la educación es importante y se dedica a hacerlo” (Montoya, 2007, p. 77). La autoridad, entonces, se concede desde la base de la confianza y entendimiento crítico del adulto, de modo que este queda autorizado para ser “críticamente autorreflexivo por el interés del niño” (Van Manen, 1998, p. 84). Por tanto, la autoridad no se posee ni es inherente a alguien en particular. En palabras de Milagros Montoya (2006, p. 111): “La autoridad no reside en una persona de forma definitiva y para siempre, existe mientras circula, mientras se reconoce y se acoge y se desvanece cuando no se reconoce o no se acoge”.

Sin embargo, a pesar de que la llamada de las niñas y niños parece ineludible, hay situaciones en que se llega a ignorar. Por ejemplo, hay ocasiones en que madres y padres biológicos no inician el movimiento simbólico necesario de adopción del hijo (Recalcati, 2017). Tampoco todos los maestros y maestras parecen sentir la vocación, aunque esa sea su profesión. Finalmente, por poner un último y dramático ejemplo, en los campos de concentración de la II Guerra Mundial, como el de Mauthausen en que se encontraba Chantal, los soldados alemanes no parecían querer implicarse ante la evidente vulnerabilidad de los presos. ¿Por qué entonces a pesar de ser ineludible hay situaciones en que se ignora esa llamada?

Como decía, siguiendo con Hannah Arendt, es inherente a la condición humana el acoger al que se *reconoce* como otro. Aquí es importante señalar que *reconocer al otro* no significa identificar a una persona, niño, alumno...; significa reconocer a Jorge, que tiene una historia, una experiencia que no es la mía. Jorge no es un “alumno con conducta disruptiva”, por ejemplo. Jorge es la historia que me evoca su nombre, es la historia de que, en palabras de Clara, “es muy cariñoso y quiere llevarse bien con la gente, pero lo hace respondiendo con chulería... es la única manera que sabe”. Reconocer al otro, entonces, no es reconocer a personas diferentes a mí, sino existencias diferentes a la mía.

[El otro] se escapa a toda posibilidad de conceptualizarlo. Es, por esencia, lo que trasciende al concepto, lo trascendente. Es lo que me trasciende y lo que me es exterior: es como la idea del infinito pensada en mi mente. Por eso abordar al otro en el discurso de la enseñanza es abordar algo que me trasciende y que me supera. Acoger al otro en la enseñanza –al aprendiz– es acoger lo que me trasciende y lo que me supera, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 160)

Se da así una paradoja porque el ejercicio necesario es el de experimentar la subjetividad del otro cuando esto, en su propia concepción, es irrealizable. Y ya que no es resoluble, el propósito no es tanto llegar a “ponerse en el lugar del otro” sino desplazar el yo de mi relación con el mundo y comprender que hay otras experiencias diferentes a la mía. Se trata, en definitiva, de experimentar la alteridad.

¿Cómo puede experimentarse esta descentralización del yo? Max Van Manen (1998, p. 151) apunta que solo podemos superar la centralidad del ego cuando nos preocupamos, precisamente, por la vulnerabilidad del otro y su bienestar.

El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puedo abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo. Si veo a un niño herido o que agoniza, me olvido, temporalmente al menos, de mis preocupaciones actuales. Ya no me dejo llevar por mi agenda personal. Por el momento estoy allí, por este niño, por esta otra persona.

En tanto que la experiencia es textual, de naturaleza narrativa (Clandinin et al., 2006; Ricoeur, 1987; Van Manen, 2003b), se trata de reconocer historias diferentes a la mía, que son modos de experimentar el mundo desde otro lugar. Solo cuando reconocemos esa otra historia aceptamos al otro y, entonces, sí podemos escuchar la llamada, porque resuena con su experiencia. Por ejemplo, al reflexionar sobre el Holocausto, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) concluyen que este fue posible porque los nazis despojaron de toda humanidad a los judíos que enviaban a los campos de concentración. Como Chantal, que ya no era más una persona, sino el sujeto de un experimento. En los campos de concentración había judíos, negros... pero no personas concretas, singulares. En cambio, en la película “El pianista” (Roman Polanski), entre otros muchos relatos similares, nos narran que cuando un nazi encontraba a un amigo o conocido cuya historia conocía y reconocía, le ayudaba, aún a riesgo de su propia vida.

De forma paralela, cuando una maestra entra al aula y ve a un grupo al que tiene que enseñar las multiplicaciones, no puede conocer sus necesidades singulares y, en consecuencia, tampoco asumir una responsabilidad para con su cuidado. En cambio, si la maestra reconoce a Jorge, solo podrá iniciar el gesto para ir a su encuentro: “Jorge espera”, le reclamaba Clara. Y, si el niño acepta y la autoriza, se volverá en dirección a la

maestra para que el encuentro sea posible, consumándose en un abrazo físico y, sobre todo, simbólico.

Por tanto, el origen del proceso educativo se encuentra en el reconocimiento de que nuestra existencia es textual. Vivimos a través de historias que necesitamos que sean reconocidas porque solo en ese momento se puede asumir una responsabilidad por ellas, comenzando la relación educativa; y solo cuando comienza esa relación podemos entrar en el mundo, conocerlo, vivir en él y con los demás.

Volviendo al inicio de la reflexión. Los adultos en la escuela asumimos una responsabilidad por acompañar y preparar a los niños para la “existencia pública”, para que puedan crear y realizar algo nuevo cuando estén preparados. Por ello la escuela se encuentra a medio camino entre lo privado y lo público (Arendt, 1996; Biesta, 2017). Es por esto mismo que las tensiones entre los dos mundos curriculares son irresolubles.

El plan curricular, ya sea más o menos homogeneizador, pretende saber y establecer lo que necesita el niño, niña, para incorporarse al mundo. Pero si la relación educativa comienza cuando reconocemos la singularidad de la criatura, el plan curricular no podrá jamás estar preparado para ello porque no puede conocer lo que es nuevo y está por venir, que es lo que constituye su singularidad (Rivera, 2012). No se trata entonces de una lucha entre el plan curricular y el currículum vivido, entre lo “mismo” y lo “nuevo”; sino de crear lo nuevo en lo mismo (Recalcati, 2017).



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN, APERTURAS Y OTRAS HISTORIAS

Mañana se borrará la tinta de lo que hemos dicho, porque las palabras, como los mantras, se las lleva el viento y las deshace; el mismo viento que nos dibuja las arrugas en el rostro. Pero el viento nunca podrá decidir lo que significa cada arruga. Las arrugas esconden lo que el viento no puede borrar: el frío, los amigos, el dolor, el amor.

La frontera invisible

KILLIAN JORNET





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1. MI LUGAR EN EL TEJIDO CURRICULAR

Comencé la tesis con el fervor aún candente de mi experiencia en la escuela como maestro, y el conflicto de tener que desarrollar mi práctica docente en el marco de una normativa y estructura escolar que, en no pocas ocasiones, sentía que se oponía a lo que debía hacer y lo que necesitaban aquellas niñas y niños. Abraham, por ejemplo, entre otras circunstancias personales, aún no sabía identificar todas las consonantes. Y, sin embargo, al estar en segundo de primaria, yo debía trabajar bajo los criterios de evaluación del primer ciclo de Educación Primaria de la Orden de 17 de marzo de 2015 y conseguir que en la asignatura de inglés alcanzasen, entre otros aprendizajes, a “Comprender el significado de textos, reconociendo un repertorio limitado de léxico así como una ortografía básica en textos adaptados a su edad sobre situaciones cotidianas y temas habituales”.

Además, para ello debía seguir el libro de texto que la escuela escogió el curso anterior, dejándome un margen de decisión y autonomía reducido. ¿No habría sido mejor, antes de ponernos a trabajar “la ortografía básica de textos adaptados”, haber abordado otras cuestiones que Abraham necesitaba y que nada tenían que ver con el inglés? ¿Cómo y quién había diseñado ese marco que definía mi práctica docente de una forma tan rígida?

Como introducía en el marco teórico, esta manera de concebir el currículum, y que estructura el sistema educativo español, se inspira en el modelo técnico y tradicional de la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1986). Aunque en la actualidad el currículum ya no hable tanto de objetivos y ponga el peso en las competencias, este es un cambio en el lenguaje que no va acompañado de un cambio epistemológico (Contreras, 2002b; Gimeno, 2009), pues la estructura y organización curricular sigue obedeciendo a una lógica tecnológica que concibe la planificación de la enseñanza y el propio actuar docente como la implementación de programas para que el alumnado alcance el nivel de competencia esperado. Así, aunque formulado en forma de competencias, en realidad estas son el objetivo a alcanzar y que, de hecho, son pretendidamente observables y medibles, según lo establece LOMCE, a través de los estándares de aprendizaje evaluable.

Pese a que el sistema curricular se desarrolla en un complejo entramado que se difumina aún más entre incontables procesos burocráticos, para su comprensión y descripción se puede presentar como un modelo jerárquico y secuencial en el que los objetivos y contenidos se van concretando a partir de lo establecido en el nivel anterior. En este proceso podemos identificar hasta siete fases:

El currículum oficial, transformaciones a nivel local, el currículum dentro de un centro determinado, las modificaciones que introduce el profesor personalmente, el que él lleva a cabo, la transformación que tiene lugar en el proceso mismo de enseñanza, y, por último, lo que realmente aprenden los alumnos. (Gimeno, 1988, p. 122)

Este sistema curricular es centralizado y jerarquizado, restando autonomía a los niveles inferiores y dejando en último lugar la toma de decisiones del profesorado, que llegados al final del proceso de concreción curricular se encuentra en su práctica docente con un alto grado de concreción y definición. De este modo, en tanto que sistema jerárquico en que los agentes del primer nivel enuncian los objetivos a alcanzar, lo que termina ocurriendo es la imposición de un sistema y cultura determinados.

En mi experiencia con Abraham, por ejemplo, me daban el criterio de evaluación mencionado y el proyecto educativo de centro me decía que debía hacerlo con un libro de texto concreto, aunque desde mi experiencia con él y en mi juicio como maestro sintiese que su necesidad era otra y el modo que requería para abordarla no fuese con este material.

Con este sistema se determinan unos contenidos para llevar a las escuelas, y con ellos se incluyen habilidades, capacidades y actitudes que sobrepasan lo que está estrictamente vinculado a la selección cultural. Por ejemplo, el Real Decreto 126/2014 que implanta el currículo básico de Educación Primaria establece que en el área de Ciencias Sociales el alumnado debe “desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor” y “tomar conciencia del valor del dinero y sus usos mediante un consumo responsable y el sentido del ahorro”. Con ello parece que los planes curriculares pretendiesen determinar cómo debe ser la historia a través de la que vivirán las nuevas generaciones.

En concreto en el contexto histórico actual podemos pensar en la imposición de un modelo político-económico determinado y que se materializa en unos contenidos concretos (por ejemplo con la incorporación en el currículum oficial de contenidos de emprendimiento y ahorro)¹.

Pero si la educación consiste en acoger la novedad que cada criatura trae al mundo (Arendt, 1996), no quedan motivos para mantener un sistema curricular jerárquico que impone un relato, el de quienes ocupan la posición de poder dentro de esa estructura, anulando la posibilidad de decisión y recreación de la propia historia del alumnado.

Esto, por supuesto, no supone la ausencia de regulación, sino que señala a qué debe regularse y cómo: descentralizando el diseño curricular y diseñándolo en relación con las escuelas, familias, profesorado y teniendo como foco último la experiencia del alumnado en las aulas. De esta manera, en línea con lo que reclamaba Schwab (2013), el currículum debe adaptarse a las necesidades y características de cada contexto, aula, niño y niña, y haciendo al profesorado partícipe de las decisiones de su propia acción.

¹ Esta manera de estructurar el currículum no se realiza de forma aislada, sino que forma parte de una tendencia neoliberal a pensar la escuela y la educación desde las normas del mercado, “una especie de (pseudo)privatización, o imitación de las formas en que funcionan los servicios privados, regidos por las reglas del mercado, conformando lo que se ha llamado ‘quasi mercados’” (Contreras, 2002b, p. 78).

Esta lectura exige desplazar de su lugar de privilegio y poder a los *stakeholders* que ocupan el primer nivel de concreción curricular, así como repensar el sistema curricular, de modo que se cree un espacio para la acogida de la novedad de cada criatura.

El anterior era el marco en que se situaban las preguntas de investigación que daban comienzo y sentido a la tesis. A través de la indagación con Juan, Clara y su alumnado he podido comprender (y he pretendido compartir) cómo los programas y planes curriculares tienen como base existencial y origen de sentido la propia experiencia del alumnado y profesorado en las escuelas e institutos. El empeño de la investigación es, entonces, el de ofrecer una manera de entender y estudiar el currículum que deje la experiencia del currículum del alumnado no en el último nivel de concreción curricular, sino en el centro, construyendo un sistema curricular no jerarquizado y que dé cabida a la singularidad de cada niño y niña. Se trata de pensar el currículum desde la experiencia del alumnado y profesorado en las aulas, porque es ahí donde cada criatura vive la experiencia de creación curricular y da forma a su historia.

A este lugar llego al comprender la educación como una experiencia de relación. En tanto que la experiencia tiene un carácter narrativo (Clandinin, 2013; Clandinin et al., 2006; Ricoeur, 1987) y la relación la entiendo como un encuentro (Cima, 2012), podemos definir la educación como un encuentro entre historias, con el propósito último de que dicho encuentro permita la recreación del currículum vivido del alumnado.

La historia a través de la que vivimos, al vivirla, nos la narramos y la recreamos. De este modo se convierte en parte de la experiencia del que la cuenta y de quienes la escuchan que, en última instancia, terminan en un lugar común: el de la nueva historia narrada y, por tanto, creada. Dicho de otro modo, la relación es una experiencia compartida en la que se crea una historia (con sus significados, símbolos y materiales) también compartida y que recrea, al mismo tiempo, el currículum vivido de cada quien.

Para entender este planteamiento, que se me antoja complejo, me ayuda visualizarlo gráficamente. Mientras que el modelo técnico plantea un sistema lineal de arriba-abajo, este complejo entramado de historias compartidas e individuales podemos representarlo como un tejido, compuesto por un entramado de múltiples hilos entre los que se diferencian la urdimbre de la trama. La urdimbre es un conjunto de hilos colocados paralelamente en el telar para pasar por ellos la trama, un hilo que al cruzarse con la urdimbre termina componiendo la tela.

La urdimbre es el camino que marca la historia de cada quien, trazos paralelos que nunca llegarán a encontrarse porque sólo podemos vivir desde nuestra subjetividad y a través de la historia que construimos de nuestra experiencia. La trama es la historia que comparten dos o más personas, poniéndolas en relación y dándoles un lugar en el aula, en el mundo, en el tejido curricular. A través de esta trama de historias compartidas que

une a unos y otros entramos en relación, se desarrolla la subjetividad y damos sentido a nuestra historia.

Siguiendo con esta metáfora, se puede decir que la trama es la cultura y que, por tanto, aprendemos en y desde una cultura, creando nuestro propio y nuevo modo de relación con ella (y con ello recreándonos). El aprendizaje no es la repetición de la historia sino, insisto, es la creación de un modo de contarse y relacionarse con ella. El aprendizaje es, entonces, la creación de una historia que interrumpe la tradición, la historia que ya ha sido contada, y trae lo nuevo, un nuevo relato en el que vivir.

Por tanto, la creación curricular no consiste en introducir a los niños y niñas en el mundo para que repitan lo que ya existe, sino en ayudarles a venir al mundo (Arendt, 2005; Bárcena y Mèlich, 2000); que lo hagan suyo, contándose su propia historia de cómo han llegado este lugar y cómo se quieren relacionar con él, recreando así la cultura.

Para acoger lo nuevo que puede traer cada quien, el docente debe asumir la responsabilidad por escuchar su singularidad, estando disponible para lo que entienda que puede necesitar el alumnado, más allá de lo que marquen los planes curriculares, que desde su lugar alejado del aula sólo pueden ser homogéneos y desdeñar la esencia de cada persona. Es decir, se trata de responsabilizarse por el acompañamiento y cuidado del otro en su camino del llegar a ser.

Esta responsabilidad debe ser vivida no como un sacrificio, sino como una donación (Biesta, 2017; Recalcati, 2014, 2016). Cuando la responsabilidad se convierte en sacrificio, significa que la práctica docente está movida exclusivamente por una recompensa; en el caso del magisterio, por un reembolso económico. Es decir, se vive la práctica educativa como un trabajo (Longobardi et al., 2010).

Entender la docencia como un trabajo dificulta la construcción de una relación en primera persona, pues el propósito último no está en ella sino en la consecución de la recompensa, para lo cual el docente se limitará a realizar la labor que le prescriban para obtener el reembolso. Esto significa que terminará aplicando los programas curriculares preocupándose únicamente por la eficacia y eficiencia en que lo haga, en la medida en que ello se traducirá en un salario. Así, finalmente, vivir la responsabilidad docente como un sacrificio supone entenderla como un deber laboral, como un trabajo, que termina sosteniendo el modelo curricular técnico e imponiendo a las niñas y niños el programa curricular diseñado por los *stakeholders*.

Por el contrario, cuando la responsabilidad es vivida como una donación, la recompensa de la práctica docente se encuentra en el propio acto, de modo que el “deber hacer” que nace de la responsabilidad no mata el deseo, ni lo pospone, sino que lo realiza (Recalcati, 2018). Vivir la responsabilidad como una donación significa colocarse en primera persona y realizarse a través de la propia práctica. Y solo de esta manera, asumiendo una responsabilidad que lleva a vivir el oficio docente en primera persona y como donación, se puede escuchar la historia del otro y construir una relación de cuidado

de lo que realmente necesita cada niña y niño (más allá de lo que cualquier programa pueda prever).

Llegados a este punto resuenan las preguntas de Jean Clandinin (2013) que me hacía en el capítulo introductorio: ¿Y qué? ¿A quién le importa todo esto? Este planteamiento nos lleva, como decía, a no centrar la educación y el sistema curricular en las decisiones tomadas por los agentes que tradicionalmente han ocupado el primer nivel de concreción curricular y prediseñado cómo debía ser la experiencia del aula y los objetivos a alcanzar. Esto tiene como resultado una concepción del sistema curricular que se asemeja a un complejo tejido cuya trama de relaciones vincula a todos los agentes interesados en el diseño curricular y teniendo como foco la experiencia del alumnado en relación con el profesorado, porque es ahí donde tiene lugar el proceso de creación curricular.

Se trata, en consecuencia, de centrar el debate educativo en la formación del profesorado y su desarrollo profesional, moviéndolo a vivir la docencia como un oficio en primera persona y en relación con el alumnado, dando valor a su experiencia y el saber que ha construido en esa experiencia (Contreras, 2016b). De este modo, de un sistema en que los diseñadores del currículum y teóricos de la educación indican al profesorado los programas y métodos que deben aplicar (es decir, lo que deben hacer), se pasa a un contexto en que los docentes se puedan sentir como expertos con capacidad para tomar decisiones curriculares (aunque siempre en relación y apoyándose en estos agentes).

Bajo este planteamiento se puede dar un cambio de forma pero no de fondo que es necesario aclarar para evitar. Poner al profesorado en el centro del debate educativo, mientras el sistema curricular se mantiene intacto se puede convertir, como viene sucediendo en las últimas décadas, en pasar del modelo técnico-*fordista* al *postfordista* (Contreras, 2002b). Es decir, al amparo de la "flexibilización del currículum" y relevancia de los docentes en el proceso educativo se les traspa la responsabilidad por la adaptación del plan curricular "general" al contexto del alumnado y de la escuela para el logro de unos objetivos que, en realidad, no han decidido.

Al contrario, lo que planteo es un cambio profundo en la manera de concebir el currículum, con todos los agentes en diálogo, participación, acuerdo, y en una relación no jerárquica que ponga en el centro, nuevamente, al alumnado y su relación con el profesorado.

Mi intención con estas líneas no es ahondar en estas cuestiones, puesto que no han sido el foco del trabajo. Más bien se trata de señalar que el proceso final de la investigación apunta a la necesidad de continuar profundizando en el estudio sobre las condiciones necesarias para una construcción del currículum que nazca de la experiencia de alumnado y profesorado en el aula; así como buscar la manera de acercar a los estudiantes de magisterio esta forma de comprender el currículum y vivir la relación educativa en primera persona (Contreras, 2016b).

La inquietud con que daba inicio a la tesis era la de buscar mi propio lugar en el complejo entramado curricular. A través de este trabajo he llegado a la comprensión vivida de que, cuando los maestros y maestras vamos al aula nos debemos poner en primera persona, sin ocultarnos detrás de teorías y modelos. Se trata de que la deliberación y toma de decisiones, en lugar de empezar en las administraciones y gobiernos centrales, lo haga en el aula, y comience poniéndome en primera persona (ya sea como maestro, padre, administrativo o legislador) y cuestionándome qué es lo que sé y puedo hacer en relación con el niño, niña, que tengo ante mí y lo que su experiencia me demanda. En definitiva, que las preguntas con que iniciaba la tesis sean, precisamente, las que den origen al pensamiento pedagógico: ¿Qué reclama de mí la experiencia de esta persona? ¿Por qué me reclama?

2. AVENTURAS APASIONANTES

Si entiendo la tesis como un proceso de formación en investigación, era obligatorio un último momento, de gran valor personal, en que detenerme a pensar en mi experiencia en estos cuatro años. Mi intención es identificar y pensar las dificultades y retos que he vivido en este tiempo, porque estos han sido con los que he aprendido y me han permitido aceptar algunos de mis límites y conocer otros que lo parecen, pero no lo son.

Aunque unas veces con más acierto que otras, durante este tiempo he tratado de vivir de acuerdo a la máxima del clown: “donde otros ven problemas, un payaso encuentra aventuras apasionantes”. Por ello, a pesar de haber vivido gran parte del tiempo abrumado por la elevada carga de trabajo, también he sido capaz de disfrutar la mayoría de las tareas en las que me iba sumergiéndome. Así, aunque mi propósito inicial era titular este capítulo como “dificultades y limitaciones de la investigación”, al terminar de escribirlo me he dado cuenta de que se ha transformado en un momento y espacio personal para reflexionar sobre todo lo que me han hecho aprender los obstáculos y dificultades con los que me he topado en la investigación.

Se levantaba de la cama con la primera luz del alba, despachaba el desayuno en dos bocados y se metía en la alfarería hasta la hora del almuerzo, después trabajaba durante toda la tarde y hasta bien entrada la velada, haciendo apenas un intervalo rápido para cenar, con una frugalidad que nada quedaba debiéndole a las otras refecciones. La hija protestaba, Se me va a poner enfermo, trabajando de esa manera y comiendo tan poco, Estoy bien, respondía él, nunca me he sentido tan bien en la vida. Era cierto y no lo era. A la noche, cuando finalmente se iba a acostar, limpio de los olores del esfuerzo y de las suciedades del trabajo, sentía que las articulaciones le crujían, que su cuerpo era un continuo dolor. Ya no puedo lo que podía, se decía a sí mismo, pero, muy en el fondo de su conciencia, una voz que también era suya lo contrariaba, Nunca pudiste tanto.

La Caverna
JOSÉ SARAMAGO

Saramago dibuja un orfebre que trabaja el barro a la manera tradicional, cuidando todo el proceso de fabricación, la selección de los materiales, el moldeado de cada figurilla... Hasta que se topa con el Centro, un desmesurado complejo comercial que nace y se alimenta del consumo desmedido, la necesaria producción para atender esta demanda y la deshumanización de las relaciones que termina por imponer este modelo a los personajes. El Centro, que se convierte en una suerte de caricatura sarcástica del neoliberalismo, hace girar la vida de todos cuantos habitan a su alrededor entorno a la productividad, la eficiencia y la competitividad. Cuando el orfebre intentaba mantener el modelo de producción de sus figurillas, con calma y cuidado, se veía arrastrado por la inercia frenética del Centro, que le obligaba a producir lo más rápido y barato posible. Al no querer abandonar la manera en que creaba las figurillas se vio obligado a buscar el

modo de vivir en y con el Centro, sin dejar de cuidar cada nueva pieza y con el equilibrio que le permitiera seguir disfrutando de su oficio.

Cuando leía esta novela me sentía retratado, esa estaba siendo mi experiencia. Iba dando forma poco a poco a mi trabajo, disfrutándolo y buscando materiales con los que ir fabricando la tesis; mientras que, al mismo tiempo, veía a mi alrededor un sistema bien arraigado de producción de publicaciones, competitividad y logro de méritos académicos que arrasaban con la manera pausada y cuidadosa que quería para hacer el trabajo. Parece que ya no vale con hacer buenas vasijas, hay que hacer muchas y que parezcan buenas. Que lo sean ya es otro asunto.

Si a esto le sumamos el volumen de trabajo propio que requiere la elaboración de una tesis, la mejor manera de representar mi experiencia es con la cita de Saramago. Sentía que pausadamente iba dando forma a la tesis, en un sosegado pero ininterrumpido esfuerzo que inevitablemente agota. Pero entonces, al ver que una de las piezas empezaba a cocerse en el horno, que me aceptaban un artículo o tras una conversación con Clara o con Juan, me invadían la esperanza y la ilusión, que me obligaban a volver al trabajo. No podía abandonarlo para otro momento y terminaba por emplear todo el día en la obra. Acababa exhausto, con pasión, inseguridad, confianza, incertidumbre y desasosiego. Hacía así mía la frase de Saramago: “nunca me he sentido tan bien en la vida. Era cierto y no lo era”.

Sobre lo imprevisto de la investigación educativa

El primer curso del doctorado (2015/16) hice el plan de investigación con unas “previsiones”, imaginando y proyectando cómo debían ser mis estancias en las escuelas. Entre otras tareas, antes de iniciar el trabajo en el instituto leí varias tesis, centrándome en cómo los doctorandos habían establecido la relación con las maestras y maestros, e imaginándome a mí en esa misma dinámica.

Sin embargo, cuando se inició el siguiente curso (2016/17) y empecé a ir al instituto lo que iba acaeciendo se alejaba de lo que yo esperaba y había leído en las investigaciones anteriores. Me costaba conseguir momentos en los que profundizar con Juan y en las clases no era capaz de estar seguro de a dónde tenía que mirar.

Mi propósito como investigador era el de acudir al instituto no para recoger información, sino para entrar en relación con Juan y que, fruto de este encuentro, pudiésemos construir textos de campo. El ritmo frenético e ininterrumpido del centro ponía a Juan en constante actividad, por lo que en las conversaciones no teníamos tiempo y calma para profundizar y encontrar focos sobre los que detenernos a pensar. El día siguiente que acudía al centro comenzaba acompañándole en el aula. El registro de observación que hacía sentía que era superficial y que me limitaba a recoger “lo que pasaba”, pues no había conseguido encontrar un lugar común con Juan en el que centrar la mirada. Al final de la jornada volvíamos a su despacho para conversar sobre lo que

habíamos vivido las horas anteriores pero, nuevamente, las demandas que Juan debía atender nos dificultaban una búsqueda en relación.

Un mes después de entrar en el instituto surgió lo que Juan llamó “el conflicto con los estándares”. Esta experiencia comenzó cuando la inspección, siguiendo instrucciones dictadas por la normativa y la administración educativa, pidió a todos los docentes del centro que modificasen la estructura y lenguaje con que habían realizado su programación (entre otros, les pidieron que incluyesen los estándares de aprendizaje evaluable que había incorporado la LOMCE al currículum oficial, de ahí el nombre que Juan le dio). Esta petición supuso un obstáculo en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que estaban en marcha, pues el tiempo que requería su organización debían dedicarlo a la petición que les había hecho la inspección.

Fue una experiencia que viví con Juan desde que comenzó el desencuentro con la inspección. Ya teníamos un “lugar” de encuentro. Durante semanas, todas las conversaciones giraban en torno a cómo estaban tratando de abordar la situación y resolver el conflicto. No sólo las conversaciones en su despacho, también en los pasillos, con otros docentes... Era un tema que surgía de manera natural y que nos ponía en relación.

Esto no era lo que había previsto. Esperaba centrarme en cuestiones cotidianas que viviese Juan en su aula, tal como hicieron las doctorandas cuyas tesis había leído. Sin embargo, este imprevisto se convirtió en una experiencia rica para mí al permitirme comenzar a conocer cómo vivía Juan su práctica docente y, con ello, empezar a comprender algunas cuestiones sobre el currículum: la diferencia entre los dos mundos curriculares (el plan curricular y el currículum vivido) y cómo las tensiones entre ellos pueden llegar a convertirse en conflictos si no se abordan adecuadamente. A partir de esta experiencia elaboraría posteriormente uno de los artículos de la tesis (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2018).

Sin embargo, más allá de esta experiencia, no fui capaz de poner el foco en otros lugares, pues me seguía encontrando con las mismas dificultades para construir un clima y momento adecuado para la conversación y reflexión. Por este motivo, junto con mi necesidad por comprender en mayor profundidad la literatura que aborda la subjetividad como una construcción narrativa, decidí pasar a prestar toda la atención en la experiencia del alumnado, contando con la disposición a conversar, en horario de clase, con varios estudiantes.

Con este trabajo imprevisto con los chicos y chicas (pues en el diseño inicial sólo pretendía investigar con Juan) pude profundizar más en la comprensión del currículum vivido. En particular, me centré en conocer cómo vivían su experiencia en el instituto, a través de qué historia vivían esa etapa escolar y, más concretamente, nos detuvimos a conversar sobre cómo y en qué experiencias habían construido su idea de cómo hacer “una buena presentación”. Fruto de este trabajo elaboraría el segundo artículo de la tesis (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019b).

Cuando se acercaba el final de aquel curso tuvimos la *Jornada Doctoral* del programa de doctorado, un espacio anual en que nos reunimos los doctorandos para compartir nuestras experiencias con la tesis. Recuerdo a una compañera contar que todo el trabajo que había preparado durante el curso giraba en torno a un grupo focal que, la misma mañana antes de que se fuese a celebrar, le dijeron que no podía realizar. Tuvo que readaptar y cambiar toda la planificación de su trabajo. Otra compañera hizo las entrevistas que necesitaba, construyó con ellas varios relatos y se los mostró a las entrevistadas, que al leerlo le pidieron que no publicara la mayor parte de los textos; por lo que tuvo que rehacer y repensar la mayor parte del trabajo de todo el curso. A continuación otra doctoranda narraba que había hablado con la dirección del centro en el que trabajaba como maestra para hacer su tesis a través de una investigación-acción. Cuando llevaba tiempo leyendo, había definido el marco metodológico e iba a empezar el trabajo de campo, le retiraron el permiso para investigar en la escuela y tuvo que cambiar radicalmente la perspectiva de la investigación.

Mi experiencia y la de mis compañeras son experiencias de *fracaso* en el diseño que nos habíamos planteado. Y no es casualidad que haya habido tantos (recuerdo otras muchas experiencias personales y de compañeras que por simplificar la escritura no incluyo en este texto). Uno de los aprendizajes que soy capaz de verbalizar de mi proceso de formación es la comprensión vivida de que trabajamos con personas y, por ende, no hay una situación modelo que podemos imaginar y prever. Cuando imaginamos la secuencia de acontecimientos y relaciones, muy difícilmente coincidirá con lo que sucederá, o lo que es lo mismo, *fracasaremos*.

Aquí es importante aclarar que cuando hablo de fracaso no lo asocio a un sentimiento de aflicción o pesadumbre. El fracaso es, simplemente, el error en una tarea. En este caso es el desacierto al diseñar una investigación educativa. Un error que he comprendido necesario para que el estudio sea riguroso, pues cada momento y cada relación es singular, única, no podemos pretender predecirla o conocerla de antemano.

Al curso siguiente (2017/18) sucedió también algo que no esperaba. Un maravilloso fracaso. Contaba con iniciar el trabajo de campo acompañando a Clara con su grupo-clase, pero al iniciar el curso hubo un cambio. Me contaba que ese año sería la jefa de estudios y su puesto en la escuela el de “apoyo y refuerzo”. Al principio pensé que esto no me serviría para la investigación. Pero poco tiempo después entendí que, aunque la situación no era la que había pensado, también podía ser rica, de otra manera. Clara estaría trabajando como maestra en otra situación, pero como maestra, donde se ponen en juego también los saberse profesionales y se crean relaciones y vínculos con el alumnado. Y, además, esta situación hizo que tuviese un horario más flexible y pausado, por lo que se hacía sencillo encontrar espacios y momentos conversar con calma.

La experiencia de escribir (y redactar) una tesis

Un aspecto central de mi experiencia y aprendizaje durante la tesis doctoral ha sido sobre y a través del proceso de escritura. La he vivido como un proceso largo, complejo y que comienza mucho antes de “coger el boli” y redactar. En el momento en que una idea me rondaba por la cabeza o había un posible hilo que me iba haciendo pensar (haciéndome centrar la mirada en las escuelas en un lugar determinado y seleccionando unas lecturas concretas) ya había empezado la escritura. Después seguía un proceso largo y lento de reflexión en el que debía volver a la escuela, seguir leyendo, tomando notas... y finalmente intentaba ordenar el fruto de todo ese trabajo con nuevas notas hasta que consiguiese visualizar todas las ideas como un texto con sentido. En ese momento empezaba la redacción, coger el boli para plasmar en el papel lo que tenía en la cabeza. Como el alfarero que imagina una figurilla y coge el barro para tratar de moldearla.

En el momento de coger el boli, en las primeras fases de la redacción, todo parece seguir la misma dinámica de reflexión, ordenando el maremágnum de ideas. Sin embargo, conforme he ido avanzando y los textos empezaban a tomar forma, aparecía siempre la misma sensación. Aunque no sea el lenguaje más apropiado para una tesis, tengo que expresarlo con la palabra que me nace al pensar en esta emoción: sentía que *me estaba flipando*.

La tercera acepción de la RAE para *flipar* no puede ser más certera: “quedar asombrado o extrañado”. Me ha reconfortado cuando, tras mucho tiempo de dedicación, el trabajo empezaba a materializarse. Pero, al mismo tiempo, también sentía que podía estar yendo en una dirección equivocada (y seguro que lo he hecho más veces de las que soy consciente). Así que podría hacer una breve modificación a la definición de la RAE: me sentía asombrado y extrañado.

Pese a que al principio no tenía claro de dónde nacía este sentimiento dubitativo y de extrañeza, tras estos años viviendo y reflexionando sobre mi práctica investigadora, lo asocio a dos motivos, aunque no sabría decir con seguridad en qué medida influye cada uno. En primer lugar, esta sensación responde a una inseguridad por el propio trabajo: “¿Lo estaré haciendo bien? ¿Tendrá esto sentido?” me he repetido a lo largo de todo el proceso estas preguntas. Sin embargo, cuando lo pienso detenidamente tengo que aceptar que esto no es algo exclusivo de este trabajo, sino que alude a una dimensión personal: a un innecesario miedo al error; a no ser capaz de aceptar mis propios límites, queriendo siempre ir más allá de ellos; y a una infecunda necesidad por complacer con mi trabajo, algo que “aprendí” tras muchos años de escolarización siendo un “buen alumno”. La tesis ha sido una tarea exigente en este sentido, al demandarme continuamente ser consciente de esta historia a través de la que vivo y obligándome a repensarla (y recrearme) si quería hacer un trabajo riguroso y con sentido.

En segundo lugar, como decía, la escritura comienza construyendo ideas nuevas que van, vienen, se desordenan... y el trabajo de redacción consiste en darles forma, cómo hace el alfarero después de un largo periodo de tiempo preparando los materiales y

esbozando la figurilla que quiere crear. Se trata de concretar en un único texto todas las cuestiones que vengo hilando y trabajando. Así, el momento en que termino de redactar es la primera vez que todo parece tener orden, y es este contraste el que me hace dudar y sentirme extrañado. Si todo era caótico y ahora parece tener sentido, ¿no he podido tergiversar las ideas para que encajen y construir así el nuevo sentido?

A partir de estas reflexiones y experiencias llego a un lugar que siento propio como investigador: necesito sentirme dubitativo para escribir un texto propio, auténtico. Siempre voy a estar demasiado cerca de un texto cuando coja el boli para redactar (no hay otra manera de sumergirse en la redacción). Siempre voy a tenerlo todo ordenado cuando termine de redactar las ideas y notas, por lo que siempre tendré esa sensación de contraste e inseguridad, que se manifiesta en la pregunta que me he repetido continuamente: “¿Estaré haciendo lo correcto?” Y es que sin esta pregunta y disposición no encuentro la manera de reflexionar, aprender y repensar el propio trabajo.

Lo que dejo abierto

Al pensar en las dificultades vividas en la investigación, la primera que recuerdo ha sido el reto por encontrar la manera de aproximarme al currículum vivido. Al hablar de currículum vivido, lo he definido como la narración que cada persona se cuenta de sus vivencias. Aquí es donde aparece mi dificultad: el currículum vivido es la historia que cada persona *se* cuenta, y no la que *me* cuentan. Con “la historia que se cuentan” me refiero no a una narración que las personas nos hagamos interiormente a nosotros mismos, sino a que damos sentido y significado a nuestra experiencia narrativamente. Así, al hablar conmigo, tanto alumnado como profesorado, me han contado relatos que podían no corresponderse plenamente con lo que podían sentir o contarse.

Esto se debe a dos motivos. El primero y fundamental es la naturaleza inefable de la experiencia (Van Manen, 2003b). En segundo lugar, se pueden aducir razones circunstanciales que dificultan aún más la tarea: el clima del encuentro, la confianza que tuviesen en mí, su capacidad de poner palabras a la experiencia en el momento de la conversación, etc.

Por tanto, en ningún caso puedo llegar a conocer con convicción de infalibilidad lo que una persona siente y se cuenta. En las conversaciones lo que yo veía eran sombras de la historia de cada persona y, como si estuviese en la caverna de Platón, a partir de ellas debía hacer mis interpretaciones. Y es que, aunque tengamos la esperanza de acceder a los secretos, esto nunca ocurrirá, porque si lo hacemos dejarán de serlo.

Me recuerda esto a una clase de Juan de Mairena en que decía que “cuando un hombre algo reflexivo se mira por dentro comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera”.

Esta dificultad lejos de amilanarme me estimulaba, era una aventura apasionante. Quería encontrar la manera de poder mirar esas sombras lo más rigurosamente posible. Me sumergí en lecturas y conversaciones con alumnado y profesorado en las que intentaba dar sentido a todo lo que estaba estudiando y construyendo como significado propio. La manera que iba encontrando es la que termino exponiendo en este trabajo: a través de conversaciones hermenéuticas centradas en la búsqueda de sentido de la experiencia y el posterior análisis, también hermenéutico, de los textos orales y escritos que habíamos compuesto.

Cada vez que creía vislumbrar y comprender algo nuevo sobre la dimensión narrativa de la subjetividad, aparecían dudas que me desbordaban y sobre las que quería seguir profundizando, leyendo y pensando en las escuelas.

Esto hizo que tuviese que dejar de lado, no por falta de interés pero sí de tiempo, dos asuntos en los que me habría gustado ahondar en la tesis y que ya incluía en el plan de investigación inicial:

- 1) Dado que el origen de la investigación está en la inquietud que traía por cuestionarme y comprender mi lugar en relación con el alumnado, para mí era importante profundizar en la diferencia masculina en la relación educativa. Esta inquietud nacía desde la idea de que la relación no se construye en neutro o en abstracto, sino que el encuentro educativo se produce entre dos personas con un cuerpo sexuado. Se me hacía necesario, desde esta idea, hacer visible la diferencia sexual en la construcción de la relación educativa. En el plan de investigación lo exponía como sigue: “la educación es un acto de relación que exige al docente situarse en primera persona, haciendo presente todo lo que lleva consigo. Por ello no puedo ignorar al indagar en la experiencia educativa ‘la realidad primera que nos distingue como humanos, el ser hombres o mujeres’ (Piussi, 2006, p. 18)”. Sin embargo, esto no ha sido posible porque, como vengo exponiendo, las dificultades y retos que me iban apareciendo al estudiar el currículum y su naturaleza narrativa me exigían una dedicación plena que me impidió centrarme en la diferencia masculina cuando investigué con Juan. El curso siguiente no fue posible encontrar un docente varón con las disposiciones que requería para el estudio, por lo que al continuar la investigación con Clara tuve que dejar abierto este foco de la tesis.
- 2) Los principales referentes teóricos en los que me apoyo al analizar el entramado curricular son de origen canadiense (Jean Clandinin, Michael Connelly, Janice Huber, etc.) y norteamericano (John Dewey, Joseph Schwab, etc.). Comencé la lectura de estos textos porque eran los que me permitían adentrarme con mayor profundidad en el foco del estudio. Sin embargo, también hay estudios españoles de gran relevancia que reflexionan sobre el currículum y su práctica. Aunque me apoyo en algunos de ellos habría sido relevante y dado mayor rigurosidad al

estudio ahondar en estos textos y, en especial, en los que profundizan en una discusión sobre la visión técnico-hegemónica del currículum.

Estas son dos vías que, como decía, no he conseguido abordar por falta de tiempo, al detenerme en cuestiones imprevistas y que demandaban mi atención. Pero esto no significa que sean temas que se quedan incompletos, sino que permanecen abiertos para seguir indagando en mi futuro como investigador.

Llega el otoño

De toda esta experiencia puedo decir que he aprendido a vivir la diferencia entre parar y terminar. La investigación es un trabajo que no termina, siempre se puede seguir avanzando, añadiendo lecturas, nuevas visitas a la escuela, más conversaciones, reescritura, etc. (en mi caso, por ejemplo, estudiando la diferencia masculina en la relación educativa). Pero si en el saber “habita un ‘vacío’, una falla que es indicadora de la imposibilidad de saberlo todo” (Recalcati, 2016, p. 52), en algún momento debemos parar, pues nunca llegaremos a un saber absoluto y concluso.

Si el propósito es terminar, se crea una enorme ansiedad por llegar a un lugar que jamás se alcanzará, pues siempre surgirán nuevas preguntas y habrá más textos con los que trabajar. Por el contrario, sin una meta a la que llegar, lo que busco es avanzar y, llegado a un punto, cuando sienta que debo hacerlo, detenerme y entregar el trabajo como esté en ese momento.

Por eso mismo lo que toca ahora no es terminar la tesis, sino pararla por donde va. Comencé el estudio con la inquietud de mi experiencia como maestro y las preguntas que Abraham, un alumno de la escuela, me abría: ¿Cómo se crea el currículum? ¿Cuál es la naturaleza del currículum vivido? ¿Cómo es la experiencia de creación curricular? ¿Cuál es el papel de la relación educativa en la creación curricular? ¿Cómo se construye una relación que permita la re-creación del currículum del alumnado? ¿Qué disposiciones docentes hacen posible la construcción de la relación educativa?

Las preguntas dieron inicio a una suerte de primavera. Comenzaron a brotar ideas y búsquedas que crearon un tiempo de crecimiento y maduración. Ahora llega el otoño. Hay que dejar caer las hojas que brotaron, las que escribí, para que en su lugar puedan nacer otras, nuevas, pero inspiradas en la historia que viví.





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., y Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora?. *Revista de Educación*, 360, 577-599.
- Altan, S., y Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.012>
- Angulo, J. F. (1994). Enfoque tecnológico del currículum. En J. F. Angulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 79-110). Archidona: Aljibe.
- Angulo, J. F., y Blanco, N. (Eds.). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.
- Aoki, T. T. (2015). Layered Voices of Teaching. The Uncannily Correct and the Elusively True. En W. F. Pinar y W. M. Reynolds, *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 17-27). Nueva York: Educator's International Press.
- Ardila, J. A. (2013). *Narración oral de cuentos comunitaria y escénica crítica como herramienta de intervención social* (Pablo de Olavide). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10433/757>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 71-88.
- Arnaus, R., Arbiol, C., y Nuri, A. (2016). Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En J. Contreras, *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 55-80). Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144.
- (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41.
<https://doi.org/10.5209/RCED.51925>

B

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(1), 233-259.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barnacle, R. (2004). Reflection on lived experience in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.798839>
- (2014). Pragmatism and the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En J. F. Angulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 205-232). Archidona: Aljibe.
- (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- (2011). Sostener la libertad: encontrar y cuidar un ‘cuarto propio’. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 77-92.
- (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Qurriculum*, 28, 11-31.
- (2017). *La naturaleza de los saberes del oficio docente*. Inédito: Memoria de Cátedra.
- Blanco, N., Molina, M. D., y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En J. Contreras, *Tensiones*

fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia (pp. 223-253). Barcelona: Octaedro.

Blanco, N., Molina, M. D., y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 61-76.

Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>

C

Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *RUEDES*, 3, 1-17.

– (2014). *Culture della Cura. Mediazione culturale ed etnoclinica in ambito educativo, sociale, sanitario*. Vicenza: presentARTsi.

Cima, R., Luchi, A., y Grazia, M. (2000). Storie di vita nell'educazione e nella cura. En R. Cima, L. Moreni, y M. Grazia, *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita* (pp. 137-146). Milán: Franco Angeli.

Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.

– (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: MacMillan.

– (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. En *Advances in contemporary educational thought series*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.

<https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.

Clandinin, D. J., y Husu, J. (Eds.). (2017). *The Sage handbook of research on teacher education*. Los Ángeles: SAGE.

Clandinin, D. J., y Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-602.

<https://doi.org/10.3102/0013189X09353940>

Clandinin, D. J., Pushor, D., y Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.

<https://doi.org/10.1177/0022487106296218>

- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.798838>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Contreras, J. (2002a). Educar la mirada ... y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.
- (2002b). Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En I. Westbury (Ed.), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 75-109). Girona: Ediciones Pomares.
- (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27. 3), 125-136.
- (2016a). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- (Ed.). (2016b). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- (Ed.). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010a). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010b). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

D

- Davis, B., y Murphy, M. S. (2016). Playing with Moon Sand: a narrative inquiry into a teacher's experiences teaching alongside a student with a chronic illness. *Teachers and Teaching*, 22(1), 6-20.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023025>
- Del Olmo, G. (2006). *Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI*. Madrid: horas y Horas.
- Deng, Z. (2013). The Practical and reconstructing Chinese pedagogics. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 652-667.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.818718>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Diotima (Ed.). (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

E

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

F

- Faccincani, C. (2002). El pensamiento de la experiencia. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona: Icaria.
- Friesen, N., y Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255-264.

G

- Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, Culture y Society*, 19(1), 133-151.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2011.548995>
- Giles, D. (2010). Developing pathic sensibilities: A critical priority for teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1511-1519.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.007>
- Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. En *Colección Pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata.
- (Ed.). (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- (Ed.). (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Madrid: Morata.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: a feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang Publishing.
- (1998). *Taking Caring Seriously: The Ethic of Care in Classroom Life*. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED419801>
- Guerrero, C., y Mazzetti, M. (2011). El fotolenguaje: una nueva estrategia para el trabajo grupal. *Appia*, 20, 96-105.

H

- Hamilton, D. (1999). The Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?). *Pedagogy, Culture y Society*, 7(1), 135-152.
- (2005). Beyond a technology of salvation. *Pedagogy, Culture y Society*, 13(1), 109-120.
<https://doi.org/10.1080/14681360500200218>

Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. Universitat de Barcelona.

Huber, J., Murphy, M. S., y Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion*. En *Advances in research on teaching*: Bingley: Emerald.

J

Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-172.

– (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XX1*, 14(1), 59-87.

L

Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Lelario, A., Cosentino, V., y Armellini, G. (Eds.). (2010). *Buenas noticias de la escuela: hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina.

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o Más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Longobardi, G. (2002). Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona: Icaria.

Longobardi, G., Tavernini, L., Giorgetti, G., Porcu, R., Bagni, A., Piussi, A. M., y Muraro, L. (2010). ¿Es trabajo el trabajo de la enseñante y del enseñante? En A. Lelario, V. Cosentino, y G. Armellini (Eds.), *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma* (pp. 53-64). Madrid: Sabina.

López, A. (2006). Hacerse mediación viva. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 134-157). Barcelona: Octaedro.

M

Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002113>

Malagón, L., y Tamayo, H. (2017). *Convergencias y divergencias en el pensamiento pedagógico de John Dewey y Lawrence Stenhouse*. Tolima: Universidad de Tolima.

Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado ¿qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.

- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019a). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 103-122.
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>
- (2019b). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 23(2), 377-395. doi:
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>
- (En prensa). Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica. *Magis*.
- (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Migliavacca, F. (2002). Dejarse tocar. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 133-152). Barcelona: Icaria.
- Molina, M. D. (2013). Explorar la relación educativa. Acompañar el proceder creativo de una maestra. En M. J. Chisvert, A. Ros, y V. Horcas (Eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 143–171). Barcelona: Octaedro.
- Molina, M. D., Blanco, N., y Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras (Ed.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 111-150). Barcelona: Octaedro.
- Montoya, M. M. (Ed.). (2004). *Recetas de relación: educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: horas y Horas.
- (2006). Ser en confianza. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 85-113). Barcelona: Octaedro.
- (Ed.). (2007). *Saber es un placer: la práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Morris, D. (2002). Narrative, ethics and pain: Thinking with stories. En R. Charon & M. Montello, *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 200-223). London: Routledge.

N

- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159.
<https://doi.org/10.1080/03057640500146757>

O

- Ochoa, C. (2015). *Narrativas biográficas de mediadores interculturales desde una perspectiva sistémica. Implicaciones socioeducativas*. Universidad de Sevilla.
- Olson, M. R. (1995). Conceptualizing Narrative Authority: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135.
- (2000). Curriculum as a Multistoried Process. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 169-187. <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Olson, M. R., y Craig, C. J. (2005). Uncovering Cover Stories: Tensions and Entailments in the Development of Teacher Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 35(2), 161-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2005.00323.x>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78.
- Orr, A. M., y Olson, M. R. (2007). Transforming narrative encounters. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 819-838.

P

- Pallarés, M., y Muñoz, M. C. (2017). La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI. *Foro de Educación*, 15(22), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.443>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez-Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. I., y Soto, E. (2014). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23(2), 171-182.
- Pinar, W. F., e Irwin, R. L. (2004). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. En *Studies in Curriculum Theory*. New York: Routledge.
- Pinar, W. F., y Reynolds, W. M. (2015). Introduction: Curriculum as Text. En W. F. Pinar y W. M. Reynolds, *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 1-14). Nueva York: Educator's International Press.
- Piussi, A. M. (1999). La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós.
- (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda: Revista d'estudis feministes*, 19, 107-126.
- (2006). El sentido libre de la diferencia sexual en la educación. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 15-45). Barcelona: Octaedro.
- Piussi, A. M., y Mañeru, A. (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.

Q

Quiles, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Universitat de Barcelona.

R

Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.

– (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

– (2017). *El tabú del mundo*. Milán: Einaudi.

– (2018). *La creatività come manifestazione del desiderio*. Presentado en Diolghi sull'uomo, Pistoia. Recuperado de <http://www.dialoghisulluomo.it/it/la-creativita-come-manifestazione-del-desiderio>

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración. Vol.1, Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

– (1996). *Tiempo y narración. Vol.3: El tiempo narrado*. México: Siglo Veintiuno.

Rivera, M. M. (2000). La atención a lo singular en la relación educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 293, 10-13.

– (2012). *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

Rossi-Doria, M. (2000). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

S

Sánchez, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.

Schwab, J. J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.

– (1971). The practical 2: arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542.

– (1973). The practical 3: translation into curriculum. *School Review*, 81(4).

– (1983). The practical, 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.

– (2013). The practical: a language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>

Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>

Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.



- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: M.C.E.P.

T

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Turrina, A. (1997). *L'ascolto nella relazione educativa in età scolare*. Università degli Studi di Verona.
- Tyler, R. W. (1979). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

V

- Vagle, M. D. (2015). Curriculum as post-intentional phenomenological text: working along the edges and margins of phenomenology using post-structuralist ideas. *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 594-612.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051118>
- Van Manen, M. (1990). The practice of practice. En M. Lange, J. Olson, H. Hansen, y W. Býnder (Eds.), *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.
- (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- (2003a). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- (2003b). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

W

- Wilson, C. (2014). Towards a thinking and practice of sexual difference: putting the practice of relationship at the centre. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 202-215. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12067>

Z

- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación: manuscritos* (A. Casado y J. Sánchez-Gey, Eds.). Málaga: Editorial Ágora.

Los sueños

Antonio Machado

El hada más hermosa ha sonreído
al ver la lumbre de una estrella pálida,
que en hilo suave, blanco y silencioso
se enrosca al huso de su rubia hermana.

Y vuelve a sonreír porque en su rueca
el hilo de los campos se enmaraña.

Tras la tenue cortina de la alcoba
está el jardín envuelto en luz dorada.

La cuna, casi en sombra. El niño duerme.
Dos hadas laboriosas lo acompañan,
hilando de los sueños los sutiles
copos en ruelas de marfil y plata.

