

Saberes docentes y procesos de construcción curricular en el Nivel Primario

Massera, Analía E.; Mazover, Susana B.; Menvielle, Elda M.¹

Resumen

Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación “Las condiciones de posibilidad para el desarrollo de construcción curricular a partir de los saberes del docente: una perspectiva didáctica teórico–epistemológica y crítica social.” Nos propusimos particularmente analizar las condiciones que posibilitarían el desarrollo de procesos de construcción curricular en la escuela primaria.

A partir de los resultados de esta investigación esperamos contribuir en la construcción o consolidación de espacios de formación docente que posibiliten rescatar y resignificar experiencias y saberes que intervienen en estos procesos.

Palabras clave: currículum, formación docente, construcción curricular, saberes docentes, sujeto

Summary

This work is part of the research project “The conditions of possibility for the development of curriculum building from teacher knowledge: an educational perspective theoretical–epistemological and social criticism”. We set particularly analyze the conditions that make possible the development of processes construction in primary school curriculum.

From the results of this research we hope to contribute to the building or strengthening of teacher training spaces that facilitate rescue and meanings to experiences and knowledge involved in these processes.

Keywords: curriculum, teacher training, curriculum building, teaching knowledge, subject

¹ Instituto Superior Particular Incorporado N° 4023– Los Colonizadores.Santo Domingo, Santa Fe, Argentina. Los Colonizadores N° 602– (3025). Santo Domingo. Santa Fe. TE: 03497–498074. ispi4023.sd@gmail.com

Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación², cuyo propósito es indagar en la relación que se establece entre los saberes de los docentes y los procesos de construcción curricular. Partimos del supuesto de que los saberes de los docentes median en el diseño y desarrollo del currículum; y que un docente se asume como sujeto social y político de la estructuración curricular, a partir de la configuración de determinados saberes que se ponen en juego en sus prácticas cotidianas. También consideramos que la ‘potenciación’ del sujeto en el marco de las prácticas curriculares, forma parte de un proceso complejo en el que intervienen dimensiones históricas, políticas y sociales, y en el cual los saberes del docente son una de las condiciones de posibilidad.

Estos supuestos pudieron ser formulados desde un conjunto de definiciones teóricas enmarcadas en una perspectiva crítica de la didáctica. Desde esta postura, consideramos que la tarea propia de la didáctica es la comprensión de las prácticas de la enseñanza en su complejidad.

En este trabajo nos proponemos abordar el análisis de estas problemáticas en el Nivel Primario. Trabajamos desde algunas categorías tales como currículum, procesos de construcción curricular, saberes del docente y sujeto.

Metodología de trabajo

El proceso metodológico de este 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.

Para Sirvent (2005) la función de la investigación cualitativa se orienta no sólo a comprender un problema de conocimiento, sino sobre todo a transformar la realidad que lo refiere.

Este trabajo tuvo un carácter colectivo entre docentes de Institutos de Formación Docente (Instituto N° 4023 y N° 4) y la Facultad de Humanidades y Ciencias. Los participantes se constituyeron en sujetos de la investigación imprimiéndole sentido al trabajo a través de sus experiencias, representaciones y significados asignados a las prácticas.

² “Las condiciones de posibilidad para el desarrollo de procesos de construcción curricular a partir de los saberes del docente: una perspectiva didáctica teórico–epistemológica y crítico social” CAI+D 2009, UNL (Dir Mg Victoria Baraldi. Integrantes: Julia Bernik, Natalia Díaz, Mercedes Monserrat, Analía Benigni, Susana Mazover, Analía Massera, Elda Menvielle, Alejandra Morzán. Lo que se expone en este texto es fruto de un trabajo colectivo.

Se generó así un potente diálogo en torno a las diferentes miradas que cada uno de los integrantes del equipo tenía, en el que estuvieron presentes no sólo los acuerdos sino también las diferencias y tensiones sobre el objeto de estudio.

El problema de nuestro trabajo está centrado en el siguiente interrogante: ¿Cómo se articulan los saberes docentes en determinados procesos de construcción curricular?

A fin de acercar respuestas a la pregunta formulada se realizaron entrevistas en profundidad a docentes en ejercicio, se conformaron grupos de discusión y encuentros con docentes para socializar las conclusiones del proyecto.

Las entrevistas en profundidad tuvieron el propósito de acercarse a las palabras del docente, y desde ellas explorar sobre el reconocimiento y la valoración que éste realiza sobre su propia formación, sus conocimientos y saberes, como así también sobre las percepciones y acciones que manifiesta en torno a los procesos curriculares.

Se decidió dialogar con docentes que trabajan 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 particular a aquello que estamos indagando. En esta publicación analizamos específicamente el nivel primario.

El sentido de los grupos de discusión fue poner en diálogo a distintos docentes, no exclusivamente aquellos que participaron de las entrevistas pero sí pertenecientes a las mismas instituciones, en torno a algunas afirmaciones polémicas que harían emerger y confrontar las percepciones que tienen sobre sus propios saberes y prácticas curriculares.

Finalmente, sobre la base de los informes parciales obtenidos desde las instancias aludidas, se decidió compartir con las instituciones con las que se ha trabajado en este proyecto las principales conclusiones obtenidas, entendiendo que las mismas pueden constituirse en un marco de reflexión del trabajo docente

Para abordar este análisis nos pareció importante trabajar algunas categorías tales como currículum, sujeto y saberes.

Entendemos el currículum como una propuesta educativa a través de la cual se legitiman y transmiten una selección, distribución y organización de saberes, tradiciones, se producen sujetos, se establecen diferencias, se construyen jerarquías, se crean identidades (Tadeu da Silva, 1998).

Se puede sostener que el currículum define espacios y tiempos donde se concentran y desarrollan luchas en torno a significados sobre lo social, lo cultural, lo político, lo educativo, expresando determinada visión del mundo.

En los procesos curriculares se generan ciertas definiciones que conformarán la propuesta curricular “hegemónica”. No obstante es en el hacer cotidiano de las instituciones escolares donde la misma se resignifica continuamente. Es por esto que De Alba (1995), propone incorporar al estudio del currículum la existencia de aspectos “estructurales-formales” y “procesales-prácticos”, sosteniendo la importancia de investigar tanto planes y proyectos como el desarrollo del currículum en las instituciones educativas.

Nos interesa particularmente tomar en cuenta la noción de procesos de construcción curricular entendiendo por tal la articulación entre las concepciones teóricas del docente, sus intenciones, los sujetos, el contexto y las prácticas que genera.

En este proyecto de investigación se analiza uno de los elementos constitutivos de la noción procesos de construcción curricular: los sujetos, y en particular, los docentes, como claves para comprender la producción de cierta matriz curricular presente. Se analizan en sus discursos la relación entre 'saberes del docente' y 'procesos de construcción curricular'.

Se recuperaron aportes que provienen del campo de la filosofía, la pedagogía y la psicología, para definir el concepto de sujeto.

Consideramos particularmente la perspectiva de la psicología social que entiende al sujeto como una síntesis de la historia social e individual, que se constituye a través de su acción crítica de la realidad con el propósito de una transformación o adaptación activa (Pichón Rivière, 1985), a lo cual sumamos los aportes de Freire y Zemelman como representantes de una pedagogía crítica que expresan la particularidad del sujeto latinoamericano. La misma posibilita pensar la educación no solo desde la propia realidad sino como sujeto "potenciado" (Zemelman, 2006) capaz de cuestionar sus propios límites y comprometerse en la transformación de la realidad.

Recuperamos también la noción de "sujetos del currículum" (De Alba, 1995) como sujetos sociales que intervienen activamente en los procesos de construcción curricular, donde se configura un campo de lucha o disputa por imprimir a la educación la orientación que se considera adecuada en consonancia con intereses particulares de grupos o sectores.

En estos procesos de construcción curricular, los docentes se vinculan, trabajan, transmiten, producen y reproducen saberes. Retomando el concepto de Zemelman (2006) un docente "potenciado" es aquel que, desde los espacios y tiempos de los que se apropia, decide, interviene, transforma los procesos curriculares, se posiciona como sujeto de estructuración curricular desnaturalizando los dispositivos escolares.

Se estableció la distinción entre saberes docentes y saberes del docente. Saberes docentes refieren a los que provienen del campo de la formación, en tanto que saberes del docente 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. Refieren a aquellos saberes que permiten hacer una lectura de la realidad social y escolar.

Tardif (2004) habla de los saberes del maestro haciendo referencia a un saber propio vinculado con sus identidades, sus experiencias. Destaca además la importancia de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación docente, las cuales son muy fuertes, persisten a través del tiempo y son muy difíciles de conmovir. Desde

la noción de “saberes socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004) se puede resignificar el papel social, cultural y económico de los saberes en tanto modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades, produciendo alternativas, volcándose en la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, conformando nuevos tejidos y lazos sociales.

Resultados y discusión

En relación con los procesos de construcción curricular hay coincidencias en las respuestas dadas por las docentes acerca de que es una construcción colectiva; sin embargo frente a la pregunta si se sienten parte del mismo expresan dudas acerca de si estarán capacitadas para intervenir en dichos procesos. Achilli (1986) sostiene que el docente está inserto en una organización jerárquica en la cual aparece cierta disociación entre la concepción del conocimiento, la construcción del mismo y su recreación en el aula y agrega: “La construcción del conocimiento, la organización temática es una incumbencia que está ubicada ‘en otros’ (...). A él le resta transmitir, ejecutar el contenido de las currículas” (Achilli, 1986:8). El maestro no confía en el propio saber ni en el de sus compañeros. El verdadero saber es el de los especialistas, los teóricos.

La mayoría de las entrevistadas expresa que el lugar donde se acuerdan aspectos vinculados al currículum es en las reuniones plenarias. Manifiestan que en las mismas se generan espacios de discusión e intercambio vinculados a la coordinación de actividades para la concreción de diferentes proyectos, a la articulación y secuenciación de contenidos; agregan que a nivel institucional hay posibilidad de participación pero no de decisión.

Si bien en algunos casos se visualiza el currículum con un sentido amplio, incluyendo en el mismo aspectos vinculados con la escuela, los docentes y los alumnos, en términos generales se lo relaciona con plan de estudios, contenidos.

En otras entrevistas cuando se pregunta por el currículum se hace mención a los objetivos, contenidos, metodología. Consideramos que prevalece una concepción instrumental del currículum. Aparece el mismo como proyecto educativo elaborado por otros. Es el docente quien debe “bajar a la práctica” el currículum prescripto alrededor de objetivos. El docente es un técnico que debe desarrollar competencias adecuadas a su intervención práctica. A pesar de que ante la pregunta sobre qué es el currículum se responde que es “algo que se construye entre todos”, cuando se requieren acciones concretas queda en evidencia que no existe tal proceso, lo cual demuestra también que son relativos los espacios de participación real.

La asignación de actividades “extras” se percibe como una nueva obligación a cumplir, a veces burocrática, no como un espacio para pensar colectivamente la enseñanza. Estas actividades se viven como una tensión entre lo áulico y lo extraescolar. Algunas docentes entrevistadas elaboran proyectos que les permiten un abordaje más amplio, entrar en contacto con la realidad social y comunitaria. Esto les posibilita generar proyectos pedagógicos que resignifican aquellas actividades que se visualizan como burocráticas.

A partir del análisis de las entrevistas pudimos identificar diferentes tensiones que se generan o emergen en el mismo proceso de construcción curricular y de las características propias del nivel.

Conflictos institucionales: la mayoría de las docentes manifiestan que no visualizan conflictos, sí algunas discrepancias, puntos de vista diferentes que se manifiestan en cualquier institución. Sin embargo todas las entrevistadas coinciden en señalar que existen dinámicas diferentes entre el turno de la mañana y el de la tarde. Éstas se manifiestan en la falta de comunicación y tiempo disponible, falta de diálogo. Los aspectos mencionados producen falta de articulación y coordinación que genera, en la visión de los docentes, una distribución no equitativa en las actividades que debe asumir cada uno de los turnos.

Lidia Fernández (1998) expresa que este tipo de dinámica institucional correspondería al modelo de dinámica regresiva, que está elaborado sobre el supuesto de una situación institucional en la que las personas, como en este caso, se ven impedidas o dificultadas en su capacidad colectiva para convertir en problema aspectos de funcionamiento, o los resultados institucionales que les provocan tensión o sufrimiento.

Consideramos que si bien aparentemente no se visualizan tensiones en cuanto a la gestión, éstas aparecen encubiertas en los reclamos mencionados. Una docente reconoce abiertamente la existencia de conflictos institucionales cuando señala la diferencia de criterios en relación con la inclusión de niños con dificultades especiales, y manifiesta que la escuela tiene un “discurso inclusivo” pero que en la práctica es una situación que no sabe cómo resolver.

Diversidad–homogeneidad: relacionada con las propuestas curriculares surge una tensión en torno a los conceptos de diversidad y homogeneidad. La misma se expresa en relación con la coexistencia de grupos con características diversas. En algunos casos se vive esta tensión como entorpecimiento del trabajo áulico. Esto indicaría que no se valora la heterogeneidad como una característica constitutiva de todo grupo social, que permite el enriquecimiento integral del sujeto y aporta diferentes miradas al grupo.

En otras entrevistas se puede apreciar otra perspectiva. Por ejemplo una docente se refiere críticamente a algunas afirmaciones de sus colegas cuando señalan la condición social como obstáculo para el aprendizaje.

En relación con esta tensión consideramos importante tomar en cuenta las matrices de pensamiento presentes en la formación, que no permiten desnaturalizar fácilmente el mito de que homogeneización es sinónimo de igualdad de oportunidades. Creemos que es muy fuerte esta representación y limita las posibilidades de pensar una escuela inclusiva que eduque a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles trayectorias apropiadas, que sean estimulantes y adecuadas a sus capacidades y necesidades.

Familia–Escuela: en relación con esta tensión hay autores que señalan que ambas instituciones comparten y disputan el compromiso que implica la escolarización de los niños. En algunas de las entrevistas realizadas encontramos referencias a dicha tensión. Se advierte un reclamo a los padres por la falta de acompañamiento, de seguimiento en el proceso de aprendizaje de sus hijos. También se marca un desinterés cuando la institución los convoca o requiere su colaboración.

Frente a estas expresiones cabe preguntarse si la institución logra ampliar su mirada más allá del ámbito escolar, para tomar en cuenta los procesos de crisis por los que atraviesa nuestra sociedad. Hay sectores de la población que aún hoy viven en situaciones de extrema pobreza.

Las condiciones socioeconómicas de la población (que alcanzan a los docentes mismos) tienen una importante incidencia en los modos de vida familiar y en el proceso de escolarización. ¿Visualizan los docentes al aula como un espacio de conflictos, de acuerdos, de intercambios y de negociaciones, el cual está atravesado por una realidad social, histórica e institucional que da como resultado situaciones nuevas para el docente?

Otro aspecto se relaciona con las representaciones que los docentes tienen respecto a la familia, ¿qué se entiende por “familia”? ¿a qué familias se dirigen muchos de los reclamos que provienen de la escuela?, ¿se advierten las transformaciones que ha sufrido la “familia”, y la multiplicidad de núcleos familiares que existen con padres separados, madres solteras, madres que trabajan durante todo el día, niños que cohabitan con adultos que no son sus padres biológicos? A estas realidades se le suman otras que se relacionan con contextos vulnerables (trabajo precario, problemas de acceso a la vivienda, problemas de alcoholismo, drogadicción, etc.).

Observamos que ante estos cambios no se expresan otras instancias ni se generan nuevos espacios que contemplen una participación activa de los padres.

Ezpeleta (1999) señala que cuando se suscitan problemas con los padres la escuela tiene una reacción defensiva argumentando que el criterio profesional le pertenece y los padres tienen poco o nada que opinar, es decir una actitud de “poder” frente a cuestionamientos que realizan los mismos. Se genera entonces una situación en la que sólo la escuela puede exigir y valorar según sus propias pautas: se les pide a los padres que garanticen un niño obediente, vigilen las tareas, paguen las cuotas, respondan a todos los llamados y no critiquen a los maestros. Una relación que Ezpeleta caracteriza como de “vecinos distantes”, a los que solamente se los requiere para asuntos específicos.

La relación teoría–práctica: de la lectura de las entrevistas pudimos extraer algunas afirmaciones dadas por los docentes que nos permitieron pensar en la relación teoría–práctica.

La mayoría sostiene que de toda la parte teórica recibida se ocupa la mitad y siempre hace falta más práctica.

Nos preguntamos al analizar las respuestas qué tipo de práctica se demanda. ¿Se tratará de prácticas vinculadas con el hacer simplemente, o por el contrario prácticas reflexivas que son las que permiten transformar las intervenciones?

A nivel institucional no se perciben espacios para intercambiar, debatir, reflexionar, preguntar acerca de los procesos de práctica y la problematización de la misma, así como la necesidad de repensar los supuestos teóricos que las sustentan.

Otro interrogante que surge es el referido al significado que cobra la teoría en el marco de la práctica.

Algunas respuestas reflejan una concepción aplicacionista de la teoría en tanto que otras señalan una desvinculación de la teoría con la práctica.

Coincidimos con (Barrow, 1998:300) cuando señala: “Cualquier actividad práctica que se asuma presupone deliberadamente alguna posición teórica (...) por el contrario toda afirmación teórica tiene consecuencias en la práctica, aunque estas puedan ser indirectas”.

Algunas de las docentes dejan traslucir a través de sus comentarios una concepción de práctica reflexiva, la cual las lleva a cuestionarse, plantear dudas que le permitan comprender las situaciones y tomar decisiones. Otras ponen el acento en las experiencias que van teniendo en el hacer cotidiano, que lleva al docente a probar estrategias. Una de las docentes expresa que frente a determinadas situaciones escolares va “probando” y “evaluando” los resultados que obtiene. Pareciera que el conocimiento válido es aquel vinculado a un “hacer” más específicamente “cómo hacer”.

Podemos decir a partir de lo expuesto que el saber del maestro tiene una tendencia al pragmatismo. Se busca resolver prácticamente las situaciones de la práctica, lo cual dificulta la posibilidad de problematizar la misma. Coincidimos con Davini (1997) cuando señala que las tendencias al activismo en la formación de los docentes han hecho prevalecer un tipo de formación más preocupada por el “saber hacer” entendido como un hacer técnico que por el saber proveniente del análisis y la reflexión.

Otros docentes rescatan el valor de la experiencia como insumo para la reflexión.

Barrow (1998) señala la importancia que cobra la experiencia en la práctica docente. La misma brinda seguridad, genera interrogantes, permite ir comprendiendo cada vez más la tarea. Pero si esta experiencia no va de la mano de una reflexión y sobre todo de una reflexión crítica podemos pecar de mero activismo. Además se inhibe la posibilidad de pensar propuestas alternativas evitando reproducir prácticas rutinarias.

Saberes: otra de las unidades de análisis que abordamos en la investigación está relacionada con los saberes.

En relación con los saberes que se evidencian en sus prácticas, los maestros identifican saberes docentes que provienen de diversas fuentes. Entre ellas podemos mencionar los que derivan de la formación inicial, de cursos, de la socialización laboral y de la experiencia cotidiana.

Del análisis de las entrevistas se desprende que predomina una concepción del saber más estrechamente relacionada con el campo de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, es decir de la formación académica, saberes docentes, saberes de la formación escolar y profesional según Tardif (2004). En cambio hay una gran dificultad

para reconocer experiencias de vida o saberes propios que hayan resultado significativos en dicha formación.

Respecto a la planificación los docentes señalan que en algunos casos se trabaja cooperativamente, pero el tener que dar cumplimiento a aspectos burocráticos como permisos, documentaciones, resta tiempo a la esencia del trabajo que es el trabajo con el conocimiento. Otro concepto que nos interesa destacar es el de “formación inconclusa”; con el mismo Achilli (1986:12) se refiere a “las carencias con las que el maestro se enfrenta para resolver tanto cuestiones de contenido temático como las referidas al manejo metodológico derivados de una formación que no lo especializa en las áreas en las que trabaja”. Somos conscientes que muchas veces cuando nos referimos a la relación que el docente establece con el conocimiento, es necesario tener en cuenta que se le está exigiendo un desempeño eficaz en todas las disciplinas que abarcan su formación, ya que debe estar preparado para desempeñarse con solvencia en cualquiera de ellas. Más allá de que se puedan pensar líneas de acción tendientes a superar esta dificultad, la consideramos un obstáculo para llevar a cabo procesos de construcción curricular.

Decíamos anteriormente que no se establecen instancias de intercambio de saberes y experiencias entre docentes, sí existen intersticios que los docentes aprovechan para dialogar, realizar comentarios; pero si bien reconocen estos espacios como valiosos el hecho de no estar sistematizados y previstos hace que no sean capitalizados en su totalidad.

Conclusiones

La mayoría de las respuestas dadas por los docentes dan cuenta de una serie de supuestos relacionados con el concepto de autoridad, la función del equipo directivo y de los docentes en los procesos de construcción curricular; esta representación estaría relacionada con la de reproducir decisiones tomadas por otros más que intervenir activamente en las mismas. En la mayoría de los casos no se reconocen partícipes en la construcción curricular porque no se sienten con autoridad para intervenir en dicho proceso, posiblemente esto también está relacionado con el supuesto al que hicieramos alusión sobre la función que corresponde a docentes y directivos. La desautorización del docente es consecuencia de ciertos rasgos verticalistas que tiene el sistema educativo que genera una dependencia de los docentes hacia lo instituido. Esta situación da lugar a prácticas que no propician un cuestionamiento sistemático del tipo de cultura, los valores, las creencias, las prácticas que transmiten. Conceptos similares se desprenden del grupo de discusión cuando se señala que existe una visualización del currículum sólo como prescripción, como lo instituido. Incluso en algunas ocasiones llega a desdibujarse el concepto mismo currículum, lo cual restringe y hasta anula los modos de participación en los procesos de construcción curricular.

También se rescata del grupo de discusión, donde participaron docentes de nivel primario, que la mayoría vivencian la tarea de planificar como una rutina, no visualizan esa instancia como posibilidad de creación, de construcción. Reconocen que salirse de la rutina implica “un compromiso”, y una posible dificultad porque “tenés que explicar”. En

este sentido, hay un apego a lo que realizan diariamente, un apego a la norma, un trabajo más individual que colectivo. Desde la gestión son escasos los espacios que permiten la discusión, el análisis, la problematización, no hay una mirada del currículum como construcción colectiva, no se entiende el mismo como un proyecto político-cultural; es una mirada más técnica. Esto nos llevaría a pensar que las tradiciones con las cuales surgió la formación docente en alguna medida siguen operando en las instituciones. Debemos destacar también que en algunas entrevistas se expresan conceptos que dan cuenta de una perspectiva diferente ya que pueden analizar más críticamente algunos aspectos de la institución.

Hay dificultad, en algunos casos, para reconocer experiencias de vida que puedan resultar significativas para sus prácticas docentes y que no estén relacionadas exclusivamente con el ámbito escolar; pero también algunas docentes aluden a experiencias desarrolladas fuera de la misma que resultan significativas, no sólo para su crecimiento personal, sino que pueden vincularlas con la escuela o resignificarlas en actividades concretas.

Por todo esto nos inclinamos a pensar que se dificultan las posibilidades de construcción curricular.

Las interpretaciones que exponemos son derivadas de la escucha y análisis de las voces de los docentes. Las mismas están mediadas por nuestras propias interpretaciones y aspiramos a que se constituyan en una referencia que posibilite el debate junto a otros docentes.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986).** *La práctica docente una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires: CRICSO.
- Barrow, R. (1998).** Formación de maestros: teoría y práctica. En Alliaud, A. y Duschantky, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Davini, M.C. (1997).** *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995).** *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ezpeleta, J. (1999).** El sentido del diálogo con los padres, *Transformar nuestra escuela*. Año II, núm. 4 junio. DGIE-SEP. México.
- Fernández, L.M. (1998).** *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Braslasky C. y Entel A. (1991).** *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pichón Riviére, E. (1985).** *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004).** *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sirvent, M.T. (2005).** La investigación social: un viaje hacia el descubrimiento del conocimiento, entramado con el arte y la ciencia (mimeo).
- Tadeo Da Silva, T. (1998).** Cultura y currículo como práctica de significación, *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen I, N° 1, enero.
- Tardif, M. (2004).** *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zemelman, H. (2006).** *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.