



De la tierra al huerto. Estudio fenomenológico sobre una experiencia de creación curricular en Educación Primaria

Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga

mail: diegomartin@uma.es

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

Ester Caparrós

Universidad de Málaga

mail: ester.caparros@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1700-3577>

Eduardo Sierra

Universidad de Málaga

mail: esierra@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

Nieves Blanco

Universidad de Málaga

mail: nblanco@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7735-4593>

RESUMEN

En esta investigación nos situamos en la tradición pedagógica de la creación curricular, que nos permite dirigir la atención a la educación no tanto como programas que se aplican, sino como procesos de subjetivación que están inmersos en relaciones de transmisión, apropiación y recreación cultural. El propósito de este texto es profundizar en los procesos de transmisión cultural a través de la indagación en experiencias de creación curricular en las escuelas. En el marco de la fenomenología, y a través de conversaciones hermenéuticas y observaciones de cerca, hemos acompañado semanalmente a una maestra durante dos cursos escolares. De este proceso, nos vamos a detener en la experiencia de creación de un huerto escolar. El análisis señala que: 1) la tarea de mediación de la maestra genera espacios de creación compartida en los que cada quien puede ponerse en juego y, con ello, construir un lugar propio en relación con la cultura que le precede; 2) el lugar de la maestra en la escuela y la transmisión cultural se sostiene en una disposición de escucha confiada, que no juzga y que sabe esperar, así como en la creación de unos límites que van haciendo posible la transmisión cultural.

Palabras Clave: Creación curricular; transmisión cultural; investigación fenomenológica; escucha pedagógica.

From ground to orchard. Phenomenological study on an experience of curriculum making in Primary Education

ABSTRACT

We approach this work from the pedagogical framework of curricular creation, which allows us to focus our attention on education not as programs that are applied, but as processes of subjectivation that are immersed in relations of transmission, appropriation, and cultural recreation. The purpose of the work is to deepen into the processes of cultural transmission through the investigation of experiences of curriculum creation in schools. This study is carried out from the framework of hermeneutical phenomenology. Through hermeneutical conversation and close observation we have accompanied a primary school teacher on a weekly basis and during two school years. In our research, we analyze their process of creating a school orchard. The analysis indicates that: 1) the mediation of the teacher generates spaces of shared creation in which each person can assume and active role and, with this, build their own place in relation to the culture that precedes them; 2) the place of the teacher in the school and the cultural transmission is sustained in a disposition of non-judgmental listening, showing trust and patience for others, as well as in the creation of boundaries that make cultural transmission possible.

Keywords: Curriculum making; cultural transmission; phenomenological research; pedagogical listening.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.705-712>



1. Introducción

Expone Eisner, en *El ojo ilustrado* (1998), que la naturaleza de la experiencia educativa demanda una comprensión situada y orientada a la captación de las cualidades particulares de una situación. Nos recuerda que el conocimiento humano se construye desde aproximaciones diversas sobre la realidad; y que esa pluralidad, junto al contraste de pareceres, es lo que permite el enriquecimiento del conocimiento. Sin embargo, vivimos tiempos en los que parece existir un desconcertante consenso a propósito de cómo mirar, decir y pensar la educación. Un consenso que puede estrechar y empobrecer los modos de investigar la experiencia educativa, no tanto porque los discursos tengan el poder de cambiarlo todo, sino porque -como dice Biesta (2017)- "las personas empiezan a ajustar su forma de hacer y de hablar conforme a esas ideas. Esto, a continuación, genera una mayor uniformidad o, por decirlo de otro modo, una reducción de la diversidad en el pensamiento y en la práctica educativa" (p. 145).

Nos inquieta que la deriva hegemónica de la educación pueda constreñir nuestra capacidad para interrogarnos sobre la vida educativa de una manera creativa y creadora. Así que, participando de esta crítica a la uniformidad del pensamiento educativo, en la investigación que aquí presentamos nos hemos querido acercar a la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) desde una perspectiva que busca desplazarse de esos modos hegemónicos de mirar la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Desplazarnos para transitar hacia (y en cierto modo recuperando) una posición que coloca las relaciones educativas como centro de las experiencias de transmisión cultural (Blanco, 2006; Stenhouse, 1998).

Pensamos que, al hacerlo, la mirada proyectada sobre la escuela se desplaza de las categorías del discurso dominante (aunque sin ser ajenos a ellas y sus tensiones) para cuidar lo que la experiencia educativa tiene de *vida vivida*, de *vidas que se entrelazan* (Contreras, 2016). Reparar en el carácter narrativo de la experiencia humana en general, y de la educativa en particular, nos coloca en una perspectiva teórica desde la que disponemos a investigar; una perspectiva que dirige la atención a la educación no tanto como programas que se aplican, aprendizajes que se construyen o competencias que se adquieren, sino como procesos de subjetivación que están inmersos en relaciones de transmisión, apropiación y recreación cultural.

Pensar la escuela desde este lugar tiene varias implicaciones. Por una parte, supone un ejercicio de resistencia ante la inercia contemporánea a concebirla como un lugar de paso, preparatorio para la vida productiva; y con concebir a los sujetos de la educación (las niñas, los niños y los jóvenes) como individualidades cargadas de talentos potenciales que conviene despertar, como si el conocimiento fuera un añadido que se puede acumular en lugar de parte misma de la persona que somos (Bellamy, 2018). Por otro lado, nuestro desplazamiento investigativo implica reconsiderar la función del docente como mediador con la cultura, y la misión de la escuela como un centro de vivencia cultural y como un escenario de encuentro intergeneracional.

¿Por qué puede resultar relevante este desplazamiento para la educación (su estudio, y el desarrollo de políticas y prácticas de formación)? Quizá la razón más importante tenga que ver con nuestro compromiso y nuestra preocupación por el papel de la escuela hoy. Entendemos que, dado sus sentido político y social, la escuela pública es un espacio cuyo propósito fundamental radica en inaugurar la posibilidad de que cada nuevo ser humano que llega al mundo acceda -de una manera gratificante, creativa, apasionante y también exigente- a las tradiciones culturales; pues es así como las criaturas humanas entran en el mundo de lo simbólico y se convierten en *alguien* (Arendt, 1996). Proyectar

esta mirada significa aspirar a aprender de las escuelas, reconociendo los saberes que las maestras y los maestros poseen y que, si no se acompañan, pasarían desapercibidos (Blanco, 2005; Blanco et al., 2015). Y significa, además, entender la investigación como una experiencia de apertura a lo desconocido.

Desde este enfoque iniciamos una investigación que ha descansado en una perspectiva del currículum entendido como experiencia vivida (Martín-Alonso et al., 2019). Investigación que ha formado parte de un proyecto (EDU2011-29732-C02-01) que tenía entre sus objetivos "comprender las prácticas educativas escolares en el vínculo entre el cuidado de las relaciones y los procesos de creación curricular". Situándonos ahí, dimos comienzo a un estudio que se marcó como propósito profundizar en los procesos de transmisión cultural a través de la indagación en experiencias de creación curricular en las escuelas.

Tomando este encuadre, a lo largo del artículo presentaremos una indagación en torno a la creación de un huerto escolar en el que participó activamente Clara, maestra a la que acompañamos durante dos cursos escolares. El enfoque metodológico ha descansado en la fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003), y los procedimientos de investigación seguidos han sido las conversaciones hermenéuticas y la observación de cerca. La discusión de los resultados se estructura en dos apartados en los que abordamos: 1) cómo se produce el proceso de creación del huerto y qué supone para el alumnado esta experiencia; 2) el lugar de la maestra en la transmisión cultural, a la luz de la experiencia vivida en el huerto.

2. Marco teórico

2.1 Educación y transmisión cultural

No decimos nada nuevo al señalar que la escuela se encuentra secuestrada por los encargos del mundo productivo, como si el mandato de *preparar para la vida* concentrase todo lo que es preciso tener en cuenta para idearla y dirigirla (Perrenoud, 2012). Sin embargo, la educación no es coincidente sin más con este encargo, aunque quizá porque estamos enredados en la *agenda educativa neoliberal*, parece haberse desdibujado la idea de que su tarea consiste en favorecer el proceso de subjetivación como parte de una apertura al mundo que habrá de ser mediada por otras y por otros, y que tendrá la libertad en su horizonte.

En esta tesitura, las maestras y los maestros hace tiempo que se encuentran constreñidos por una cosmovisión de la sociedad, el progreso y la formación, más interesada en huir hacia delante que en arraigar con un pasado que se presenta como caduco (Amilburu, 2021). Pese a eso, son muchos quienes tratan de sostener una relación viva con el mundo bajo las posibilidades concretas que la escuela proporciona: tiempos, espacios y relaciones para acercarse a formalizaciones del conocimiento que abren, a su vez, a otras posibilidades de relación con el mundo, con uno mismo y con los otros.

Desde el lado adulto, la educación tiene que ver con los modos en que acogemos a las nuevas generaciones para darles entrada a un mundo preexistente, a la vez que custodiamos sus posibilidades de ser y llegar a ser. Así lo señala Hannah Arendt (1996) al hablar de la natalidad como la esencia de la educación; idea que Gianni Rodari (2017) recoge de un modo preciso y poético al decir que "el niño, cualquier niño, es un hecho nuevo. Y con él el mundo empieza de cero" (p. 7). Un *empezar de cero* profundamente paradójico, pues únicamente en relación con ese mundo que ya existe antes de nuestro nacimiento es que podemos abrirnos paso; porque, como dirá Meirieu (2010) "para crecer, primero hay que `echar raíces'" (p. 24).

La educación como transmisión cultural y el oficio docente como mediación cultural tienen que ver con los caminos que creamos para componer un contexto de sentido en el que se entretengan las búsquedas de las criaturas y el conocimiento acumulado (Costa, 2018). En este sentido, Masschelein y Simons (2014) hablan de la escuela como “el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo” (p. 50); porque en la escuela, dirán, *presentamos el mundo para su estudio*.

Los saberes culturales, cuando son presentados como visiones del mundo que nos invitan a pensar, por nosotros mismos y en relación, poseen un valor incalculable; de ahí que Costa (2018) concluya que “el movimiento mediante el cual un ser humano entra en un horizonte de sentido constituye ese dinamismo originario de la existencia que llamamos educación” (p. 106).

2.2 Creación curricular como teoría del currículum

El modo hegemónico de entender el currículum lo presenta como un programa de estudios que se espera que se *recorra* al final del periodo escolar. No obstante, desde los años ochenta se viene desarrollando un enfoque que aborda el currículum y la enseñanza desde la perspectiva de los participantes y no de la programación. Es decir, el currículum se crea en la experiencia vivida en el aula, convirtiéndose el profesorado en un “creador del currículum” (Clandinin y Connelly, 1992).

La *creación curricular* encuentra uno de sus principales pilares epistemológicos en la obra de Dewey, quien define la experiencia como interacciones con el entorno, y el conocimiento como la construcción que la persona hace de las consecuencias que sus acciones tuvieron (Dewey, 1997). El conocimiento no es, entonces, una realidad exógena que hay que desvelar o descubrir, sino que se crea en la interacción con el entorno, como atribución de significación y sentido.

Siguiendo esta teoría de la experiencia se puede concluir que cada persona tiene una historia de vida única que ha ido construyendo y reconstruyendo a través de su experiencia vivida; y es en este proceso como va creándose y recreándose esta historia. Siguiendo el camino marcado por Dewey, y su premisa de que la “experiencia es el primer agente de la educación” (Connelly y Clandinin, 1988, p. 9), diremos que la creación curricular entiende que el “currículum es algo experimentado en situaciones concretas” (ibíd., p. 6).

La creación curricular nos permite, como teoría curricular, pensar y explorar la transmisión cultural de una manera situada y encarnada. Surgen en este contexto las preguntas de investigación que hemos explorado en nuestro estudio: ¿Qué demanda del docente la transmisión cultural? ¿Qué posición ocupa el profesorado en el proceso de creación curricular? ¿Cómo se concreta esta mirada al currículum como creación en la experiencia educativa de las escuelas?

3. Contexto y metodología del estudio

De las anteriores preguntas surge el propósito de nuestro trabajo: profundizar en los procesos de transmisión cultural a través de la indagación en experiencias de creación curricular en la escuela. Para ahondar en estas cuestiones hemos realizado un estudio en una escuela de educación primaria de Málaga capital. Se trata de un centro pequeño que permite unas relaciones estrechas y cercanas entre la comunidad educativa.

Cuando iniciamos la investigación, la escuela contaba con los habituales espacios exteriores: una pista polideportiva, usada en

los recreos por los niños (varones) para jugar al fútbol; un patio trasero pavimentado destinado a juegos tradicionales (comba, *pillapilla*...). Pero, además, disponía de una amplia zona en forma de *ele* que no estaba pavimentada, y que coincidía con un lateral y con el patio delantero del colegio (Imagen 1).



Imagen 1. Espacio del patio escolar al iniciarse la creación del huerto.

Esta zona, llena de rastrojos y claramente abandonada, fue transformándose paulatinamente en un espacio que ha sido creado tanto por las familias como por alumnado y profesorado, llegando a convertirse en lo que ahora se conoce como el *huerto escolar* (Imagen 2).



Imagen 2. Charca del huerto, convertido en espacio de encuentro del alumnado. Imagen publicada por la escuela en redes sociales.

A continuación, nos detendremos en algunas historias que permiten profundizar en esa transformación, y que nos ofrecen la posibilidad de explorar la noción de creación curricular, vinculada a la relación educativa y a una concepción de enseñanza ligada a la mediación cultural.

Con respecto al huerto como espacio de creación curricular nos preguntábamos: ¿cómo han ido creándose los diferentes espacios del huerto?, ¿qué nivel de implicación ha tenido el alumnado en esos cambios?, ¿se han limitado a aplicar lo que la maestra les indicaba o han podido darle forma según sus inquietudes y deseos?, ¿qué ha supuesto en sus biografías la experiencia de creación de ese huerto?, ¿qué lugar ocupa la maestra en ese proceso de creación y qué disposiciones pedagógicas le mueven?

Abordamos el estudio desde la fenomenología hermenéutica, que nos orienta hacia una disposición reflexiva y de interpretación de lo vivido en la escuela. Algo que, en palabras de Van Manen (2003), tiene que ver con preguntar “por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que “es”, y

sin lo cual no podría ser lo que “es” (pp. 27-28). En definitiva, se trata no de un ejercicio de reducción eidética que pretende extraer la esencia de la experiencia objeto de estudio, sino de orientarnos hacia un ejercicio de interpretación, de construcción de sentido por las personas que han vivido dicha experiencia. Esto nos mueve a situarnos en la investigación desde una perspectiva relacional, lo que significa que pretendemos “investigar con” alguien sobre su experiencia vivida en la escuela (Blanco et al., 2015; Martín-Alonso, 2019), alejándonos del “investigar sobre” alguien.

Desde estos presupuestos hemos acompañado regularmente a Clara¹, maestra de una escuela de educación primaria de Málaga durante 10 meses (seis en el curso 2017/18 y cuatro en el 2019/20). En ambos periodos hemos acudido semanalmente a la escuela y compuesto los textos de campo a través de dos procedimientos:

- La conversación-hermenéutica (Sierra y Blanco, 2017), según la cual las entrevistas se conciben como encuentros para la conversación orientados a la construcción de sentido. En total, se realizaron 10 registros conversacionales con la maestra y 5 con alumnas suyas.
- La observación de cerca, que supone una disposición a la relación en la búsqueda de un equilibrio entre la cercanía a la experiencia vivida por alumnado y profesorado, y la distancia necesaria para reflexionar sobre el significado de esos acontecimientos. En total, se realizaron 25 registros de observación.

El análisis y escritura del texto de investigación se ha realizado apoyándonos en las propuestas de Van Manen (2003). Realizamos un análisis “temático”, identificando los asuntos que han surgido para utilizarlos como guía en la escritura. Se trata de temas que abordan algún aspecto esencial de la transmisión cultural y la creación curricular. Así, los siguientes apartados del texto se articulan en dos de esos temas, en los que abordamos:

1. Cómo la tarea de mediación de la maestra genera espacios de creación compartida en los que cada uno puede ponerse en juego y, con ello, construir un lugar propio en el mundo y en relación con la cultura que le precede; y observamos cómo se anuda lo singular y lo colectivo, cómo los procesos de subjetivación tienen lugar en el marco de lo común.
2. El lugar de la maestra en la escuela y la transmisión cultural. Aquí identificamos dos subtemas a la luz del análisis desarrollado: a) la disposición a una escucha confiada, paciente y que no prejuzga; b) el establecimiento de unos límites en los que hacer posible la creación curricular y la transmisión cultural (Recalcati, 2016).

Por otro lado, en cada tema seguimos una estructura similar para su composición y profundización. A partir de las conversaciones y la observación elaboramos escenas que ilustran el tema en el que ahondamos en cada apartado. De esta manera, el análisis queda siempre apegado a la experiencia vivida, tratando de construir el sentido de esa experiencia, y convirtiéndose en un “examen sistemático de los diversos temas que desvela cada narración” (Van Manen, 2003, p. 186).

4. Discusión

La escuela es un lugar donde acercar la cultura a los jóvenes para que puedan construir(se) un lugar en el mundo. Y es al profesorado al que le corresponde hacer esa mediación. En este marco nos preguntamos, ¿qué significa la mediación cultural en un contexto escolar particular?, ¿cómo se concreta esta mirada en la vida educativa de una escuela?

Para pensar en estas cuestiones profundizamos en la experiencia de Clara, la maestra de nuestro estudio, la de su alumnado y la de sus familias. Queremos conocer cómo la historia de conformación del huerto en esta escuela posibilitó un espacio de creación curricular donde las historias singulares fueron confluyendo con una participación y creación que -a la vez- era vivida en común.

4.1. De la tierra al huerto

Un grupo de madres de la escuela propuso utilizar un espacio del patio para crear dos zanjas en las que plantar verduras. Este espacio, situado en un lateral de la escuela, no era utilizado por ningún docente, por lo que estaba abandonado. La propuesta de las madres abría la posibilidad de comenzar a aprovecharlo, aunque no estuviese muy claro en su inicio cómo se haría.

Tras hacer surcos y sembrar en ellos, el alumnado observó que se había creado, sin pretenderlo, un hoyo de unos dos metros cuadrados. Los niños y niñas del curso de tercero propusieron a su maestra, Clara, crear en él una charca; propuesta que ella acogió con entusiasmo. Comenzaron proyectando cómo querían que fuese la charca, conversaron en clase y elaboraron diseños: “con hierba roja y ranas”, “con agua azul...”. Pero, además del aspecto que tendría la charca, la maestra les señaló que debían pensar también en la sostenibilidad y viabilidad de su planteamiento: “si echáis agua en la tierra ¿no la absorberá el terreno?, ¿qué podéis hacer para que se quede estancada?” “Y si se queda estancada, ¿cómo haréis para que no se pudra?”. “Y lo más importante, ¿de dónde vais a sacar tanta agua como para llenar ese hueco?”.

Tras varios meses de diseño, de ensayo y error, construyeron la charca. El espacio que estaba abandonado y parcialmente sucio comenzaba a cobrar vida; comenzó a convertirse en un lugar de encuentro en la hora del recreo. “¿Te vienes a la charca?”, se escuchaba con frecuencia en el patio. Las niñas y los niños empezaban a ocupar aquella zona con la esperanza de encontrar los renacuajos que habían dejado allí la semana anterior, comerse el bocadillo o, simplemente, charlar.

Con el tiempo, las dos zanjas iniciales se convirtieron en tres, y luego en cuatro. Y, en algún momento que nadie identifica, aquel espacio anónimo pasó a llamarse por todos los miembros de la escuela *el huerto*: “hoy tenemos clase en el huerto”, “¿he visto un gusano en el huerto!”, “seño, hay que regar las plantas del huerto”. (DC-6-3-18)²

¿En qué momento queda un espacio ocupado colectivamente? ¿Cómo se pasa de la tierra al huerto? En la experiencia vivida en esta escuela, el paso de lo físico a lo simbólico –de la tierra al huerto– tuvo lugar cuando alumnado, familias y profesorado habitaron el espacio y se lo apropiaron. Aquí habitar no hace re-

¹ El trabajo de campo ha sido realizado por *el autor1*, aunque en la escritura y análisis de la investigación han participado todos los autores. Toda la información que pueda identificar a los participantes ha sido modificada para garantizar su confidencialidad.

² Para las referencias al trabajo de campo utilizaremos DC para aludir al diario de campo, y C para referirnos a una conversación. Ambos registros irán seguidos de la fecha en que tuvo lugar.

ferencia a la presencia física de los cuerpos, sino a la experiencia de relación y los significados que, de esa experiencia, construye cada quien. Porque en el encuentro aparece un *entre*, un espacio vacío y generativo (Zambrano, 2007), en el que todos tienen la posibilidad de crear algo en relación: una creación de todos y propiedad de nadie; una creación compartida.

Este espacio vacío y generativo se hace casi explícito cuando pensamos en el hoyo que se convirtió en charca. No es lo mismo pensar ese hoyo como un espacio falto de tierra o donde *no hay nada*, a uno vacío y que, por tanto, puede ser ocupado, habitado. Esto es, precisamente, lo que la maestra va haciendo posible: generar un espacio de encuentro entre las inquietudes y deseos de su alumnado en torno a ese lugar.

Así, la creación curricular tiene que ver con una creación material, pero también con la historia de la que está llena esa materialidad. Y este habitar el espacio y lo material se produce cuando hay un entendimiento, cuando se es partícipe de la relación (Biesta, 2017; Dewey, 1997). En otras palabras, es en la experiencia de relación donde se crean unos significados compartidos, y es ahí, por tanto, donde es posible el entendimiento común. Un entendimiento que no es casual ni arbitrario, aunque tampoco es fruto de un plan preciso. Hay en ese *entre* una cualidad valiosísima y profundamente significativa del *lugar* que la maestra va tomando para acompañar el crecimiento del huerto. Al mismo tiempo, hay un dejar que cada quien -y en relación- tome parte del camino que se está abriendo, como experiencia vivida, en torno al *huerto*. En la creación curricular tiene lugar, entonces, una creación compartida, que se produce en la relación entre alumnado, profesorado y familias. Así, las redes de relaciones que se van generando entre los miembros de la comunidad escolar se entrelazan en una suerte de *nudo borromeo* -en el que todos los elementos están trenzados de manera que soltar uno de ellos significa separarlos a todos-, que es el significado común de lo que va creándose en el día a día de la escuela.

En este sentido, nos parece necesario hablar de *creación* y no de creatividad (Biesta, 2017). Hablar de *creatividad* nos sitúa en una dimensión individualista y lleva a poner el acento en los mitos de la autosuficiencia y la autogeneración, tan propias de nuestro tiempo. Por su parte, hablar de *creación* supone reconocer que *somos en relación* (Piussi y Mañeru, 2006) y que nos hacemos con la palabra del Otro (Recalcati, 2016). Precisamente, aquella esquina de la escuela no se convierte en “el huerto” porque las madres sugirieran hacer dos zanjas, ni porque los alumnos y alumnas de tercero propusieran hacer una charca. Lo que constituye “el huerto”, y hace que aparezca en el lenguaje cotidiano de la escuela, es el encuentro entre madres, maestra y alumnado. Un encuentro en el que van pensando y construyendo, en relación, dicho espacio.

Ahora bien, si la transmisión cultural y la creación curricular tienen que ver únicamente con una dimensión colectiva de lo vivido y creado, prácticamente en todo escenario de vida en el que compartimos momentos habría creación curricular. Por ejemplo, en un encuentro en un bar o en un viaje con amigos. ¿Qué diferencia, entonces, esta experiencia de la creación curricular? ¿Qué hace de la escuela un lugar para la transmisión cultural? Para pensar en ello, volvamos a los momentos iniciales del huerto.

Al curso siguiente en que se construyó la charca, la maestra quería continuar haciendo crecer el huerto.

Quería habilitar -dice la maestra- una zona del patio para seguir plantando, pero estaba lleno de hierbas, rastros y su-

ciudad... encontramos hasta una tapa de wáter. Así que pedí a tres chicos que me ayudasen a limpiarlo, a pesar de que algunos compañeros me decían: “¿Para qué? Si no les va a servir para nada”. Porque es verdad que eran los que menos trabajaban en clase. Pero durante el tiempo que estuvimos bajando a limpiar la zona estuvieron implicados e hicieron muy buen trabajo. Hasta uno de ellos, Carlos, cuando terminamos me preguntó: “Seño ¿qué hay que hacer para ser jardinero?” (DC-31-10-17)³

A través de la experiencia que vive con la maestra, Carlos comienza a pensar en su lugar en la escuela, pero también fuera de ella. La pregunta transmite la duda por su propio lugar en el mundo: *¿quién soy?*, *¿quién quiero ser?*, *¿qué tengo que hacer para ser quien quiero ser?* Y, finalmente, *¿qué hay que hacer para ser jardinero?* La experiencia limpiando y preparando la tierra, junto con sus otros dos compañeros y con la maestra, parece permitirle preguntarse por sí mismo y por su historia: *¿y si fuese jardinero?*, parecemos escuchar de fondo.

El proceso educativo no trata de la construcción de conocimiento, sino de la construcción de una relación de sentido con ese conocimiento (Biesta, 2017; Blanco, 2006; Recalcati, 2016), de la creación de “un nuevo orden de relación simbólica con el mundo” (Coccoz, 2017, p. 129). Los planes curriculares son, en este marco, una guía de la cultura que queremos acercar a los estudiantes. Pero la construcción que hagan de ellos en la experiencia de relación en la escuela será algo propio, impredecible e inmerso en el proceso de subjetivación del alumnado y la incansable búsqueda de sentido de lo vivido.

Y así, hemos podido ver como, en la experiencia de creación del huerto escolar, había quiénes empezaron a hablar de la necesidad de cuidar el entorno, quienes cambiaron su relación con el mundo animal y en especial con los insectos y quienes, finalmente, abrieron preguntas acerca de su vocación profesional. Aparece así un término que acompaña al de creación curricular: *el currículum vivido* (Martín-Alonso, 2019; Martín-Alonso et al., 2019). Precisamente la creación curricular alude al proceso -cuyas cualidades esenciales tratamos de vislumbrar en este texto- mientras que el currículum vivido refiere a la historia que cada quien se narra de lo vivido en dicho proceso.

Esto es lo que vivimos en el relato que comenzaba a narrarse Carlos, quien -interpretamos- empezaba a vivirse como jardinero. Su pregunta por el oficio de la jardinería se abre cuando entra en relación con su maestra, con el grupo de tercero que imaginó la charca, con las madres... Y es una pregunta que solo es posible en ese marco de relaciones, en ese espacio simbólico compartido que va siendo el huerto.

Así, lo anterior nos lleva a pensar, en forma de paradoja, que la subjetividad tiene lugar en relación con el otro (Biesta 2017), de tal manera que la historia de vida de cada quien solo puede construirse en un contexto particular; que el sentido -la respuesta a la pregunta “¿quién soy yo?”- aparece en un marco concreto de relaciones.

4.2. El lugar de la maestra en la creación curricular

Al analizar las escenas que relatan el origen del huerto, observamos que las ideas y proyecciones de cómo será este espacio nacen del alumnado y sus familiares, apareciendo también como protagonistas en la creación material de esas ideas. Entonces, ¿qué *lugar* ha ocupado la maestra? ¿Es prescindible en esta historia? ¿Cómo, desde un aparente segundo plano, media en la

³ Relato extraído de Martín-Alonso (2019).

creación del huerto, con todas las implicaciones que ello supone para sus estudiantes?

A partir de la profundización narrativa en la historia del huerto, percibimos dos *lugares* que son expresiones de cómo la maestra se ha ido colocando en la historia. En primer lugar, nos referiremos a la *compresión pedagógica* (Van Manen, 1998), a través de la *escucha* que ella practica. En segundo lugar, nos referiremos al establecimiento de lo que hemos llamado unos *límites* que van encuadrando, de una manera firme pero no rígida, el devenir del huerto en tanto que experiencia educativa. Comenzaremos con la primera.

Al conversar con ella sobre su relación con el alumnado y cómo iban generándose los diferentes espacios del huerto vamos tomando conciencia de un lugar desde el que se sitúa y que termina nombrando como una disposición a “conocer al otro”: “es bueno conocer. Cuando sé cosas de los niños no es para criticarlos. Son niños, es para entenderlos” (C-16-2-18). Es decir, se trata de comprender a la persona, lo cual significa *conocerle* (algo que asociamos con la escucha) y aceptarle (“no es para criticarlos”, aclaraba).

Esta orientación de la maestra a la *escucha pedagógica* se concreta en la tendencia marcada a abrir preguntas a su alumnado en lugar de darles una respuesta:

Clara estaba explicando a un grupo de alumnas que se iban a plantar semillas de zanahorias en el huerto del colegio. Para ello le fue encargando una tarea a cada una y, al dirigirse a Maite, le dijo:

–Antes de poner las semillas tenemos que echar un poco de agua en cada hilera, pero no mucho ¿cómo lo hacemos?

La niña buscó un cubo, lo llenó de agua y se encontró con que pesaba demasiado y no podía levantarlo con facilidad:

–¿Cómo lo hago señor? Yo no puedo hacerlo.

–Sí que puedes, busca la manera –dice la maestra instantáneamente.

–No puedo.

–Sí que puedes –insiste Clara.

Al ver que no encontraría la solución en la maestra, Maite comenzó a probar diversas formas de regar la zona. Comenzó tratando de verter el agua con cuidado, pero el peso hizo que se le cayera toda el agua. Después pidió ayuda a un compañero, con idéntico resultado. Finalmente, descubrió que podía echar poca cantidad de agua en el cubo, regar, y volver a la fuente para empezar el proceso, de modo que podía transportarlo y manejarlo sin esfuerzo. (C-27-10-17)⁴

Según vamos pensando con la maestra, se trata de crear un vacío y mostrar al alumno, a la alumna, ese espacio deshabitado para que sea él o ella quien pueda crear ahí; como finalmente ocurre, por ejemplo, con la pregunta abierta a Maite por los medios para regar y su capacidad para hacerlo.

Se trata de una escucha confiada porque no espera de sus preguntas una respuesta predefinida, sino una genuina, propia de cada criatura; una confianza en que podrán encontrar un modo propio de relación con su entorno. Esto es a lo que se refiere Van Manen (1998) cuando habla de *esperanza pedagógica*, es decir, aquella que les anima a confiar en sí mismos y sentirse capaces. A su vez, este ejercicio de escucha confiada requiere de un “dejarse decir”, de “hacer vacío” (Sierra y Blanco, 2017). Precisamente Clara nos cuenta que ha hecho de forma consciente este movimiento de repensar sus expectativas y proyecciones sobre el

alumnado y su propia profesión, a través de diferentes proyectos formativos en los que ha participado.

Recuerdo cuando entré en el colegio “Sin Sombrero”, hace 20 años. Tenía un niño, Ernesto, que me insultaba. Se escapaba y ya no sabía qué hacer [...] Ahí empecé a cuestionarme, a formarme de otra manera, y a entender al otro. (C-9-2-18)

Esta situación le movió a plantearse cómo estar en el aula, su relación con el alumnado y, en última instancia, la relación consigo misma. Se trataba de un movimiento hacia dentro, pasar de mirar las dificultades y problemas que vivía para cuestionarse: “¿Por qué vivo esta situación de esta manera?”. Es decir, preguntarse por lo que está poniendo en juego de sí misma en la relación con el alumnado. El trabajo que ha realizado es, en definitiva, el de tomar conciencia de todo aquello con lo que llenaba al otro, de quién es y qué necesita. Para que, de esta manera, la respuesta a esas preguntas no venga de una proyección violenta de su propia historia, sino que pueda nacer de la voluntad del otro. Una voluntad que, como también estamos sosteniendo, habrá de verse iluminada en algún sentido por la relación.

Clara no vive el oficio docente como una práctica con unos niveles de desempeño esperados, sino con un abrir las preguntas: *¿quién eres tú?, ¿cuál es tu relación con el mundo, con la cultura?* La mediación cultural, por tanto, tiene que ver con la pregunta, pero también con la escucha a lo que la criatura tenga que decir y a cómo va decidiendo vivir su vida. Así, es necesario que el niño, la niña, tenga a alguien que le abra la pregunta pero, también, que tenga a alguien frente a quien pensarse (Zambrano, 2007). Es por esto por lo que la escucha se llega a convertir en parte de la propia mediación cultural. Y esta es, precisamente, la orientación de Clara, quien afirmaba en una de nuestras conversaciones que lo importante es “hacer el conocimiento tuyo”:

Clara: para mí el aprendizaje es significado, no es contenido.

Investigador 2: ¿Qué significa esa diferencia?

Clara: Que yo les puedo decir “esto es un adjetivo” cien veces, y me pueden llegar a decir “un adjetivo es una palabra que nos dice cómo son o cómo están las personas, los animales, las cosas, las plantas y no sé qué más”. ¿Y eso qué es? si no sabes lo que significa sustantivo, si no sabes lo que significa la palabra, ¿sirve para algo? No. Yo creo que el aprendizaje académico es lo último, lo primero es hacer tuyo el conocimiento, si no, no tiene sentido. (C-7-3-18)

Este contexto exige que la escucha sea sosegada. Si esperamos la respuesta del otro, debemos acompañar sus ritmos, no tratando de imponer los nuestros (Sierra, 2019). El huerto ha ido creciendo con el devenir de las propuestas del alumnado, y no con la necesidad de Clara de llegar a unos resultados en un momento preestablecido. Esto es algo que podemos observar en la creación de este espacio, pero que también vive la maestra de forma consciente: “La vida no es como el ordenador. No es *cronos*, es *kairos*. Es déjala que corra, déjala que vaya. Que tiene que empapar” (C-14-3-18).

¿Y dónde queda el criterio profesional si la escucha confiada acepta todo lo que proponen las criaturas? ¿Qué es necesario para que esta escucha no convierta la práctica docente en una posición pasiva y subordinada a toda propuesta del alumnado?

⁴ Escena incluida en Martín-Alonso et al. (2021).

Aquí aparece, junto a la escucha, el segundo *lugar* de la maestra que habíamos apuntado como colocación pedagógica: el establecimiento de unos límites.

La mediación solo puede tener lugar dentro de unos contornos, pues uno no puede *ser todo y tener todo*. Y es que, como nos advierte Recalcati (2016), es la experiencia del límite la que hace posible la vida humana. Solo podemos ser algo concreto y, en consecuencia, limitado. El marco de unos límites, de la experiencia de lo imposible, es inherente a la transmisión cultural y el proceso de subjetivación.

El huerto no puede ser toda la escuela; de hecho, es cuando a la tierra se le dibuja una linde que pasa a ser huerto. A su vez, la creación de la charca es posible cuando Clara limita las propuestas de su alumnado al territorio de lo posible: “¿si echáis agua en la tierra ¿no la absorberá el terreno?, ¿qué podéis hacer para que se quede estancada?”. “Y si se queda estancada, ¿cómo haréis para que no se pudra?”. El límite, por tanto, tiene que ver con la apuesta pedagógica que Clara propone y acompaña. Porque *presentar el mundo* a las niñas y niños significa presentar *un mundo* concreto. Y esto exige deliberación y decisiones docentes que establezcan unos espacios y contextos en los que hacer posible la creación curricular; exige, en consecuencia, establecer *un posible* y acompañarlo para, en cierto modo, verlo fructificar en tanto que propuesta educativa.

5. Conclusiones

A partir del análisis de la experiencia de creación de un huerto escolar, hemos tratado de pensar en la *creación curricular* como un proceso simbólico compartido y colectivo que hace posible, al mismo tiempo, los procesos de subjetivación del alumnado. Es decir, permite a las niñas y a los niños poner sus deseos e inquietudes en relación con el conocimiento, terminando por apropiarse de él, y convirtiéndose así, en una suerte de herederos de la cultura del mundo al que han llegado.

Ahora bien, ¿cómo abrir la posibilidad de herencia? ¿Cómo hacer posible la creación curricular? Al continuar con el análisis encontramos necesario reivindicar el lugar de la maestra en la mediación cultural. Sin su escucha esperanzada y los límites que iba estableciendo el huerto como experiencia –y no como resultado material– no habría sido posible.

Podemos concluir diciendo, por tanto, que el proceso de subjetivación se produce con el acceso a una red de significados y significantes compartidos, que llamamos cultura. Y, en tanto que esta red de significados es anterior a nuestra llegada al mundo, las personas nos desarrollamos desde los saberes que nos anteceden, desde los significados del otro (Bellamy, 2018). Un acceso que siempre es mediado por alguien –aquí por la maestra–.

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿Por qué pensar el currículum desde el marco de la transmisión cultural? Porque la enseñanza y el currículum no pueden aludir únicamente a un aprendizaje instrumental, ni solo al acceso al conocimiento. En tanto que “no hay vida humana que sea la base de sí misma” (Recalcati, 2020, p. 23), el sujeto solo puede hacerse desde la palabra y la cultura que le antecede. Pero “hacerse sujeto” no es repetir al otro, es hacerse heredero del otro. Este es precisamente el propósito de la escuela como institución responsable de la transmisión cultural: no el de imponer unos conocimientos y unos modos de entender y estar en el mundo, sino el de transmitir los saberes para que cada quien pueda hacer(se) desde ellos. Tal como lo expresara Hannah Arendt (1996, p. 207), se trata de “enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir”.

La escuela se convierte así en un espacio de humanización, que incluye, pero traspasa, toda intención de enseñanza funcional. Porque la educación no se reduce a la repetición, sino que se orienta a un proceso de creación personal y colectiva que pasa por la construcción de una manera nueva de leer y vivir el mundo. La escuela se orienta, entonces, a abrir la posibilidad a los jóvenes de hacer algo propio y nuevo a partir de lo que ya existe. La mediación cultural docente es la invitación a ponerse en juego, a dejar la propia huella, sorteando el riesgo de que “la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima ni se derrumbe sobre él” (Zambrano, 2007, p. 153). Y así es como la maestra, con su mediación, abre la posibilidad de recrear una parcela de tierra abandonada y descuidada para transformarla en un territorio habitado y fecundo.

Referencias

- Amilburu, M. (2021). Conexiones en red con otros tiempos, espacios y generaciones. Roger Scruton, tradiciones y educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 35-49. <https://doi.org/10.14201/teri.23463>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Blanco, N. (2005). *Innovar más allá de las reformas. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 372-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130137>
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi & A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Octaedro.
- Blanco, N., Molina, M. D., & López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 61-76.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). MacMillan.
- Coccoz, V. (2017). *Freud. Un despertar de la humanidad*. Gredos.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>

- Martín-Alonso, D., Blanco-García, N., y Sierra-Nieto, J.E. (2021) Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.efdd>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Piussi, A. M., y Mañeru, A. (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Octaedro.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*. Anagrama.
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía*. Blackie Books.
- Sierra, J. E. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 119-122. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6615>
- Sierra, J. E., & Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Stenhouse, L. (1998). *Cultura y educación*. MCEP.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación: Manuscritos* (A. Casado y J. Sánchez-Gey, Eds.). Editorial Ágora.