

INTERSTICIOS Y SABERES EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN
CURRICULAR
NOTAS PARA PENSAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Baraldi, Victoria*
vbaraldi@gmail.com

Morzán, Alejandra**
alemorzan@hotmail.com

“Únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá ésta convertirse en problema”.¹

Contexto de surgimiento del problema

La cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral mantiene una línea de investigación en Didáctica en la cual se comprende a la enseñanza desde sus dimensiones teóricas, históricas y políticas. En esta dirección, y en la búsqueda de una construcción del campo desde una perspectiva teórico-epistemológica y crítica social, se llevó a cabo un proyecto de investigación previo al que referiremos aquí,² en donde se identificaron experiencias educativas alternativas sobre la base del concepto de “alternativas pedagógicas”³. Se trata de experiencias que

* Prof. Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. (UNER). Mgter en Didácticas. Facultad de Humanidades y Ciencias. (UNL). Docente de Didáctica en ambas Facultades. Actual Secretaria de Investigación de FHUC.UNL.

** Prof. en Ciencias de la Educación. Prof. del Instituto Nro. 4 de la Provincia de Santa Fe.

¹ Popper K.; Adorno, T.; Dahrendorf, R. y Habermas, J. (1988), La lógica de las ciencias sociales, Tecnos, Madrid, pág. 45.

² CAI+D (2005), UNL., “La enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico-epistemológica y crítico-social para la formación de los docentes universitarios”, Dir: Victoria Baraldi, codirigido por Julia Bernik e integrado por María Eugenia Stringhini y Natalia Díaz.

³ Esta categoría fue central en el marco del programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina) dirigido por Puiggrós, en el cual se consideraban “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías o técnicas) mudaran o alteraran el modelo educativo dominante”. Puiggrós, (2001) “Las ´alternativas pedagógicas´ y los sujetos. Reflexión sobre el

fueron negadas u ocultadas en y por la historia oficial de la educación, y que expresan vanguardias y movimientos que interpelan el orden establecido. Allí se analizó la perspectiva pedagógica de Simón Rodríguez y Paulo Freire, como así también una Escuela no graduada de la ciudad de Santa Fe, los proyectos educativos para la educación secundaria de finales de la década del ochenta (MEB y Ciclo Básico Unificado), y el Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario⁴. Una de las cuestiones que emergieron -entre otras- a partir de aquel proyecto de investigación, fue interrogarnos acerca de las condiciones de posibilidad de las experiencias analizadas en las cuales se define otro tipo de formación para los sujetos participantes. Por eso nos preguntamos: ¿Cuáles son las condiciones para hacer posible experiencias educativas que “potencien” a los sujetos? Lejos de procurar establecer relaciones unicasales, entendimos que esta búsqueda para la “potenciación de los sujetos” forma parte de un proceso complejo y multidimensional en el cual intervienen dimensiones históricas, políticas y sociales. Pero, a su vez, pensamos que, en el marco de esa complejidad, los saberes del docente son una de las condiciones de posibilidad para la producción de prácticas curriculares alternativas. Esto nos llevó a la necesidad de profundizar, e indagar en torno a la relación entre saberes docentes y procesos de construcción curricular.

En tal sentido, supusimos que: a) Los procesos de construcción curricular están mediados por los saberes del docente b) Los docentes se constituyen en sujetos de estructuración curricular a partir de la configuración de determinados saberes que se ponen en juego en las prácticas cotidianas.

marco teórico del APPEAL”, en Revista Argentina de Educación 13 (VII), Buenos Aires. (2001:17).

⁴ Cfr. Baraldi, V., Bernik, J., Díaz, N. (2012), Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe, Ediciones UNL. Fruto de ese trabajo establecimos los siguientes ideas y conceptos para la comprensión e intervención en las prácticas docentes: la desnaturalización de los dispositivos escolares; la recuperación y visualización de otra mirada estética; el redimensionamiento de lo político; el énfasis en la noción de experiencia y la práctica como articuladora de los procesos de formación; la concepción del curriculum como espacio de construcción de conocimiento, de lucha y posibilidad; la necesidad de situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad de los procesos sociohistóricos.

Referencias teóricas.

Teniendo en cuenta los aportes de Alicia De Alba ⁵ distinguimos entre los 'sujetos del curriculum' a: los sujetos de la determinación curricular, que son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un curriculum, los sujetos de la estructuración formal, quienes en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al curriculum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular, y los sujetos del desarrollo curricular, que convierten en práctica cotidiana un curriculum.

Consideramos a los docentes como sujetos de la estructuración y desarrollo curricular, teniendo en cuenta que el curriculum continuamente se está resignificando y, si bien existen lineamientos (estructuraciones y definiciones relacionadas con aspectos ideológicos, políticos, pedagógicos, culturales), en los ámbitos de las instituciones educativas, los sujetos reconfiguran, por acción u omisión, el sentido otorgado a una propuesta curricular, y hacen jugar aspectos no prescritos. De este modo se definen procesos de construcción curricular, en donde los sujetos definen formatos, sentidos y prácticas que asumen particulares significaciones cuando se convierten en acciones que, en términos de Zemelman potencian a los sujetos involucrados en ellas.

Tomamos como referencia a Hugo Zemelman por su perspectiva teórico epistemológica, y en particular en torno a esta idea de sujeto⁶, en tanto apuesta a la recuperación del sujeto como "sujeto erguido", en su sentido histórico, en la integridad de sus facultades, como un sujeto constructor que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente a través de una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias, abriéndose a lo inédito y desconocido a través de prácticas individuales y colectivas.

⁵ De Alba, Alicia (1998) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. México, UNAM, México, pág. 61.

⁶ Zemelman, H. (2006), El conocimiento como desafío posible. México. Instituto Politécnico Nacional.

En este sentido, el concepto de participación real, nos pareció de especial relevancia, habida cuenta que en muchas ocasiones los docentes son convocados a “seudo” participaciones, o participación simbólica. Como expresa Sirvent:

La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir una modificación en la estructura del poder. En cambio, la participación simbólica o engañosa: a) se refiere a acciones a través de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo; b) genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, son un ‘como si’⁷

Otro de los conceptos que se resignificó en el marco del proyecto fue la categoría saberes del docente, que distinguimos tanto de la noción de conocimiento, como de saberes docentes.

Los docentes, en estos procesos de desarrollo curricular se vinculan, trabajan, transmiten, producen y reproducen saberes. Entendemos que, en la medida en que pueda asumirse como intelectual transformador ⁸, puede posicionarse como sujeto de estructuración⁹, reconociendo la politización de su práctica, ampliando su capacidad de intervención más allá del aula. Ahora bien: ¿A qué denominamos ‘saberes del docente’ y cuáles son estos saberes que se ponen en juego en las prácticas?

Designamos como ‘saberes del docente’¹⁰ a todo ese conjunto de saberes que le permiten a profesores y maestros una lectura y análisis de la realidad

⁷ Sirvent, M. T. (1998), “Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”. Mimeo.

⁸ Giroux, H. (1990), Los profesores como intelectuales. Paidós, Barcelona. En esta obra Giroux advierte cómo desde un lugar de intelectuales, es posible transformar la práctica.

⁹ También de determinación, aunque esto es menos frecuente.

¹⁰ Usamos este término para diferenciarlos de otro, que se consigna como ‘saberes docentes’, que remite a aquellos saberes provenientes de la formación específica y formal del docente, que suelen diferenciarse entre disciplinarios, pedagógicos y generales, que comparten entre sí

social y escolar, así como situarse y actuar en consecuencia. Incluyen conocimientos adquiridos en la formación, saberes prácticos, concepciones morales, creencias y prejuicios, así como otros saberes individuales no necesariamente vinculados a la tarea docente. Son saberes que permiten hacer y decir en la práctica profesional, y que se componen de: conocimientos disciplinares y pedagógicos, representaciones sobre la escuela y los sujetos; hábitos, rutinas y prácticas, ideales, proyectos; se trata de saberes muchas veces implícitos, que se combinan con saberes provenientes de distintos momentos históricos y ámbitos sociales.

Los docentes se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente, lo que implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrentan. Son saberes por tanto sociales¹¹, plurales, compuestos y heterogéneos, que provienen de diferentes fuentes, que se adquieren a través del tiempo en procesos en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural.

En el sentido que señalamos, Tardif¹² distingue: saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional. Las relaciones que el docente puede establecer entre

su formalidad, sistematización y academicismo, y que suelen considerarse al margen de las vicisitudes de la vida cotidiana del sujeto y de su contexto de acción.

¹¹ Buscando escapar tanto del "mentalismo", es decir al estudio de la mente sin considerar las condiciones que posibilitan los procesos de conocimiento, como del "sociologismo", que anula las individualidades, Tardif caracteriza el saber de los docentes como un saber social, porque: 1. es compartido por un grupo de agentes, con una formación común, sujetos a condicionamientos y recursos comparables (aquí incluye los programas), es decir tienen una 'situación colectiva de trabajo'; 2. Su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización. Se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diferentes grupos; 3. Sus propios objetos son objetos sociales, prácticas sociales y se dan en la relación con el otro; 4. Se asienta en un arbitrario cultural, son construcciones sociales. Y, finalmente, 5. Se adquiere por socialización profesional, en un proceso de construcción a lo largo del tiempo, en un recorrido profesional.

¹² Tardif, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Narcea, Madrid

estos saberes son variadas y dependen en parte de las concepciones ideológicas y epistemológicas que sostiene (implícita o explícitamente). Por esta razón es que nos interesó indagar, en relación precisamente con lo curricular, cuestiones como las siguientes:

¿Cuáles son los saberes del docente (SD) que se evidencian en los procesos de construcción curricular (PCC)? ¿Cómo se evidencian esos saberes? ¿Cuáles son los espacios, proyectos, experiencias, textos en donde los docentes se asumen como sujetos curriculares? ¿La intervención de los docentes en estas tensiones y contradicciones lo potencian en tanto "sujeto erguido"?

Definiciones metodológicas

El proyecto fue concebido como una indagación exploratoria-descriptiva con rasgos de investigación participativa, tanto por el objeto de análisis como por la perspectiva teórica adoptada por el equipo de trabajo. Se pretendió no sólo recoger información relevante sobre las condiciones que posibilitarían construir procesos curriculares teóricamente claros, metodológicamente posibles, social y éticamente relevantes, sino también elaborar colectivamente hipótesis de sentido y líneas de trabajo que colaboren en el desarrollo de procesos de construcción curricular en cada institución desde donde vienen y trabajan los docentes integrantes del proyecto.

En este proceso se procuró constituir un trabajo colectivo, incorporando como sujetos de la investigación a docentes externos al equipo de investigación y a la Facultad de Humanidades y Ciencias. Esto es, no como objetos sino como sujetos de la investigación que imprimen gran parte del sentido del trabajo con sus experiencias, representaciones y significados asignados a las prácticas. La reflexividad de los investigadores¹³ en este contexto se constituyó en

¹³ Guber, R. (1990), *El Salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Legaza, Serie Comunicación Social, Buenos Aires.

herramienta que permitió asignarle coherencia y rigurosidad a la interpretación del problema que se va construyendo¹⁴.

Teniendo en cuenta las posibilidades reales de trabajo de campo, decidimos realizar entrevistas en profundidad a docentes en ejercicio y conformar grupos de discusión. Previendo que con posterioridad realizaríamos encuentros para socializar las conclusiones del proyecto.

Se decidió seleccionar docentes que trabajaran en distintos niveles del sistema educativo: Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior no Universitaria a fin de poder visualizar si la particularidad del nivel, las culturas institucionales y los procesos de formación de los docentes otorgan un rasgo diferente sobre aquello que estamos indagando.

A su vez se tomaron escuelas de la ciudad de Santa Fe, e instituciones radicadas en el interior de la Provincia porque también se quiso indagar en qué medida la ubicación geográfica y el tipo de institución en cuanto a historia y magnitud, imprime ciertas particularidades.

Finalmente se trabajó con cinco instituciones, en las cuales se realizaron 25 entrevistas con maestros y profesores con distintos años de antigüedad en la docencia en distintos niveles de los sistemas educativos y formados en distintas disciplinas. Luego se organizaron tres grupos de discusión en dos de las instituciones educativas.

Conscientes de que indagar sobre los saberes del docente en vínculo con procesos de construcción curricular nos involucraba en un tema de indagación, sustancialmente complejo, no sólo debíamos explorar los sentidos y significados que el propio docente asigna a su práctica curricular, sino también debíamos poner en tensión estos sentidos y significados con el propio dispositivo

¹⁴ Los integrantes de los grupos de Investigación en los proyectos CAI+D (Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo) de la UNL, se establecen en dos grupos. El "equipo responsable" que lidera el proceso de investigación y se responsabiliza de los procesos y producciones del trabajo y 'equipo de colaboradores' que, como su palabra lo indica presta colaboración con distintas funciones en dicho trabajo. De este modo el proyecto se llevó a cabo con docentes de la cátedra de Didáctica General y con docentes que se desempeñan en otras instituciones educativas.

curricular, desde sus aspectos estructural-formal y procesal-práctico. Dos territorios de indagación entramados, densos, multidimensionales.

Cuestiones para pensar entre docentes

Expresamos a continuación algunas de las conclusiones a las que arribamos luego del análisis de las entrevistas y grupos de discusión.

En primer lugar se pudo advertir un desconocimiento sobre los alcances del curriculum y los procesos de su construcción. En general no se reconoce la importancia de esta categoría para la transformación de la educación, no existe una problematización sobre el campo y se observa cierto “desdibujamiento” de la cuestión curricular.

Esta falta de conocimientos se evidencia en una mayor presencia de lo estructural-formal (políticas educativas sobre el curriculum, disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, libros de texto), por sobre lo procesal-práctico (operativización del curriculum). El curriculum aparece como una cuestión técnica, como una formalidad administrativa, o centrado en los contenidos y en los aspectos estructurales formales. En algunos casos se observan demandas de formación específicas frente al reconocimiento por ellos mismos de un ‘no saber’ sobre cómo participar en instancias de trabajo colectivas en las instituciones educativas. Esto nos lleva a pensar que hay cierta continuidad con lo observado por Alicia de Alba, ya en 1990: el problema de la falta de conceptualización del curriculum y de su visualización sólo como prescripción. Es posible que esta cuestión restrinja los modos de participación ya que la falta de conocimiento acerca del campo del curriculum se vincula directamente con una dificultad para reconocer su dimensión política y las posibilidades de cambio que conlleva como herramienta de gestión, con posibilidades de una construcción colectiva.

Sin embargo, también pudieron identificarse espacios y experiencias en las que los docentes, de algún modo, se sienten partícipes activos y reales en los procesos de desarrollo curricular.

Uno de esos espacios mencionados por un grupo de docentes son las reuniones plenarias, las que generalmente son convocadas por el equipo directivo o por el Ministerio de Educación. En estas reuniones sienten que pueden debatir, discutir, trabajar junto con el colega. Pero al mismo tiempo visualizan que la calidad de la participación depende en gran medida de la propuesta de trabajo, de la voluntad de los docentes de participar y de un cierto saber sobre la participación. En este sentido, por ejemplo, uno de los docentes expresa 'no saber participar' en esos espacios. También hay que señalar, que para otros, estos espacios no son aprovechados, y se transforman en una cuestión burocrática.

Espacios por núcleos. Al respecto, un grupo de docentes que trabajaron en un diseño curricular de la Provincia de Santa Fe para la formación docente organizado por núcleos¹⁵, sostuvieron que dicha estructura curricular, les permitió un trabajo interdisciplinar donde asumieron decisiones colectivamente. En este caso lo que habilitaba la participación real era la misma estructura curricular formal que impulsaba un trabajo interdisciplinario.

La formación conjunta. En una de las instituciones analizadas, los docentes realizaron una formación compartida, instancias de postitulación impulsadas como política nacional y provincial. En otra institución reconocen el impacto que tuvo en el proyecto institucional, la formación autogestionada, en un primer momento generada desde el mismo equipo directivo, luego desde el equipo docente. El reconocimiento del trabajo de discusión, intercambio y análisis colectivo, es visualizado como una herramienta fuerte y valiosa.

Otro espacio de trabajo son los Proyectos interdisciplinarios y los proyectos por departamento. Sobre la base de un saber compartido, el saber de las disciplinas, los docentes con formación y trabajo afín se reúnen para 'planificar juntos' espacios compartidos. Por lo general el trabajo se centra sólo en la

¹⁵ Aquí se está haciendo referencia a los planes de estudio (Decreto N° 830/86, entre otros) de la provincia de Santa Fe, para la formación de docentes, que estuvieron vigentes desde fines de la década del 80 hasta la instrumentación de los nuevos diseños en el marco de la instrumentación de la Ley Federal de Educación.

selección y ordenamiento de contenidos, pero es un espacio que a veces da lugar también a una reflexión sobre su relevancia y a la toma de decisiones sobre qué enseñar.

En otros casos hay actividades que los docentes realizan en forma colectiva y con gran participación, pero que ellos mismos no pueden visibilizar como espacios de construcción potentes. Tal es el caso de las ferias de ciencias, actividades extracurriculares, trabajo con instituciones comunitarias o con la universidad.

En líneas generales, se puede sostener que la riqueza y potencia de estos espacios está dada, en gran medida, por la visibilidad y autoridad que le puede otorgar un equipo de gestión que los impulse, sostenga y valore. Si no forman parte de las políticas institucionales, muy difícilmente crezcan, prosperen y vayan más allá de las voluntades de los docentes que trabajan en ellos.

Hay formatos curriculares que promueven procesos de construcción curricular y relaciones interinstitucionales que han generado experiencias significativas en los sujetos del aprendizaje. No obstante, un mismo formato curricular tiene desarrollos disímiles de acuerdo al estilo de gestión que lo interpreta. Y, al mismo tiempo, las líneas curriculares impulsadas por la Provincia y/o la Nación pueden tener impacto significativo, aun mucho más que las líneas institucionales.

En lo relativo a la presencia de saberes del docente y procesos de construcción curricular, la investigación nos permitió reconocer ciertas particularidades que ponen de manifiesto la presencia/ausencia de algunos de estos saberes.

En cuanto al saber disciplinar, en la educación superior y en la educación secundaria especialmente, los docentes reconocen a este saber como un saber de fortaleza. En este sentido, comparten proyectos prioritariamente con profesores de sus mismas áreas disciplinares. En cambio, en el nivel primario, pareciera no ser tan prioritario el peso de las disciplinas, pero si aparece fuertemente la preocupación de la enseñanza de hábitos, rutinas, conductas con distintos sentidos según la institución de que se trate. Deberíamos

considerar aquí el mandato fundacional de la escuela primaria y de la formación inicial de los docentes. No se pretende especificidad en los saberes sino integración, porque la escuela primaria procura alfabetización, socialización e ingreso del niño al espacio sistemático de la formación cultural general. Por ello, las rutinas pueden constituirse como vehículo privilegiado para la transmisión de un acervo cultural básico.

Es importante señalar que, para el caso del nivel superior, en aquellos docentes que no tenían formación pedagógica inicial (profesionales provenientes de otras ciencias e ingenierías), se ve muy fuerte el peso de las disciplinas en el enfoque que dan a la enseñanza. La mirada sobre la práctica está fuertemente marcada por su formación disciplinar básica o por la práctica profesional no docente. Podría afirmarse que este peso disciplinar estaría influyendo en ciertas particularidades que pudieron reconocerse en lo relativo al sentido que se asignan a la enseñanza, modalidades del vínculo que establecen con los estudiantes, recorte o construcción de los contenidos a enseñar, las relaciones institucionales que establecen.

En general, no se halló un reconocimiento explícito de las posibilidades que el saber pedagógico brinda al docente para pensar y pensarse en su práctica cotidiana, se lo considera un saber propio de la formación inicial. No obstante, en algunos casos en que dicho saber se construyó o se elaboró en una experiencia de formación significativa (donde se vivenció una propuesta genuina de integración de estos saberes al curriculum, se aprendió un saber-hacer y se tuvo también un rol protagónico), se lo recupera como marco de referencia para la participación en procesos de construcción curricular. A modo de ejemplo, un grupo de docentes que formaron parte de proyectos curriculares nucleados durante su formación inicial que implicaba trabajo entre disciplinas, vivenciaron determinadas prácticas que luego fueron posibles de ser recreadas o retomadas en su práctica docente posterior.

De la misma manera se observó una fuerte impronta de lo "formal" por sobre lo experiencial. Los docentes entrevistados suelen reconocer mejor el saber pedagógico adquirido en las instancias de formación inicial y continua que

aquellos derivados de las prácticas de enseñanza, de las experiencias de vida y de la participación institucional y/o política. Son muy pocos los docentes que pueden reconocer un saber en estas instancias y suelen menospreciar su valor al compararlos con los provenientes de instancias formales. Frente a esto, surge la pregunta por qué no las han podido asociar o incluir en la experiencia de trabajo docente. Los que sí pudieron recuperar esas experiencias dicen que éstas otorgan a sus prácticas de enseñanza una valorización de la posibilidad, un reconocimiento de la escuela como ámbito posible para el trabajo colectivo, expectativas sobre los estudiantes a quienes se los concibe como sujetos plenos, potentes, todo lo cual convoca a la elaboración de proyectos y anticipaciones.

Los docentes y profesores reconocen escasamente la significatividad de sus prácticas en el interjuego e intercambio con su formación inicial. Por lo antes dicho, se reconoce teoría en los saberes constituidos en la formación inicial y saberes prácticos provenientes de la experiencia, pero no se reconocen las relaciones entre estos campos y no se puede visualizar el peso de la formación inicial y de sus propios supuestos y perspectivas en las prácticas cotidianas.

Desde allí, desde este desajuste en la consideración de ambas lógicas nutriendo las prácticas curriculares, podríamos comprender la dificultad de los docentes de reconocer cómo y cuánto ambas lógicas, ambos saberes, se entrecruzan permanentemente asignando sentidos y justificaciones a las acciones que se generan.

Una invitación a continuar pensando nuestras prácticas y nuestra la formación.

A manera de síntesis, y a propósito de nuestro objeto de estudio, la investigación nos permitió identificar tensiones sobre las cuales consideramos que necesitamos pensar los trabajadores de la educación. Las identificamos a modo de tensión y/o contradicción, sobre las cuales formulamos preguntas para continuar pensando.

¿Cómo nos posicionamos entre la obediencia y la autonomía? ¿Cómo articulamos nuestros propios saberes frente al saber de “la autoridad” o del “experto”?

Estudiantes ideales - los estudiantes reales: Casi todos los docentes coinciden en señalar la emergencia de un ‘nuevo’ alumno, con características particulares. Para muchos de ellos, este nuevo sujeto alumno es un hiato, una dificultad, una imposibilidad en la construcción de un vínculo para la enseñanza; mientras que para otros es un desafío que interpela a la enseñanza, que despliega una instancia de aprendizaje en su propio proceso de enseñar. ¿Cómo ayudamos a los estudiantes que efectivamente tenemos para que se genere en ellos un proceso de apropiación de conocimiento?

Participación real - Participación simbólica. Hemos diferenciado dos modos de participación. Esta tensión la observamos en dos niveles: por un lado, en los procesos de definición de aspectos estructurales formales del curriculum, en donde si bien en algunos casos han sido “consultados”, los tiempos y los mecanismos de dichas consultas no fueron interpretados como una participación real sino simbólica. También a nivel institucional en general las plenarias son percibidas como una práctica administrativa, pero no como parte de un proceso de construcción curricular. No obstante, algunos docentes promueven proyectos derivados de inquietudes personales que logran contagiar a sus pares y establecerse como proyectos grupales. Sólo en una de las instituciones se registraron culturas institucionales que habilitaban la participación real y colectiva para la elaboración de proyectos institucionales. ¿Qué espacios habilitamos los docentes para la participación real?

La escuela: el adentro y el afuera, lo curricular - lo extracurricular: Esta tensión se observó prioritariamente en docentes de escuelas primarias a quienes se les son solicitadas actividades que no están directamente vinculadas con contenidos a enseñar en el aula que son vivenciadas como un complemento o como una sobrecarga laboral y en muy pocas ocasiones se logra identificar el carácter educativo que tienen o podrían tener. ¿Por qué en la escuela se tiende a diferenciar tan tajantemente entre el adentro y el afuera?

Trabajo- vida privada: por un lado existe una dificultad de recuperar experiencias vitales para el ejercicio de la docencia y a su vez, por las condiciones de la vida personal tampoco es posible comprometerse con todas las tareas que el trabajo implica y, por otro lado, las mismas condiciones laborales impiden otro tipo de compromiso más vital para con las instituciones.

Relación teorías – prácticas Los docentes y profesores reconocen escasamente la significatividad de sus prácticas en el interjuego e intercambio con su formación inicial. Por lo antes dicho, se reconoce teoría en los saberes constituidos en la formación inicial y saberes prácticos provenientes de la experiencia, pero no se reconocen las relaciones entre estos campos y no se puede visualizar el peso de la formación inicial y de sus propios supuestos y perspectivas en las prácticas cotidianas.

Familia – escuela: Cuando los docentes se refieren a la familia lo hacen como instancia generadora de problemas y en situación de desvinculación con la escuela. Frente a esto nos preguntamos ¿qué concepción de familia, y de relación entre familia y escuela, subyace a estas representaciones?

Estas cuestiones nos interpelan cotidianamente y sobre las cuales necesitamos poder pensar colectivamente, esto es, asumir estos interrogantes desde una perspectiva que nos posicione como sujetos de construcción y desarrollo curricular, de modo tal de poder llevar adelante prácticas que potencien a los sujetos implicados en ellas. Es necesario hacer lugar a la curiosidad, para poder desnaturalizar y problematizar cierto orden instituido cuando no cierto fatalismo, de manera que, como afirma Freire: podamos encontrar o construir, entre las dificultades, las posibilidades para enseñar, para aprender.