



Alfredo Jesus Maturana

alfredomaturana1997@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación –
Universidad Nacional de Entre Ríos
(FCEdu– UNER)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0066, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14 de agosto de 2023

Aceptación: 18 de diciembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0066>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo presenta el informe final de una tesis de grado desarrollada en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con orientación en Política y Gobierno de la Educación, dictada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La defensa de esta tesis tuvo lugar a mediados de 2023.

Ante los desafíos contemporáneos, la necesidad de reflexionar sobre el qué, por qué y cómo enseña la escuela se vuelve imperativa. Dada la escasa investigación sobre la relación entre interdisciplinariedad y escuela primaria en Argentina, se llevó a cabo una investigación el año pasado para reconocer y comprender las representaciones de los docentes sobre el trabajo interdisciplinario en este nivel educativo.

A través de entrevistas semiestructuradas con maestras de una institución escolar estatal en Vera, Provincia de Santa Fe, en 2022, se exploraron las representaciones docentes, centrándose especialmente en la implementación de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Estos últimos, que se dieron a conocer en el año 2016 en la Provincia de Santa Fe por el Ministerio de Educación, se constituyeron en un documento fundamental para indagar sobre dichas representaciones en torno a la interdisciplinariedad en la escuela primaria.

Palabras clave: representaciones docentes, interdisciplinariedad, reformas educativas, currículum

Abstract. *This article presents the final report of a degree thesis developed within the framework of the Bachelor's Degree in Educational Sciences with a focus on Educational Policy and Government, taught by the Faculty of Educational*

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu – UNER). Profesor Catedrático en el Instituto Superior Particular Incorporado N° 4007. ORCID: 0009-0000-2511-9145

Sciences of the National University of Entre Ríos. The defense of this thesis took place in mid-2023.

Faced with contemporary challenges, the need to reflect on what, why and how the school teaches becomes imperative. Given the limited research on the relationship between interdisciplinarity and primary school in Argentina, a research to recognize and understand teachers' representations of interdisciplinary work at this educational level was carried out last year.

Through semi-structured interviews with teachers from a state school institution in Vera, Province of Santa Fe, in 2022, teaching representations are explored, focusing especially on the

implementation of the Interdisciplinary Content Nuclei. The latter, which were announced in 2016 in the Province of Santa Fe by the Ministry of Education, became a fundamental document to investigate these representations regarding interdisciplinarity in primary school.

Keywords: *teaching representations, interdisciplinarity, educational reforms, curriculum*

1. INTRODUCCION

La escuela como institución moderna transmisora de cultura ha ido configurando a lo largo de su historia diferentes dispositivos que organizaron dicha transmisión, siendo el caso de las disciplinas escolares uno de los más notables y persistentes hasta nuestros días. Al respecto, el pedagogo británico Ivor Goodson (1994) señala que las disciplinas escolares no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio. Estas entidades organizan el conocimiento a la vez que se instituyen en una unidad metodológica.

En este sentido, las docentes se encuentran a diario con la tarea de pensar la planificación de sus clases atendiendo no sólo a la situacionalidad en la que se inscribe el encuentro pedagógico y la singularidad de los sujetos que aprenden, sino también —y mirando lo que sucede en nuestro país— lo que se explicita en los Diseños Curriculares donde efectivamente aparecen demarcadas las diferentes «disciplinas» con sus respectivos contenidos, habilidades y metodologías. Ahora bien, estas delimitaciones —fronteras disciplinares— están siendo hoy fuertemente polemizadas. Los tiempos actuales —marcados por la incertidumbre y la complejidad— demandan a la escuela recrear los modos desde los que transmite la cultura, ya que, en la realidad, los acontecimientos tienen lugar de manera global y compleja.

Por tanto, el trabajo de investigación que se llevó adelante se propuso conocer y comprender cuáles son las representaciones de las maestras de una escuela primaria de la ciudad de Vera sobre la interdisciplinariedad, en un intento por entender de qué manera estas permean —y se materializan— en la misma práctica docente. En este sentido, se plantearon algunos interrogantes iniciales: ¿qué lugar/posición ocupa la interdisciplinariedad en el imaginario docente?, ¿cómo es pensada en el marco de la institución educativa? y ¿qué efectos tienen las representaciones de las docentes sobre la interdisciplinariedad en la planificación de sus propuestas de enseñanza?

En cuanto a lo que refiere a la noción de *representación*, se podría afirmar que la apropiación del mundo por parte de los sujetos se inicia primeramente en la representación mental que estos elaboran del mundo, en la codificación del entorno —en palabras de Díaz Puppato (2008)— a modo de representación. Esta «traducción» del mundo a partir de símbolos que lo representen, se lleva adelante desde la propia experiencia de conocer y simbolizar de cada individuo. Se podría afirmar entonces que «representar» es en sentido estricto volver a presentar, es decir, re-producir, hacer presente algo que está ausente. Tal como señala Jodelet (1986): «...en la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo

lejano...» (476). Asimismo, la autora reconoce que: «La representación mental, social, conlleva igualmente este carácter significativo. No solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente...» (476). La representación siempre significa algo para alguien, no puede reducirse a una mera reproducción, dice Jodelet, sino que implica una construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Por otra parte, respecto a lo que refiere a la interdisciplinariedad, se retomaron aportes de Edgar Morín (2002), quien destaca que la misma constituye la ruptura de las fronteras disciplinarias y la circulación de conceptos entre disciplinas. El autor reconoce la necesidad de ser críticos respecto al espíritu hiperdisciplinario que termina clausurando cualquier tipo de intercambio/conversación entre saberes procedentes de diferentes campos disciplinares. También se recuperaron aportes de Yves Lenoir (2013) quien afirma que la interdisciplinariedad es un concepto altamente polisémico, dado que puede ser interpretado de manera distinta según sea la cultura que la define. Por otra parte, también se retomaron ciertos planteos de Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández (2017) quienes —atendiendo al contexto español— ponen bajo sospecha algunas de las metodologías innovadoras que llegan a la escuela (por ejemplo el Aprendizaje basado en proyectos o ABP) y terminan promoviendo el vaciado de contenidos en la escuela a favor de las competencias, agregando que:

cuando se aboga por la disolución de las estructuras, la eliminación de contenidos y la interdisciplinariedad sin más (base del ABP), se atenta contra la libertad de cátedra, de forma que no se imparten los contenidos específicos de cada materia con la coherencia que solo el especialista puede aportar. Así, el alumno se ve en la dificultad de que tiene que pensar sobre la nada (ausencia de significado). (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017:192).

En cuanto al enfoque metodológico que se adoptó fue de tipo cualitativo. Al respecto, María Eumelia Galeano (2004) sostiene que «lo propio de los diseños cualitativos es combinar estrategias y modalidades de investigación de acuerdo al objeto de estudio, a la naturaleza y sentido de las preguntas y a las condiciones en que se desarrolla la misma» (Galeano, 2004:30). En este sentido, esta investigación se propuso un acercamiento a los docentes a partir de la entrevista en profundidad semiestructurada (instrumento de recolección de datos), aplicada a una muestra no-probabilística pequeña (de cuatro docentes). A su vez, por un lado se llevó adelante una entrevista a Silvia Morelli, quien estuvo al frente del proceso de elaboración de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (2016), en su cargo como Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas por aquellos años; y por otro se realizó una búsqueda, lectura y sistematización de la normativa vigente, vinculada al tema objeto de estudio.

La elaboración del instrumento de recolección de datos para la investigación se llevó adelante con anticipación, a partir de la delimitación de tres ejes de preguntas que buscaban entablar una conversación con la entrevistada: por medio del primero de ellos se intentaba recabar información respecto al desempeño docente; a partir del segundo se buscaba conocer de qué manera se pensaba la planificación de las clases, atendiendo a los contenidos a enseñar; y por último —por medio del tercer eje de preguntas— el objetivo era identificar posicionamientos respecto a la propuesta de trabajo que plantean los documentos curriculares que se dieron a conocer en la Provincia de Santa Fe hacia el año 2016, denominados como Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. El diseño de esta investigación fue de tipo explicativo/interpretativo.

2. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA. MARCOS LEGALES Y CURRICULARES

En la actualidad, se vuelve necesario reflexionar sobre la interdisciplinariedad en la escuela, tensionando las fronteras disciplinares que muchas veces clausuran cualquier posibilidad de encuentro entre diferentes disciplinas. El trabajo entre disciplinas podría pensarse como una alternativa que busca interpelar los modos tradicionales de enseñar.

El trabajo interdisciplinario supone un gran desafío al momento de pensar propuestas concretas por parte de los docentes en el aula, con sus posibilidades y limitaciones. Por esto último, en la cotidianidad —en cuanto a lo que respecta a la interdisciplinariedad—, los discursos docentes dan cuenta de la necesidad de un trabajo serio y sistemático respecto del enfoque interdisciplinario, si se quiere evitar caer en reduccionismos y generalidades que por el contrario imposibilitan entender qué implica el trabajo interdisciplinario en la escuela. Por lo tanto, fue necesario recuperar en primera instancia el marco normativo desde el que se propone trabajar los contenidos disciplinarios en las instituciones.

Contexto Nacional

A nivel nacional, atendiendo a lo que se señala en los artículos 27 y 28 del Cap. III de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sobre el nivel primario, la escuela tiene entre sus objetivos la transmisión de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, y por otro se establece que las escuelas serán de jornada extendida o completa. Entre las múltiples transformaciones que trajo aparejada la ley 26.206, se identifica la elaboración de los documentos curriculares: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que dejan atrás los llamados Contenidos Básicos Comunes (1995). Allí se explicita un horizonte común respecto a cuáles son los contenidos que la escuela debe enseñar en todas las jurisdicciones del territorio nacional argentino. Un núcleo de Aprendizaje Prioritario hace referencia a:

un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. (NAP, 2006:8)

Los documentos continúan señalando que los núcleos de aprendizaje prioritario serán:

un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia, pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones. (NAP, 2006:8)

Contexto provincial

A nivel provincial, Santa Fe es una de las pocas provincias que no cuenta con una ley propia de educación que esté en sintonía con la que propone la Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006 (la existente data del año 1949). En este contexto, los documentos curriculares con los que cuentan los docentes de la escuela primaria al momento de elaborar sus propuestas de enseñanza son: los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que se redactaron a partir de la LEN (2006), y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del año 1996, los cuales se elaboraron siguiendo lo propuesto por los Contenidos Básicos Comunes de la década de 1990, confeccionados en el marco de la Ley Federal de Educación (1993).

Por otra parte, y atendiendo a las características de la escuela primaria en Santa Fe, se vuelve necesario retomar lo que el Ministerio de Educación de la provincia —mediante específicamente la Resolución N° 1924 del año 2013—, señala respecto a la ampliación gradual de la jornada escolar (lo que se dio en llamar «Jornada Ampliada»), sosteniendo en el Anexo I que:

Ampliar el tiempo escolar representa una oportunidad para consolidar una escuela igualitaria, construyendo condiciones materiales y simbólicas para que todos puedan aprender apropiándose de saberes, desde una propuesta pedagógica renovada que permita re-pensar distintos aspectos del formato escolar como tiempo, espacio y agrupamientos.

La ampliación del tiempo escolar busca generar condiciones para mejorar la escolarización de niños y niñas con un encuadre curricular que promueva el equilibrio entre las ciencias, la cultura, los juegos, la tecnología y lo artístico. La propuesta curricular se enmarca en las definiciones de los aprendizajes prioritarios para el nivel primario según la Ley de Educación Nacional y los núcleos de aprendizajes

prioritarios (NAP). Contempla los saberes que la escuela ha transmitido históricamente y los que conforman el universo cultural de la contemporaneidad (TIC, disciplinas artísticas, otras lenguas). (Resolución N° 1924, Anexo I)

En cuanto a lo que refiere a la propuesta pedagógica que supone Jornada Ampliada, se afirma que:

La jornada escolar que los niños transiten se extiende en contra turno con la inclusión de espacios curriculares definidos por cada institución de acuerdo al plan de mejora institucional. Esto garantiza que cada escuela construya su propuesta, una propuesta pedagógica que responda a las características, necesidades, posibilidades y garantice oportunidades concretas de aprendizaje respetando las particularidades del universo infantil que las habita. También se sumarán horas de idioma extranjero, taller de teatro/danza y acompañamiento al estudio.

El tiempo extra que se suma a la jornada tradicional, no es una prolongación de las horas de las áreas, sino que entraña la incorporación de otras maneras de organizar la enseñanza y de brindar oportunidades para más y mejores aprendizajes coherentes con otras formas de construir saberes.

Intervendrán en la propuesta pedagógica de jornada extendida los siguientes actores: Equipo directivo (coordinación), docentes de grado, profesores de Inglés, profesores de danza/teatro. (Resolución N° 1924, Anexo I)

En este sentido, es evidente que por medio de Jornada Ampliada se intenta promover otros modos de pensar la enseñanza y de construir saberes a partir de la habilitación de nuevos/otros espacios por fuera del horario correspondiente a cada área. Cada institución asume entonces el compromiso de elaborar propuestas que sean significativas para sus estudiantes, atendiendo a su singularidad. Es necesario aclarar a su vez que la escuela en la que se llevó adelante esta investigación es una de las tantas instituciones que adhiere al proyecto de Jornada ampliada propuesto desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Finalmente, en el año 2016, desde el Ministerio de Educación de la Provincia se proponen los denominados Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) que se dieron a conocer a los docentes a partir de diferentes jornadas institucionales en las que se convocaban a trabajar sobre dichos documentos, reivindicando el diálogo entre diferentes campos disciplinares en la elaboración de propuestas de enseñanza que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiantado. Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC), siguiendo lo publicado en el Portal de Gestión Educativa de la Provincia de Santa Fe:

proponen el desarrollo curricular institucional a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar entendidas como acontecimiento. Se trata de acontecimientos que conmocionan, interpelan a estudiantes, docentes, comunidad educativa en general, a partir de los cuáles se abordan contenidos que no sólo contemplan los conocimientos científicos de las disciplinas sino también los saberes de las artes, las culturas, las experiencias, las generaciones. (NIC. Portal de Gestión Educativa de la Provincia de Santa Fe²).

Ahora bien, ¿qué articulaciones se establecen entre las propuestas que se esgrimen desde el Ministerio de Educación de la Provincia a través de los NIC y las trayectorias formativas de los docentes?, ¿qué grado de incidencia tiene la propia formación al momento de construir «propuestas de enseñanza interdisciplinarias» en la escuela?.

² Puede consultarse en:

https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98

3. DESAFIOS Y TENSIONES: LOS DOCENTES EN LA ENCRUCIJADA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Contextualización de las entrevistas

Tal como se señaló anteriormente, para esta investigación se realizaron cuatro entrevistas a maestras de una escuela primaria de gestión estatal entre los meses de abril y mayo del año 2022. En cuanto a la trayectoria de las docentes entrevistadas, su formación inicial se llevó adelante en institutos terciarios, dando sus primeros pasos en la profesión en escuelas rurales para luego —tras algunos años— arribar a la institución en la que trabajan actualmente.

La escuela en la que se desempeñan estas docentes funciona en el turno mañana y tarde, teniendo lugar además la llamada jornada ampliada. Otra cuestión que hay que señalar refiere a que la población estudiantil de esta escuela está atravesada por diferentes problemáticas de repitencia y abandono escolar que las maestras deben atender, producto de una marcada situación de vulnerabilidad socioeconómica a la que se ve expuesta gran parte del estudiantado.

Ejes de análisis

A partir de la lectura de las entrevistas realizadas, fueron apareciendo algunas coincidencias entre las mismas respecto a cuestiones referidas a cómo se vinculaban los docentes con la política educativa, los efectos del contexto de la escuela y la pluralidad de interpretaciones por parte de quienes enseñan de los documentos curriculares en la elaboración de propuestas de trabajo y la preocupación por la falta de tiempo al momento de repensar sus propuestas. En este sentido, se estructuraron tres ejes que buscaron focalizar el análisis de las representaciones de los docentes desde aportes teóricos.

Primer eje: De las relaciones entre las prácticas docentes y las políticas educativas: lo interdisciplinario como «lo que llega de arriba»

En el primer eje se indagó sobre las complejas relaciones que se traman entre las prácticas docentes y las políticas educativas, dilucidando cuál es el lugar que termina ocupando la interdisciplinariedad en medio de los debates, tensiones e interpretaciones que caracterizan este «entre». Ante la pregunta por los principales cambios en torno a la enseñanza que se han advertido en el marco de diferentes políticas educativas, una de las docentes señalaba: «Yo creo que nosotros somos como el anzuelo de las políticas educativas. Las políticas educativas nos atraviesan de maneras diferentes...»³. Otra docente por su parte planteaba que «Siempre hubo cambios en la política educativa, cambios desde el equipo que está en el Ministerio de Educación, el equipo educativo desde arriba es como que los lineamientos se van bajando y siempre hay algún cambio...»⁴. A partir de estos decires es posible advertir cierta sintonía entre el decir de las docentes y una visión que suele ser hegemónica en el colectivo docente en cuanto a considerar las políticas educativas sólo en términos receptivos, en otras palabras, la política educativa estaría implicando llevar adelante un instrumento, ley o reforma, que dicta qué es efectivamente lo que se debe hacer en el espacio áulico y en la escuela. Tal como afirma Stephen J. Ball (2002):

las políticas son intervenciones textuales en la práctica y aunque muchos docentes (y otros) son proactivos, lectores de textos, sus lecturas y reacciones no se construyen en circunstancias creadas por ellos. Las políticas plantean problemas a sus materias, que deben ser resueltos en el contexto. (Ball, 2002:23)

Hay una multiplicidad de resignificaciones sobre la política educativa por parte de los docentes. Al respecto, una de las maestras señala: «Yo no sé si es el gobierno, si son las instituciones de formación docente, no sé dónde está el quiebre, porque hay un terrible quiebre...»⁵. En este sentido, y focalizando sobre esta idea de «quiebre» es posible reconocer que la docente da cuenta de una lejanía desde la cual

³ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁴ Ídem.

⁵ Extracto de entrevista realizada a docente.

—habitualmente— se entienden dichas políticas. Siguiendo los aportes retomados de Ball (2002), se podría pensar en el carácter de ajenidad que advierten las maestras —en esta idea de quiebre— en torno a lo que se establece en «otro sitio», son ellas mismas quienes elaboran interpretaciones de las políticas enunciadas «desde arriba», interpretaciones que suscitan efectos en las prácticas.

Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) se constituyeron en una propuesta que llegó desde el Ministerio de Educación de la Provincia a las instituciones educativas en un intento por interpelar las propias prácticas de enseñanza atravesadas históricamente por la «fragmentación disciplinar». Desde la construcción de una problemática situada en la comunidad en la que se inscribe la escuela, por medio de los NIC se promueve el trabajo integral de los diferentes espacios disciplinares que conforman la currícula escolar. Tal como se menciona en uno de los documentos:

Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) se configuran al interior de las instituciones como un modo de abordar la enseñanza. No se trata de un proyecto paralelo al desarrollo de las clases. No consisten en tratar problemáticas sociales esporádicamente. No significan 'algo más' para agregar a lo escolar. (NIC, 2016:11)

Los docentes de toda la provincia de Santa Fe debieron participar de un conjunto de jornadas en las que se reflexionaba sobre el trabajo interdisciplinario en la escuela, propuesta que implicaba un desafío no menor en el nivel primario. Ahora bien, si se atiende a lo que se viene señalando en torno a la relación entre la política educativa y la práctica docente se podría reconocer una distancia notable al momento de asimilar y materializar los aportes de los NIC en propuestas de enseñanza concretas.

Segundo eje: Contexto y documentos curriculares: tensiones en la escuela primaria

El segundo de los tópicos se propuso comprender el contexto en el que se inscribe la escuela en cuestión y las fricciones que pueden evidenciarse entre las prácticas y los documentos curriculares al momento de construir una propuesta de enseñanza. La complejidad de la realidad social permea sin dudas las instituciones educativas configurando modos singulares de habitarlas. La escuela en la que se desempeñan las entrevistadas es escenario de numerosas situaciones problemáticas que dan cuenta —al decir de las docentes— del contexto de vulnerabilidad y marginalidad en la que se inscriben muchos de los estudiantes que asisten a la institución. Ahora bien, y atendiendo a las cuestiones antes mencionadas: ¿qué grado de incidencia tienen estas realidades en la tarea de enseñar?, ¿cómo es pensada la interdisciplinariedad por parte de los docentes en el marco —por un lado— de las problemáticas sociales que atraviesan a la escuela y, por otro, de los modos en que son pensadas (y construidas) habitualmente las propuestas de trabajo? En este sentido, se vuelve necesario hacer referencia a lo que en la Provincia de Santa Fe se ha dado en llamar: Jornada Ampliada, un espacio que se presentó como una oportunidad no sólo para potenciar el acompañamiento pedagógico a los estudiantes, sino también para la concreción de diferentes actividades desde un abordaje interdisciplinario.

La expansión del tiempo escolar en la escuela primaria que suponía «Jornada Ampliada» intentaba en cierto sentido conmovir las formas de «trabajo disciplinar» que se cristalizan cada vez más en la cotidianidad de la escuela. Al respecto, podrían recuperarse algunas palabras de una de las docentes cuando señala:

Mirá aquella caja que dice Señó Carmen, la del cartel naranja, ahí hay todos trabajos de ellos de Jornada Ampliada porque el Proyecto es de Arte, entonces yo pedí permiso al Equipo directivo y a las chicas del proyecto y les dije: «yo voy a tomar el arte» y con los niños trabajamos con plantillas y pintura, y me llegaron a hacer toda la decoración del 25 de mayo. Por eso la decoración va a ser ese día con los trabajos de ellos, todos con mensajes patrióticos. (Extracto de entrevista realizada a docente)

Este fragmento podría aportar algunos indicios para pensar en las representaciones que los docentes tienen sobre la interdisciplinariedad. La Jornada Ampliada aparece como una instancia que permite (según los docentes) construir «proyectos interdisciplinarios» que tienen lugar al margen del desarrollo

cotidiano de los contenidos escolares. Por tanto, la interdisciplinariedad —atendiendo al fragmento retomado— no estaría impactando verdaderamente los modos en los que los docentes piensan la enseñanza, sino que por el contrario, el trabajo interdisciplinario aparecería como una cuestión anexa a la misma que no llega a conmover las formas en que hace tiempo se concibe el conocimiento en la escuela.

En las escuelas se enseñan contenidos escolares que aparecen explicitados en documentos curriculares. Ahora bien, es necesario definir algunas cuestiones en un intento por reconocer cuáles están siendo las miradas de los docentes al respecto, cuyos efectos impactarán directamente al momento de pensar la interdisciplinariedad como alternativa al trabajo disciplinar fragmentario sobre los conocimientos, que inhabilita cualquier tipo de posibilidad de diálogo entre disciplinas y que ha caracterizado la transmisión cultural escolar desde los orígenes de las instituciones educativas.

Ante la pregunta por los principales desafíos en el nivel primario en cuanto a la enseñanza, algunas de las entrevistadas además de hacer referencia a la compleja situación que dejó la pandemia del Covid-19, coinciden en señalar que «desde arriba» se empeñan por «bajar la calidad» de la educación. Esto se manifiesta de forma clara en los decires de una de las docentes: «...se está haciendo un vaciamiento de contenidos...»⁶. Se vuelve por tanto necesario indagar sobre los sentidos que se ponen a jugar en torno a la noción de contenido escolar en las afirmaciones de las docentes, en un intento por desandar los efectos que tienen los mismos al momento de pensar propuestas interdisciplinarias. Una de las entrevistadas al hablar sobre la organización de los contenidos —enfaticando el carácter disciplinar de los mismos— sostiene que:

En cuanto a la organización de los contenidos tenemos sí o sí 6hs. de Lengua, 5hs. de Matemática, 4hs. de Cs. Sociales, 4hs. de Cs. Naturales, 2hs. de Formación Ética y lo vas distribuyendo en la semana y siempre teniendo en cuenta el desarrollo de los contenidos de acuerdo a las horas especiales, porque organizamos nuestras horas siempre teniendo en cuenta siempre las horas especiales, distribuyendo más que nada Lengua y Matemática que son las 2 áreas más fuertes pero sin descuidar las otras... (Extracto de entrevista realizada a docente)

La enseñanza de los contenidos —siguiendo lo que plantea la docente— queda por tanto restringida a los horarios de las diferentes áreas. Entre las mismas es posible reconocer además una supuesta jerarquía según la cual, al parecer, existen áreas más relevantes que otras (según su carga horaria). En este sentido, se podría pensar: ¿qué efectos tiene lo que se explicita en el currículum prescripto en las posibilidades de los docentes de trabajar interdisciplinariamente?

En el nivel primario, generalmente la enseñanza de los contenidos prescriptos en los documentos curriculares está mediatizada por el uso de manuales escolares. Esto se puede reconocer en los decires de una de las docentes cuando dice: «...me guió mucho por los manuales...»⁷. Los mismos se constituyen en una herramienta recurrente en lo que refiere a la práctica docente. Sin embargo, se vuelve necesario pensar hasta qué punto los mismos habilitan u obstaculizan el trabajo interdisciplinario en el aula. En este sentido, Carbone (2003) señala que los manuales o libros escolares: «...Son los utilitarios de la clase: son concebidos con la intención, más o menos manifiesta según las épocas, de servir de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar...» (Carbone, 2003:32). Los contenidos disciplinares se enseñan por medio de los manuales escolares que terminan ocupando un papel protagónico en la transmisión y apropiación de lo enseñado. El libro de texto se constituye entonces en el eje vertebrador de las propuestas de trabajo que elabora quien enseña.

A partir de lo que se viene señalando, es relevante instalar la pregunta respecto a: ¿qué representaciones poseen sobre los contenidos a enseñar por parte de los docentes?, ¿y en torno a la planificación de las

⁶ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁷ Extracto de entrevista realizada a docente.

clases?, ¿qué lugar ocupan los documentos curriculares al momento de construir las propuestas de trabajo?, ¿qué grado de incidencia tienen finalmente los NIC (como documentos curriculares) en la elaboración de dichas propuestas?, ¿termina siendo la interdisciplinariedad una prioridad por parte de quien enseña en su construcción metodológica?

Tercer eje: El tiempo en la escuela: ¿un obstáculo para pensar propuestas interdisciplinarias?

Por último, en el tercer eje se focalizó sobre el factor «tiempo» en el trabajo docente al momento de pensar la interdisciplinariedad en la escuela. La cuestión del tiempo tiene sus efectos al momento en que el docente construye sus propuestas de trabajo, operando muchas veces —siguiendo lo señalado por las mismas entrevistadas— como un obstáculo para la innovación y la reflexión pedagógica. Se podría pensar en este sentido que las posibilidades de llevar adelante una propuesta interdisciplinaria en la escuela dependen en gran medida del tiempo, o dicho de otra manera, de cómo este atraviesa la tarea docente.

Hargreaves (1999) concibe al *tiempo* como un elemento relevante en la estructuración del trabajo del profesor debido a que se constituye como un punto de referencia a partir del cual se instituyen las expectativas de mejora del proceso educativo. El autor plantea una clara distinción con respecto a la ordenación del tiempo escolar; es decir por un lado, la presencia de un tiempo técnico–racional planteado desde la administración educativa como un factor objetivo que actúa como condición instrumental de organización para cubrir las necesidades institucionales del momento. Es en función del interés por favorecer un aprovechamiento efectivo del tiempo como se generan exigencias en las labores de enseñanza a fin de garantizar los cambios pedagógicos. Por otro lado, la existencia de un tiempo fenomenológico como expresión de una experiencia vivida y, por lo tanto, sujeta a interpretaciones diversas en las que pueden estar enraizados singulares proyectos, intereses y propósitos de vida. Esta condición —desde los planteos de Hargreaves (1999)— permite que el tiempo sea vivido bajo duraciones múltiples, con fases discontinuas y con posibilidades abiertas.

«*No tenemos tiempo*» es una expresión que se replica en la mayoría de las entrevistas realizadas. Las docentes llevan adelante su tarea atendiendo muchas veces a cuestiones que aparecen de manera inesperada en la cotidianidad escolar. El tiempo técnico–racional que describe Hargreaves (1999) es interpelado constantemente por la misma imprevisibilidad e inmediatez de algunas situaciones que acontecen en la cotidianidad escolar. Responder a las «urgencias» y a las «exigencias» se vuelve un rasgo del trabajo docente, donde al parecer no queda tiempo para la pregunta por la propia tarea de enseñar o por los propios modos en que día a día se hace escuela. Esta cuestión puede ser entendida desde la idea de intensificación que propone Hargreaves: «...el trabajo de los profesores parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios...» (1992: 43).

Por tanto, se podría afirmar que la intensificación de tareas que atraviesa la cotidianidad del desempeño docente reduce notablemente las oportunidades de llevarse adelante un trabajo interdisciplinario significativo, situación que se pone en manifiesto en los decires de algunas de las entrevistadas: «...La tarea docente realmente te cansa...»⁸, «...estamos desbordados...»⁹, situación que sin dudas se vio potenciada por la reciente pandemia del Covid–19.

Al hilo de lo que se viene planteando, podría afirmarse que el trabajo con otros colegas aparece entonces obstaculizado por la cuestión temporal, manifestando algunas entrevistadas cierto malestar ante tantas responsabilidades y, en este sentido, se ven reducidas las posibilidades de encuentro y construcción colectiva de propuestas de trabajo significativas tanto para los propios docentes como para

⁸ Extracto de entrevista realizada a docente.

⁹ Ídem.

los estudiantes. Ante este panorama, los actos escolares son reconocidos por una de las entrevistadas como una oportunidad en el despliegue de una «propuesta interdisciplinar».

En medio de la vorágine institucional, la intensificación de tareas y la necesidad de responder a las solicitudes que vienen «desde arriba», los intentos por pensar la interdisciplinariedad se traducen en la propuesta de alguna actividad que termina implicando finalmente la aplicación de un «saber hacer» procedente de un área especial, por ejemplo —en este caso— Artes Visuales.

4. ¿REFORMAS REALES O ILUSORIAS? ALGUNAS CONCLUSIONES

Atendiendo a los decires docentes recabados en las entrevistas, una de las cuestiones claves a pensar refiere a la relación entre la política educativa y las prácticas docentes. En este sentido, los documentos de los NIC intentaron promover —desde su publicación— otros modos de entender la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario por tanto reconocer la importancia de dicha relación, cómo se llevan adelante las traducciones de los textos de la política educativa por parte de los diferentes actores involucrados (supervisores/as, directivos, docentes) y cuáles son los efectos que traen aparejados en el encuentro pedagógico, atendiendo a los planteos de Viñao Frago (2007), quien sostiene que las reformas no modifican sustantivamente las culturas escolares.

Si bien los NIC buscaron constituirse desde un primer momento en una oportunidad para pensar «lo propio» a partir de la elaboración de problemáticas situadas —en un intento por tensionar los modos tradicionales de entender la enseñanza y el aprendizaje—, en muchos casos solo terminaron siendo (resignificados como) una solicitud más que «desde arriba» llegaron a los docentes.

Los nuevos lineamientos son entendidos como una cuestión ineludible de la tarea docente (un «aggiornamiento») sobre los que no son posibles llevar adelante ningún tipo de reflexión al respecto. La confusión, la sensación de ajenidad y la necesidad de responder a un sinnúmero de solicitudes ministeriales de manera constante imprimen su huella en el devenir cotidiano de la tarea docente, dejando al descubierto ciertas dudas sobre si aquello que se pensó en una primera instancia como una propuesta alternativa respecto a los modos de enseñar y aprender, tuvieron —al final de cuentas— los efectos esperados en la mayoría de las instituciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*. Núm. 2 y 3 (2). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Fernández Liria, C.; García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Ediciones Akal.
- Goodson, I. (1994). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina I*, num. 1, 51–86.
- Morelli, S. (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos, NIC: la educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2007). «Las innovaciones surgen donde el control es débil»/Entrevistado por Inés Dussel. *Revista El Monitor*. N°14, 27–30.

Normativas/ Documentos oficiales

Consejo Federal de Educación (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP.
http://www.me.gov.ar/curriform/nap/natu5_final.pdf

Consejo Federal de Educación (2017). Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) Propuestas de enseñanza y de evaluación. <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL.

Ministerio de Educación de Santa Fe (1996). Diseños Curriculares Jurisdiccionales. DCJ. Primer Ciclo.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000365.pdf>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2013). Resolución N° 1924: Jornada Ampliada.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/192937/941356/file/Res%201924-13.pdf>