



Enseñar, aprender, crear.

## Una aproximación narrativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje

**Adrià Paredes Santín**

(Universitat de Barcelona)

mail: [adria.paredes@ub.edu](mailto:adria.paredes@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8096-3979>

**Leonor Giménez Velázquez**

(CEIP Cervantes, Barcelona)

mail: [lgimen2@xtec.cat](mailto:lgimen2@xtec.cat)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0072-6701>

### RESUMEN

Este artículo indaga narrativamente en las experiencias vividas por una maestra, sus alumnos de 5º de primaria y un investigador durante la realización de un proyecto escolar sobre el Alzheimer. Conjuntamente, maestra e investigador, presentamos algunas historias que nos permiten indagar en cómo las alumnas y los alumnos, a través de distintas actividades escolares, exploran quiénes son y cómo es el mundo que les rodea. Con una mirada narrativa, atendemos a lo educativo en relación y desde su interrelación con un mundo que traspasa las paredes de la escuela y desborda el currículum prescriptivo. Para finalizar, elaboramos una propuesta que resignifica los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de creación, experiencias que permiten (re)crear nuestras relaciones con el mundo.

Palabras Clave: Experiencia, indagación narrativa, currículum, enseñanza basada en proyectos.

### Teach, learn, create. A narrative approach to the teaching-learning processes

#### ABSTRACT

This article is a narrative exploration of the experiences of a teacher, her 5th grade students, and a researcher during the realization of a school project on Alzheimer. In this study, teacher and researcher jointly present some stories that allow us to inquire about how students—through different school activities—explore who they are and what the world around them is like. With a narrative approach, we focus on the educational aspects of the project and their connection with a world that goes beyond the walls of the school and overflows the prescriptive curriculum. Finally, we elaborate a proposal that re-signifies the teaching-learning processes as creation processes, which allow us to (re)create our relationships with the world.

Keywords: Experience, narrative inquiry, school curriculum, project based learning.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.681-688>



## Introducción

¿Te has preguntado alguna vez cómo y dónde se almacenan los recuerdos que dan sentido a tu vida? ¿Y por qué recordamos unos y olvidamos otros? Sabemos que las personas somos seres relacionales, formamos parte de los recuerdos de los otros, ¿pero eres consciente de qué recuerdos quedarán de ti el día que ya no estés? Estas son preguntas que si te las planteas en serio te detienen por unos instantes. Hasta puede que hayas levantado la mirada del artículo y estés pensando en ti, en tu familia y la vida que estás llevando.

Preguntas muy similares fueron las que una maestra y su clase se plantearon durante el desarrollo de un proyecto interdisciplinario que tenía como pregunta inicial *¿qué le ocurre a un cerebro que tiene Alzheimer?* Para abordarlas decidieron crear el *Boulevard de los recuerdos*, una exposición performativa que recreaba el cerebro y los recuerdos de Candela, una maestra jubilada diagnosticada de Alzheimer. Candela y su(s) historia(s) fueron inventada(s) por la clase y su maestra. Con ellas, exploraron distintas maneras de responder a cuestiones surgidas durante el transcurso de un proyecto, que empezó comprendiendo qué es y cómo nos afecta la enfermedad y terminó poniendo en el centro el valor de la vida de las personas. Con Candela, recrearon una vida para poder pensar (y ensayar) qué significa vivir.

Este fue una experiencia que para nosotros aún sigue viva, con la que seguimos pensando (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por eso nos preguntamos por lo que habrá quedado de ésta en las niñas y los niños de la clase, indagando en las distintas dimensiones de la experiencia vivida que siguen ahí, haciendo experiencia en nosotros. Cuestiones que van más allá del qué has aprendido y de qué te habré enseñado.

En este artículo se muestra una parte de una investigación en la que Leo, maestra de 5º de primaria en una escuela pública de Barcelona, abrió las puertas de su aula a Adrià, para compartir la experiencia educativa que tiene lugar en su aula, durante un curso escolar<sup>1</sup>. El proyecto de aula del *Boulevard de los recuerdos*, realizado por Leo, fue vivido por Adrià como investigador y ayudante de aula.

Siguiendo los postulados de la indagación narrativa<sup>2</sup> (Clandinin, 2013) y la investigación de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), partimos de y nos mantenemos apegados a las historias que hemos vivido junto a las niñas y los niños en la clase, lugar desde donde atendemos a los procesos de enseñanza-aprendizaje como historias que maestra y alumnado van escribiendo en relación. Las historias que contamos, que aportaron cambios significativos al devenir del proyecto y otras vivencias cotidianas de la clase (notas de campo) han sido recogidas en un diario de investigación colaborativo escrito por Adrià como observador-participante, ampliadas con comentarios, observaciones y reflexiones de Leo, como maestra. En el diario también se recogen nuestras conversaciones, entrevistas y algunos trabajos elaborados por el alumnado. Contamos también con los textos de investigación co-compuestos por ambos que son propios de la metodología de IN.

La IN es una metodología de investigación ontológicamente relacional (Clandinin y Rosiek, 2007), es en la relación entre las personas que participan de la investigación donde se sustentan

los principios y finalidades de esta. El texto que continúa ha sido redactado por el investigador y da cuenta de la experiencia escolar vivida al lado de la maestra. Experiencia de la que ella ha sido autora. En ocasiones se mantiene el plural mostrando los procesos de co-composición característicos de la IN.

## Indagación narrativa y experiencia

- Yo sé lo que pone en el currículum oficial porque es mi obligación y porque me estoy preparando para las oposiciones (Leo, entrevista, febrero 2021)

-No le puedo pedir ayuda a mi madre porque no sabe casi nada (Rajae, conversación de aula, extracto diario de campo, primavera 2018)<sup>3</sup>

Indagar narrativamente es poner en el centro la experiencia vivida y contada por las personas, en relación con las narrativas sociales, culturales, institucionales en las cuales esta es constituida, conformada, expresada y mostrada (Clandinin, 2013). La metodología de IN parte de la concepción de experiencia de Dewey, para quien la experiencia es el resultado de la interacción continua entre las personas y el mundo que las rodea y constituye nuestras maneras de ser y estar en él, por ejemplo, los recuerdos por los que os hemos preguntado al principio del artículo. Sus dos características constitutivas, continuidad e interactividad, contribuyen a constituir el espacio tridimensional de IN, en el cual las experiencias de los participantes junto a las de los investigadores se vivifican temporal, espacial y socialmente. Un modo de pensar la experiencia al que nos referimos como narrativo: relacional, ubicado en un lugar y que atiende a las implicaciones personales y sociales, pasadas y futuras de lo vivido. Que no está aislado del mundo, pues las palabras de Leo y Rajae nos cuentan una experiencia en la que están presentes narrativas culturales, familiares e institucionales en las cuales ellas se viven. Tampoco es un pensar que detiene el mundo, ambas expresan preocupaciones presentes y futuras que siempre están en movimiento y nos permiten dejar abierta y seguir pensando la pregunta por el sentido.

Leo vive su ser maestra con un sentido de responsabilidad que se ve tensionado por otros sentidos más burocráticos. Rajae nos interpela a pensar cómo la escuela afecta a las relaciones en el ámbito familiar y cómo la infancia va construyendo las historias a través de las cuales se viven<sup>4</sup>, en el entretreído de las historias escolares y familiares (Clandinin y Connelly, 1998). Las historias de ambas son acogidas en un aula, que es lugar de encuentro de personas de distinta índole y procedencia, que entran y salen, y en ese movimiento se ven afectadas. Nos muestran que la escuela no existe como ente al margen del mundo, sino que forma parte del mundo, por ello también es el lugar desde el cual podemos proponer historias nuevas u otras que permitan a la infancia (re)crear su pasado para (re)imaginar el futuro y así renovar el mundo (Arendt, 1996).

Pensar narrativamente con las historias requiere comprender la narrativa como método y fenómeno de estudio (Clandinin y Rosiek, 2007), un modo de pensar la experiencia que permite atender y contar las vivencias sin fijarlas (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Desde el asombro, que nos dice María Zambrano, asombro que supone interrumpir la familiaridad de la experiencia, ruptura y apertura a aquello que no es de esperar y que nos

<sup>1</sup> La investigación es un trabajo de doctorado que forma parte del proyecto "Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas" (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE)

<sup>2</sup> En adelante IN.

<sup>3</sup> Todos los nombres son ficticios. Se ha contado con el consentimiento informado de las familias y la dirección de la escuela para llevar a cabo este estudio.

<sup>4</sup> *Stories to live by* en la referencia original.

transforma (Sevilla, 2011). Buscando abrir nuevos sentidos que, en el caso de Leo, le permitan seguir elaborando su sentido del oficio y en el de Rajae, poderla acompañar en un proceso de maduración en el que empieza a escribir su propia historia.

El artículo transcurre a lo largo de distintas historias que tuvieron lugar durante uno de los días iniciales del proyecto, enlazándolas temporalmente con algunos eventos antecedentes y/o posteriores. Articulamos 3 hilos de sentido en los cuales exploramos el proyecto escolar del *Boulevard de los recuerdos* como: una propuesta de relación con el saber, como un modo de dar un sentido propio a la relación entre ciencia y experiencia, y como una experiencia donde (re)crear las relaciones con uno mismo y el mundo.

### Una propuesta de relación con el saber

*A lo largo del proyecto he presenciado en distintas ocasiones cómo las relaciones inter e intrapersonales en el aula afectaban a cómo cada alumno se relacionaba con el contenido escolar. Alumnos con baja autoestima o con historias familiares complejas, que se quedan al margen de los grupos dedicándose a proveer el material escolar a sus compañeros. Historias que conviven junto a las de compañeras que se arriesgan y afrontan cada una de las propuestas con seguridad, cuya voz es validada una y otra vez en el aula. Sus historias me interpelan. ¿Cómo aprende uno cuando tiene un horizonte de posibilidad, cuando cree y sabe de sus posibilidades de éxito? y ¿cómo aprende uno con un horizonte de imposibilidad, siendo un espectador de los procesos educativos que se dan en el aula. ¿Cómo podemos llegar a comprender la experiencia de ser alumno?, y evitar que ciertas situaciones se enquisten y constituyan modos de ser y estar en el mundo que serán muy difíciles de cambiar. ¿Por dónde empezar, abordando lo que ocurre en la escuela o lo que traen de fuera de la escuela? Leo en este proyecto rompe con mis modos de pensar. ¿Por qué no plantear algo nuevo y explorar la potencialidad que eso implica? (Adrià, texto de investigación)*

El proyecto del *Boulevard* empieza antes de empezar. A principio de curso Leo apostó por dejar elegir a la clase los proyectos que llevarían a cabo para partir de sus intereses. Elaborar la lista fue problemático, no hubo consenso en ninguna de las opciones y por cuestiones de diversa índole, solo reflejó las voluntades de una parte de la clase. El primer proyecto no fue demasiado bien; poca participación, implicación desigual y propuestas de trabajo poco elaboradas. Tras esa experiencia, Leo decidió romper la lista y hacerles ella una propuesta que valiera la pena.

Mientras pensaba en un nuevo proyecto se encontró con una obra de teatro que trataba sobre el Alzheimer. Creyó que era un tema socialmente relevante, le interesaba y abordaba distintas temáticas del currículo oficial. Me cuenta que cuando empieza un proyecto lo primero que hace es una panorámica de lo que vale la pena conocer y cómo puede conocerse. Un paisaje de saberes (Clandinin y Connelly, 1996), entramado de conocimientos y propuestas didácticas ubicado entre las historias personales e institucionales de la clase, que es presentado a los niños con un doble sentido: como contenido relevante y como camino a recorrer (Contreras, 2021). Las propuestas que ha pensado no las presenta de antemano, las guarda en una reserva activa que se moviliza a medida que la situación lo requiera, a lo que Aoki (2012) se refiere como praxis situacional.

*La representación teatral tiene dos partes: en la primera el protagonista es un cerebro que tiene Alzheimer, en la segunda se representan historias cotidianas de personas que muestran los primeros síntomas de la enfermedad. El protagonista de una de las escenas es un hombre que está sufriendo porque no recuerda dónde ha dejado las llaves. La clase se dio cuenta y probablemente, estuviera sufriendo con él. (Notas de campo, enero 2018)*

En una misma actividad a los alumnos se les ha mostrado que el Alzheimer es algo que ocurre a nivel biológico, algo que le ocurre a la gente y algo que se sufre. Tres propuestas distintas para empezar a pensar posibles inicios. Empezar desde distintos lugares es empezar a construir algo en relación, un movimiento que, como veremos más adelante, facilitará introducir otros relatos que hagan el proyecto más grande y más rico (Paredes y Quiles-Fernández, pendiente de publicación).

*La clase aceptó la propuesta, pero ¿desde dónde habrá aceptado cada alumno? Aina, una alumna, me cuenta que le ha parecido interesante. Me confiesa que vivió el proyecto anterior con indiferencia y desinterés. Ahora se la ve ¿expectante?, tiene la mirada y la escucha fijadas en su maestra. Es un proyecto que toca a Raúl de una manera personal, sus padres son biólogos y siempre se muestra muy interesado por temas científicos. Al fondo de la clase está sentado Arturo, es un niño callado, nos dirá al poco de empezar que su abuela tiene Alzheimer... (Diario de investigación, enero 2018)*

Estas son algunas de las historias conocidas que están ahí, junto a las de Leo, justo cuando empieza un proyecto. Conocerlas y prestarles atención nos hizo ver que no se trata solo de tener en cuenta los conocimientos previos, sino también las historias con las que afrontamos ese saber, atendiendo a las tensiones fructíferas que emerjan de ese encuentro (Contreras, 2016). Imaginamos que, probablemente, cómo Arturo abordará el proyecto no tendrá nada que ver con cómo lo hará Aina. ¿Cómo será para Aina disponerse al “trabajo” escolar, ahora que ha descubierto un nuevo interés que antes no estaba ahí? De momento, está expectante al presente que se está dando. Pero, al mismo tiempo, puede que Arturo esté pensando más en el futuro, en aquello que a su abuela le ocurrirá. Puede que Raúl empiece por un lugar donde las historias familiares tendrán todo el sentido, donde el saber de sus padres tenga otro cariz... Y los demás, ¿qué historias y vivencias estarán presentes mientras participan del proyecto? ¿Y qué pasa si no hay ninguna conexión aparente, si el proyecto no te ha dicho nada? Estas tres historias imaginadas nos permiten pensar cómo el trabajo escolar tiene la potencialidad de ser vivido en tanto que experiencia (Contreras, 2010), lo cual abre la pregunta por los sentidos que se van (re)creando en el aula escolar y por la ausencia de estos ¿Qué sentido tiene estar en un aula escolar sin un sentido propio? ¿Qué nuevos sentidos del mundo emergen desde ahí? Una pregunta que pone en el centro al sujeto y a las distintas maneras de pensar nuestra relación con el saber (Biesta y Osberg, 2007).

*A las 9 de la mañana van llegando los alumnos lentamente a la clase. Antes de sentarse en su sitio muestran unos papeles con mucho ímpetu a la maestra. Por cómo los sostienen y muestran pareciera que contienen algo más que información. - ¡Mira lo que he encontrado! - En ellas hay un deseo de mostrar que algo se sabe, - ¿Está bien esto que he encontrado? - y de buscar el saber correcto de algo que se intuye importante. (Notas de campo, enero 2018)*

Esos papeles son un primer intento para empezar a contestar la pregunta de investigación que guiará el proyecto. ¿Qué le ocurre a un cerebro que tiene la enfermedad del Alzheimer? era la cuestión que la clase acordó que valía la pena ponerse a investigar. Por lo que cuentan sabemos que algunos han buscado la información solos, a otros les han ayudado sus familias. Unos la traen resumida o copiada de la pantalla, otros impresa y otros dibujada. Maneras distintas de contar que también nos cuentan algo de aquel que las trae, también del que no trae nada. Para Leo no se trata de priorizar unas u otras, o de decir cuáles son más válidas, sino de poner en valor el intento que se ha hecho. Reforzando una relación frágil con un saber que de momento “hemos aceptado como algo importante”, aunque aún no sabemos si nos importa...

El cambio de actitud respecto a proyectos pasados me hizo preguntarme por lo ocurrido durante la obra de teatro. Era un algo que se escapaba del ¿os ha gustado?, o también del ¿qué habéis aprendido? Aproximaciones al saber y la experiencia escolar centradas en el sujeto que mira o en el objeto que se estudia. La obra y la posterior charla movilizaron algo, un algo que no se encontraba ni el sujeto ni en el objeto, sino en la relación que existe entre ambos, o mejor dicho, se empezó a crear una relación entre los alumnos y el Alzheimer. Supongo que la pregunta correcta hubiera sido ¿Qué ha hecho la obra de teatro en ti?

Según Olson (2000), para pensar la relación entre el sujeto y el saber en la escuela, debemos tener en cuenta que está atravesada por nuestras narrativas sobre lo curricular, que se manifiestan en la experiencia escolar que proponemos. Leo, en una de nuestras conversaciones, me cuenta que durante su etapa de estudiante se sentía indiferente; a la escuela le daba igual quien fuera ella o cuáles fueran sus inquietudes o maneras de ser y estar en el mundo; todo se basaba en hacer lo que te decían. Para Leo fue necesario pensar la relación con el saber fuera de la lógica de la enseñanza y el aprendizaje paradigmático y del currículum prescriptivo, para pensarlo desde su relación con el mundo y con ella misma.

*En las propuestas que hago a mis alumnos muestro mis modos de saber. Parten de mi curiosidad por un mundo que, para mí, es inacabable y me genera infinidad de preguntas. Eso lo he trasladado a la escuela en forma de proyectos de investigación. (Leo, entrevista enero, 2021)*

Olson (2000) expresa la necesidad de transformar aquellas historias que nos conflictúan y que ubican nuestra relación con el saber en nuestra exterioridad. Reencarnar nuestra relación con el saber permite otras maneras de pensar lo que vale la pena ser aprendido y abrirse a las distintas maneras de vivir la experiencia y las relaciones con el mundo que esta propone, cuestiona o fija.

*Los primeros días de un proyecto son días dedicados a vagar por la temática que Leo propone. En ese vagar se entretienen propuestas didácticas, conversaciones personales, proyectos anteriores, intereses y experiencias vitales de toda la clase, incluida la maestra. En una de estas sesiones me sinceré y me declaré perdido, no sabía hacia dónde nos estábamos dirigiendo. Leo me contestó que eso era fruto de “mis prisas”, que la cuestión no era tanto conceptual o de dirección, de lo que íbamos a aprender y para qué, sino temporal y relacional, del “tiempo que necesitamos para construir una propuesta que sea nuestra”. (Adrià, diario de investigación, enero 2018).*

El proyecto está guiado y se va desarrollando a partir de preguntas. No sólo las que orientan el desarrollo del proyecto, también las que orientan la praxis como maestra de Leo, como: *¿cuál es mi papel como maestra en su camino de aprendizaje?, ¿qué vale la pena explorar en la escuela y cómo puedo mostrárselo?* Preguntas pedagógicas que requieren un recorrido pero que la clave está en no dejarlas nunca cerradas y seguir generando nuevas relaciones con el saber.

En la escuela de hoy, debido a la deriva neoliberal que ha tomado la educación, hay mucha presión por los resultados. Una mirada que requiere pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el “a dónde queremos llegar”. Cuando se ha fijado un resultado, lo único que queda por crear son los caminos y los dispositivos más adecuados para obtenerlo en términos de eficacia y eficiencia... (Díez, 2010). Para Leo, no saber dónde vamos no implica no tener un rumbo, pero el proyecto no empieza hasta que se ha encontrado una pregunta investigable. Para Leo no es una pregunta cualquiera, debe cumplir algunas premisas: su respuesta nunca es binaria o concreta, buscar su respuesta es

procedimental y necesita de la movilización de distintos saberes y competencias escolares. Su finalidad: ampliar la comprensión del mundo, que nunca es definitiva, pues se sostiene en los modos con los cuales los alumnos han estado investigando, modos creativos (nuevos) y creadores. Una pregunta que estructura y orienta una manera de ser y estar en el aula, es decir, las relaciones entre alumnado, conocimiento y experiencia. Una pregunta que no está para ser contestada, sino para ser habitada.

*La clase intenta comprender qué son las neuronas y que papel tienen en la función cerebral y el sistema nervioso, el relato que se está formando es complejo y al principio son unos pocos los alumnos que están participando. A la tarea aún le faltaba cuerpo, había que sacarla del mundo de las palabras. A Gabriel le encanta dibujar y decidió que en vez de traer una hoja escrita su aportación sería el dibujo científico de una neurona, con todas sus partes bien representadas y referenciadas. Leo lo mostró a toda la clase y se apoyó en él para volver a recontar el camino que se había trazado. Más adelante, Leo volvió a resignificarla desde sus cuerpos al explicar la distinción entre lo aprendido y lo heredado haciendo contorsiones con sus dedos y la lengua. Al acabar les preguntó si encontraban alguna conexión con su familia y algunos se dieron cuenta de que alguno de sus progenitores también compartía esas curiosas habilidades (Extractos notas de campo, enero 2018).*

Leo presenta una propuesta donde: las actividades no están al margen de las historias de la clase y de la maestra, en la cual importa quien está aprendiendo y por qué está aprendiendo, y que permite ir conectando lo que ocurre en el aula con la historia de cada uno. Relaciones fructíferas que permiten a los alumnos prosperar en sus aprendizajes (Contreras, 2017). Lo que ella propone es *habitar*, que no contestar, la pregunta de investigación. Pienso en mis prisas y en como Leo ha acogido el dibujo de Gabriel y ha vuelto a contar todo lo que ya estaba contado. Para Leo, la cuestión del tiempo se dirime preguntándonos por el tiempo necesario para ir estableciendo las relaciones adecuadas con lo que sabemos, lo que queremos saber y el ir descubriendo aquellas que no conocemos, las inesperadas, que nos van a permitir abordar la investigación de forma implicada y “significativa”. Siguiendo a Marramao, para crear algo genuino se necesita otra manera de pensar y prestar atención al tiempo escolar (1992). Atiendo a cómo Leo transforma la vivencia de un tiempo escolar que deja de estar secuenciado cronológicamente, y pasa a ser vivido kairológicamente, tiempo que, según Marramao, pertenece al tiempo de la experiencia humana. Ese es el tiempo de estar por la tarea y nada más, de forma desvinculada de lo que ya hicimos o de lo que esta tarea nos habilitará después (Masschelein y Simmons, 2014), un tiempo que permite atender a lo mismo desde distintos lugares. Repetir, no siempre significa volver a hacer lo mismo.

En el dibujo de Gabriel y las contorsiones de la clase vemos como Leo ha abierto un espacio donde lo curricular atraviesa las historias de cada uno, donde empiezan a emerger nuevos conocimientos y significados que permiten crear relaciones subjetivas, en nuestro caso, entre ciencia y experiencia (Biesta y Osberg, 2007, 2021). Por ejemplo, poder comprender la distinción en términos biológicos entre lo heredado y lo aprendido como algo que tus ancestros han dejado ahí, en tu cuerpo. Releo mi relato como investigador y entiendo la importancia de dejar de lado, aunque sea por un instante, el para qué sirve o qué sabes tú de esto. Habilitar un tiempo en el que puedan crear relaciones no utilitaristas que emerjan de la acción presente y su propia experiencia, relaciones afectadas de mundo.

En distintas fases del proyecto nos hemos preguntado por cómo uno aprende si no existe una relación singular con aquello que se aprende. Esta cuestión Leo la resuelve prácticamente, habilitando espacios de experiencia para que esto suceda.

## Pensar la relación entre ciencia y experiencia

*Una de las cuestiones que apareció durante los primeros días era conocer y comprender la relación entre neurona, sinapsis y memoria, clave para comprender cómo afecta el Alzheimer a nuestro cerebro. En la información que traían, obtenida por internet, primaba el lenguaje científico. La tarea de Leo durante la sesión fue ayudar a componer una narrativa coherente y comprensible para niñas y niños de 10 años sobre cómo funciona el cerebro. A caballo entre el lenguaje científico y el lenguaje cotidiano con el que dan sentido a su vivir. Leo les ayudó a entender los mecanismos neuronales que nos permiten almacenar recuerdos.*

*Parecía que lo habían comprendido, aunque yo seguía preocupado por si todo el mundo lo habría podido entender. Como un miembro más del grupo, levanté la mano y les pregunté si alguna vez se habían planteado cómo son de importantes los recuerdos en nuestra vida, pues con ellos sabemos lo que hemos hecho, lo que nos gusta, a quienes queremos, ... Inmediatamente Leo recogió el guante y le preguntó a Max cuál era su recuerdo más bonito. "El nacimiento de mi hermano", contestó Max. El siguiente era Eden quien respondió, "el día que conocí a mi familia en Cuba". El de Lisbeth fue el día que conocí a sus hermanos mayores que se quedaron en Honduras. El de Sarai ocurre cada viernes cuando puede ver a su padre... Yo también quería explicar mi recuerdo más bonito, ¿por qué será? Mi inquietud mental y corporal me hacen pensar que estoy viviendo esta clase desde mí, mi cuerpo y mi historia, acompañado por la presencia de aquellos que forman parte de mi recuerdo más bonito. Una historia que se estaba mezclando con todo lo que había ocurrido e influiría en todo lo que aún estaba por acontecer. (Adrià, texto de investigación)*

Tras escuchar a sus compañeros, Levi pensó que lo que se acababa de contar era demasiado importante para que "cayera en el olvido", por eso propuso hacer una caja donde guardar nuestros recuerdos en forma de historias. De repente, una clase que estaba estudiando cómo el cerebro almacena recuerdos para comprender cómo estos se pierden por el Alzheimer, ha sentido la tristeza de perder nuestras memorias. Cuando se pone la vida en el centro, cuidar cómo envejece nuestro cuerpo y cómo envejecen nuestras historias no entra en contradicción. Este evento cambió, para Leo y la clase, el rumbo del proyecto. La pregunta de investigación seguiría siendo la misma, aunque su sentido había empezado a cambiar. Como también la relación que cada uno iba elaborando entre ciencia y experiencia. Aún estábamos estudiando un cerebro que no sabíamos de quién era, pero nos empezábamos a preguntar por cómo sería nuestra vida si perdiéramos nuestros recuerdos más bonitos, y por cómo eso nos afectaba.

### La clase como relato o una clase relatada

Hasta ahora hemos ido explorando una misma sesión de clase a partir de distintas escenas, que en su conjunto conforman el relato de una clase. Esta se ha ido componiendo narrativamente: conversando, preguntado, articulando una historia a partir de las distintas tramas. En este apartado se rescatan todas las escenas pasadas y se toma distancia para pensar las distintas dimensiones del relato compuesto y las posibilidades de introducir modos de contar narrativos en el aula escolar.

*La conversación avanza a partir de aportaciones y preguntas de la clase aparentemente aisladas, siguen indagando en el funcionamiento del cerebro humano. Leo escucha, pregunta y va dejando vacíos en la explicación, silencios reflexivos que interpelan a la clase. Para completar la lección, será necesario recurrir a una escena de un capítulo de Bob Esponja, a la visita que hizo Raúl con sus padres a un museo y [como ya hemos visto] a nuestros recuerdos más bonitos. Están componiendo una narrativa científica que explica y hace comprensible*

*cómo funciona el cerebro humano, que se mantiene en conexión con sus recuerdos, saberes, intuiciones, conocimientos... (Adrià, texto de investigación)*

Leo articula y sostiene un espacio/tiempo donde poder conectar, cuya naturaleza es experiencial-narrativa (Contreras, 2013), en el cual cada uno está invitado a escribir su parte (Osberg y Biesta, 2021). Parece que más que una explicación, Leo está componiendo un relato con la clase, recoge sus aportaciones y las integra en el relato de tal manera que le permita seguir contando la historia. Esta crece no solo por aquello que las niñas y niños de la clase saben, sino también por aquello que desean saber, que dudan saber o que reconocen no saber, pues intuiciones, deducciones, inferencias, preguntas y conocimientos erróneos o incompletos son aceptados y validados dentro del relato que se está componiendo. Una historia cuyo sentido se va articulando generativamente, en común, pero también dejando espacio(s) para que cada cual lo haga desde su lugar. A ello, Olson (2000) se refiere como vivir el currículum de forma narrativa. Al final de la clase Leo les mostró un libro de ciencia para niños donde aún había más por indagar y descubrir. Ese libro contribuyó a mostrar las relaciones entre el sujeto, el mundo y el saber como algo que está siempre inacabado (Garcés, 2016), una relación que nunca estará completa y siempre necesitará volver a ser pensada, (re) creadora por naturaleza. El relato que obtendrán será:

Un relato científico que les permite comprender la materia de estudio, un relato vivo donde preguntar(se) y expresar(se), un relato que entreteje lo común y particular al estar compuesto de las distintas historias de la clase donde la maestra es una más, un relato que no sabemos cuándo ni cómo empieza y tampoco cuándo y cómo acaba, un relato de experiencia que te permite reconcerte, pensarte e imaginarte como estudiante y sujeto y un relato relacional, donde la objetividad de la ciencia es atravesada por la subjetividad que emana de las preguntas y los vacíos. Un modo de percepción sensible a los entramados relacionales de cual, que les permite crear relaciones singulares con el mundo desde sus vivencias cotidianas e implicación en las tareas escolares.

Leo, en una sesión de aula, ha mostrado a la clase una manera de hacer las cosas juntos, de rehacer un mundo que ya estaba hecho, de mostrar el mundo como siempre inacabado. Un modo de pensar las relaciones y experiencias sin darlas por sentadas, ni menospreciarlas, que permite a los alumnos crecer. Partir de una pregunta abre la posibilidad de recomponer nuestras historias, reorganizar el saber y, en ese movimiento, favorecer que cada alumno cree nuevas relaciones o que se encuentre atravesado por un mundo que lo rodea y que, aunque no lo sepa, le afecta.

Una pregunta de investigación que es en sí misma una propuesta para explorar y relacionarnos con el saber: una manera de cuestionar nuestro saber, de tomar consciencia que este es incompleto, de darnos cuenta cómo el saber nos afecta positivamente como alumnos y sujetos, de entablar relaciones con nuestros compañeros desde la humildad de querer saber de ellos o de compartir unas ganas de saber. Una pregunta que se sostiene y se habita, que entra y sale de la escuela, entretejiéndose con nuestras historias familiares, rescatando nuestro pasado y proyectándose en el futuro. Una pregunta que tiene el potencial de convertirse en una propuesta creadora de relación con el mundo.

### Una propuesta para recontar/recrear nuestra relación con el mundo

¿Cómo vamos a contar todo lo que hemos conocido, pensado, conversado y elaborado? Es la pregunta que Leo y la clase se van haciendo mientras estudian, conocen y elaboran plafones,

diagramas y dibujos que les permiten comprender y “decir” qué le pasa a un cerebro que tiene Alzheimer.

*El Boulevard de los recuerdos es como han nombrado la exposición con la que contarán a las familias el proyecto. Representa un cerebro con Alzheimer en el que se almacenan frágilmente los recuerdos de una vida y se recrea una vida explicada a través de sus recuerdos. Paseando por el Boulevard nos iremos deteniendo en los recuerdos de Candela, un personaje que la clase se ha inventado y que ha permitido a la clase explorar la historia contemporánea española y comprender que, aunque la historia sea la misma para todos, esta no es vivida de la misma manera por todos. La exposición está dividida en 7 estaciones, cada una de ellas contiene las historias que encarnaban el sentir de una época histórica junto a una recolección de recuerdos de infancia, adolescencia, etc. Estos surgen de recreaciones que ha hecho la clase a partir de las historias de sus familias, sus inquietudes presentes y también de lo que sueñan y anhelan de un futuro que aún están por vivir. Historias de niños y niñas que sueñan con tener hijos, encontrar un trabajo, viajar, tener gatos, etc. Conjuntamente, conforman el reflejo del imaginario social del pedacito de mundo que habitamos. Cuando cada grupo acaba su explicación se apaga la luz de la neurona, significa que Candela acaba de olvidar todo lo que se acaba de decir. A medida que el aula se va quedando a oscuras me pregunto ¿Qué queda de nosotros cuando se nos apaga el último recuerdo? (Notas de campo, marzo 2018)*

Leo estructura los proyectos en dos fases. La primera es para comprender lo que se está estudiando. En una segunda fase pensarán una propuesta que aporte más profundidad y amplitud al trabajo que se ha ido elaborando. La propuesta inicial era diseñar un juego como tratamiento paliativo para el deterioro cognitivo de los enfermos de Alzheimer; no obstante, en el momento de decidir, se dieron cuenta de que la propuesta era insuficiente. El nudo epistemológico que articulaba el sentido, y por tanto las formas de saber y conocer del proyecto, se había desplazado de la enfermedad a la persona que sufre la enfermedad.

La historia de Candela también es la historia de unos niños que tratan de entender el mundo y lo hacen a través de sus historias y de las narrativas sociales de su época. Porque es lo que tienen, porque es lo que son. Candela será una mujer de origen humilde, que trabajará de maestra y tendrá por pareja a otra mujer, lo que les obligará a pensar qué implicaba eso en tiempos de represión y dictadura y a recorrer el camino tortuoso que aún sigue haciendo la sociedad española en el reconocimiento de la igualdad, los derechos y las libertades de todos los seres humanos. Para nosotros, la pregunta ¿Qué queda de nosotros cuando se nos apaga el último recuerdo? nos traslada a la experiencia escolar, ¿Qué quedará de este proyecto de aquí a un tiempo, incluso cuando ya no lo recuerden con claridad? Y, ¿de qué forma habrá pasado a formar parte de su relato escolar y experiencia vital? ¿Qué trascenderá de éste?

Pensar de forma trascendente, para nosotros, requiere pensar la experiencia vivida siguiendo el curso de pensamiento propio de la indagación narrativa: vivir, contar, volver a vivir, volver a contar (Clandinin, 2013). Curso que inacaba nuestra experiencia y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido. En nuestro caso, el sentido de lo curricular en la escuela entendido como experiencia (Clandinin y Connelly, 1988) y como el conjunto de relaciones que se han establecido entre el sujeto y el mundo en el transcurso del proyecto escolar (Clandinin, et. al. 2006). Estamos siempre en el medio de una corriente de experiencia que va (re)creándose en el transcurso de nuestras vidas, experiencia que es de donde partimos y a donde volvemos en toda indagación (Clandinin y Rosiek, 2007). Eso nos ha permitido indagar en la posibilidad de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos de creación, lo cual nos abre a reconsiderar distintas cuestiones epistemológicas del aula escolar.

## Otros modos de pensar el currículum y lo curricular

Acotar la experiencia de la escuela al espacio y tiempo escolar(es) no es posible, pues la experiencia va con nosotros y siempre está en constante movimiento (Larrosa, 2010). Por eso la creación en la escuela no puede ser finalista sino relacional. Se da en unas maneras de vivir lo escolar que requieren ser conscientes de que una vez “finalizamos” un proceso educativo esto tan solo significa un hasta aquí, que permita no dar por acabada una actividad cuando lo que definimos por aprendizaje se ha conseguido. Un currículum sin principio ni final que nos permita ir más allá, atendiendo a los cambios significativos que puede llegar a proponer. Es nuestra tarea como educadores dejar la puerta abierta para que lo vivido tenga el potencial de resignificar la experiencia escolar en tanto que experiencia de sí y del mundo (Contreras, 2016). Transformándola en fuente de (re)creación de las vidas de las niñas y los niños y de sus relaciones con el mundo. No tan solo en clave futura, como acostumbra a hacer la escuela (Masschelein y Simmons, 2014), también resignificar el pasado de tal manera que la infancia pueda elaborar relaciones menos opresivas con este (Dewey, en Clandinin y Rosiek, 2007).

En el transcurso del proyecto ambos nos hemos sentido narradores y parte de la historia que se ha ido componiendo, en línea con Rodgers y Raider-Roth (2006), quienes señalan que entender la enseñanza relacionalmente es una práctica que demanda disposición a involucrarse en una relación de docentes y estudiantes en la que los profesores asumen la responsabilidad, el compromiso, de atender con inteligencia y humanidad a sus estudiantes y su aprendizaje. Hemos atendido a cómo la infancia nos narraba sus historias y participaba de la narración que se iba componiendo en el aula. Dentro de esa narración nos hemos hecho la pregunta ¿qué necesitamos para crear juntos? Desde ese lugar, para Leo la pregunta por lo que sabe o no sabe el niño cobra la misma importancia que las preguntas ¿qué debo saber yo como maestra?, y ¿a qué debo estar atenta? Preguntas que nos hacen conscientes que el saber que circula por el aula es un saber de naturaleza relacional y afecta a nuestras formas de conocer y lo que puede ser conocido (Webb y Blond, 1995).

En este artículo hemos ido explorando cómo una maestra, un investigador y una clase atienden a la diversidad de historias, deseos, saberes, inquietudes y también obligaciones que se han puesto en danza. Un entramado curricular (Webb y Blond, 1995) en el que poder probar y poner a prueba los saberes constituidos de la experiencia y los saberes experienciales (Cifali 2005), que están atravesados por nuestra experiencia. Un espacio donde poder contar nuestras historias y vivir otras nuevas que da un doble sentido al saber: aquello a lo que aspiramos y aquello que se nos desvela en el proceso de conocer. Un juego que permite no reducir lo curricular a lo conceptual o competencial, pues mantiene abiertas aquellas dimensiones de la experiencia que apuntan a lo nuevo, a lo que no es de esperar y nos transforma (Gadamer, 1997 en Sevilla, 2011). El entramado curricular, bajo esta perspectiva, ya no es principio ni fin, es un entramado relacional, compendio de las distintas historias y saberes que se van atravesando, creando y recreando.

Precisamente, es a través de las historias y gracias a las historias que se rompe la barrera entre el dentro y fuera de la escuela para así poder pensar y (re)crear las relaciones que estructuran el saber curricular en relación con un mundo común, lugar donde el currículum se vivifica y se (re)crea de forma contingente. Cuando las historias de todo el mundo son consideradas, el currículum puede ser aquello que la maestra y los alumnos reconocen como tal, y no algo que es externo a las historias de los sujetos que componen el aula (Olson, 2000). Un currículum sin

fronteras, un currículum que, al igual que la experiencia de cada uno, es límite y posibilidad. Es aquello que hemos vivido y significado y a su vez es apertura a nuevas posibilidades que aún no están imaginadas ni escritas en ningún lugar.

## Bibliografía

- Aoki, T. (2012). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. (W. Pinar y R. L. Irwin, Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611390>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Ediciones península.
- Biesta, G. y Osberg, D. (2007) Beyond Re/Presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling. *Interchange* 38, 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10780-007-9015-2>
- Osberg, D. y Biesta, G. (2021) Beyond curriculum: Groundwork for a non-instrumental theory of education, *Educational Philosophy and Theory*, 53 (1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750362>
- Cifali, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En Paquay, L., et al. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D.J. y Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*. Vol. 25, No. 3, pp. 24-30. <https://doi.org/10.2307/1176665>
- Clandinin, D. J. (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 Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderlands and tensions. En Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Clandinin, D. J. (2013) *Engaging in Narrative Inquiry*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP*, 24 (2), 61-81.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *RIFOP*, 78 (27,3) 125-136.
- Contreras, J. (Comp) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Octaedro.
- Contreras, J. (Comp) (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Morata
- Contreras, J. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula abierta* (pendiente de publicación)
- Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Garcés, M. (2016, febrer 29). Inacabar el món. [Conferencia]. Debat de Barcelona, CCCB, Barcelona. <https://www.cccb.org/ca/multimedia/videos/marina-garces/223347>
- Korthagen, F. A. J., et al. (2013) *Teaching and learning from within*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121405>
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-115). Morata.
- Marramao, G. (1992). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Gedisa
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Paredes, A. y Quiles-Fernández, E. (Pendiente de publicación). El oficio de enseñar: inicios posibles y memorias creadas. En López, A. y Gabbarini, P. (Coords). *Atravesar fronteras, explorar nuevas narrativas*. Octaedro
- Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006) Presence in teaching. *Teachers & Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Sevilla, S. (2011). Saber y racionalidad en el pensamiento de María Zambrano. *Aurora*, 12, 64-73.
- Webb, K. & Blond, K. (1995) Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 615-625. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(95\)00017-e](https://doi.org/10.1016/0742-051x(95)00017-e)

