



Cuidar y experimentar el currículum: historias y movimientos en una clase de Educación Infantil

Emma Quiles-Fernández

Lectora Serra Húnter

Universitat de Barcelona

mail: emma.quiles@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9401-4387>

RESUMEN

El presente artículo nace de un proceso de indagación narrativa desarrollado durante 2016-2018 en una escuela de Educación Infantil ubicada en Edmonton (Canadá). Junto a Tessa, la maestra, y los niños y niñas de la clase, exploramos cómo la enseñanza puede ser vivida como una experiencia de creación, cuáles son las condiciones que hacen posible esa creación curricular y qué necesitamos para sostenerla y avivarla. El currículo es entendido como un proceso en el que convergen múltiples dimensiones e historias. Un proceso de co-composición donde las preguntas, saberes, propuestas educativas, conversaciones, juegos, lecturas, incertidumbres y tensiones son entrelazadas por quienes conforman la vida de la clase. Los hilos de sentido que emergen de la investigación se presentan a través de dos historias: a) vivir el currículo como un disponerse a 'algo' y b) la creación curricular como composición. Repetir, componer y disponerse son tres movimientos internos de la creación curricular que nos permite pensarnos en el espacio educativo no sólo desde el presente y la presencia, sino desde una capacidad imaginativa respecto a esas otras posibilidades que tienen sentido en y para la vida educativa de los niños y niñas.

Palabras Clave: Cuidado; currículo; didáctica; indagación narrativa; relación educativa..

Caring for the curriculum-making process: stories and movements in an Early Childhood class

ABSTRACT

This article arises from a narrative inquiry process developed in an Early Childhood Education school located in Edmonton (Canada) from 2016 to 2018. Alongside Tessa, a Kindergarten teacher, and the children, we explore how teaching can be lived as an experience of creation, what are the conditions that make this curriculum making process possible, and what we need to sustain and to enliven it. We understand curriculum as a multistoried process where children's wonders, knowledge, educational proposals and activities, conversations, games, readings, uncertainties, and tensions are interwoven by those who are part of the daily basis class. The resonances of meaning that emerge from the current research are presented through two stories: a) to experience the curriculum as a readiness and attentiveness to 'something' and b) curriculum creation as composition. To create, to compose and to be attentive to what children are symbolically placing in the middle of the class allows us to think about the educational space not only from the present and the presence, but from an imaginative ability regarding those other possibilities that make sense in and for the children's educational life and development.

Keywords: Narrative inquiry; curriculum; care; educational relationship; didactics.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.673-680>



Aproximándonos a la experiencia indagativa

Recorro el barrio donde se encuentra la escuela,
 espacio abierto y sin apenas coches,
 casas adosadas,
 casas 'de película de cine',
 arquitectura idéntica.
 Solo cambian los colores de las cortinas.
 Pequeños jardines,
 barbacoas al aire libre,
 a mano izquierda, la ventana de la cocina.
 Flores naturales colgando del porche,
 todas en su mejor esplendor - ¿serán de plástico? -
 Algunas canastas de baloncesto.
 Liebres que cruzan rápidamente las calles.

(Poema encontrado¹ construido como parte de una investigación desarrollada en el Centre for Research for Teacher Education and Development. Septiembre 2016).

Mientras caminaba por las calles colindantes a la escuela de Educación Infantil en la que estaría investigando durante dos años, me preguntaba acerca de la misma. Me sorprendió cómo un barrio podía estar, aparentemente, tan impregnado de homogeneidad. Era como si hubieran cogido un molde y hubieran multiplicado casas, calles y alumbrado. No sabía si era fruto de un choque cultural, o si otros barrios residenciales de la ciudad de Edmonton (Canadá) también seguirían una lógica de construcción similar. Tomé fotografías del paisaje y me quedé sentada en el bordillo de una acera. De repente, una señora salió de una de las casas para preguntarme si me había perdido. Durante aquellos dos minutos de conversación pude entrever un poco el interior de su hogar: un perro de color marrón avellana asomaba su hocico discretamente, varias chaquetas se veían colgadas de un gran perchero y, en el suelo del pasillo, una cesta de mimbre parecía contener libros de tamaños y texturas diferentes.

Arquitectónicamente, las casas eran idénticas, pero la vida que se gestaba, cultivaba y componía en cada uno de aquellos hogares era diverso. La decoración, el gusto por lo estético, las relaciones y la cultura de cada familia, variaban. Ese plan urbanístico de cómo las viviendas se disponían, era precisamente un plan estructural. Un modo de poder ofrecer un espacio de vida para que las familias, cada una a su manera, crearan sus propias "constelaciones de encuentros" y de relaciones (Noddings, 1986). Un lugar físico desde el que cada familia podía crear su propio "currículo familiar"² (Huber et al., 2011).

Esta escena del barrio me ayuda hoy a pensar en la concepción de currículo³ como un proceso creativo en el que múltiples dimensiones e historias convergen. Aquello que creamos se encuentra siempre en una composición continuada que varía en función de quienes entran en relación en el espacio educativo. Una creación que va más allá de lo estructural, aunque sea la estructura (el currículo como plan oficial) el marco que nos sostenga. Devolver la mirada al currículo no como plan establecido sino como curso de vida, o como una posible experiencia de crea-

ción, permite atender también a su naturaleza narrativa (Clandinin y Connelly, 1996). Desde esa perspectiva, desde ese deseo de comprender el modo desde el que los niños y niñas componen y descubren los saberes de y en el mundo, me acerqué a la clase de Tessa, una maestra de Educación Infantil. Junto a ella y a los niños y niñas de 4 y 5 años, compartí dos cursos escolares (2016-2018) en los que exploramos el currículo no como una colección de propuestas ofrecidas al grupo-clase, sino como una historia que se crea y que abre caminos y acontecimientos vinculados al saber y a la cultura. Y desde ahí nace el propósito del presente artículo: profundizar las condiciones que hacen posible la creación curricular y la experiencia que esta despierta en el curso de vida de las niñas y niños. Una experiencia de co-composición que depende tanto de los acontecimientos vividos en la clase como de las historias y circunstancias de quienes los viven (Clandinin et al., 2006; Huber et al., 2011).

El camino recorrido⁴

Entrelazar la creación del currículo con los posibles modos de sostener la vida curricular en la escuela es una tarea compleja. En los años ochenta, la indagación narrativa trató de dar respuesta al vínculo entre creación, experiencia y sostén curricular. Diversos estudios relacionados con la subjetividad docente y el currículo escolar hicieron que las historias de y en las escuelas, así como la profundización de dichas historias, ocuparán un lugar relevante en la comprensión del campo educativo (Munby et al., 2001; Ross y Chan, 2012).

Clandinin y Connelly (1996) mencionan que indagar narrativamente la educación junto a maestras y maestros permite liberarla de un lenguaje técnico. Porque las historias emergidas en los procesos de indagación se ven cimentadas en las cualidades fundamentales de la experiencia humana. En este sentido, la indagación narrativa es, además de fenómeno (historia) y método (narrativa), un modo particular y sensible de acercarse a la enseñanza y al mundo escolar. Y también responde a cómo entendemos la experiencia humana, pues lleva consigo una concepción particular del fenómeno de la experiencia (Clandinin y Caine, 2013; Huber et al., 2003). Es una invitación que nos lleva a pensar qué y cómo nos ocurre aquello que se va abriendo en el paisaje educativo en el que nos hallamos. Este enfoque reconoce las experiencias humanas como entidades dinámicas que están en constante cambio. Indagar junto a las historias permite detenernos en elementos sutiles de la experiencia educativa. Las historias "hacen explícito lo implícito, visible lo escondido, formado lo no conformado, y claro lo confuso" (Chou et al., 2013, p. 60). Pero la indagación narrativa no consiste únicamente en contar historias, sino en su indagación y profundización con el fin de dar lugar a un pensamiento pedagógico que nos invite a nuevas experiencias (Contreras y Quiles-Fernández, 2017). Al mostrar este proceso de creación en su comprensión narrativa también vamos abriéndonos a un modo narrativo de pensamiento, a un pensar con las historias que se van desplegando. Y un pensar junto a ellas que nos lleva a la comprensión de estas en

¹ Butler-Kisber (2002) sostiene que los poemas encontrados son fruto de "pedazos y piezas que se encuentran dispersos [en nuestros cuadernos y que] representan holísticamente lo que de otro modo pasaría desapercibido" (p. 232-235).

² Se entiende por currículo familiar "el relato de la vida que co-componen padres, familias e hijos ... [lo co-componen] de manera conjunta y se crea en sus hogares y comunidades ... los padres son una parte integral. También es un proceso en el curso de las vidas de los niños y niñas ... [en el que se muestra cómo] los entornos domésticos y comunitarios están en interacción dinámica con las familias, niños/estudiantes y las asignaturas de la escuela" (Huber et al., 2011, pp. 7-8).

³ Entiendo creación curricular como un relato de la vida conjunta de la maestra y de los niños y niñas en la escuela y en la clase. Precisamente, en esta visión de la creación curricular, Tessa es una parte integral del proceso curricular. Una parte en la que, la maestra, los niños y niñas, los saberes que se exploran y el contexto, están en un movimiento e interacción dinámica constante. Esta visión de la creación curricular la han desarrollado ampliamente Williams (1991), Olson (2000), Aoki (2012), Magrini (2015).

⁴ El estudio que sostiene este artículo se anida en un proyecto de investigación más extenso: I+D "Relaciones educativas y creación del currículo: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas" (EDU2016-77576-P), realizado por un equipo de las universidades de Barcelona, València y Málaga.

sus múltiples dimensiones (cultural, educativa, social, política, etc.) (Conle, 1997; Steeves et al., 2013).

Acercarme a la clase de Tessa desde esta colocación metodológica, epistemológica y ontológica, me ha requerido un modo sensible de estudio en torno a la experiencia de la creación curricular. Una experiencia en la que el movimiento, cíclico y continuado, de vivir, contar, recontar y revivir ha estado muy presente (Clandinin y Connelly, 2000). La indagación narrativa se sostiene en la atención, por parte de quienes investigamos, hacia tres dimensiones o lugares comunes de la indagación narrativa. Esos términos son la temporalidad (que dirige la atención hacia el pasado, el presente y el futuro), la socialidad (que dirige la atención hacia la interacción entre lo personal y lo social) y el lugar (que dirige la atención hacia el lugar o los lugares donde se viven o relatan narrativas de experiencias).

Durante los dos años del estudio en la escuela fueron varios los dispositivos que he ido co-componiendo junto a la maestra: creación de inicios narrativos, textos de campo (de las dos visitas semanales a la escuela durante dos años), conversaciones en profundidad (12) e informales (al finalizar la jornada escolar), recolección de artefactos para el trabajo con los niños y niñas, recuento narrativo y textos de investigación (intermedios y finales)⁵. Dichos dispositivos no sólo daban cuenta del recorrido en la escuela, sino que al mismo tiempo se convirtieron en una forma de ir componiendo y experimentando la vida en ella (Huber et al., 2003). Para la escritura y desarrollo de estos ha sido fundamental *investigar con* la maestra de Educación Infantil. *Investigar con* no como un quehacer que requiere de la presencia de ambas en todo momento, sino más bien como una posibilidad de hacer algo que nace de la relación que juntas vamos creando como parte del proceso indagativo. Pero que va más allá del mismo, que lo trasciende. Se trata de compartir una relación de pensamiento, una atención compartida en y hacia la vida educativa. Un dejarse tocar por lo vivido como una forma de crear pensamiento (Arnaus, 2010; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Y es ese compartir lo que ha posibilitado un cuidado relacional en el proceso de estudio.

Pensar la creación curricular junto a dos historias de clase

Revisitando ahora los textos intermedios elaborados junto a Tessa, y pensando en cómo ella se ha ido abriendo al acontecer de la clase, aparecen ante mí dos historias. En ellas se muestra la experiencia de creación curricular en una variedad de matices, significaciones, tensiones, límites e imposibilidades. Cada una de las historias sostiene un hilo de sentido diverso: a) vivir el currículo como un disponerse a 'algo' y b) la creación curricular como composición.

Vivir el currículo como un disponerse a 'algo'

Uno de los momentos más importantes para Tessa era el tiempo de recreo, sobre todo en época de invierno y primavera. Jugar con la nieve y aprender de cómo los árboles volvían a brotar con fuerza era mágico. Ese tiempo 'libre' de planes le permitía a la maestra, precisamente, vislumbrar cómo el sentido de la escuela y el saber(se) iba calando en cada una de las niñas y niños. Un calor que surgía del intercambio y en la actividad lúdica. Ella jugaba, observaba, les preguntaba cómo se sentían y, a veces, les contaba alguna historia que conectaba con lo que inquietaba a

las criaturas. Era un tiempo de estar en presente y presencia, de continuar descubriendo cómo se encontraban y desencontraban en las relaciones, de atender a esas maneras propias de hacer las cosas que cada uno tenía.

Una mañana Tessa pidió que me encargara de llevar las tizas de colores al patio. Llevar el material al patio también era un acto de cuidado. "Yo te ayudo", me dijo Mira. Y, mientras llevaba en una mano las tizas, Mira me había tomado la otra. Caminar juntas llevando las tizas era un modo de estar y acompañarme. Cuando llegamos al patio coloqué la caja en el suelo y me separé de ella. Max, Mira y Ellie empezaron a dibujar. Charlotte rebuscó en la caja tratando de encontrar algo. "El azul está ahí, al lado del verde" -le dijo Ellie mientras trataba de no salirse de la línea de su dibujo. Cuando finalmente halló la tiza azul, Charlotte se sentó a dibujar un círculo azul. Los otros niños y niñas, tras finalizar sus dibujos, se levantaron y marcharon a jugar. Pero Charlotte seguía ahí, entregada a su obra. Hasta el momento no me había dado cuenta de cómo la niña, cada día, repetía la misma acción: seleccionar despacio la tiza azul, sentarse en un mismo lugar, disponerse al trazo de un círculo (uno solamente) y mirarlo con calma⁶.

- "¿Otro círculo hoy, Charlotte?" - preguntó Lilly al pasar por delante de ella.

- "Mmm, sí" - respondió la niña.

Así empezaba el círculo, en silencio y desde una soledad escogida y deseada. A veces lo dibujaba más grande, otras veces más pequeño. Antes de despedirse de él, siempre lo miraba con cuidado, añadiendo un trazo más. "El trazo final", me decía yo a mí misma mientras la observaba retirada. Para Charlotte, llegar al patio tenía que ver con crear algo que generaba un ritual, un modo de disponerse al juego, al encuentro con las otras. Parecía que necesitaba estar por un momento consigo misma, en su mundo interior para, posteriormente, salir al mundo externo. Quizás para relacionarse mejor con lo de fuera, o para sentirse segura, o quizás simplemente porque le gustaba repetir el círculo. Repetir algo en tanto que lo amaba: trazar, rehacer, detenerse, esperar, repasar y tomar distancia (Paley, 2004). Lo que habían percibido sus amigas es que era un momento de encuentro en el que nadie la interrumpía ni reclamaba.

- "¿Habéis visto el círculo de Charlotte?" - pregunté a Mira y Max mientras Charlotte coloreaba la parte interior de la circunferencia.

- "Yo una vez la he visto hacer un círculo asíiiii de grande y luego le he preguntado si le gusta el azul. Y me ha dicho que sí. ¿A que sí, Charlotte?" - añadió Mira.

- "A ella siempre le gusta dibujar *su* círculo azul" - sostuvo Max sin levantar la vista de su dibujo.

Charlotte no respondió. Siguió trazando, cuidadosamente, *su* círculo. Me llamó la atención cómo ese círculo ya no era *un* círculo sino *su* círculo. Los demás habían reconocido en el dibujo quién estaba tras el mismo y cómo en el momento de creación no se permitía entrar al resto del mundo. El círculo y Charlotte. *Su* círculo. Una relación que se rehacía cada día y que estaba también en transformación y movimiento. Poco a poco, el círculo fue abriendo en otros niños preguntas que se interesaban por la experiencia de este: "¿Por qué quieres un círculo y no un

⁵ Para un mayor detalle metodológico de dichos dispositivos merece la pena revisar la obra de Clandinin y Caine (2013).

⁶ Las expresiones y conversaciones que se presentan a continuación, mantenidas con los niños y niñas o escuchadas en el espacio educativo, pertenecen a fragmentos del diario de campo de enero-mayo 2017.

cuadrado?”. “¿Lo vas a hacer hoy tan grande como un donut?”. “El cuento que he cogido esta semana en la biblioteca es de color azul, pero también sale un tigre de color marrón, ¿lo quieres ver?”. “¿Tu círculo es azul por el color del cielo?”. “¿Tú sabes que un círculo tiene una cosa que se llama curva?”. “Mi madre pone confeti azul a las galletas que hace los domingos. Le he dicho que el confeti es como tu círculo azul ... ¡las galletas de mi madre están buenísimas!”. Las preguntas iban cayendo como gotas, pero todavía no habíamos empezado a hacer ‘nada’ con ellas. Junto a Tessa comentábamos cómo cada pregunta le ofrecía un nuevo ángulo a Charlotte, cómo iluminaban nuevos caminos posibles para recorrer junto a la clase. Mientras la niña continuaba creando un movimiento desde sí, la maestra quedaba atenta a lo que se estaba gestando, cuidando la atmósfera de curiosidad para que la imaginación posibilitara nuevas preguntas en torno a las figuras geométricas y a la posible paleta cromática del círculo de Charlotte. Pensar junto al círculo azul nos llevó, a los niños y niñas, a Tessa y a mí, a investigar acerca del origen del azul como color, del color del agua, del cielo, de lo que asociaba cada uno de ellos a los colores, de lo que los colores nos hacían sentir y recordar. Hablamos de la memoria, de las figuras geométricas que encontramos en la naturaleza, de lo que significa repetir cada día lo mismo, de la necesidad de repetir para aprender, etc.

Durante semanas, Tessa y yo conversamos acerca de la importancia de mirar y escuchar atentamente aquello que traían los niños y niñas a clase, a veces incluso cuando ellos no eran muy conscientes de lo que traían y de lo que ponían en juego. Recuerdo haberle preguntado cómo hacía ‘eso’, es decir, cómo se preparaba para crear el currículo desde lo que traían.

“Viviendo [en] las preguntas ... a veces soy torpe y no las veo, o ya han pasado y no tengo tiempo de recuperar el sentido con el que han llegado ... Intento vivirlas yo primero para hacérselas vivir a ellos, pero nunca hay garantías de nada. Hay que volver a las preguntas cada día y confiar en que algún niño conectará con ellas. Cuando uno de ellos conecta hay más probabilidades de dejarse vivir por la ilusión, la fantasía y las ganas de saber más ... entonces ahí hay posibilidades de que ocurra la magia”, respondió Tessa⁷.

Me quedé pensando en cómo, para Tessa, co-componer el currículo con los niños y niñas implicaba no sólo disponerse a las preguntas, sino vivir en ellas. Vivir en ellas como hacían los niños y niñas con la obra de arte de Charlotte. Porque era el arte de preguntar, el arte de seguir preguntando y el arte de seguir pensando lo que posibilitaba trazar caminos de y con el saber (Eisner, 1998). Esto es, la creación curricular como acto que se entretecía poco a poco, que nos convocaba, que no recaía en el transmitir, que se nutría y crecía en un hacer artesano, que dejaba que el tiempo fuera también mediador, que nos humanizaba y que se daba desde su matriz relacional entrecruzada con la emoción y el afecto de quienes participaban del acto educativo.

De repente, el círculo de Charlotte fue trascendido por aquello nuevo que se colocó en el centro: la llegada de una gansa aposentada en uno de los rincones del jardín de la escuela. “¡¡¡Tessa, Tessa!!! ¡¡¡Hay un pájaro grande sentado allíiiii!!!”. “¡¡¡Tiene unos huevos de gallina grandes!!!”. “¡¡Correeee, se está moviendo un poco ahora!!!”, gritaban algunos niños desde la distancia. Su llegada dio un giro inmenso a los ritos que venían construyendo en clase, y los materiales con los que jugaban hasta el momento ya

quedaron en un segundo plano. Durante la semana explorábamos y los fines de semana Tessa continuaba visitando al animal. Así, los lunes, empezábamos con las noticias de cómo había pasado la gansa el fin de semana. Esto nos daba pistas para saber en qué momento de la incubación se encontraban los huevos. Cada visita a la gansa nos permitía regresar a clase llenos de preguntas: “¿pueden ser gemelos lo que hay en los huevos?”, “¿dónde está el papá-ganso?”, “¿podrían quedarse a vivir en nuestra escuela?”, “¿cómo comen si viven en un huevo?”, “¿qué pasa cuando se rompen los huevos?”, “¿cuándo aprenden a volar?”, “por qué mi papá tiene un abrigo que dice ‘ganso’⁸”. Tessa las iba anotando en un cuaderno y, de vez en cuando, las colocaba en el medio de la conversación. Nos sentábamos en la alfombra y empezábamos a descubrir e investigar algo más del mundo de los gansos. También íbamos a la biblioteca, les preguntábamos a las maestras de Educación Primaria, dibujábamos aquello que habíamos aprendido, y repetíamos, casi como si de un patrón se tratara, los movimientos del día anterior. Lo curioso es que, como le ocurría a Charlotte, en cada repetición había algo nuevo que se iba creando. Visitar a la mamá-gansa abría nuevas preguntas, nuevos deseos de saber. No era solo visitar, sino pedir permiso para estar cerca de ella, escuchar su respiración, atender a lo que sutilmente aparecía como diferente respecto al día anterior, retirarnos cuando la sentíamos más inquieta, etc. Era un hacer, un visitar, que se convertía también en un ensayar. Se trataba de un experimento con el mundo para averiguar cómo era o cómo podía ser aquello acerca de lo que estábamos aprendiendo. Esto nos llevaba a vivir el acto de aprender como un “nacer a otra cosa” (Meirieu, 2006, p. 26), como una posibilidad de descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos, como un tambalearnos hasta que encontrábamos otros círculos de referencia, nuevos saberes. Las niñas y los niños aprendían a través de la experiencia de estar junto a la gansa. Esa experiencia les disponía a la escucha, a hacer lugar a lo que estaba en el presente y a lo que aún se estaba gestando. Y el currículo lo co-componían así, dejándose decir, disponiéndose a lo que llegara.

Recuerdo un domingo por la mañana que, Ale, mi pareja, movido por la curiosidad, me pidió que nos acercáramos a la escuela para conocer al animal. Al bajarnos del coche vi de lejos rostros conocidos. Kiran, Nolan, Avery, Chloe y Hayden estaban en silencio observando a la gansa. Y, junto a ellos, otros adultos y niños y niñas que se miraban mientras se sonreían y compartían preguntas en voz baja. “¿Sabes qué comen?” - escuché cómo Nolan le decía a su padre. Ale y yo nos acercamos tímidamente, pero la gansa estaba tiritando.

- “¿Crees que tiene frío, Emma” - me preguntó Kiran.

- “No sé, porque hoy hace mucho calor. Quizás está un poco nerviosa y necesita que le dejemos su espacio, ¿cómo la ves tú, Avery?”

- “Yo creo que ya van a nacer los hijos, porque en mi calendario lo pone” - dijo Avery.

- “Es que en casa tenemos un calendario donde vamos contando los días. Hemos leído que los huevos eclosionan a los veintinueve o treinta días de la incubación y parece que falta poco para que se rompan” - añadió su madre.

Efectivamente, por lo que habíamos estado investigando en clase, los huevos se romperían pronto. Y el día de la despedida cada vez era más próximo. En aquel momento me di cuen-

⁷ Esta conversación se llevó a cabo posteriormente. Sin embargo, para generar un orden en la narrativa, se ha recuperado dicho fragmento que conforma el texto de investigación.

⁸ *Canada Goose* es una marca de ropa, especialmente de prendas diseñadas para el frío, muy popular en toda Norteamérica.

ta de cómo la propia creación curricular nos desbordaba. Nos desbordaba en tanto que iba más allá del lugar donde se había originado. Pero nos desbordaba también en tanto que permitía que interpeláramos algo del mundo. Los niños y niñas, en sus casas, continuaban conectados con esas preguntas, y Tessa, como maestra, seguía apegada a lo que ellas y ellos proponían como movimientos para aprender. Ir a la escuela era interesante porque lo que en ella ocurría era un encuentro entre el deseo y el saber (Charlot, 2008).

Llegó el día en el que la gansa ya no estaba en el recinto escolar. Nos acercamos a los huevos. Todos ellos estaban rotos, pero una de las crías no había conseguido sobrevivir. Nos sentamos en círculo alrededor de las cáscaras. Tessa les invitó a pensar acerca del amor, de la importancia de soltar, de volar y de crecer. Y fue ahí cuando empezamos a imaginarnos cómo podría ser la vida de los pequeños gansos en un territorio como Canadá. Los gansos se habían marchado de la escuela y las historias vividas durante casi un mes eran ya parte del grupo-clase. Eran historias que les habían comprometido de cuerpo entero.

Durante todas esas semanas, Charlotte había dejado de trazar su círculo azul. Cada vez que salíamos al patio, dejaba a un lado la caja de tizas y se dirigía a ver a la mamá-gansa. Iba sola a controlar que el plato de agua estuviera lleno. Pero con el vuelo de la familia de gansos, la niña recuperó su ritual y el suelo del patio volvió a llenarse de su círculo azul y de nuevas preguntas que nos acompañaron el resto del curso.

La creación curricular como composición

Preguntarse e indagar acerca de diversos temas que rodeaban los intereses de los niños y niñas estaba también vinculado, para Tessa, con invitarles a preguntarse acerca de sí mismos. Una elaboración desde la que pudieran conectar con sus mundos propios para, desde ahí, nombrarse, mirarse, pensarse y presentarse en la clase. Se trataba de preparar una cartulina en el que debían pegar imágenes que dieran cuenta de quiénes eran ellos, de qué les gustaba y por qué, de cómo era su familia, de qué les preocupaba y de qué les interesaba de lo que hacían en la escuela. Al cabo de una semana, los familiares que acompañaban a los niños y niñas, empezaron a entregar los murales que habían elaborado en casa. Algunas cartulinas mostraban un collage de imágenes, otras tenían rótulos de colores, otras incorporaban algunos dibujos e ilustraciones, y la mayoría recuperaba fotografías familiares. Era emocionante ver los rostros de las criaturas cuando te enseñaban, entre pasillos, el trabajo que habían hecho. “Quiero que se narren como se sientan más cómodos ... desde el saber que tienen ... esto también me ayuda a descubrir qué se pregunta cada uno, cómo se conocen a sí mismos y qué les interesa”⁹ – le decía Tessa a una abuela que le había preguntado cuál era la mejor manera de hacer la tarea.

Cuando todos los murales estaban ya en clase, Tessa estableció un orden para que cada día alguien se sentara en medio del círculo a compartir el suyo. La riqueza de sus composiciones nos llevaba a múltiples conversaciones. Recuerdo que en diversas ocasiones Tessa insistió en cómo respetar mutuamente nuestras historias era lo que les iba a ayudar a aprender de ellas¹⁰. Co-componían el currículo desde aquello que cada uno había pensado de sí, y ello quedaba entrelazado también con la vida

de la maestra. Kaine, por ejemplo, contó que le gustaba su perro Rocky, que disfrutaba trepando árboles bajos, que su mamá se enfadaba con él si le veía trepando un árbol alto, que no le gustaba la mayonesa pero le encantaba el tomate, que iba a una academia japonesa después de la escuela, que le apasionaban los *Toronto Raptors* y con el *Toronto Maple Leafs*¹¹, que Spiderman era su dibujo favorito y que en las tres fotografías de su mural aparecía él de bebé, él con su padre, y él con su madre, padre y abuelos paternos. “Bueno, es que no conozco a mis otros abuelos porque no sé muy bien dónde viven” – añadió. Antes de que Tessa agradeciera su presentación, el asunto del hockey y baloncesto había causado revuelo en los aficionados a dichos deportes. Hacían bromas, se metían entre ellos y se recordaban algunas historias que muy probablemente habían escuchado en sus hogares. Más tarde, Tessa pidió que regresaran, simbólicamente, al mural de Kaine:

– “Es muy interesante lo que nos cuentas ... has traído muchas cosas de las que queremos hablar ... yo tengo tres hijos que juegan también a hockey –los niños y niñas empezaron a reírse con complicidad–. ¿Quién se anima a preguntar cosas? Pero cosas que no hayamos preguntado ya y que pensamos que pueden ser interesantes para conocerle mejor. ¿Alguien tiene alguna historia de algo de lo que Kaine ha contado?”.

Así se creó un ejercicio de atención profunda. Un ejercicio arraigado a la capacidad de cultivar un vínculo con la historia de Kaine y con las historias de los demás. Un ejercicio de atención (que no de comprobación) que permitió hacernos más sensibles a lo que se estaba dando y componiendo. Un ejercicio que jugaba con dos tiempos: un tiempo pasado (aquello que había puesto en juego Kaine fruto de su recorrido) y un tiempo de vislumbrar (aquello que permitía a los otros niños y niñas pensar a partir de lo escuchado).

- “¿Sabes cuántos movimientos puede hacer Spiderman con su cuerpo?”.
- “Tu abuela me recuerda a mi abuela con esa ropa, quizás un día pueden ser amigas”.
- “¿Cuál es el árbol más alto al que has subido y con quién subes a los árboles?”
- “¿Cómo se dice “hola” y “adiós” en japonés?”.
- “¿Qué te gusta del tomate, el rojo o el sabor?”.
- ...

Era curioso observar los múltiples movimientos que convergían en clase: reposo y acción, complicidad y desacuerdo, lo dado y lo nuevo, conexión y evasión, palabra y silencio, etc. Conversación, imaginación y pensamiento iban dando paso a un conjunto de saberes co-compuestos (Olson, 2000). Los murales no buscaban ser materiales estéticos, sino el pretexto de un ir presentando el mundo que traía cada uno de ellos consigo. Era, por tanto, una tarea creadora de sensibilidad, de escucha, de atención, de relación humana (Quiles-Fernández, 2016). Una tarea en la que el saber se veía mediado desde dos lugares: por aquello que cada criatura estaba poniendo en el mundo a través de su experiencia; y por aquello que expresaban de su propia experiencia una vez ya habían reconocido el sentido de lo que

⁹ Esta tarea nos mantuvo conectados con sus historias durante más de un mes, por lo que las conversaciones mantenidas con los niños y niñas remiten a fragmentos del diario de campo de marzo-abril 2017. La historia que aquí emerge, la de Kaine, pertenece al mes de abril.

¹⁰ Releer ahora esta escena me traslada al sentido que le da King (2003) a las historias. Y es que “la verdad acerca de las historias es que es todo aquello que somos” (p. 153). Las historias son formas de contar las experiencias que tenemos.

¹¹ *Toronto Raptors* es un equipo profesional de baloncesto de Canadá con sede en Ontario. Y el *Toronto Maple Leafs* es un equipo profesional de hockey sobre hielo ubicado en la capital del país.

habían traído para compartir con los demás. Por momentos parecía incluso que bailaban sus propias historias y era así como se creaba un pasaje entre el cuerpo y el lenguaje. Un pasaje que únicamente aparecía con tanta claridad, al menos para mí, en la presentación de sus murales familiares. La clase se convertía en un lugar donde sumergirse en las aventuras de otros y otras.

En un momento dado, Kenzie preguntó por qué una de las fotografías del mural de Kaine parecía que estuviera cortada. Dentro de la fotografía familiar no aparecía su hermana pequeña. De hecho, la hermana nunca fue mencionada en su exposición. La maestra abrazó aquello que apareció como una posible ruptura con algo familiar y esperó a que otros niños y niñas fueran acompañando, desde estar cerca, aquella historia a través de sus historias propias. Historias en primera persona o historias de su familia que les habían sido narradas. Algunas personas empezaron a hablar al mismo tiempo, por lo que no se entendía nada. Hayden consiguió alzar más la voz y se lanzó a compartir su experiencia: “mi mamá va a tener una bebé, pero yo prefiero que sea un niño porque así es más fácil jugar a hockey”. Algunas niñas de clase le hicieron ver que jugar a hockey solo era una cuestión de preferencias, no de ser niño o niña. Otras historias empezaron a emerger: “pues mi madre no se habla con su hermana porque se pelearon hace muuuuchos, muuuuchos años”. “Yo no conozco a mi primo porque vive en otro país”. “Yo quiero mucho a mi hermana mayor”. “Mis padres se pelean y mi hermano y yo nos escondemos debajo de la sábana para no escuchar” ... Frente a todas esas historias Kaine se había quedado escuchando, así que Tessa le preguntó si quería compartir algo más. “Es que mi hermana vive fuera y no la veo hace tiempo” – mencionó en voz muy bajita.

El espacio de clase era un lugar atravesado por historias, por mundos simbólicos que se conectaban y releían, por objetos que daban cuenta de los procesos que estaban viviendo juntos. “¿Has visto qué belleza, Emma? Todas las cartulinas, todo lo que estamos colgando es patrimonio humano”, me señaló Tessa mientras yo admiraba los murales colgados en el pasillo. Ver a los niños y niñas como portadores de patrimonio humano me llevaba a reconocer que el saber de los niños y niñas no era, para nada, un saber pequeño. Eran reconocidos por la maestra desde su singularidad como “poseedores y creadores de conocimiento” (Connelly y Clandinin, 1999). Y que lo que estaban creando les trascendía. Creaban algo mucho más grande que ellos mismos. Partían de sus saberes personales, de quiénes eran ellas y ellos, para pensar luego en los modos posibles de vivir y de relacionarse, ampliando el horizonte respecto a qué puede ser una familia y a qué vale la pena dar valor.

Cuando Kaine finalizó su exposición nos dirigimos todos al pasillo para ver cómo él, junto a Tessa, colgaban el mural. Con el paso de los días, el pasillo se iba llenando de vida, una vida que era también atendida por quienes pasaban por delante de clase. Es más, cuando alguien se detenía frente a uno de los murales, alguno de los niños y niñas de clase explicaba algunas de las historias que había tras él. Nuevas perspectivas entraban en relación mientras aprendían a interrogar la mirada, a preguntarse cómo otras personas. (adultas o no) veían a los niños, y cómo los niños se percibían, sorprendían y reconocían entre sí. Aquello que realmente estaban componiendo era “un currículo basado en sus experiencias vividas, esperanzas y sueños para el futuro” (Ciuffetelli Parker, Pushor y Kitchen, 2011, p. 13).

Resonancias finales

Como nos recuerda Garcés (2020) la educación, como acto creativo, no empieza o acaba; no tiene ni un principio ni un final en la escuela. La escuela es el lugar en el que se dan un conjunto de disposiciones conscientes para recrear la vida y la cultura. Un lugar en el que atender a los gestos simbólicos que posibilitan nuevos recorridos con el saber(se). “Un lugar en el que la incertidumbre, lo imprevisto y lo particular siempre está abierto a revisión” (Clandinin y Connelly, 2000, p. 17). Es decir, un lugar en el que el crear el currículo tiene que ver con una disposición (Molina et al., 2016).

La escuela, la clase de Tessa, es un espacio en el que se inician movimientos e historias; en el que se crean recorridos desde los que cada niña y niño puede sostenerse. Pero también desde los que cada niño y niña decide acoger dicho sostén para continuarlo. Para hacer ‘algo’ con él, para continuar un proceso creador. La historia de Charlotte, la mano de Mira, la gansa del recreo, el mural de Kaine, o la pregunta de Kenzie tienen un sentido de pertenencia y un sentido creador en el aula de infantil, pero esas historias, relaciones, saberes, conversaciones y preguntas van más allá de la clase. Viajan y se mueven más allá de las cuatro paredes de la escuela. Se piensan y se viven más allá de lo que se abre en clase. Y esa es, quizás, la potencialidad de pensar el currículo como creación. Porque lo que se crea siempre está vivo. Vivo en tanto que se vuelve a compartir, a pensar, a mirar, a recordar. O incluso vivo cuando alguien llega y decide ‘ponerle un punto y seguido’. Crear el currículo permite no sólo pensarnos desde lo que hacemos en presencia, sino desde lo que eso que creamos con las criaturas nos ayuda a proyectarnos en otras direcciones, a imaginar otras posibilidades, a vernos en otros “¿y si ...?” (Kitchen, 2005).

La creación curricular “es cosa de todos ... pero cómo atender a las formas de conocimiento, a cómo los niños y niñas descubren el saber y el mundo ... eso sí que es cosa nuestra [de las maestras]”¹², me señala Tessa mientras acabamos de preparar una ensalada en la cocina de su casa. Cuidar los puntos de partida, los inicios de ‘algo’, las preguntas de los niños y niñas, y las miradas que se abren al deseo de saber, es cuidar de cómo vivir el currículo y del modo en el que vamos desvelando quiénes somos y qué deseamos descubrir del y en el mundo. Cuidar del currículo para crearlo nuevamente. O crearlo nuevamente para cuidar del currículo, para reconocerle la vida y su potencialidad.

Referencias bibliográficas

- Aoki, T. T. (2012). Legitimizing lived curriculum: Toward a curricular landscape of multiplicity. En W. Pinar y R. L. Irwin (eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 199-215). Routledge.
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 153-174). Morata.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching*. Springer.
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful portrayals in qualitative research: The road to found poetry and beyond. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(3), 229-239.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zordal.

¹² Fragmento del texto de investigación, mayo 2018.

- Chou, M., Tu, Y. y Huang, K. (2013). Confucianism and character education: a Chinese view. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 59-66. <https://doi.org/10.3844/jssp.2013.59.66>
- Ciuffetelli Parker, D., Pushor, D. y Kitchen, J. (2011). Narrative inquiry, curriculum making, and teacher education. En J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker, y D. Pushor (eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp. 3-18). Emerald.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. y Caine, V. (2013) Narrative Inquiry. En A. Trainor y E. Graue (eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179) Taylor and Francis/Routledge.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S. y Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Routledge.
- Conle, C. (1997). Images of change in narrative inquiry. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(2), 205-219.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Losada.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (coord.). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (p. 19-33). Morata.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Huber, J. Keats Whelan, K., y Clandinin, D. J. (2003). Children's narrative identity making: Becoming intentional about negotiating classroom spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 303-318.
- Huber, J., Murphy, M. S. y Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Emerald.
- King, T. (2003). *The truth about stories. A native narrative*. CBC Massey Lectures.
- Kitchen, J. (2005). Looking backwards, moving forward: Understanding my narrative as a teacher. *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.
- 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>
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Munby, H., Russell, T., y Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how they develop it. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). American Educational Research Association.
- 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). Octaedro.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510.
- Olson, M. (2000). Curriculum as a multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 169-187. <https://doi.org/10.2307/1585952>
- Paley, V. G. (2004). *A child's work. The importance of fantasy play*. The University of Chicago Press.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Extraído de: <https://tdx.cat/handle/10803/393960>
- Ross, V. y Chan, E. (2012). Schwab's call for a renaissance. *Action in Teacher Education*, 29(5-6), 4-24. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10519430>
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education* 37(1), 212. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Williams, L. R. (1991). Curriculum making in two voices: Dilemmas of inclusion in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 303-311.

Agradecimientos

Este artículo no podría haber sido escrito sin las historias compartidas por cada una de las niñas y niños de la clase. Gracias a Tessa, quien me abrió no sólo las puertas del aula, sino las de su vida como una mujer apasionada por su oficio. Y a Janice Huber y Sue McKenzie-Roblee, quienes mediaron para que esta relación de investigación estuviera dotada de una sensibilidad, sentido y cuidado particular.

