

# PRÁCTICAS CREATIVAS Y VÍNCULOS AFECTIVOS EN EL AULA: UN ESTUDIO NARRATIVO

 María Sánchez Sánchez<sup>I</sup>

 María-Esther Prados-Megías<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Almería (UAL), Almería, España; gabbers1983@hotmail.com

<sup>II</sup> Universidad de Almería (UAL), Almería, España; eprados@ual.es

## Resumen

Las historias de vida de dos maestras profundizan en el tipo de prácticas docentes durante la transición democrática en España. La investigación biográfica narrativa, a través del uso de relatos biográficos, indaga en la toma de decisiones y prácticas que hicieron del aula un espacio emancipador. El análisis presenta el tipo de prácticas creativas, base de una acción educativa colaborativa y democrática. La creación literaria y de obras teatrales, junto al alumnado, propiciaron autonomía, confianza y amor por el aprendizaje. Estas prácticas innovadoras, para la época, pueden ser consideradas hoy en día prácticas disruptivas que, junto a la importancia de las relaciones afectivas y la revalorización de espacios artísticos, se constituyen como base de la acción pedagógica.

MAESTRA • HISTORIAS DE VIDA • BIOGRAFÍA • CREATIVIDAD

## PRÁTICAS CRIATIVAS E LAÇOS AFETIVOS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO NARRATIVO

### Resumo

As histórias de vida de duas professoras permitem estudar o tipo de práticas de ensino desenvolvidas durante a transição democrática na Espanha. A pesquisa narrativa biográfica, através da utilização de relatos biográficos, investiga a tomada de decisões e as práticas educativas que fizeram da sala de aula um espaço emancipatório. A análise apresenta o tipo de práticas criativas, base da ação educativa colaborativa e democrática. A criação de obras literárias e teatrais, juntamente com os estudantes, fomentou a autonomia, a confiança e o amor pela aprendizagem. Essas práticas inovadoras, para a época, podem ser consideradas hoje práticas disruptivas, que, aliadas à importância das relações afetivas e à revalorização dos espaços artísticos, constituem a base da ação pedagógica.

PROFESSOR • HISTÓRIAS DE VIDA • BIOGRAFIA • CRIATIVIDADE

## CREATIVE PRACTICES AND AFFECTIVE BONDS IN THE CLASSROOM: A NARRATIVE STUDY

### Abstract

The life stories of two female teachers delve into the type of teaching practices during the democratic transition in Spain. The narrative biographical research, through the use of biographical accounts, investigates the decision-making and practices that made the classroom an emancipatory space. The analysis focuses on the type of creative practices, the basis of educational, collaborative and democratic action. Literary creation and theatrical works, together with the students, fostered autonomy, confidence and a love of learning. These innovative practices, for the time, can be considered today as disruptive practices which, together with the importance of affective relationships and the revaluation of artistic spaces, constitute the basis of pedagogical action.

TEACHER • LIFE STORIES • BIOGRAPHY • CREATIVITY

## PRATIQUES CRÉATIVES ET LIENS AFFECTIFS EN CLASSE: UNE ÉTUDE NARRATIVE

### Résumé

Les récits de vie de deux enseignantes permettent de s'interroger sur le type de pratiques pédagogiques pendant la transition démocratique en Espagne. La recherche biographique narrative, par le biais de récits biographiques, étudie les prises de décision et les pratiques qui ont fait de la salle de classe un espace émancipateur. L'analyse présente le type de pratiques créatives, base de l'action éducative collaborative et démocratique. La création d'œuvres littéraires et théâtrales, avec les élèves, a favorisé l'autonomie, la confiance et le goût de l'apprentissage. Ces pratiques innovantes, pour l'époque, peuvent être considérées aujourd'hui comme des pratiques perturbatrices qui, ensemble avec l'importance des relations affectives et la revalorisation des espaces artistiques, constituent la base de l'action pédagogique.

ENSEIGNANT • HISTOIRES DE VIE • BIOGRAPHIE • CRÉATIVITÉ

Recibido el: 9 FEBRERO 2023 | Aprobado para publicación el: 7 MARZO 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

## Situando la experiencia educativa: Prácticas creativas y relaciones afectivas

El período de la transición democrática en España trajo consigo un movimiento político y social impulsado por mujeres que sentaron las bases de una educación amparada en modelos contrahegemónicos de enseñanza-aprendizaje (Robles et al., 2018). Para profundizar en las prácticas que tuvieron lugar durante dicha época y comprender los modos de hacer una escuela “otra” (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020; Torrego-Treviño et al., 2013) es importante acceder a la experiencia, a los recuerdos y memorias y al sentido que las personas le otorgan (Delgado-Gómez et al., 2019; Leite-Méndez et al., 2019). Rescatar la memoria implica relatar la experiencia vivida, y es por ello, que los relatos biográficos contienen el sentir de las personas y los modos con los que se van tejiendo relaciones y vínculos en el aula (Rivera-Garretas, 2012). Al mismo tiempo, los relatos expresan aquellas dificultades, obstáculos y resistencias con las que las personas afrontan el quehacer educativo en contextos sociopolíticos complejos, como fue la transición democrática en España. La investigación con historias de vida en educación evidencia la importancia de recuperar experiencias a partir de un proceso crítico-reflexivo (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2020; Rivas-Flores et al., 2014), para resignificar el aula como espacio transformador.

Por otro lado, la época franquista dejó una herencia hacia la figura de la mujer determinada por la vocación de ser madre, junto con atributos como la religiosidad, la protección y lo doméstico, cuestiones que se trasladarían a su papel como maestras (Noblet, 2022). En esta época, desarraigar estos roles en la profesión supuso una apertura hacia prácticas innovadoras o transgresoras que llevarían a algunos sectores educativos a incorporar o recuperar ideas del movimiento de renovación pedagógica del período de la segunda república, fuertemente censurado por el régimen franquista y que, en el inicio de la democracia en la década de los 80, comenzaban a recuperarse con ciertas resistencias (Feu & Torrent, 2021). En la actualidad, llamamos pedagogías disruptivas a aquellas que aúnan una serie de principios y estrategias que favorecen procesos de transformación en el aula, basadas en la democratización, flexibilización y creatividad en los procesos de aprendizaje, dotando de más autonomía y pensamiento crítico al alumnado (Christensen et al., 2008; Giroux, 2015; Montes-Rodríguez et al., 2021).

Por otra parte, la narrativa pone en valor la mirada y la voz de los sujetos al reconocer la experiencia educativa desde la subjetividad, es decir, la dimensión cambiante de las experiencias, de las vidas de las personas y de sus narraciones (Contreras & Manrique, 2021). Desde esta perspectiva, la comprensión de la experiencia narrada se torna conocimiento, en la medida que ayuda a comprender el contexto donde tiene lugar la práctica educativa y los modos de actuar y ejercer en la docencia (Leite-Méndez & Rivas-Flores, 2021).

Considerar el valor de la experiencia de mujeres maestras implica significar la escuela desde posicionamientos feministas (Braidotti, 2004), en el sentido de cuestionar las dinámicas, prácticas y políticas hegemónicas patriarcales (Rivas, 2022) y ahondar en los saberes, prácticas y sensibilidades de otro modo de hacer escuela. Este saber femenino, Arnaus (2013) lo relaciona con los procesos creativos acometidos por mujeres en su desarrollo profesional educativo y lo vincula al compromiso personal y pedagógico que relaciona modos de pensar y de comunicar con el propio cuerpo en sus múltiples manifestaciones expresivas y artísticas, a pesar de estar condicionadas por la situación sociopolítica del momento. Abordar la práctica docente cotidiana en el aula, a partir de la creación de lenguajes propios de la transición democrática en España, implicaba cuestionar el modo tradicional, repetitivo, memorístico y bancario heredado e instalado en la enseñanza de la época.

Este estudio parte de los diferentes lenguajes corporales puestos en juego en las prácticas docentes o de una educación basada en los saberes y sabores del cuerpo (Planella-Ribera, 2017). El cuerpo en la educación como constructo sociocultural (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández,

2020; Prados-Megías, 2020b), será clave para comprender los significados que las mujeres maestras otorgan a su experiencia expresiva, creativa y comunicativa dentro y fuera del aula.

La relación entre cuerpo, acción y representación en el aula adquiere consideraciones éticas importantes. Hablamos de la ética del cuidado como forma de relación universal en el aula, resignificando las relaciones consigo mismas, con los demás y con el mundo-planeta (Correa-Gorospe et al., 2021). De ahí, que el afecto y el cuidado en las relaciones pedagógicas se extienda a todo lo que implica la práctica educativa como una “fuerza experiencial que circula siempre a través de los cuerpos humanos y no humanos” (De Riba Mayoral, 2020, p. 327).

La ética del cuidado se significa en la medida que rompe con la lógica tradicional de relaciones jerárquicas en el aula y en la escuela (Quiles-Fernández & Forés, 2013), favoreciendo unas relaciones pedagógicas horizontales que dan lugar a prácticas disruptivas, participativas y colaborativas (Giroux, 2015). El afecto y el cuidado en el aula están relacionados con la capacidad de “escuchar las voces, los silencios, los gestos y las incomodidades que el encuentro educativo genere” (Orozco et al., 2021, p. 739), propiciando con ello dinámicas que implican a lo corporal en el espacio educativo o, dicho de otro modo, una educación poética del cuerpo de lenguajes estéticos pedagógicos (Gómez et al., 2017).

En este sentido, lo disruptivo, lo participativo y lo colaborativo se imbrica con lo humano, con la relación cuerpo a cuerpo, rompiendo la verticalidad y jerarquía del sistema educativo (Paredes-Labra, 2013). Estas dos maestras inician un camino de búsqueda de otras nuevas formas de aprendizaje, situando el foco en prácticas disruptivas que implican un compromiso corporal y creativo (Galak & Almeida, 2020), con ellas mismas y con el alumnado, inspiradas en prácticas de la llamada renovación pedagógica (Torrego-Egidio & Martínez-Scott, 2018).

Desde esta perspectiva, la concepción creativa de las prácticas relacionales implica entender esta investigación como un proceso indagatorio que analiza e interpreta los elementos que se ponen en juego en la construcción de las prácticas docentes de dos maestras. El posicionamiento e inquietudes de ambas invita a comprenderlas como docentes transgresoras y, por tanto, disruptivas, en un momento histórico en el que la Ley General de Educación promulgaba cambios más democráticos y participativos, pues aún perduraba en la institución educativa una fuerte tradición de relaciones jerárquicas y prácticas tradicionales (Parra-Ortiz, 2009). Por ello, adquiere relevancia el hecho de indagar el modo cómo estas maestras entendían y llevaban a la acción procesos educativos participativos basados en dinámicas expresivas y creativas, teniendo como ejes centrales el teatro, la lectura y la escritura. Estos procesos, hoy, se asemejan a la denominada innovación educativa (Montes-Rodríguez et al., 2020; Prendes-Espinoza & Cerdán, 2021), entendiendo esta como acciones transformadoras y disruptivas que suceden en el aula, más allá de meras estrategias metodológicas o instrumentales, que permitan reflexionar sobre cuestiones onto-epistemológicas (Rivas-Flores, 2022), así como, cuestiones éticas (Cortés-González et al., 2020).

## **Contextualización metodológica de la investigación**

Esta investigación se ha planteado desde el enfoque biográfico narrativo. Al utilizar la narrativa en la investigación estamos dando prioridad a la historia relatada y contextualizada en un tiempo y en un lugar determinado (Prados-Megías & Rivas-Flores, 2017). Las narraciones también ofrecen espacios de diálogo que ayudan a visibilizar dificultades, inquietudes y emociones, cuestiones ignoradas en espacios fuertemente jerarquizados y desde otras perspectivas de investigación (Rivas-Flores, 2021).

Las personas participantes en esta investigación son dos maestras –que, por deseo expreso de ellas, quieren ser nombradas por sus nombres propios–, Concha y Paqui. Gran parte de su actividad docente se desarrolló durante el último período de la dictadura franquista en España, la transición a la democracia y la consolidación de esta (período entre los años 1965 y 2011).

Sus prácticas docentes, basadas en la acción participativa y en propuestas asamblearias, parten de situaciones reales que vivía el alumnado. Sus planteamientos pedagógicos y didácticos cuestionan el modo tradicional de hacer escuela y, en este sentido, se puede decir que fueron un revulsivo transgresor para la época, en las escuelas y aulas donde ejercieron su docencia.

Los estudios biográficos narrativos tienen la singularidad de que al estar narrados desde la propia voz (Clandinin, 2018) permiten profundizar en las emociones, pensamientos, concepciones y contextos socio políticos en los que se insertan las participantes, y de este modo, comprender la complejidad y construcción de las identidades (Tadeu & Lopes, 2021).

Concha es maestra y escritora, con numerosas publicaciones y premios literarios. Su relato de 40 años de profesión docente, como maestra de Lengua y Literatura, cuestiona el inmovilismo presente en la escuela que ha vivido y la importancia que tiene el pensamiento creativo en el aula.

Paqui es una maestra con una larga trayectoria activista en movimientos de renovación pedagógica y vinculada al mundo teatral. Siendo docente participó en investigaciones sobre el papel de las maestras en la transición democrática (Robles-Sajuán et al., 2018). El teatro, junto a los principios de la pedagogía Freinet en la que está formada, son el instrumento que desde inicio de los años 70 le permitió entender y transmitir la escuela como espacio de aprendizaje colectivo, democrático, solidario y creativo.

La recogida de información se realizó a través de entrevistas en profundidad (Fontana & Frey, 2015), sin embargo, para este estudio hemos de referirnos a estas como encuentros narrativos (Leite-Méndez et al., 2019), definidos como espacios en los que destaca una relación igualitaria y horizontal entre investigadora y participantes. Los encuentros tuvieron lugar entre 2015 y 2018. Se han realizado 14 entrevistas (8 con Concha y 6 con Paqui). Cada entrevista tuvo una duración aproximada de dos horas. En ellas se abordaron temas relacionados con: el contexto sociopolítico, familiar y educativo que vivieron, toma de decisiones respecto a su formación académica, concepciones y prácticas educativas, conocimiento de la legislación e institución educativa, desarrollo profesional docente y su papel como mujeres maestras.

También se realizaron, a lo largo del año 2018, cuatro entrevistas individuales en profundidad a tres alumnas y un alumno de Concha y una entrevista grupal a cinco alumnas de Paqui (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Instrumentos de recogida de información*

Entrevistas en profundidad: Encuentros narrativos (Leite-Méndez et al., 2019)				
Participantes	Edad	Profesión	Entrevista	
Concha	76	Maestra jubilada	8e/2h	
Paqui	62	Maestra prejubilada	6e/2h	
Alumnado Concha	Helena (H)	40	Maestra infantil	1e/1h
	Alicia (A)	41	Empleada	1e/1h
	Marco (M)	42	Empleado	1e/1h
	Mónica (Mo)	42	Profesora universitaria	1e/1h

(Continuará)

(Continuación)

Entrevistas en profundidad: Encuentros narrativos (Leite-Méndez et al., 2019)				
Alumnado Paqui	Olga (O)	46	Empleadas	1 entrevista grupal (2 horas)
	Yolanda (Y)	45		
	Herminia (He)	45		
	Sonia (S)	46		
	Lali (L)	46		

Fuente: Elaboración propia.

Se han analizado diversos materiales que se han compartido durante los encuentros como son: recuerdos del alumnado, cartas, dibujos, fotos, libros y textos. Este hecho permite evocar en tiempo presente recuerdos del pasado, reparar en detalles y en otras interpretaciones dando profundidad a la experiencia y a la huella emocional (Sancho-Gil & Correa-Gorospe, 2016).

El proceso de devolución de las informaciones recogidas tuvo lugar una vez realizadas las distintas transcripciones. El intercambio continuo de información entre investigadora y participantes ha dado lugar a un proceso de co-construcción a dos voces (Cortés-González, 2012), generando dos relatos biográficos en los que se pueden leer las trayectorias de vida de cada maestra, entretejidas por la experiencia educativa.

La información recopilada se analiza a partir de núcleos de sentido que facilitan el proceso de categorización de forma emergente. Dichos núcleos de sentido han sido categorizados con la ayuda del programa Nvivo11. Las categorías constituyen la base para la (re)construcción, (re)significación e interpretación de sus experiencias y relatos de vida (Suárez & Dávila, 2018). Partiendo de la propuesta de Rivas-Flores y Prados-Megías (2014), se muestra en la Tabla 2 las distintas fases realizadas en el procedimiento de análisis de esta investigación.

**Tabla 2**  
Fases del análisis

Fases	Proceso
Transcripciones	Las informaciones recogidas en los encuentros quedan plasmadas literalmente en un documento. Se entrega a las participantes para revisión, modificación y discusión de dichas informaciones
Núcleos de sentido	A través de la lectura atenta y pausada se extrae el conjunto de temas que aparecen en las narraciones de cada una de las participantes, organizándolas en un listado único
Categorías de análisis	Agrupación de los temas por categorías analíticas
Categorías de interpretación	Indagar en lo que cuentan las categorías de análisis, para establecer de qué nos hablan y poder indagar en los contextos y vivencias de las participantes que construyen sus trayectorias
Construcción del relato interpretativo	La construcción compartida del relato entre las participantes y la investigadora

Fuente: Elaboración propia con base en Rivas-Flores y Prados-Megías (2014).

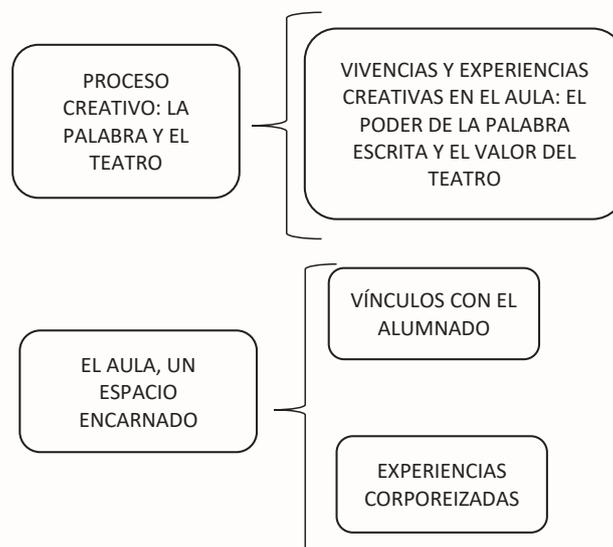
El proceso de categorización parte de las experiencias de cada sujeto. Ello permite que estas dos mujeres aporten significados diferentes a los acontecimientos que viven. Sus voces refieren a la singularidad de contextos sociales, culturales, históricos, políticos y educativos de las épocas

que han transitado. Por este motivo, la utilización de la teoría fundamentada permite estudiar en profundidad estos mundos singulares, ya que considera la interpretación que los sujetos tienen acerca de sus contextos. Acuñamos el sentido que Charmaz (2012) plantea sobre la teoría fundamentada, ofreciendo un modelo que permite categorizar y sistematizar las informaciones, realizando un proceso de construcción y deconstrucción de estas a partir de temáticas emergentes y en estrecha relación con procesos de reflexividad, elemento sustancial en el proceso de análisis. Este proceso supone, según García-Huidobro (2016), que los “datos son co-construidos entre el investigador(a) y sus participantes, pues la mirada y el interés del investigador(a) nunca queda al margen” (p. 110). Esto implica un proceso de codificación abierta en el tratamiento de las informaciones, lo cual significa que, tanto la tematización como la categorización de los datos, no parten de marcos teóricos previos, sino que se van generando en el propio proceso de la investigación en diálogo constante a través de las preguntas que la investigadora realiza a la investigación (Miranda & Silva, 2022).

Siguiendo el modelo de Leite-Méndez (2011), sobre la categorización que vertebran las trayectorias profesionales de los y las docentes, este análisis se apoya en tres categorías: identidades personales, identidades sociales e identidades profesionales que, a su vez, se explican a partir de diferentes temáticas. Estos ejes temáticos ayudan a dar solidez a la interpretación de los relatos en la medida que van dando sentido al modo en cómo cada participante entiende y aporta significados a aspectos relativos al contexto socio político, a las relaciones y vínculos familiares, a las vivencias y experiencias creativas en el aula, al tipo de relaciones con el profesorado en los distintos escenarios educativos, a las relaciones de poder institucionales, a los vínculos con el alumnado, a aquellas memorias a modo de huellas educativas resilientes y a experiencias que han quedado grabadas en los cuerpos y que de alguna manera constituyen experiencias encarnadas. Estos aspectos constituyen las temáticas en torno a las cuales se han constituido familias categoriales o categorías interpretativas. El proceso de categorización se entiende como un proceso rizomático (Leite-Méndez & Rivas-Flores, 2021), en el que unas categorías imbrican y se relacionan con otras aportando sentidos y significados correlacionales a la experiencia educativa. El proceso de análisis ha derivado en las siguientes categorías: el proceso creativo: el valor de la palabra y el valor del teatro; y el aula, un espacio encarnado.

Cada una de estas categorías interpretativas se nutre de temáticas emergentes de las lecturas y análisis de los relatos de las maestras:

**Figura 1**  
*Esquema de categorías interpretativas*



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría “proceso creativo: la palabra y el teatro”, se analizan experiencias y vivencias innovadoras y creativas que forman parte de los saberes pedagógicos. Estas experiencias dibujan un aula en la que la realidad que el alumnado vive cotidianamente adquiere una dimensión creativa, fruto de procesos de improvisación, a partir de dos elementos, la escritura y el movimiento dramatizado. En la categoría “el aula, un espacio encarnado”, (re)conoce el aula como espacio en el que las relaciones educativas –lo relacional entre el grupo, la maestra y cada sujeto– se dejan “tocar-afectar” por lo que acontece en el aula. Ambas dimensiones aportan elementos para reflexionar acerca de cómo las docentes van construyendo y dando sentido a su práctica profesional, en una época de cambios políticos y educativos en los que aún la innovación era incipiente y en la que optar por dichos planteamientos suponía asumir ciertas resistencias pedagógicas, metodológicas, organizativas e institucionales.

Estas prácticas desafían “la normalidad” de los procesos educativos de la época transformando los propios estereotipos típicamente femeninos (cuidar, sensibilidad, protección, entre otros) en herramientas para educar en valores como el pensamiento crítico, el respeto y la empatía (Serra, 2018). Sus prácticas se alejan del clásico papel tradicional de la maestra que diseña y programa para calificar contenidos, teniendo el libro de texto como referencia. Estas maestras generan un conocimiento vivo que se aleja del conocimiento enciclopédico (Veltri, 2017).

### El proceso creativo

En la narración que ambas maestras hacen sobre la práctica educativa destaca la concepción dinámica del aula como realidad conectada a lo que el alumnado vive y trae consigo. El aula la conciben como “texto”, como escenario, donde cada movimiento invita a explorar, crear, improvisar, participar y transformar (Díez-Palomar & Flecha-García, 2010). Un diálogo continuo entre lo que viven fuera y dentro del aula. La pedagogía de la situación de Barret (1991), explica cómo conocimiento y vida cotidiana están interrelacionadas y se nutren para desarrollar dinámicas situacionales creativas. En el caso de Concha, esta pedagogía de la situación la podemos entender a partir de la literatura y creación de cuentos que narran anécdotas, preocupaciones o temas de la vida cotidiana del alumnado. En el caso de Paqui, el teatro y la expresión corporal son utilizados como elementos situacionales que le sirven para establecer las bases desde la que desarrolla su docencia, “*hacer un teatro como el que nosotros hicimos donde se hable del cuerpo, de comentar lo que se vive, lo que se siente y piensa, hace personas críticas y con conocimiento, base de lo que es educar*” (Relato de Paqui, 2017).

En ambas dinámicas o estrategias didácticas, el foco de acción pivota sobre tres cuestiones fundamentales: el respeto a los procesos de aprendizaje del alumnado, fomentar cualidades propias de cada sujeto y procurar un pensamiento crítico hacia el aprendizaje. El tipo de prácticas y relaciones afectivas que generaba la acción docente de ambas maestras cuestiona el fuerte arraigo de una educación básica bancaria de la época (Freire, 1993), en la que el alumnado era concebido como receptor de conceptos memorísticos repetitivos (Crespo-Cordovez, 2021).

Sin embargo, este tipo de prácticas cotidianas para las dos maestras generaban tensiones y dificultades ante su comunidad educativa, “*a veces jugaba con los niños en el recreo para así acercarme más a ellos y recuerdo como algunas maestras me recriminaban, mi forma de actuar no era propia me decían*” (Relato de Concha, 2015). Como apuntan Estalayo-Biesa et al. (2022), generar vínculos afectivos con el alumnado refuerza la posibilidad de paliar las tensiones que persisten a causa de las desigualdades estructurales y que se reproducen en la institución educativa. Por otro lado, en este proceso creativo, las relaciones afectivas están especialmente vinculadas a los espacios que se habitan. Romper con la institucionalidad organizativa del aula significa tensionar y cuestionar los lugares tradicionales de aprendizaje para transformarlos en espacios encarnados creativamente;

hoy lo podríamos denominar ecologías de aprendizaje y participación multisensorial (Villena-Higueras, 2018),

*. . . pedí un espacio en el gimnasio, fue maravilloso relacionar las clases y el teatro. Estábamos todos encantados. Al poco tiempo aquello generó envidias en el claustro y empezaron a reducirme el horario y meter a más grupos mientras yo impartía mis clases. Tuve que volver al aula porque aquello creó muchas tensiones. No entendían lo que hacía.* (Relato de Paqui, 2017).

### El poder de la palabra escrita

La palabra es el centro del aprendizaje y del hacer educativo en el aula. Cada niño o niña aporta singularidad al proceso en la medida que expresa su forma de conocer, sentir y vivir el mundo a través de la palabra escrita o teatralizada. La palabra como acción para “*buscar ideales a través del valor, la belleza y la importancia del diálogo*” (Relato de Concha, 2015), a través del poder que concede la escritura libre. De esta forma, Concha convertía las aulas en hervideros de ideas y reflexiones acerca de asuntos tan controvertidos como,

*. . . un tema tan tabú en aquella época, como era la Guerra Civil. Un compañero y yo representábamos cada uno un papel. Debatíamos con nuestra poca conciencia porque lo que sabíamos era escaso. Ella, Concha, se dedicaba a arbitrar. Dos confrontaciones tan extremas las hacía converger con el diálogo y con los argumentos.* (Relato de alumno M, 2017).

El valor simbólico de la palabra ha definido la relación maestra-alumnado como un lugar de encuentro entre aprendizajes y diálogo (Freire, 2002). El aula se transforma en un espacio que invita a sentir más que a memorizar,

*Paqui nos razonaba las cosas y nos hacía hablar y valorar nuestro entorno. Era todo consensuado para resolver problemas entre las compañeras. Ella era moderadora y el conflicto se tenía que resolver entre las dos personas hablando. Esto fomentaba que nos ayudáramos en clase y esa era nuestra principal tarea, ayudar a los que menos llegaban.* (Relato grupal Y, He, 2018).

En las aulas de estas dos maestras la palabra es concebida no por ser una tarea académica (Santaella-Rodríguez & Martínez-Heredia, 2018), sino como motor y motivo de creación y desarrollo dialógico en el aula. Elaborar un texto libre, dramatizar o escenificar un texto, crear dibujos o murales, inventar cuentos y buscar performances rompían con las típicas y tradicionales tareas escolares,

*Animaba a los niños a escribir de lo que quisieran. Esas redacciones libres te cambiaban la clase. Se trabajaba el mejor texto que se elegía por procedimiento democrático y a partir de ahí el aula se transformaba en un espacio teatral.* (Relato de Paqui, 2017).

La creación de cuentos, poemas o libros que Concha escribía bajo pseudónimos, ayudaba a crear espacios de aprendizaje participativos en el aula, en los que el protagonista de sus historias era el propio alumnado. Los diálogos mantenidos con niñas y niños en el aula se convierten en los inspiradores de las obras que Concha escribe y que posteriormente utilizaba como herramientas básicas en el aula a modo de libros de texto: “*a medida que iba escribiendo un capítulo, se lo leía a los niños en clase y ellos me decían si les gustaba o no*” (Relato de Concha, 2015). Ella recreaba en sus obras un universo de vivencias y experiencias reales, a través de las cuales, se hacía visible para el alumnado el vínculo que dichas historias tenían con sus vidas o incluso cómo la realidad que vivían era significada a través de cuentos que eran reales para ellos y ellas (Sánchez-Sánchez et al., 2018). En este sentido, cabe destacar, por ejemplo, la experiencia de la muerte que un niño cuenta un día en clase. Concha la aborda con la propia creación y publicación de un cuento en clave de humor al que llamó *Esqueleto Aventurero*, “*no quería hablarles de la muerte desde el punto de vista*

*tradicional de negruras, sino, desde un hecho que va a ocurrir, que nos duele, nos hace daño pero que es algo natural”* (Relato de Concha, 2015). La maestra narra que este cuento dio la posibilidad de escuchar otras experiencias de muerte que vivió el alumnado, compartirlas y poder hablar de la muerte como una cuestión sustancial y natural en el devenir de la vida: *“pudimos hablar del dolor, de las emociones, interrogantes y contrariedades que la muerte provoca en los niños y niñas y en su entorno”* (Relato de Concha, 2015).

En otras ocasiones, acontecimientos que rodeaban el devenir de cada día se convertían en ocasión para aprender a escribir desde la emoción. Era habitual que el día en clase comenzase por escribir algún tema o hecho de interés que traían en “sus mochilas” o de actualidad. La escritura era libre y a partir de los textos escritos se entablaba relación entre la actualidad, lo narrado y los contenidos propios de la materia de clase,

*Había comenzado la Guerra del Golfo y escribimos a la revista Entreviú una carta dirigida a los soldados, dándoles nuestro apoyo y pidiendo la paz en el mundo. Creíamos que realmente podíamos cambiar el mundo. Pensábamos que podía llegar a muchas personas y así el mundo podía ver que a los niños las guerras no nos gustaban.* (Relato de alumna H., 2017).

### El valor del teatro

Aunque el teatro ha sido siempre un recurso educativo, utilizarlo como recurso creativo en el aula implica además de un proceso de elaboración, colaboración y participación, un espacio donde generar vínculos relacionales para que el aprendizaje sea significativo y transformador (Poveda, 2018). Paqui quería que las técnicas propias del teatro, como expresión corporal, psicomotricidad, mimo, improvisación, etc., no fuesen solo técnicas teatrales para utilizar en un momento aislado en el aula, sino la metodología que vertebrara el aprendizaje, como medio para la “interpelación, asalto al alma dormida y, sobre todo, diálogo. Un diálogo de persona a persona . . . de mirada a mirada, de vibración a vibración” (Poveda, 2018, p. 100).

*El teatro fue un lugar de relación entre niños y niñas, creó mucho compañerismo. Es bien sabido que el teatro ¡une mucho! El hacer cosas en grupo une y fomenta la confianza y romper el individualismo o quién era el primero.* (Relato grupal O, S, 2018).

El teatro ha sido la forma de enseñar, un lugar de presencia viva del cuerpo en el aula, aun cuando, tanto en la época de los años 70 como en la actualidad, el cuerpo sigue estando relegado de los diferentes espacios académicos (Penac, 2017). La pedagogía Freinet, arraigada en la formación de esta maestra, da sentido a su práctica cotidiana teatral y abre caminos de resiliencia y transformación al alumnado (Cortés-González & Jiménez, 2016),

*. . . no se trata sólo de técnicas, sino de una actitud ante la vida . . . creía firmemente que podía transformar la realidad, pues hacer un teatro como el que hicimos donde se hable del cuerpo, de comentar lo que se vive, lo que se siente y piensa, hace personas críticas y creativas.* (Relato de Paqui, 2017).

“Los encuentros con el arte tienen un poder único para liberar la imaginación” (Greene, 2005, p. 50), al mismo tiempo que el arte también traspasa los muros del aula para proyectarse fuera de ella (Cortés et al., 2018),

*Salíamos a la calle en la Semana Cultural con la expresión corporal, bailando y con el teatro y nos sentíamos súper importantes . . . Hicimos un relato, lo presentamos a Coca-Cola y ganamos. Fomentaba que dejases volar tu imaginación y que escribieras, para que fluyeran tus ideas y para que supieses expresarte.* (Relato grupal L, He, 2018).

El teatro, como recurso educativo cotidiano en el aula, es fuente de expresión de emociones, sentimientos, conflictos, tensiones (Fernández & Montero, 2012), a la vez que espacio integrador de diferencias y peculiaridades (Recasen-Belenguer et al., 2022). Estas experiencias encarnadas dejan huellas en el aprendizaje para la vida,

*... yo era súper tímida, me atrancaba mucho y tenía un miedo horrible a leer. Ella me hizo hacer un monólogo en una fiesta de fin de curso. Estuvo conmigo todo el tiempo, eso lo tengo grabado. A raíz de ahí, se me quitó un poco el miedo y fue cuando empecé a leer libros. Hoy día participo como madre en el colegio dentro del Plan Lector y todas las semanas llevo cuentos a los niños y se los leo. (Relato de alumna A, 2017).*

Rescatar en la actualidad actividades como el teatro o la escritura creativa en las aulas educativas no tendría que ser revulsivo ni sinónimo de innovación o transformación, más aún sabiendo que desde siempre ambas constituyen, en gran medida, ejemplos y expresiones contraculturales. A pesar de ello, en el ámbito educativo estas prácticas se han regalado a momentos puntuales o excepcionales, ya que como apuntan Rivera-Vargas et al. (2022), la dominación cultural en esta sociedad neoliberal

*... no podría haber sido posible sin que las instituciones educativas se transformaran en uno de los principales territorios de disputa discursiva y material. Este hecho ha condicionado la existencia de un modelo de escuela que educa “desde el miedo” y que, a partir de esto, ha ido asegurando la no expansión de las subjetividades emancipadoras y solidarias. (p. 119).*

El posicionamiento emancipador que suponía para estas maestras –en el tiempo histórico que vivieron– el uso de escritura creativa y dinámicas teatrales, trajo consigo cuestionar la cultura educativa sancionadora y del miedo, así como, ciertas disputas académicas e institucionales en la medida que sus prácticas implicaron tiempo compartido, reorganización y conceptualización de espacios y contenidos más flexibles, debates junto a compañeros, compañeras y familias, conflictuar saberes y modos de hacer predeterminados y construir relaciones y lazos que trascienden los muros del aula y el acto mismo de educar. Estas tensiones hacen pensar en tramas pedagógicas que se sostienen entre el miedo y la esperanza (Santos, 2019).

### **El aula, un espacio encarnado**

Las dos maestras de este estudio han hecho de su profesión una experiencia creativa en la que incorporan al proceso de aprendizaje –de forma consciente y reflexiva– la dimensión corporal y la dimensión afectiva. Se trata de aprendizajes corporeizados (Rogowska-Stangret, 2017), porque lo que acontece en el aula es corporal y resignifica el sentido de una educación emocional. El proceso creativo desarrollado en el aula, tanto a través de la escritura como del teatro, implica dos cuestiones importantes en la relación pedagógica de las maestras con el alumnado: las relaciones personales basadas en la creación de vínculos afectivos y el sentido de la autoridad.

En cuanto a los vínculos afectivos, Bisquerra y López (2021) sostienen que mejoran la actitud hacia sí mismos y hacia los demás, generan un clima de aula que fomenta el cuidado, la asertividad, la resiliencia y las ganas de aprender. Ruiz y Pisano-Casala (2020), plantean que el conocimiento es un acto de relación, en la medida que se materializa un encuentro cuerpo a cuerpo entre docente y alumnado ya que todo aprendizaje implica una relación personal y, por tanto, un proceso pedagógico corporeizado. El vínculo afectivo maestra-alumnado además de un acto relacional –que implica una manera de posicionarse éticamente ante el alumnado– está íntimamente relacionado con el modo de escuchar y, por tanto, con el significado corporal que implica la escucha, es decir, cómo, desde dónde y para qué escuchamos a la infancia y de qué manera la infancia escucha.

*Entiendo que es una relación entre personas, personas que cada una tenía su cometido, su trabajo. Hay que hablar, hay que entenderse en todas las cosas de la vida.* (Relato de Concha, 2015).

*Paqui nos trataba como si fuéramos adultas. Nos razonaba las cosas y nos hacía valorar nuestro entorno, darnos cuenta de las cosas que pasaban desapercibidas.* (Relato grupal Y, S, 2018).

El aprendizaje corporeizado en el aula implica un reconocimiento de las propias experiencias para ofrecer una mirada “otra” (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020), es decir, no se trata de otras miradas, sino de poner en cuestión algunos de los planteamientos hegemónicos e incuestionables acerca de la labor docente. En este sentido, la mirada “otra” sostiene una (pre) ocupación constante hacia cómo orientar la atención a la singularidad del alumnado incluyendo la experiencia encarnada en sus cuerpos. Como diría Freire (2002), leer el aula-cuerpo como “texto” –como contexto y pretexto– para comprender el mundo, esto es, como una curiosidad epistemológica. Cuando tenemos en cuenta la relación cuerpo-experiencia-singularidad se abre un espacio de entendimiento mutuo y de relación, es decir, “el afecto como fuerza invisible que cambia los cuerpos en su relación y cambia la capacidad de actuar” (De Riba Mayoral, 2020, pp. 323-324).

El cuerpo como constructo que deviene en corporeidad –espacio cultural, histórico y pedagógico– (Planella-Ribera, 2017), da sentido a la multiplicidad de lenguajes relacionales del aula. Rescatar el cuerpo como experiencia es el único camino posible para reivindicar el aula como espacio relacional. Los cuerpos en el aula también son los “instrumentos con los cuales tocamos la vida” (Pisano, 2010, p. 70), “*los niños sufren mucho cuando se sienten injustamente tratados, he tenido que consolar a muchos niños completamente desamparados, tristes y desbordados. La infancia no es tan fácil*” (Relato de Paqui, 2017).

*Yo, de la infancia, tengo el mejor concepto posible. Es para mí lo más entrañable del mundo, a cualquier edad, pero también tengo un poco de pena porque creo que la infancia está muy infravalorada por los padres y por los enseñantes. Se debe contar con los niños también para todo. ¡Tienen tantas capacidades! Y crecen tan deprisa que se nos escapan a veces cosas muy importantes.* (Relato de Concha, 2015).

Por otra parte, la relación afectiva en el aula implica autoridad, entendida en términos de “reconocimiento como referente libremente aceptado” (López, 2013, p. 214), condición necesaria para generar vínculos duraderos y responsables (Arendt, 1996). En las aulas de estas dos maestras, la autoridad se expresa como mediación, como encuentro, más que como una relación jerárquica de quien tiene el saber, el conocimiento y el control. La autoridad en este sentido se adopta como “una posición de apertura, de dejar discurrir las cosas, de pensar en cómo se pueden transformar” (López, 2002, p. 159) las relaciones dentro del aula. En los inicios como maestra, Paqui narra que

*. . . le preocupaba de qué forma podía ejercer el control del aula y que el alumnado pudiese respetarla. Fui aprendiendo y reflexionando que los principios de la pedagogía Freinet me invitaban a ver que la autoridad emana de la persona, del ejemplo que das.* (Relato de Paqui, 2017).

Los vínculos duraderos y responsables de los que habla Hannah Arendt serán motores para entender que la autoridad es sinónimo de reconocimiento del hacer de las maestras y del ejemplo que muestran, “*yo no era más importante, sino, que era una más, ellos tenían un trabajo y yo tenía otro distinto. La técnica que he seguido siempre ha sido de colaboración, ayuda y tolerancia*” (Relato de Concha, 2015). En este sentido, la autoridad también es expresada a través de sus cuerpos, en la medida que les preocupa que su relación docente sea una relación amorosa (Mañeru-Méndez, 2006), cercana y respetuosa con los cuerpos. Ello implica también entender el cuerpo en movimiento

–en su sentido ontológico–, es decir, un cuerpo que dentro del aula se mueve no para hacer cosas con él sino para hacerse cuerpo humanizado, que se interroga y se sensibiliza con el acontecer de la experiencia educativa (Contreras, 2021) y en la que emergen la emocionalidad y los sentimientos, tan ocultados en el aula o tan expresados en los cuerpos a modo de fracasos, vergüenza, timidez, sentido del ridículo, desvaloración, baja autoestima, entre otros (Prados-Megías, 2020a). Un cuerpo encarnado es atender no a lo que hacemos con el cuerpo y sí a quiénes somos y estamos siendo mientras hacemos con el cuerpo (Prados-Megías, 2020b). Dramatizar, teatralizar o escribir libremente, nos refiere al cuerpo-experiencia como expresión de la multiplicidad de las subjetividades de la realidad de cualquier aula y de un tipo de relaciones que promueven autoridad. Una autoridad que, etimológicamente, se refiere a suscitar, aumentar, promover, hacer progresar y fomentar cualidades creadoras, tanto en el hacer cotidiano de cualquier aula, como en las relaciones y vínculos educativos que ello conlleva.

### **A modo de conclusión**

La investigación narrativa, a través de relatos biográficos de docentes, configura una red de vivencias que ayudan a reconstruir el saber de la experiencia y, con ello, (re)conocer la constante construcción y devenir que adquiere el ejercicio de la profesión docente. Los relatos ofrecen una mirada caleidoscópica, en continua itinerancia en los modos de ejercer una docencia marcada por un contexto sociopolítico adverso a cualquier tipo de prácticas educativas transformadoras, creativas y horizontales. Estas cuestiones ayudan a pensar que, pedagógicamente, la práctica en el aula se convierte en un acto de militancia resiliente (Cortés-González & Jiménez, 2016). Estas maestras desafían los modelos tradicionales de enseñanza de la época, una desde la escritura creativa y libre y la otra desde los principios de la pedagogía freinetiana aplicados al teatro, para crear otras formas de educar en las que el alumnado es co-partícipe activo de sus propios aprendizajes. La investigación pone de relieve la interacción dialógica entre las maestras, el alumnado y el contexto en el que se relacionan, a nivel cognitivo, emocional, social y moral, como un acto emancipador, además de constituir una expresión real de cómo generar en la institución educativa la importancia de la fuerza del colectivo, la acción creativa-participativa y la solidaridad entre iguales, frente a los principios demolidores del neoliberalismo. Estas prácticas creativas se constituyen como expresiones culturales educativas que transforman la relación cuerpo-escuela-sociedad (Galak & Almeida, 2020). Como plantea Rivas-Flores (2022), este modo de ser docente implica un cambio de paradigma, en el sentido de romper la inercia en el modo de entender las trayectorias profesionales de futuros docentes que se originan en la escuela, después en las prácticas en la formación inicial y finalmente la vuelta a la institución escolar, todas ellas bajo el paraguas de una moral neoliberal imperante sin que el profesorado en formación haya tenido experiencias transformadoras y prácticas alternativas. De ahí, la importancia de un conocimiento situado acorde con prácticas que pongan en juego las necesidades sociales, culturales y políticas y las tensiones que caracterizan la institución escolar. En este sentido, tanto el teatro como la escritura creativa han sido y siguen siendo formas de repensar y cuestionar de forma continua a lo largo de su profesión qué tipo de maestras querían ser, el modo de afrontar dificultades en la institución escolar y el sentido crítico que querían despertar en el alumnado.

Las formas de saber pedagógico que relatan Paqui y Concha descubren que la forma de comprender la escuela está vinculada a procesos de creatividad, especialmente ligados al modo de generar vínculos afectivos con el alumnado, basados en el respeto y en el reconocimiento de la autoridad como forma de relación educativa. Estos procesos de creatividad relacional están asociados a la experiencia de cuerpo(s) encarnado(s) (Planella-Ribera & Jiménez, 2019), en la medida que maestras y alumnado se sienten interpelados por lo que hacen y por cómo lo hacen. Las huellas

vivas en el quehacer docente, como reflejan los testimonios, ofrecen un relato “otro” de escuela (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2019), que dibuja los sentidos y el aprender en la vida de las y los docentes y las consecuencias que ello pueda tener para transformar la formación del profesorado en la actualidad.

Los procesos creativos se constituyen como un compromiso personal y pedagógico para repensar la institución educativa. Las narraciones de estas dos maestras evidencian que una escuela democrática y emancipadora (Freire, 2002) necesita de instrumentos de la cultura y el arte, como son la escritura y el teatro, para generar saberes que encarnen las subjetividades presentes en un conocimiento colaborativo y diverso (Pallarès-Piquer & Planella-Ribera, 2019). En este sentido, sus trayectorias profesionales apuntan al uso de prácticas disruptivas y transformadoras tanto del espacio como de los tiempos que configuran las aulas escolares actuales. De ahí la importancia de incorporar a la escuela elementos para reflexionar sobre el sentido del trabajo colaborativo, horizontal, creativo y emancipador junto al alumnado y a la comunidad educativa.

Finalmente, narrar(se) forma parte del propio aprendizaje que han vivido como maestras y da sentido a los afectos que se han puesto en juego en el ejercicio de la docencia. Afectos que aportan comprensión, no solo a los sentimientos, sino a los grandes interrogantes que vinculan el hacer práctico, la experiencia educativa y el compromiso político que la escuela ha de promover. De ahí, que el ejercicio de la profesión docente ha de ser un continuo proceso de reflexividad sobre la propia práctica (Giddens, 1995), sobre la construcción de conocimiento en el aula y en la institución y sobre los diversos modos de promover el compromiso por la transformación social (Santos, 2018). Los relatos de estas dos maestras pueden ser un legado para repensar la escuela de hoy.

Dada la naturaleza narrativa de la investigación sería interesante en siguientes aproximaciones desarrollar estudios en el actual contexto sociocultural que tengan en cuenta, a través de narrativas, las consecuencias de uso de las tecnologías y lo virtual en la relaciones afectivas en el aula y el tipo de prácticas que se llevan a cabo, atendiendo al sentido de la corporeidad frente a la predominancia de lo informativo, ya que como afirma Byung-Chul (2021, pp. 17-18) “el mundo se vacía de cosas y se llena de información inquietante como voces sin cuerpo. La digitalización desmaterializa y descorporeiza el mundo, el orden digital, es decir numérico, carece de historia, y, en consecuencia, fragmenta la vida”. El aula vivida y construida desde la realidad de cada alumna y alumno, a través de lo artístico y expresivo, se constituye en pluralidad de historias, de voces con cuerpo, que merecen ser contadas y escuchadas como forma de conocimiento vivo, es decir, las pequeñas narrativas actuarán como desafíos a las grandes narrativas (Berry, 2008) y, como elementos claves que nos permite reconsiderar la multiplicidad de subjetividades.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arnaus, R. (2013). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. In J. Contreras, & N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Ediciones Morata.
- Barret, G. (1991). *Pedagogía de la situación en la expresión dramática y en educación*. Recherche en Expression.
- Berry, K. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en les petites et les grandes histories. In P. McLaren, & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Bisquerra, R., & López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rife.50.4.2021.757-766>
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.

- Byung Chul, H. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Carrasco-Segovia, S., & Hernández-Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, 26, Artigo e26012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded. *Medical Sociology Online*, 6(3), 1-15. <https://www.britisoc.co.uk/files/MSo-Volume-6-Issue-3.pdf>
- Christensen, C. M., Johnson, C. W., & Horn, M. B. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw Hill.
- Clandinin, D. J. (2018). Reflections from a narrative inquiry researcher. *Learning Landscapes*, 11(2), 17-24. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.941>
- Contreras, J. (2021). Presentación del Monográfico: El currículum como un proceso de creación: Indagaciones narrativas. *Aula Abierta*, 50(3), 663-664. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/16720>
- Contreras, J., & Manrique, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: El currículum como experiencia de apertura. *Aula Abierta*, 50(3), 665-672. <https://doi.org/10.17811/rife.50.3.2021.665-672>
- Correa-Gorospe, J. M., Aberastury-Apráiz, E., & Gutiérrez-Cabello, A. (2021, diciembre 1-3). *El cuidado y la relación pedagógica en una investigación sobre cómo aprenden los jóvenes estudiantes universitarios. Cuarta rueda de conversación en torno a las comunicaciones: Ámbito 2. Estrategias ante la falta de cuidados en la Universidad de la VII Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad. El lugar de los cuidados en las relaciones pedagógicas en la Universidad*. Centre de Recursos Específics de Suport a la Innovació i a la Recerca Educativa, Barcelo, España, 7. <https://www.dropbox.com/s/ca10vbfuslghkm/Correa-Aberasturi-Gutierrez.doc?dl=0>
- Cortés-González, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con Historias de Vida. In J. L. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, & C. Núñez, *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 67-72). Dipòsit Digital UB. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid\\_rivas%20et%20al%202012.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf)
- Cortés-González, P., & Jiménez, A. (2016). Identidades resilientes. Identidades creativas. ¿Acaso la botella es siempre verde? In P. Cortés-González, & M. J. Márquez-García, *Creatividad, Comunicación y Educación: Más allá de las fronteras del saber establecido* (pp. 35-49). UMA Editorial.
- Cortés-González, P., Leite-Méndez, A. E., & Rivas-Flores, J. I. (2018). Relatos con corazón. Aprendizaje con estudiantes universitarios a través de sus autobiografías. In M. E. Prados-Megías, M. J. Márquez-García & D. Padua-Arcos (Coords.), *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial* (pp. 33-61). Edual.
- Cortés-González, P., Leite-Méndez, A. E., Prados-Megías, M. E., & González-Alba, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. In J. M. Sancho-Gil, F. Hernández, L. Montero-Mesa, J. P. Pons, I. J. Rivas-Flores, & A. Ocaña-Fernández (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Octaedro.
- Crespo-Cordovez, A. L. (2021). Nuevos desafíos en la enseñanza y la pedagogía. *Revista Científic*, 6(22), 346-358. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.18.346-358>
- Delgado-Gómez, A. M., Núñez-León, J., & Leite-Méndez, A. E. (2019). Historias de vida docentes: Nuevas miradas en el tiempo. In M. J. Márquez-García, P. Cortés-González, A. E. Leite-Méndez, & I. J. Espinosa-Torres (Coords.), *Narrativas de vida en educación: Diálogos para el cambio social* (pp. 173-201). Octaedro.
- De Riba Mayoral, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismos*, (35), 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>

- Díez-Palomar, J., & Flecha-García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 19-30. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/207/db4536339d4a36b793cf1be99cc8815d.pdf>
- Estalayo Bielsa, P., Hernández-Hernández, F., Lozano-Mulet, P., & Sancho, J. M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en las escuelas de Barcelona: Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, (51), 1-23.
- Fernández, L., & Montero, I. (2012). *El teatro como oportunidad*. Rigden Edit.
- Feu, J., & Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando? In J. Feu, X. Besalú, & J. M. Palaudàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Ediciones Morata.
- Fontana, A. C., & Frey, J. H. (2015). La entrevista. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (vol. 4, pp. 140-202). Gedisa.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galak, E., & Almeida, F. Q. de. (2020). Perspectivas epistemológicas para pensar a educação física e a educação do corpo. In E. Galak, P. Athayde, & L. Lara (Orgs.), *Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física* (Coleção Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE, 3) (pp. 7-13). EDUFERN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29064>
- García-Huidobro, R. (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico: Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes* [Tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/396195>
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2368>
- Gómez, S. N., Gallo, L. E., & Planella-Ribera, J. (2017). Una educación poética del cuerpo de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 179-194. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial GRAÓ.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: De la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Leite-Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de las identidades: Vida Personal, Trabajo y Desarrollo Profesional* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/4678>
- Leite-Méndez, A. E., & Rivas-Flores, J. I. (2021). Una mirada rizomática de las narrativas. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, (12), 14-26. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804>

- Leite-Méndez, A. E., Rivas-Flores, J. I., & Cortés-González, P. (2019). Narrativas, enseñanza y universidad. In M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni, & E. B. Martín, *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 63-73). Eduvim.
- López, A. (2002). La disolución del patriarcado. In M. M. Montoya (Ed.), *Escuela y educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 159-170). Horas y Horas.
- López, A. (2013). Un movimiento interior de vida. In J. Contreras, & N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (2a ed., pp. 211-224). Morata.
- Mañeru-Méndez, A. (2006). Sosiego y placer en la educación. In A. M. Piussi, & A. Mañeru-Méndez (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 66-76). Octaedro.
- Miranda e Silva, N. (2022). Grounded theory para iniciantes: Contributo para a investigação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08563. <https://doi.org/10.1590/198053148563>
- Montes-Rodríguez, R., Fernández-Martín, A. & Massó-Guijarro, B. (2020). Disrupción pedagógica en educación secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 427-438. <https://doi.org/10.5209/rced.70399>
- Noblet, B. (2022). Historia de una construcción social: La mujer en los manuales de la dictadura franquista. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e08781. <https://doi.org/10.1590/198053148781>
- Orozco, S., Pañagua, L., & Martos, M. V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores. Una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Pallarès-Piquer, M., & Planella-Ribera, J. (2019). Narrare necesse est: Por una pedagogía del relato. *Revista Cadmo*, 2, 76-99. <https://doi.org/10.3280/CAD2019-002011>
- Paredes-Labra, J. (2013). Las emociones de nuestro proyecto en nuestra clase. Un caso de formación de docentes en la universidad. In J. Paredes Labra, F. Hernández-Hernández, & J. M. Correa-Gorospé (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes: Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 211-222). Depósito Digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Parra-Ortiz, J. M. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 145-157.
- Penac, D. (2017). *Mal de escuela* (2a ed.). Debolsillo.
- Pisano, M. (2010). No seguir en la misma. *Epistemología Feminista* (pp. 68-72). Alianza.
- Planella-Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles: Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogies UB.
- Planella-Ribera, J., & Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, (87), 16-26.
- Prados-Megías, M. E. (2020a). Los lenguajes del cuerpo: Escenarios para interpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 37-56. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1934>
- Prados-Megías, M. E. (2020b). Pensar el cuerpo: De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Revista Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 703-711. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>
- Prados-Megías, M. E., & Rivas-Flores, J. I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(10), 82-99. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.8103654>
- Prendes-Espinosa, M. P. E., & Cerdán, F. C. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>

- Poveda, D. (2018). Teatro con corazón. In M. E. Prados-Megías, M. J. Marqués-García, & D. Padua-Arcos (Coords.), *Otra pedagogía en movimiento: Dialogando con la experiencia en la formación inicial* (pp. 99-110). Eudual.
- Quiles-Fernández, E., & Forés, A. (2013). Voces en la educación: (Des)conocidas, (des)encontradas, compartidas. In J. Paredes-Labra, F. Hernández-Hernández, & J. M. Correa-Gorospe, *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes: Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 223-232). Depósito Digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Recasens-Belenguier, L., Marín-Suelves, D., & Gabarda-Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33770>
- Rivas-Flores, J. I. (2021). Cambiando de paradigma. Otra investigación necesaria, para otra educación necesaria. In L. Alvarez, O. Azmitia, A. Casali, P. Castillo, R. Castillo, F. Correa, M. Chokler, A. Dotres, A. Elizalde, J. M. Flores, L. Gaitán, J. P. Garrido, G. Guevara, W. Kohan, M. Kuperman, J. Larrosa, S. López de Maturana, M. López Melero, I. Lo Priore, & L. M. Yáñez (Comp.; Ed.), *Círculos pedagógicos, espacios y tiempos de emancipación* (pp. 177-182). Nueva Mirada Ediciones.
- Rivas-Flores, J. I. (2022). Construir identidades docentes transformadoras: La necesidad de otra formación del profesorado. In M. S. Saavedra (Coord.), *Horizónica 2021. La Utopía posible* (pp. 42-57). Editorial Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Rivas-Flores, J. I., Leite-Méndez, A., & Cortés-González, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: Las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- Rivas-Flores, J. I., Leite-Méndez, A., & Prados-Megías, M. E. (2014). Algunas reflexiones para abrir caminos. In J. I. Rivas-Flores, A. E. Leite-Méndez, & M. E. Prados-Megías (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad: La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 15-19). Aljibe.
- Rivera-Garretas, M. M. (2012). *El amor es el signo: Educar como educan las madres*. Sabina Editorial.
- Rivera-Vargas, P., Ferrante, L., & Herrera-Urizar, G. (2022). Pedagogías del conflicto para la emancipación: Tensionando los conocimientos regulados y el sentido común en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 119-134. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007>
- Robles-Sajuán, V. (Ed.), García-Gomez, T., Martínez-Rebolledo, A., Rabazas-Romero, T., Reyes-Ruiz, N., & Villamor-Moreno, P. (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Catarata.
- Rogowska-Stangret, M. (2017). Corpor(e)al cartographies of new materialism: Meeting the elsewhere halfway. *The Minnesota Review*, 88(1), 59-68. <https://doi.org/10.1215/00265667-3787390>
- Ruiz, M., & Pisano-Casala, P. (2020). Los cuerpos en los procesos de formación docente inicial en Educación Física. ¿Cómo se observan y comprenden? *Revista Albuquerque*, 12(23), 131-152. <https://doi.org/10.46401/ajh.2020.v12.9781>
- Sánchez-Sánchez, M., Prados-Megías, M. E., Maldonado-Mora, B. A., Marqués-García, M. J., & Padua-Arcos, D. (2018). Cuentos y poemas infantiles como estrategias para profundizar en la entrevista narrativa. In B. González, M. Mañas, P. Cortés, & A. De la Morena (Coords.), *3rd international summerworkshop on alternative methods in social research Transformative and Inclusive Social and Educational Research* (pp. 22-27). Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/15290>
- Sancho-Gil, J. M., & Correa-Gorospe, J. M. (2016). Aprender a enseñar: La constitución de la identidad del profesor en la educación infantil y primaria. *Movimiento*, 22(2), 471-484.
- Santaella-Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625. <https://doi.org/10.5209/RCED.53527>
- Santos, B. D. S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.

- Santos, B. D. S. (2019, 4 de noviembre). Educar entre la por il'esperanza. *Conferencia Internacional de Investigación en Educación*. Instituto de Investigación en Educación, Universitat de Barcelona. Barcelona, España, 1. [vídeo]. UBTV – La televisió de la Universitat de Barcelona. <https://www.ub.edu/ubtv/video/conferencia-boaventura-de-sousa-ired-2019>
- Serra, C. (2018). *Leonas y zorras: Estrategias políticas feministas*. Catarata.
- Suárez, D. H., & Dávila V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica: La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(8), 350-373. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373>
- Tadeu, B., & Lopes, A. (2021). Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years an International Journal of Research and Development Follow Journal*, 43. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1905614>
- Torrego-Egido, L., & Martínez-Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Torrego-Treviño, Y., Alcaide-Arnedillo, J. D., Chica-Díaz, M., & Pacheco-Pavón, E. (2013). Primer día de escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (436), 92-95. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/97865>
- Veltri, O. (2017). El método de la Ecología de Recursos (Ecology of Resources Method) y su aplicación para el desarrollo del conocimiento colectivo a través de las TICs. *Ideas*, 3(3), 149-160. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/view/4286>
- Villena-Higuera, L., Sánchez-Fernández, S., & Robles-Vilchez, M. C. (2018). Expandir saberes de la infancia: El aula como espacio de participación multisensorial. In J. B. Martínez-Rodríguez, & E. Fernández-Rodríguez (Comps.), *Ecologías del aprendizaje expandida en contextos múltiples* (pp. 89-106). Morata. [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/issueecologia](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/issueecologia)

### Nota sobre la autoría

María Sánchez Sánchez es responsable de conceptualización, escritura primer borrador, validación y fuentes, supervisión. María-Esther Prados-Megías es responsable de escritura, revisión y edición, escritura final, análisis metodológico, revisión en profundidad.

### Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

### Cómo citar este artículo

Sánchez Sánchez, M., & Prados-Megías, M.-E. (2023). Prácticas creativas y vínculos afectivos en el aula: Un estudio narrativo. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e10076. <https://doi.org/10.1590/1980531410076>