



VOL.23, Nº2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

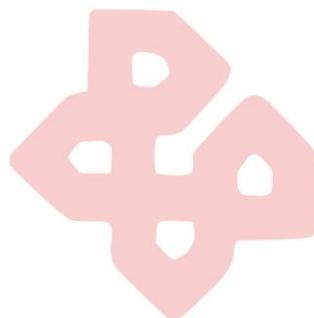
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9692

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.

### Abstract:

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.

*Key Words:* narrative, curriculum, experience, educational relationship, learning.

## 1. Introducción

El plan curricular incluye el conjunto de aprendizajes que se espera que el alumnado adquiera al final de un periodo escolar. Sin embargo, como nos invita a pensar Van Manen (2015), es importante no confundir este programa con la experiencia que vive el alumnado, para no reducir la complejidad de la experiencia vivida en los procesos de enseñanza a lo que se puede expresar en un programa de estudios (Biesta, 2009).

Es necesario ampliar la visión del currículum más allá de la aplicación instrumental de programas, de modo que incluya la experiencia vivida por el alumnado. Con esta intención, desde hace tiempo, se vienen utilizando los conceptos de currículum vivido (Aoki, 1993; Magrini, 2015) y creación curricular (Connelly y Clandinin, 1988), los cuales hacen referencia a la construcción de la historia que cada persona hace a partir de sus vivencias. Aunque son muchas las investigaciones que abordan la creación curricular como la construcción narrativa de la propia subjetividad (Clandinin et. al, 2006), son escasos los trabajos que indagan sobre preguntas más concretas como, por ejemplo: ¿Cómo construye un niño en su historia el concepto de suma? ¿Qué escenas de su relato vital relaciona una alumna con la palabra mamífero? ¿Qué experiencias han hecho que un estudiante se sienta atraído por la actividad física?

Nos interesa ahondar en la comprensión del lugar que ocupa el alumnado en la construcción del currículum y cómo construye, a partir de experiencias concretas, su historia. De este interés surge el propósito de este artículo: profundizar en la naturaleza y significado de la creación curricular y el currículum vivido. Y de él nacen las preguntas que nos guían en la elaboración del texto: ¿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?

Para profundizar en ello, en el contexto de un proyecto de investigación<sup>1</sup>, estamos acompañando a un grupo de estudiantes en un centro de educación

---

<sup>1</sup> Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-77576-P, AEI/FEDER, UE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU014/04782).

secundaria en el que las presentaciones orales son una actividad frecuente y a la que el profesorado da especial importancia. En concreto, hemos buscado conocer la historia de tres estudiantes en torno a la idea que han construido sobre cómo hacer presentaciones y su propia imagen como oradores.

## 2. Marco teórico: currículum vivido

Como señalan Aoki (2012) y Magrini (2015), estudiar el currículum vivido supone centrarse en la experiencia vivida por el alumnado y, en última instancia, en la historia que éste se cuenta de dichas vivencias, ya que la experiencia necesita ser narrada para poder expresarse.

Siguiendo a Clandinin (2013) utilizamos el término historia para referimos a los relatos que nos contamos y *a través de los cuales* damos sentido a nuestra experiencia. Así, hablar de “historias a través de las que vivir” (*stories to live by*) nos permite percibir cómo el conocimiento, el contexto y la subjetividad se vinculan y pueden ser entendidos narrativamente.

A partir de lo anterior, en este texto entendemos que lo que el alumnado aprende, su currículum vivido, es lo que experimenta de forma situacional y relacional, es decir, es una trama construida narrativamente a través de su experiencia (Aoki, 2012; Clandinin y Connelly, 1992).

Esta idea narrativa de currículum tiene una cualidad fundamental: la historia de cada persona no está fragmentada (esto es, una persona no es hijo sólo cuando está en casa con su madre o no es sólo estudiante cuando entra en la escuela). Según Dewey (1997) la experiencia está constituida por dos propiedades esenciales: interacción y continuidad. Al interactuar con el entorno construimos nuevos significados que vinculamos con el marco de significados anteriores de una manera no fragmentada, construyendo nuestro propio relato. Por tanto, lo que una persona vive en la escuela no lo vive de forma aislada al resto de su historia. De ahí que en posteriores trabajos (Huber, Murphy, y Clandinin, 2011) la idea de currículum vivido se haya extendido a la experiencia no sólo en la escuela, sino a la historia integral de cada persona.

Podemos decir que una vivencia no adquiere significado hasta que no la ponemos en relación con nosotros, con nuestra historia. Por tanto, se da significado a la experiencia después de haberla vivido, por lo que la idea de currículum vivido además de incluir nuestras vivencias, se centra en la construcción de la historia, continua y con sentido, que se hace después. En consecuencia, nuestras historias se caracterizan por otra cualidad: la coherencia (Clandinin et. al, 2006). De acuerdo con esto, una vivencia escolar cobra sentido al relacionarla de forma coherente con experiencias vividas anteriormente, re-construyendo así nuestra historia, nuestro currículum vivido.

Partiendo de estos planteamientos Olson (2000) observa que, si las historias se construyen en interacción con otras personas y cada persona tiene su propia historia, podemos concluir que la construcción del currículum es un proceso de múltiples historias en relación. Es decir, la creación curricular es una interacción dinámica y compleja de historias en continua reconstrucción a lo largo del tiempo y a través de las vivencias de cada persona.

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque metodológico

Como hemos visto, la idea de currículum vivido está ampliamente desarrollada y existe abundante literatura en la que se estudia el proceso de creación curricular como la construcción de la subjetividad de la persona (Elías, 2016). Sin embargo, es difícil encontrar trabajos en los que se pueda captar y ahondar en el proceso de construcción de aprendizajes más concretos como, por ejemplo, la escritura, la adquisición de hábitos de vida saludable o el conocimiento de las distintas épocas de la historia.

En este texto queremos profundizar en aspectos concretos de la experiencia del alumnado para poder pensar con detalle cómo han construido su currículum vivido. En concreto, vamos a centrarnos en cómo tres estudiantes han construido su historia de lo que es una presentación oral, una actividad que se realiza de forma frecuente en el instituto en el que hemos llevado a cabo la investigación. Por tanto, el foco del artículo no es la oratoria o su aprendizaje, sino ahondar en cómo el alumnado vive y se cuenta sus vivencias. Es por ello que hemos elegido centrarnos, entre otros posibles temas, en experiencias vinculadas al lenguaje oral.

La investigación se sitúa en el marco de la indagación narrativa (Clandinin, 2007, 2013; Clandinin y Connelly, 2004; Huber et al., 2011), una perspectiva que entiende que las personas damos forma a nuestras vivencias a través de historias que nos contamos acerca de quiénes somos y que, por tanto, ahonda en la forma en que experimentamos el mundo.

De estos planteamientos surge una pregunta metodológica fundamental para nuestro trabajo ¿Cómo orientarse a la experiencia del alumnado? Para lograrlo, la tradición en investigación narrativa (Bolívar, 2002; Rivas, Leite y Cortés, 2011) propone invitar al alumnado a compartir y describir su experiencia a través de entrevistas, conversaciones, textos escritos, etc. Sin embargo, este punto debe ser abordado con cautela para no confundir lo que el alumnado nos pueda contar en una entrevista con su experiencia, lo que se cuenta a sí mismo o su historia. En este sentido es importante entender que no se trata solo de utilizar medios o recursos narrativos, sino que nos situamos en una concepción narrativa de la subjetividad y del aprendizaje (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

### 3.2. Proceso de la investigación

La investigación ha sido realizada en un instituto situado en la provincia de Málaga. El centro trabaja a través de proyectos interdisciplinares en los que el alumnado debe terminar exponiendo el resultado final de sus proyectos de forma oral en distintos contextos como, por ejemplo: en el aula, ante familiares, en una emisora de radio local o en la Universidad. Por ello, hemos puesto el foco en conocer cómo el alumnado ha construido, a través de su experiencia, su idea de cómo elaborar y cómo debe ser una presentación.

Hemos acompañado semanalmente a un profesor y un grupo de estudiantes de 1º de E.S.O. durante el año académico 2016/2017. El seguimiento se ha realizado a través de lo que Van Manen (2003) denomina “observación de cerca”.

Cuando se acercaba el final del curso seleccionamos a tres estudiantes (dos chicos y una chica) con los que conversar, realizando dos entrevistas con cada uno. Para poder conocer en profundidad la historia de cada estudiante hemos seguido los criterios de una muestra intencional, invitando a participar a estudiantes “con predisposición para ello, con habilidad para expresar sus experiencias y sus opiniones de forma articulada, expresiva y reflexiva” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018, p.21).

Las conversaciones, abordadas desde una disposición hermenéutica (Van Manen, 2003), han girado en torno a dos focos: 1) conocer la historia que se cuentan sobre cómo se deben hacer presentaciones; 2) cómo han llegado a construir esa historia. Además, en el desarrollo de las conversaciones hemos utilizado dos recursos:

- Relato de anécdotas (Van Manen, 2015), que permitían pensar en su relato a partir de escenas concretas y que cobraban sentido al reflexionar sobre su relación con otras vivencias y con su auto-imagen actual como oradores.
- Línea de vida. Siguiendo la propuesta de Huber et al. (2011) hemos “co-construido” una línea de tiempo que nos ha ayudado a reflexionar y situar cronológicamente las anécdotas que iban apareciendo.

### 3.3. Proceso de análisis y construcción de relatos

El resultado final de todo el trabajo de campo se recoge en diversos documentos (transcripción de las conversaciones, material elaborado por estudiantes e investigador durante las conversaciones y diario de observación) que, tras el posterior análisis, han servido para la composición de relatos que narran cómo hemos vivido los encuentros con los estudiantes (Sierra, 2013).

Para la construcción de los relatos hemos tratado de descubrir elementos significativos y temáticos en las narraciones de los estudiantes, entendiendo por tema los “nudos en los entramados de nuestras experiencias en torno a los cuales se van hilando ciertas experiencias que son vividas como un todo significativo” (Van

Manen, 2003, p.108). Por motivos de espacio, en este texto incluiremos sólo el extracto necesario de cada relato para poder abordar la discusión de resultados.

Finalmente, tras componer los relatos, hemos seguido la propuesta de análisis y escritura que este autor denomina exegética, es decir, hemos puesto en diálogo los relatos con el trabajo de otros autores.

## 4. Resultados: los relatos<sup>2</sup>

### 4.1. Manuel

Cuando conocí a Manuel lo primero que me llamó la atención es, además de su altura y aspecto atlético, su forma de expresarse y la madurez que transmitía, poco frecuentes en un chico de 13 años.

Al comenzar nuestro primer encuentro le pregunto qué es una buena presentación, y lo primero que se le viene a la mente es que tengan “muchas imágenes y poco texto” para que sirvan de apoyo en su exposición y el público pueda centrarse en él. Esto es algo que repetirá de forma continua: “Para mí una buena presentación sería una en la que hubiera bastantes imágenes porque los que la están viendo se supone que no lo tienen que leer, por eso tiene que tener muchas imágenes y poco texto”.

Ya que el uso de diapositivas es un “apoyo”, sitúa el peso principal de la presentación en el orador, el cual debe tener varias cualidades: “una es improvisar, otra es no ponerse nervioso y otra estudiártelo porque sabes que te van a preguntar”.

¿Cuándo ha construido la idea de que es importante no incluir mucho texto en las diapositivas? ¿Por qué valora de esa manera el dominio de los contenidos de los que va a hablar? A partir de estas preguntas comienzan a surgir escenas que Manuel vincula con las ideas que acaba de expresar sobre una buena presentación y su imagen como orador.

#### 4.1.1. “Yo trabajo bastante”

Cuando le pido que piense en una anécdota en la que haya aprendido algo significativo rememora una escena que le sucedió hace un año, cuando un grupo de alumnos de su clase presentó un trabajo que, según percibió, no habían preparado y en el que se limitaron a leer de Wikipedia.

En sexto una presentación era de hablar de una persona que haya influido mucho ayudando a la paz en el mundo [...] Otros grupos lo hicieron bien pero hubo uno que me acuerdo que era gente que... no le gustaba mucho estudiar... y cogieron y todo lo que vieron en la Wikipedia, lo pegaron y eso era su

---

<sup>2</sup> Los relatos están escritos en primera persona porque los encuentros los mantuvo el investigador1 (Martín, D.), aunque en su elaboración han participado todos los autores. Todos los nombres son ficticios.

trabajo. Nada más llegar se dieron la vuelta y empezaron a leer todo el texto. Y digo puff... ya desde ahí pensé que si yo hago eso voy a quedar como si fuera tonto y no me lo hubiera estudiado.

Manuel identifica esta escena como el primer momento en que se preocupa por reducir el texto de las diapositivas. Interpreto que por no parecerse a los chicos que “leían la Wikipedia” ha incidido de manera repetida en la necesidad de no leer las diapositivas: “...no puedes girarte en ningún momento. Si lo llevas apuntado en la mano se ve, en mi opinión, menos feo que si te das la vuelta y te pones a leer”.

#### 4.2.2. “Poner en marcha la creatividad”

Con el fluir de la conversación surge un nuevo elemento que no había mencionado al comienzo, lo que él llama originalidad. Es decir, “que tienes que poner un poco en marcha la creatividad y la imaginación”. Me resulta interesante esta idea, así que intento ahondar y conocer qué escenas relaciona con ello.

Así, pasa a contarme cómo elaboró, junto a su padre, un proyecto de Educación Artística del que se muestra orgulloso porque ganó debido, precisamente, a la originalidad de su producto final:

En plástica tuve la suerte de hacer un proyecto de violencia de género en el que había que elegir 12 imágenes para hacer un calendario y acabé siendo uno de los elegidos. Tuve una idea que era recrear la violencia de género en la vida cotidiana de una mujer. Pensaba en algo como una libreta dónde apuntaba ella las cosas, y mi padre me dijo “¿en vez de una libreta por qué no pones una lista de la compra?” Y claro yo empecé a pensar “ostras pues es buena idea” [...] Después se nos ocurrió la idea de hacer como una lágrima, a mí y a mi padre. Después en mi casa trabajé mucho. Pusimos como una nota en la que ponía las comidas que iba a comprar y después ponía “insultos”, “daños”... y después había una lágrima y eso es lo que entregamos.

#### 4.2. David

Aunque muchos de sus compañeros ya son adolescentes, él parece que a sus 13 años aún no llegó a la pubertad por su aspecto físico y modo candoroso de estar. Tras un tiempo de conversación, entre sus frases titubeantes y entrecortadas, creo que empiezo a entender a David. El fin de una presentación es que los espectadores, generalmente sus compañeros de clase, aprendan con el contenido que va a compartir:

Si tú haces una presentación, creo que es para que tú aprendas y para que aprenda la persona que la está viendo. Yo creo que al final tú dices “¿hay alguna duda?” y si dice alguien “sí, yo no he entendido muy bien esto”, pues la coges y la vuelves a explicar, para eso está, para que aprendan ellos.

A partir de este propósito se derivan dos características de las presentaciones que ayudan a que “la persona que la está viendo aprenda”. Primero, no puede ser

aburrida “porque si es aburrida la gente se va a ir aburriendo y va a prestar atención a otra cosa que no sea la presentación”. Para ayudar a evitar ese aburrimiento, las diapositivas deben tener poco texto: “que no abusen del texto porque si ponen mucho texto la gente va a estar pendiente de la presentación y no te hacen caso a ti”. Y segundo, y para seguir esquivando el aburrimiento, hay que cuidar el lenguaje corporal y moverse para parecer “suelto”: “es muy importante también el lenguaje de las manos y del cuerpo, no estarte todo el rato parado. Por ejemplo, acercarte a la pizarra y explicarlo, no estar todo el rato quieto”.

#### 4.2.1. “Lo vas a tener que hacer sí o sí”

Al cumplir todos los requisitos que señala David para una presentación, el orador parecerá “suelto” y, aquí está su mayor preocupación, no parecerá nervioso. Este es un elemento que se repite de forma constante a lo largo de todas las conversaciones, de modo que todo lo que hablamos termina relacionándose con los nervios y la confianza.

A pesar de identificarse como una persona inquieta, cuenta, con convicción, que ahora es capaz de exponerse en público con tranquilidad o, al menos, sin parecer nervioso:

*Investigador1:* [...] “¿Y consigues no ponerte nervioso?”

David: “A partir de este primer trimestre sí lo conseguí”

*Investigador1:* “¿Cómo lo haces? ¿Te sale solo?”

David: “Porque tú tienes que pensar que al final la presentación la vas a tener que hacer sí o sí, porque la vas a tener que hacer. Entonces es mejor hacerlo tranquilo y no ponerse nervioso”

Sin embargo, afirma que esta seguridad a la hora de exponerse en público no la ha tenido siempre. Sin preguntarle, identifica una experiencia que considera crítica en su historia y, a partir de la cual, “aprendió” a estar tranquilo. Se trata del proyecto denominado Fiesta Fin de Trimestre, en el que el alumnado tuvo que seleccionar, ensayar y coordinar durante dos meses exposiciones orales que presentaron en una gala junto a toda la comunidad escolar. Aunque David hace referencia a este proyecto en general como un hito importante en su historia, señala un día en particular como crítico en la confianza que ahora muestra al exponer en público.

Llevaban ya un mes buscando información, organizando y preparando la presentación que debían hacer en la gala ante las familias. Según David, faltaban tres días para la gala (aunque según mi registro de observación esta escena se produjo, en realidad, dos semanas antes) cuando llegó a clase “súper nervioso porque el profe Juan me dijo que íbamos a exponer los primeros”. La inseguridad de David parece que llegaba al pensar que la audiencia podría aburrirse o no estar interesada en su trabajo. Después de tener que empezar de nuevo varias veces al

trastabillarse y quedarse en blanco, el profesor le interrumpió para darle su apoyo y explicarles, a él y a su compañera, cómo afrontar la situación: “Te decía ‘Tú tranquilo, tú piensa que aquí no hay nadie. La presentación la vas a tener que hacer sí o sí, y si te quedas sin nervios lo vas a hacer bien’”.

Esas palabras me resuenan por habérselas oído antes: la presentación hay que hacerla “sí o sí”, entonces mejor hacerlo sin nervios. Descubro así que David sitúa en este día concreto y en boca de un profesor, Juan, el origen de la actitud que ahora asume al afrontar las presentaciones con confianza. Tras su intervención, David recuerda que Juan le dio una nueva oportunidad, esta vez arranca sin titubeos y descubre que sus compañeros prestan atención y, cuenta, empezaron a ganar confianza, tanto él como su compañera.

Una vez terminada la presentación volvió a su silla para ver el ensayo de otra compañera y, al observarla, continúan los aprendizajes de ese intenso día:

Antes de esa presentación yo ponía mucho texto porque pensaba que era la idea más importante y si tú te atascabas que la gente lo pudiera leer desde atrás. Pero viendo las presentaciones de ese día aprendí que no hay que poner tanto texto.

#### 4.2.2. “Me dio más confianza”

Para facilitar la reflexión elaboramos una línea del tiempo a partir de la cual empezamos a relacionar y pensar en las escenas de forma cronológica. Para introducir la primera me explica antes que no se trata sólo de no estar nervioso, sino de no parecerlo. Para ello es fundamental algo que ya ha señalado como importante antes, el lenguaje corporal.

Yo soy muy nervioso, estoy moviéndome por todos lados. Entonces como que no queda bien que me esté moviendo todo el rato, pero sí queda bien que vaya señalando. En el proyecto del cine, por ejemplo, hacíamos las gráficas y yo decía “esto es una gráfica realizada por nosotros” [mientras levanta la mano señalando al proyector].

Dentro de su línea del tiempo, la primera escena parece significativa en la construcción de esa idea. Se trata de un proyecto que realizaron en 6º de Primaria en el que, según relata David, debían presentar a un personaje que hubiese “ganado un premio Nobel”. Al ver a sus compañeros exponer, parece que se percató de la importancia del lenguaje corporal:

David: [...] “fue una sobre Mahatma Gandhi, que era sobre personas importantes que hayan ganado un premio Nobel. Y en esta yo aprendí de... el lenguaje corporal, porque en las anteriores estábamos quietos en un lado, y en la de Mahatma Gandhi ya nos estábamos moviendo”

*Investigador1*: “¿Y por qué ese cambio?”

David: “Por ir viendo también las presentaciones que hubo después... eran de Teresa de Calcuta, de Nelson Mandela... entonces ya nos inspiramos”.

Pocos días después debían realizar una presentación en matemáticas y, de nuevo, a través de otros compañeros, visualiza cómo quiere que sean sus presentaciones: con imágenes y poco texto: “Luego la presentación de mates, que fue del grupo de Laura, que añadió muy poco texto y añadió más imágenes, entonces ahí fui aprendiendo sobre esto”.

Por último, cuando le pregunto cuál ha sido el momento más importante de todos los que ha relatado responde rotundamente: “el proyecto de Book Creator, porque fue el que me dio más confianza para hacer mejor las presentaciones”.

Se trata de un proyecto que hicieron en el instituto, en el que debían elaborar un libro digital “que tratase sobre el agua y el medio terrestre” para presentarlo a la clase. David relata que los profesores habían anunciado que elegirían el “mejor” trabajo para publicarlo y parece que esto supuso un aporte de motivación para que David se implicara y, tras haber “ganado”, aumentara “su confianza para seguir haciéndolo mejor”: “Yo tenía nervios porque quería que me saliera bien para que lo pusieran allí y que lo vea la gente y que aprendan [...] Y luego cuando eligieron el mío, me motivó más para hacer todo esto mejor”.

### 4.3. Aurora

Aurora, que tiene 13 años y acaba de comenzar el instituto, es una chica delgada y menuda y, al hablar, su voz suave y tranquila acompaña la apacibilidad de su cuerpo. Es sintética y concisa en sus explicaciones, abordando todos los aspectos importantes con claridad, lo cual facilita la reflexión e indagación en su historia.

Aurora hace girar todas las conversaciones en torno a dos temas. El primero está vinculado a la inquietud de que el público desconecte porque se aburra o no la entienda, lo cual le pone nerviosa y le obliga a buscar recursos para gestionar las inseguridades. De forma consecuente surge el segundo tema: no incluir demasiado texto en las diapositivas y hacerlas estéticas para que la audiencia, generalmente sus compañeros, no se aburran.

Yo creo que lo que primero tienes que poner no es mucho texto. Tienes que poner algo, lo más principal y después tú con tus palabras pulirlo, explicarlo más y hablar más sobre ello y acompañarlo con imágenes, vídeos... o cosas que si alguien no lo está entendiendo pues pueda mirar a las imágenes, y diga “ah pues está hablando de esto”. Para que no se pierdan durante la presentación.

#### 4.3.1. “No nos dejaba solos”

Los nervios aparecen como un elemento fundamental en el desarrollo de casi todas las escenas que ha relatado Aurora. Estos nervios nacen por miedos de los que ella parece ser consciente y que nombra con precisión: que el público se aburra, que no lo entiendan, que se quede en blanco y que, como consecuencia de alguna de

estas situaciones, se burlen o “rían” de ella. Para abordar o tratar de evitar que se produzcan estas circunstancias, Aurora tiene varios recursos.

Al preguntarle, al comienzo de uno de los encuentros, por cómo hacer una buena presentación escribió un listado en el que incluyó de forma clara estas estrategias:

- “Debes saberte muy bien lo que vayas a contar para que con los nervios no se te olvide”
- “Debes llevar un guion de apoyo”
- “Si ves que el público no lo entiende vuélveselo a explicar”
- “Al terminar la presentación pregunta si hay dudas”

Cada vez que intentamos ahondar en alguno de estos recursos llegamos al mismo lugar: las clases con Juan y su relación con él.

Cuando empezábamos con Juan a hacer presentaciones, a veces nos quedábamos atascados y él nos ayudaba a seguir, o nos equivocábamos y él nos decía: “miradlo un momento”, para que pudiésemos seguir. No nos dejaba ahí solos [...] A lo mejor se pone atrás y ve que te estás quedando como atascado y te pregunta una cosa sobre ese tema para que puedas seguir engançando, y te pregunta “¿y eso dónde lo habéis buscado?” y tú lo dices.

Me llama la atención que, además de estar en relación con Juan, todas las escenas que relata se encuentran en la realización del proyecto Fiesta Fin de Trimestre y en los ensayos previos a la gala. Aurora y sus compañeras de grupo se toparon en estos ensayos con dificultades y descubrieron aspectos de sus exposiciones que debían mejorar. En la superación de estos obstáculos fueron fundamentales tanto los consejos que daba el profesor como el apoyo y confianza que depositaba en ella:

Cuando empezamos a hacer las presentaciones para la Fiesta Fin de Trimestre, había muchas presentaciones que lo leíamos todo y terminábamos. Y el profe decía “vamos a hacerlo de nuevo, pero ahora si estáis explicando y os quedáis pillados, es mejor mirar el guion” [...] Entonces nos hicimos el guion, pero para explicarlo con tus palabras. Así te pones menos nervioso, porque cómo tú te lo sabías lo podías explicar a la gente.

#### **4.3.2. “No poner demasiado texto”**

Además de prepararse un guion y tratar de hablar de forma natural, tranquila, Aurora está convencida de que hay una segunda cualidad que deben tener las presentaciones para que no sean “aburridas”: hay que cuidar la estética y organización de las diapositivas. Esto significa que hay que hacer la presentación “colorida”, es decir, “no debe llevar mucho texto para que no se haga pesado y debe incluir imágenes y vídeos para que comprendan de lo que tú estás hablando”. Asimismo, recalca Aurora, deben estar bien organizadas “para que el que está escuchando sepa por dónde vas”.

La primera escena que asocia con estas ideas tiene lugar pocas semanas después de comenzar el instituto. Aurora realizó una presentación en Ciencias Sociales sobre la Tierra, en la que estuvo leyendo en todo momento las diapositivas y dando la espalda a la clase. Al ser consciente del error, cuenta, aprendió que no es necesario incluir todo el contenido en las diapositivas ya que hay que hablar de cara al público y saberse el tema para no tener que girarse a ojearlo.

Cuando hicimos la primera presentación, nosotros no nos sabíamos el guion, y entonces lo que hacíamos era estar todo el rato mirando la presentación. Nos poníamos a mirarla, leíamos el título y ya empezábamos a hablar, y entonces le dábamos la espalda al público [...] después ya vi que no podíamos poner tanto texto, y al no poner texto te lo tienes que saber tú, porque no tienes nada con que apoyarte.

La segunda escena que destaca tiene lugar dos meses después, ayudando a reformular la idea no sólo de que no es necesario incluir texto en las diapositivas sino que es, además, contraproducente. Aurora había preparado una presentación para la asignatura de matemáticas. Antes de exponer vio que sus compañeros habían hecho el trabajo con muchas menos diapositivas que ella y le surgió la duda de cuál es la forma correcta. La respuesta la encontró al día siguiente, cuando el alcalde del pueblo fue al instituto a dar una charla, en la que Aurora observó cómo utilizaba algunas fotografías y unas pequeñas notas en papel como guion:

Lo llenamos de texto, pero un montón, pusimos 57 diapositivas. Y nosotros exponíamos el segundo día. Entonces vimos las primeras presentaciones y eran muy diferentes a las nuestras. Y justamente el día después vino el alcalde y vimos que en su presentación tenía fotos y un guion dónde tenía todo ese texto que iba a explicar. Entonces para el día siguiente le dijimos a la seño que nos dejase un día más y lo cambiamos.

Finalmente, uno de los últimos aprendizajes que ha añadido a su historia es la posibilidad de usar gráficas y otros recursos visuales que apoyen y acompañen lo que está diciendo. Este descubrimiento se produjo al ver la exposición de un compañero sobre el cine:

David no puso casi nada de texto, puso gráficas de barras, gráficas de puntos y a lo mejor decía “esta película es la que salió en el año tal” y lo explicaba [...] Nosotros nunca habíamos puesto en un proyecto gráficas de barra, ni gráfica de sectores. Y al ver lo de ellos ya lo usamos para más proyectos.

## 5. Discusión de resultados

En los relatos queda claro que la historia, construida a partir de las vivencias de los estudiantes, es origen y, al mismo tiempo, da sentido a la situación actual de cada uno, a la imagen que tienen de sí mismos como oradores y a su idea sobre cómo hacer presentaciones. También podemos ver como las historias que se cuentan no

incluyen la narración de todas las vivencias de su vida. En los relatos hay espacios, pausas, elipsis, unión de escenas en órdenes o tiempos diferentes a cómo sucedieron. Por ejemplo, David cuenta que el ensayo con su profesor Juan, en el que construyó el mensaje que ahora tiene para afrontar las exposiciones con confianza, se produjo tres días antes de la gala; aunque, en realidad, tuvo lugar dos semanas antes.

Al dar significado a nuestras vivencias lo que se busca no es que la narración sea verídica o se corresponda con lo que sucedió, sino contarnos una historia coherente, que dé sentido a nuestra situación actual, a nuestras experiencias presentes e intenciones futuras. En el caso de David esto se materializa en la historia que se cuenta de que con los consejos del profesor fue capaz de desarrollar su trabajo con tranquilidad.

### 5.1. Escenarios de las historias

Una de las principales implicaciones de la idea de experiencia de Dewey (1997) es entender que las personas no existen como entidades separadas de su contexto, sino que estamos en constante cambio y en relación con un mundo también cambiante. La historia de cada persona debe entenderse como una única unidad, lo cual nos obliga a ampliar nuestra visión de la educación más allá del aula; de tal modo que cada persona tiene una historia de vida en la que la escuela es sólo una parte (Connelly y Clandinin, 1988). Según lo anterior, no se trata de negar la importancia de la escuela o del plan curricular, sino de hacer visibles, y situar también en el centro, otros espacios y momentos que forman parte de la construcción del currículum de cada persona.

Si analizamos el relato de Manuel desde esta perspectiva podemos observar varios momentos en los que es palpable la aparición de elementos de diferentes contextos en la construcción de su historia en torno a las presentaciones. Por ejemplo, su idea de que la creatividad y originalidad son importantes no se habría construido de la manera en que lo hizo sin la presencia de su padre y la relación que los une.

De modo sintético, Manuel cuenta que en el instituto le propusieron crear una imagen sobre violencia de género que él empezó a elaborar individualmente. Posteriormente lo puso en común con su padre y, entre los dos, desarrollaron la idea final. De este modo consiguió ganar el premio y sorprenderse, entre otras cosas, por la importancia de la originalidad. El valor que otorga a la originalidad, por tanto, no lo ha construido ni en clase ni en su casa, sino en una escena en la que hay diversos escenarios y personajes.

Esta escena nos permite ver lo que Huber et. al (2011) llaman los dos lugares de la creación curricular: la comunidad y la escuela. Cada uno de estos espacios es un *mundo* diferente, con sus normas, contexto, organización, etc. La experiencia varía en función del lugar en que se encuentra la persona pero, en cualquier caso, será experiencia, y por ello formará parte de su currículum vivido. Aunque el escenario cambie, la persona no lo hace y, por tanto, tampoco lo hace su historia,

que es única. Es decir, no se trata de historias diferentes, sino de una misma y única historia narrada en varios escenarios.

Aurora, por su parte, nos hace tangible esta idea cuando habla de que ha aprendido que se deben preparar diapositivas con poco texto en una trama que incluye también dos escenarios: la clase de matemáticas y la charla del alcalde:

*Investigador1*: “¿Entonces te diste cuenta de que hay que poner menos texto en las presentaciones cuando viste al alcalde o cuando viste a los compañeros?”

Aurora: “Ha sido una mezcla, porque cuando vimos a los compañeros nos dimos cuenta de que eran diferentes a nosotros, pero no sabíamos si las suyas estaban bien, o las nuestras estaban bien. Cuando vimos la del alcalde, que tenía lo mismo que ellos, ya nos dimos cuenta”.

## 5.2. Encuentro entre historias

Según vamos manteniendo, el currículum se construye desde la perspectiva del “yo”, de modo que cada persona da sentido a lo que sucede desde sí y construye la historia desde su subjetividad. Por ejemplo, David y Manuel, que eran compañeros de clase en el colegio, hablan de una misma actividad de formas muy diferentes. El relato de cada escena es tan dispar que sólo podremos percatarnos de que se trata de la misma situación si los analizamos con detenimiento:

Manuel: “En sexto una presentación era de hablar de una persona que haya influido mucho ayudando a la paz en el mundo”

David: [...] “fue una sobre Mahatma Gandhi, que era sobre personas importantes que hayan ganado un premio Nobel. Y en esta yo aprendí de... el lenguaje corporal”.

Manuel recuerda que se trata de una actividad en la que se debía presentar a personajes que hubiesen trabajado por la paz mundial, y supuso tomar conciencia de la importancia de prepararse y estudiar el tema que se va a exponer para no leer las diapositivas. Mientras que para David la actividad consistía en presentar a un premio Nobel y vincula esta escena con el descubrimiento del papel que juega el lenguaje corporal en las exposiciones.

Otra situación en la que observar como cada persona construye la historia desde su subjetividad la podemos encontrar en la escena en la que David gana el proyecto Book Creator. Para él supone un momento importante en su historia, ya que le hace ganar seguridad y confianza. Sin embargo, cuando le preguntamos a Aurora por este mismo día, responde con evasivas y diciendo lo poco que recuerda, dando a entender que no es un momento que incluya en su historia.

Podemos decir, por tanto, que cuando varias personas interactúan construyen sus propios significados de la misma situación. Esa estructura de significados

constituye la historia de cada persona, dando lugar así a múltiples historias construidas en relación (Olson, 2000).

Este complejo cruce entre historias es observable en el proyecto que Manuel cuenta sobre violencia de género, donde su historia se cruza con muchas otras como, por ejemplo: su profesor de Educación Artística que, movido por su experiencia e intereses, decide promover esa actividad; los compañeros de clase; o su padre que, con su historia (sea la que sea), interviene de forma decisiva en el desarrollo de la experiencia de Manuel. Este “intervenir de forma decisiva” podemos entenderlo como un “encuentro” entre historias.

Otra situación en la que las historias se cruzan, la encontramos en la presentación que hizo David sobre el cine. Cuenta que en este proyecto continuó trabajando su control de los nervios y, en concreto, en su apariencia y lenguaje corporal: incluyó gráficas en la presentación para poder señalarlas al hablar sobre ellas. Un movimiento que le permitía ocultar su carácter inquieto y su actividad incesante. Por su parte, Aurora identifica este momento como uno de los más significativos de su historia porque, al observar a David, descubrió que las diapositivas no sólo pueden servir para mostrar imágenes y texto, sino que pueden incluir recursos específicos, como gráficas de barras, que apoyen su presentación con evidencias. Y así, en el espacio entre historias, cada uno construye su currículum.

### 5.3. Relación con el saber

Al preguntar a los tres estudiantes cómo debe hacerse una presentación, llegan a una idea similar: las diapositivas deben tener imágenes y poco texto. Sin embargo, al ahondar en los relatos parece que cada uno vive esta aparente misma idea de manera diferente, con distintas inquietudes, preocupaciones y significado.

Manuel se preocupa por tener preparado el tema del que hablará y demostrar que lo domina sin leer de las diapositivas, porque “queda feo y parece que no me lo supiera”, tal como les pasó a sus compañeros, “que leyeron todo de la Wikipedia”. Por ello no será necesario incluir el texto en la diapositiva; lo importante, para él, es llevarlo preparado y no tener que leer. David, por su parte, tiene tendencia a que sus exposiciones se parezcan a la estética que ha observado y que le ha gustado de otras presentaciones. Aurora, en cambio, llega a estas ideas como una estrategia para evitar las situaciones que teme y le ponen nerviosa: que el público se aburra o no le entienda.

Dewey (1997), en su concepto de experiencia, señala como principio fundamental la interacción con el entorno. En cada experiencia se produce una doble relación, ya que la persona actúa sobre el entorno y, al mismo tiempo, sufre las consecuencias de sus propias acciones. De este modo las personas construimos, a partir de nuestra acción y sus consecuencias, un marco de significados.

Así, Aurora cuenta que hizo una presentación en Ciencias Sociales en la que estuvo en todo momento leyendo las diapositivas y de espaldas a la clase. A partir de la reacción de sus compañeros, la maestra y su propia reflexión, construyó una idea

nueva: hay que exponer de cara al público y saberse el contenido para no tener que leerlo.

Dado el carácter continuo de la experiencia, esta red de significados construida en interacción con el entorno es tenida en cuenta al tratar de comprender situaciones futuras y actuar en ellas. En el caso de Aurora se puede observar con claridad cuando, al comienzo de los encuentros, nos expone algunas de las cuestiones que considera fundamentales para hacer en las próximas presentaciones: “debes saberte muy bien lo que vayas a contar para que con los nervios no se te olvide y debes llevar un guion de apoyo”.

Podemos decir que el conocimiento es encarnado en la historia de cada persona en forma de recuerdos pasados e intenciones futuras. Por tanto, tener una vivencia (como cuando David escuchó la charla motivacional del profesor) no supone aprendizaje. El aprendizaje consiste en vincular esa vivencia con la historia propia, dándole significado y conectándola con las intenciones futuras (como hizo David al adoptar una actitud de confianza y tranquilidad en las siguientes presentaciones que realizó).

Concluyendo, al construir historias a partir de la experiencia vivida, las personas experimentamos el mundo de forma narrativa (Clandinin y Connelly, 1992). Profesorado y alumnado somos escritores y personajes de nuestra propia historia, así como de las historias de las personas con las que interactuamos.

## 6. Conclusión

El propósito de este texto ha sido profundizar en el significado de la creación curricular, tratando de estudiarla desde experiencias y aprendizajes concretos. La naturaleza de la creación curricular nos ha llevado a abordar el trabajo como una indagación narrativa, ahondando en la experiencia de tres estudiantes desde donde pensar nuestro foco de estudio: el currículum vivido, y planteándonos algunas preguntas a las que hemos tratado de ir respondiendo.

*¿Cuál es la naturaleza del currículum vivido?* Los resultados, y su posterior discusión, apuntan a un carácter narrativo del currículum vivido: construimos historias de nuestra experiencia de relación con otras personas y con el entorno. Así, el conocimiento se construye contextualizado en una historia, como veíamos en el relato de Manuel cuando su necesidad de memorizar el discurso se enmarca en la escena en que sus compañeros “leyeron todo de la Wikipedia”; o cuando construye una escena sobre la importancia de la originalidad en la que encontramos varios escenarios (el instituto y la casa) y personas con las que entra en relación (su padre, compañeros de clase y el profesor de Educación Artística).

*¿Cómo construye el alumnado el currículum en su experiencia en el aula?*  
*¿Cuál es el papel del docente en ese proceso?* Al analizar los relatos observamos que las relaciones constituyen el origen de todas las escenas que narran tanto Manuel

(con el profesor de Educación Artística, con el padre, etc.) como David (con compañeras de clase, con Juan, etc.) y Aurora (con David, con Juan, con el alcalde, etc.). La vida del aula, en tanto que entramado de múltiples historias en relación (Olson, 2000), se convierte en un elemento esencial en la construcción del currículum. Y ya de una forma más específica y crucial podemos decir que la relación pedagógica, la presencia del profesor (Molina, Blanco y García, 2013), es una experiencia que tiene sentido por sí misma (Van Manen, 2015) y no un medio para alcanzar otros fines (como la distribución de conocimiento o el logro de los objetivos del plan curricular); una experiencia que posibilita la creación de los espacios adecuados para la construcción de una relación de sentido con el saber, es decir, vinculado con la historia que cada uno trae (Blanco, 2006).

Para concluir, es importante señalar que, desde esta perspectiva, la relación educativa es una relación de disparidad. En las escenas que aparecen en los relatos, profesores y estudiantes no ocupan el mismo lugar. La presencia de docentes tiene como propósito estimular la re-creación del currículum del alumnado, como lo evidencian David y Aurora recordando el apoyo de Juan, indispensable para construir los recursos necesarios para relacionarse con la realidad en la que están inmersos.

### Referencias bibliográficas

- Aoki, T. T. (1993). Legitimizing Lived Currículum: Toward a Curricular Landscape of Multiplicity. *Journal of Currículum and Supervision*, 8(5), 255-268.
- Aoki, T. T. (2012). *Currículum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. (W. Pinar y R. L. Irwin, Eds.). New York: Routledge.
- 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. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piusi y A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino*, (pp.158-183). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578. doi:10.3989/arbor.2002.i675.1046
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as currículum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on currículum: a project of the American Educational Research Association* (363-401). New York: MacMillan.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. doi:10.1111/0362-6784.00082

- Clandinin, D. J. (coord.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D. J., & 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.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Elías, M.E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 335-365.
- Hernández-Hernández, F., y Sancho, J. M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 15-29.
- Huber, J., Murphy, M. S., y Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion*. Bingley: Emerald.
- 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. doi:10.1080/00220272.2014.1002113
- Molina, D., Blanco, N., y García, S. (2013). El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação*, 38(2), 265-276. doi:10.5902/198464447726
- Olson, M. R. (2000). Currículum as a Multistoried Process. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 169-187. doi:10.2307/1585952
- Rivas, J., Leite, A. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en: [hdl.handle.net/10630/6739](http://hdl.handle.net/10630/6739)
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

**Cómo citar este artículo:**

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 Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 377-395. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9692