

CAPÍTULO 6

La formación de profesoras/es en Trabajo Social como una “conversación compleja”

María José Draghi, Elisa Garrote y Natalia Canelo

Introducción

En este capítulo nos proponemos presentar una *posible conversación entre el campo curricular y el campo del Trabajo Social*. Siendo el Profesorado una carrera relativamente nueva en nuestra Unidad Académica y, a través de las sucesivas cursadas de la materia Diseño y Planeamiento del Currículo, hemos dado lugar al fortalecimiento de la concepción del currículum entendida como un entretejido de temas / problemas provenientes de la sociedad en tanto expresión de las culturas (hegemónicas y contrahegemónicas). El currículum como campo problemático en el cual se gestan determinados sujetos, se los recorta, se los reprime o se los habilita para su desarrollo (de Alba, 1993), es un campo que (siendo parte y expresión de un proyecto sociopolítico más amplio) tensiona intereses y conflictos producto siempre de procesos de negociación e imposición social en un contexto histórico particular.

Tomaremos la perspectiva de William Pinar quien entiende al currículum como una *conversación compleja* que entrelaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro como formas de expresión a través de las cuales converge el intercambio humano (Pinar, 2011). Esta concepción permite poner mirada en torno a los diálogos y debates que, a partir del diseño y creación del Profesorado, fuimos dando entre el campo del currículum y el Trabajo Social. Entendemos que parte de esta conversación implica reconocer la confluencia de diferentes sujetos provenientes de formaciones diversas con expresiones diferenciales del lenguaje, experiencias y lugares ocupaciones, etc. Poner en escena la diversidad de lo curricular también da cuenta de las experiencias laborales y/o prácticas de formación profesional de colegas trabajadores/as sociales y/o estudiantes avanzados/as de la Licenciatura; quienes no sólo se desempeñan en el campo educativo desde la intervención profesional en Equipos de Orientación Escolar o en la docencia en el Nivel Secundario “común”, sino que también lo hacen en diferentes modalidades o dispositivos tales como: ATR (Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación), FinES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), Bachilleratos Populares, Educación en Contexto de Encierro y otros programas socio-educativos. Esas inserciones profesionales y docentes ponen en juego cierta diversidad y particularidad que

nos lleva a preguntarnos: *¿qué lugares o desafíos ocupa el currículum dentro de estas prácticas profesionales y docentes?*

A lo largo de este capítulo intentaremos dar cuenta de cuáles son las/os actores de la trama curricular que dialogan de manera constante y, muchas veces, de manera tensionante con la realidad escolar y de cómo hemos problematizado - junto a los/as estudiantes - el lugar que ocupa lo curricular dentro de un oficio docente muchas veces cargado de incertidumbre y contingencia pero también de creatividad y de una capacidad inventiva siempre cambiante. Para ello, reflexionaremos en torno a la sistematización de entrevistas que estudiantes de la materia han realizado a docentes del Tramo de Construcción de la Ciudadanía (ámbito de incumbencia de los/las profesores/as en Trabajo Social). En esta posible síntesis, unimos la pregunta de *lo curricular* con la pregunta por *las/os sujetos y la subjetividad en la escuela*, entendiendo que el currículum es, también, una invitación a sostener conversaciones entre las/os actores de la trama educativa. Y si hablamos de poner mirada en las/os sujetos y la subjetividad, *¿qué aportes nos permitimos construir desde Trabajo Social en este tránsito por el Profesorado?*

Tensiones entre lo prescriptivo, lo creativo y lo profesional en el ejercicio docente

Para comenzar a hablar acerca del currículum nos parece oportuno dar un breve recorrido por el origen y surgimiento de la disciplina curricular.

El currículum, en tanto disciplina, nace a principios del siglo XX a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense con el objeto de constituir al sujeto característico de la sociedad industrial. Surgirán de este modo, en Estados Unidos, *dos vertientes* que intentarán validarse desconociéndose e ignorándose de manera mutua (Díaz Barriga, 2015) a lo largo de varios años. Una de estas corrientes se halló más vinculada a los procesos educativos, a las experiencias escolares. Podemos ubicar a dicha perspectiva dentro del Movimiento Progresista de la Educación, siendo su mayor referente John Dewey⁶ quien en su libro *The child and the curriculum* (1902) propone una perspectiva centrada en el desarrollo del/a estudiante con importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.

Por otro lado, encontramos una visión más instrumental u operativa del currículum ligada a la Perspectiva Tradicionalista que propuso acercarse más a las instituciones y establecer una secuencia de contenidos en el intento de fundamentar los temas que se precisaban enseñar. La vertiente tradicionalista consideró a la escuela como una fábrica que debía organizarse según el

⁶ Dewey, J. pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense (1859- 1952). Uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo. Durante la primera mitad del siglo XX fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos.

manejo “científico”. Esta propuesta fue formulada por el ingeniero y profesor de administración Franklin Bobbit en su primer libro denominado *The curriculum* (1918). Años más tarde continuará su trabajo en *How to make the curriculum* (1924) y, a su vez, esta perspectiva tomará fuerza con la producción escrita de Charter en *Curriculum construction* (1924).

A fines de los años '60 y principio de los '70 hubo un movimiento de reacción a las concepciones burocráticas y administrativas del currículo dando origen a una serie de Perspectivas Reconceptualistas que cuestionan y se oponen al tecnicismo. En este sentido, la Perspectiva Crítica vino a aportar varias cuestiones, entre ellas pensar al currículo como una construcción social fuertemente ligada a los contextos históricos, los intereses políticos, las jerarquías y la estratificación social. Asimismo, se expresó en relación estrecha a los instrumentos de control y presión ejercidos por distintos grupos (estos análisis suponían encontrar alternativas de transformación social a dichos escenarios). Entre los principales autores podemos mencionar a Bowles, S. y Gintis, H (1976); Apple, M.W (1979); Giroux, H. (1987); Young, M. (1971); Stenhouse, L. (1984); Bernstein, B. (1998); Goodson, I. (1995), entre otros.

Por su parte, las Teorías Críticas y Poscríticas -siendo más cercanas a nuestra contemporaneidad- han ido construyendo una lectura curricular desde perspectivas culturales, de etnia, de género, destacando el carácter de las identidades y la función del currículo como práctica cultural y práctica de significación. Esta perspectiva puso el acento en la subjetividad, la identidad, la alteridad, la relación entre saber y poder y el multiculturalismo. Estas miradas cambian radicalmente la agenda del campo pues, sus investigaciones se centran en la textualidad del currículo, en la trama de las/os sujetos que lo atraviesan y son atravesados por él. Da Silva (2001)⁷ señala que esta corriente nos brinda un panorama mucho más completo y complejo de los procesos de dominación; se ubica aquí la producción actual de Alicia de Alba (1991); Henry Giroux (2011); Peter Mc Laren (1994); Tomás Tadeus Da Silva (1999), entre otras/os.

A su vez, William Pinar (2014) encuentra que los estudios curriculares han entrado en un estadio de internacionalización con importantes tensiones entre lo global, nacional y local. Desde esa posición, hace una llamada a una comunicación auténtica y cosmopolita por un currículo que facilite “la travesía” entre lo subjetivo y lo social, permitiendo una comprensión compartida pero que, al mismo tiempo, reconozca las diferencias, los asuntos e intereses locales, la diversidad de lugares. Que sea pensada como una comunicación abierta no la exime de complejidades ni contradicciones, sino todo lo contrario. Hablamos aquí de una reconstrucción subjetiva como camino hacia la reconstrucción social.

Siguiendo al autor, entendemos que el currículo es, a su vez, un concepto altamente simbólico, es una conversación que entrelaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro como diálogo o intercambio, como punto de reunión de diversos idiomas y formas de expresión a través de las cuales converge el intercambio humano, pues “(...) a través del currículo y de

⁷ Da Silva, T.T (2001) Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Barcelona, Octaedro.

la experiencia decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro” (Pinar, 2011a, p. 30)

Recuperando los aportes de Félix Angulo Rasco (1994) el currículum puede ser pensado como “*realidad interactiva*” (Oliver, 1965) ya que, remite tanto a una construcción realizada entre docentes y estudiantes como a una creación activa de todas/os aquellas/os que (directa o indirectamente) participan en la vida de la escuela. Díaz Barriga (2015) dirá que aceptar ello como parte de la realidad escolar (y curricular) implica reconocer el papel y, por tanto, la responsabilidad que tenemos los/as sujetos en el aula.

Si bien el currículum como documento escrito nos dispone a hablar de sus instrumentos curriculares como por ejemplo los diseños, las propuestas, los planes y programas, las estructuras y componentes, debe reconocerse la existencia de una *distancia inevitable* entre lo que se diseña y lo que sucede en el aula. El currículum entendido en su complejidad es tanto lo prescriptivo como lo no prescriptivo pues, en la escuela se enseñan (y sobre todo se aprenden) contenidos, discursos, prácticas, significaciones que no necesariamente están prescriptas. Currículum es, entonces, todo aquello que efectivamente es aprehendido más allá de su prescripción o explicitación curricular⁸.

Como podemos ver, hablar de currículum suscita - ante todo - varias tensiones: la primera tiene que ver con su definición puesto que, debido a la multiplicidad de significados y sentidos asociados históricamente al término, por momentos, ha ido produciendo una tendencia a cierto riesgo de indefinición o a una ausencia de significado (Díaz Barriga, 2015).

El currículum, a lo largo de la historia, ha sido concebido de diferentes formas: como contenido (el qué de la enseñanza), como planificación (de la enseñanza), como realidad interactiva⁹ o como texto o documento escrito (planes y programas). Para Flavia Teriggi (2004) las conceptualizaciones del currículum cubren un arco definido en términos de polarización: presentan al currículum como ‘texto’ versus al currículum como ‘todo lo educativo’.

Ahora bien, más allá de las diferentes corrientes de pensamiento que ligan al campo curricular con la producción de un diagnóstico y elaboración técnica del mismo, sus sentidos apuntan a la producción de subjetividades en cada momento histórico. Alicia de Alba (1993) dirá que por currículum

(...) se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (A esta síntesis se la arriba) (...) a través de

⁸ Este enfoque nos lleva al concepto de “currículum oculto” acuñado por Philippe Jackson (1968).

⁹ Relaciones complejas, conexiones y desconexiones entre el currículum como intención y el currículum como acción.

diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Es, entonces, una) Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que (se) conforman y (se) expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59/60)

Esto nos lleva a pensar que los diseños curriculares son centrales en el trabajo de diseño y planificación de las propuestas pedagógicas de las materias en las que nos desempeñamos como docentes. Pero, en la construcción de la propuesta y planificación docente es necesario un movimiento constante entre la prescripción y ese volver hacia lo particular y situacional del aula. He aquí su praxis, puesto que ese movimiento no puede darse en desconocimiento de los debates propios del campo curricular, de los actores que mueven el campo, de los escenarios político-sociales en los cuales estas propuestas se diseñan y se plasman, de las entidades que las aprueban o desaprueban, que validan, de los marcos normativos que las regulan, de las instancias de acreditación y financiamiento jurisdiccional, nacional; etc. Es decir que no puede darse en completo desconocimiento de esa *arena político-ideológica en donde se ponen en pugna determinados proyectos educativos y sociales*.

De esta manera, el debate y el trabajo de lo curricular nos recuerda que toda propuesta pedagógica, todo diseño, todo plan de estudios está *intrínsecamente* ligado a procesos sociales más amplios. De allí la necesidad de que las y los docentes (como actores- parte de lo curricular) seamos conscientes del impacto transformador que tienen nuestras acciones como expresión del acto educativo. Hablamos de la necesidad de dar cuenta del cómo desarrollamos nuestras propuestas y a qué sujetos/as las dirigimos, para qué las llevamos a cabo y qué pretendemos fortalecer con ellas. Estas instancias de debate y construcción curricular, si bien se dan en ámbitos o niveles de construcción diferenciales, cuando transitan en el nivel de mayor especificación curricular (como es el aula y el proyecto institucional de las escuelas), dialogan con los anteriores quedando plasmados o resistidos estos diálogos e intercambios en nuestras propuestas de trabajo y planificaciones. Es necesario entonces expresar que, detrás de todo documento curricular existen tensiones entre las diversas interpretaciones del mundo que pugnan por hacerse ver, por ganar terreno, por conquistar visibilidad dentro de cada campo específico.

Diálogos y debates entre el campo del currículum y el Trabajo Social

Una inquietud que ha acompañado la creación del Profesorado en esta Unidad Académica ha sido ¿por qué crear una carrera de Profesorado en Trabajo Social?, ¿qué tenemos las y

los trabajadores/as sociales para aportar / disputar / compartir como docentes en los escenarios escolares?

Como sabemos, dentro de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social visibilizar las realidades más vulnerables tiene como directriz pujar por el reconocimiento de determinados derechos para determinados sectores de la sociedad. Ello conlleva, en primera instancia, la necesaria problematización de la realidad social entendida desde su complejidad y la definición crítica de los problemas sociales. Desde nuestros espacios de inserción en el campo educativo proponernos construir dinámicas escolares que hablen y defiendan la igualdad de oportunidades, la búsqueda del ejercicio pleno del derecho a la educación, el reconocimiento de los procesos y tiempos de aprendizaje según las trayectorias educativas, el registro de las diversas realidades familiares y socio- comunitarias que dialogan constantemente con el afuera- adentro escolar, la lectura crítica de los territorios como enclaves político- comunitarios, la posibilidad de dar nombre a aquello que aparece silenciado, el acompañamiento en los procesos identitarios desde el acceso a derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, etc; no son asuntos menores pues, toda mirada y toda intervención está - desde ya - cargada de ideologías.

Retomamos aquí la pregunta acerca de los aportes que nos permitimos construir desde el Trabajo Social como actores- parte del campo educativo, ¿qué particularidades adquiere nuestro perfil profesional como docentes dentro de las aulas? Para intentar esbozar una posible respuesta, nos parece importante explicitar algunos criterios básicos en torno a cómo pensamos el ejercicio profesional y las incumbencias del Trabajo Social.

Históricamente, el Trabajo Social como profesión surgida en el marco del sistema de producción capitalista e inscrita en la división sexual y socio- técnica del trabajo, ha sostenido varios interrogantes que, de igual forma a como acontece en el campo curricular, intentan significar aquello que efectivamente el Trabajo Social hace. Al ser trabajadores/as que desarrollamos nuestra práctica como agentes, mayormente, dependientes del Estado es a partir de allí que creamos y recreamos nuestra práctica, disputando mirada acerca de las definiciones de los problemas sociales, investigando en torno a la construcción de los mismos, sosteniendo espacios de inserción profesional y conquistando nuevos, diseñando estrategias que intentan visibilizar aquello que el propio sistema produce: las desigualdades sociales, económicas, culturales y simbólicas que se expresan en las múltiples situaciones de vulneración de derechos. En este sentido, es vasta la producción de textos y autores/as que ponen de relieve la importancia de la investigación e intervención profesional como instancias constructoras de conocimiento que permitan disputar significación en torno a la resolución de ciertas problemáticas sociales.

Si hacemos un recorrido entre lo que venimos descubriendo y aprendiendo del campo curricular¹⁰, podemos identificar que tanto el Trabajo Social como el campo del currículum logran contener ciertos puntos en común, pues el campo del currículum no trabaja en el aire sino que

¹⁰ Lo expresamos de esta forma porque como sujetos cognoscentes nos acompaña la posibilidad de aprender que es también la capacidad de sorprendernos frente a aquello que nos moviliza, nos desestructura, nos desequilibra y nos enriquece.

se inscribe, se deja acompañar y toma corporalidad en las prácticas y discursos concretos, en las interpretaciones de las/os sujetos- parte del mundo escolar. A su vez, el Trabajo Social, al igual que la educación como sistema, como dispositivo, como utopía y significación forma parte del engranaje propio del proceso de reproducción social de los seres humanos. Saúl Karsz (2007) dirá al respecto que

(...) el trabajo social produce, crea, inventa, hace nacer... algunas de las condiciones que contribuyen a la reproducción de una formación económico- social dada. Se trata de un dispositivo de producción original, creativo e inventivo, de una estructura activa: respecto de las condiciones económicas y políticas (...).

De este modo, podemos decir que “(...) el trabajo social goza de una autonomía relativa pero real, contundente.” (p. 39)

¿Pero qué es Trabajo Social sino una profesión que realiza sus intervenciones, mayormente, en torno a la definición, el análisis y abordaje de los “problemas sociales”?; ¿Acaso la educación no da cuenta de una mirada pedagógica en torno a ciertas problemáticas sociales? Recordemos, entonces, nuestra concepción del currículum como un entretejido de temas / problemas provenientes de la sociedad en tanto expresión de las culturas hegemónicas y contrahegemónicas (de Alba, 1993). En este punto, Pinar (2014) dirá que la educación es una oportunidad intelectual que se ofrece a los/as estudiantes y a las/os profesores/as mismas/os, pues las/os docentes no son burócratas sumisos/as del Estado, sino que son intelectuales y artistas dispuestos/as a emprender “un viaje solitario en compañía de otros”. De allí que, el currículum sea pensado como una conversación compleja y estructurada por el compromiso ético con la alteridad. En consonancia con ello, y haciendo un paralelismo con la funcionalidad del Trabajo Social como dispositivo de reproducción social, Karsz dirá: “(...) Ni pasta maleable en manos de un Estado todopoderoso, ni cruzada redentora preocupada en asegurar la felicidad de sus fieles. (...) el trabajo social no está enteramente controlado ni es completamente controlable...” (Karsz, 2007, p. 40)

La pregunta en torno a los problemas sociales nos demanda interrogarnos, a su vez, por cómo se generan esos problemas. Es así que aparecen en escena múltiples actores y relaciones que se sitúan como productoras/es y espectadoras/es de la trama propia de *lo social*. En paralelo, hablar del campo escolar nos puede remitir a ciertas preguntas. ¿Cuáles son los principales problemas en torno al aprendizaje y la enseñanza?, ¿qué sujetos se forman en nuestras escuelas?, ¿qué contenidos se consideran socialmente valiosos? y ¿qué otros saberes quedan en los márgenes?

Estas preguntas intentan poner en jaque ciertas visiones altamente arraigadas en los ámbitos de definición curricular, y esto es relevante de destacar puesto que es en esos espacios donde se delimitan cuáles serán los conocimientos que se considerarán para establecer el contenido

escolar¹¹. No está de más decir que todo aquello que se enseña en las escuelas no siempre es lo que se aprende, y lo que se aprende no siempre es lo efectivamente enseñado ya que operan en los actores- parte del mundo escolar múltiples significaciones (conscientes e inconscientes) que construyen la interacción (y el vínculo) en el aula. En esa interacción entre docente- estudiante es donde se involucra - como mediación - el contenido escolar.

Si hablamos de una conversación entre el campo del Currículum y el Trabajo Social y, como nos invita Carballada (2001), la concebimos como una posible conversación interdisciplinar y no como una sumatoria de campos de saber, con un fuerte compromiso de “interacción y reciprocidad simétrica” (Carballada, 2001.p.3) que trascienda el plano del enunciado, estaríamos ante lo que podríamos llamar una alianza estratégica hacia el desafío de abordar las preguntas que párrafos anteriores identificamos en el ámbito escolar. La potencialidad de diálogos superadores entre diferentes campos nos invita a un ejercicio creativo de construcción de nuevos saberes no sólo en el nivel de la teoría sino de la práctica concreta y en nuestro caso de Trabajadores Sociales insertos en espacios laborales escolares.

Si decimos que estudiar el currículum es también estudiar las culturas de una determinada sociedad en un tiempo histórico determinado, vale pensar que una educación inclusiva debe comprometerse con las *necesidades y problemas* que presentan las y los estudiantes, los diferentes colectivos sociales y cada minoría que sufre marginación y exclusión. Nos animamos a conjeturar que los y las profesores/as en Trabajo Social se verán convocados/as a analizar la particularidad del aula y la dinámica escolar mediante el diálogo constante y tensionante con condiciones y problemáticas que, traducidas en relatos, vivencias, sujetos, historias, prácticas y sentidos varios los conectan con procesos socio-culturales y político-económicos más amplios.

El lugar de las/os sujetos de contextualización curricular

El currículum es un texto dinámico, en tanto surge de un proceso participativo del que emergen amplios lineamientos y criterios de acción que se pondrán en juego en las diversas situaciones donde los y las distintos/as sujetos/as involucrados/as lo resignificarán según sus experiencias previas, sus necesidades y las de los diversos escenarios en que se desenvuelven. (Lundgren, 1992). De este modo, decimos que el currículum refiere no sólo a lo normativo e instituido sino que adquiere nuevos sentidos en cuanto docentes y estudiantes lo ligan a sus experiencias y a otros saberes.

La teoría de la Transmisión Cultural desarrollada por Bernstein (1996), y sus continuadores, contempla el estudio de esta transformación desde un sistema de reglas que actúan

¹¹ Vale mencionar que entendemos por contenido escolar al objeto simbólico que es plausible de ser enseñado en las escuelas

selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica. En el contexto de esta teoría, estas reglas son asumidas como reglas de recontextualización y dan lugar o constituyen lo que se denomina el discurso pedagógico específico.

Bernstein sostiene la idea de que el conocimiento escolar no se origina en la escuela, sino que transita por diferentes contextos, asumiendo formas y sentidos singulares. Identifica tres contextos de re-localización del conocimiento: el contexto primario o de producción de los conocimientos científicos y de los saberes culturales; el contexto de re-contextualización, donde se produce el currículum y los textos de enseñanza y el contexto secundario o de re-producción y transmisión de saberes. Cada contexto debe entenderse como un campo de lucha por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento. (Alterman, 2008, p. 5)

Esta operación, mediante la cual se mueven los textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva, es un proceso que implica selección, abstracción, des-ubicación y reubicación, des-enfoque y re-enfoque de los significados y prácticas generadas en un campo de producción. En el contexto secundario - conformado por las escuelas en todos sus niveles - se producen re-definiciones y nuevas significaciones sobre qué y cómo enseñar. La contextualización del currículum requiere situarlo en un espacio de intervención multicultural complejo.

En este apartado, nos proponemos presentar parte del registro de uno de los ejercicios que hacemos con las/os estudiantes del Profesorado donde ponemos el foco en el lugar que les cabe a las/os sujetos de contextualización del currículum. Este ejercicio parte de un análisis de los diseños curriculares¹², las propuestas de enseñanza elaboradas por docentes en ejercicio a partir de la realización de entrevistas y el desarrollo de una propuesta propia, por parte de las/os estudiantes que cursan la materia.

A fin de trabajar sobre el desarrollo de este capítulo recuperaremos sólo expresiones que tengan que ver con el desarrollo y sistematización de entrevistas realizadas a docentes del Tramo de Construcción de la Ciudadanía durante una de las cohortes del 2020 y otra de las cohortes del 2023. En términos metodológico-instrumentales, las entrevistas tuvieron un formato estandarizado según cada contexto, a fin de establecer un diálogo coherente entre el trabajo de pesquisa y sistematización común entre los y las estudiantes para el posterior análisis en torno al oficio docente y su relación con el campo curricular.

¹² Nos gustaría recordar que la prescripción curricular presente en los diseños curriculares, no implica trabajar sobre propuestas unificadoras y homogeneizantes, indiferenciadas en relación con los contextos en las cuales serán desarrolladas. Por el contrario, la prescripción curricular establece los horizontes, la direccionalidad de las intenciones educativas que esperan plasmarse en las distintas instituciones como parte de un legado común (las culturas) que constituye aquello que nos da identidad como miembros de la comunidad.

Durante el 2020 y atravesados/as por el contexto de Pandemia y de Aislamiento y luego Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) se llevaron a cabo doce (12) entrevistas y durante el 2023 se llevaron adelante un total de cinco (5) entrevistas a docentes. En todas las situaciones los y las docentes pertenecían a instituciones educativas del sistema público. Si bien las entrevistas tuvieron varios ejes o tópicos estructurados sólo nos detendremos en los ejes que dialogan específicamente con la prescripción curricular, la definición de currículum, el lugar que ocupan las materias del Tramo como significación escolar y los criterios en torno a la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dejando para otra instancia el análisis que los discursos docentes ponderan en torno a los diferentes atravesamientos e impactos que tuvo el contexto de Pandemia dentro del campo educativo.

La prescripción del currículum

Respecto a este punto se evidenciaron muchos acuerdos a lo largo de las diferentes entrevistas. Las y los docentes expresaron la responsabilidad que les cabe de acceder y realizar la lectura del diseño curricular de sus respectivas materias. En cuanto a su relación con su trabajo de planificación, muchos/as de ellos/as no encontraron mayores tensiones, aunque sí coincidieron fuertemente en que el diseño “era muy amplio” y por momentos “inabarcable”, y que al ser un diseño con varios años de vigencia se encontraban en la necesidad de “actualizarlo” mediante el trabajo con nuevos contenidos y nuevos materiales. Esto, según refieren, derivó en un llamado al “recorte” o “selección” de los contenidos propuestos en los diseños.

En este sentido, la incorporación de estos “nuevos contenidos” implicaba - según las/os entrevistados/as - animarse a ser “algo innovador” o ser “creativos/as” a partir de un trabajo con temas coyunturales, teniendo en cuenta “los intereses y demandas de las/os estudiantes”. Esto se expuso como requisito fundamental entre lo que hace “encender la mecha” del interés de las/os jóvenes respecto a temas principalmente de actualidad y también a temas relacionados con inquietudes o preguntas de su propia realidad ya sea en torno a lo laboral, a lo vincular o emocional; como a temáticas relacionadas al medio ambiente o la educación sexual integral, etc.

Como expresamos más arriba, no se encontraron grandes expresiones de tensión entre el ejercicio docente y la prescripción del currículum, pero aun así presentamos aquí algunos puntos que nos resultan interesantes detallar:

- “El diseño más que una limitación es una oportunidad”

Si tomamos las voces de los y las docentes entrevistados/as frente a la pregunta acerca del currículum, los/as mismos/as expresaban ello:

Es pautar y diseñar los contenidos de aprendizaje que se quieren enseñar en el año. Yo lo tomo como algo **flexible** porque eso se da en el contacto con los chicos y las distintas circunstancias que se dan en el aula, que muchas veces hace que se tenga que modificar contenidos o trabajar contenidos que no se

pensaron trabajar. Tiene que ver con eso, con programar contenidos para el año de una manera flexible, lo planificamos a principio del año pero no necesariamente se lleva así.

El currículum funciona como **guía**. (...) Se trata no sólo de contenidos sino también de lo que se quiere lograr; serían los objetivos o expectativas de logro. Es pensar qué recursos y estrategias utilizar, si se usan estrategias de juego, de didáctica, etc. Es un documento que se debe tener presente todos los años.

Los diseños curriculares (...) son puntos a seguir, son **caminos**; es un trazado que los vas llevando por donde uno se puede ir moviendo.

Lo pienso desde las **herramientas que trabajo**, hay una lista de contenidos que bajan desde la Dirección de Escuelas y esos contenidos se pueden adaptar de acuerdo al propio criterio y de la escuela donde uno vaya a trabajar.

Por eso voy siempre al currículum de la materia que tengo que dar. Manteniendo un encuadre, voy por donde el Diseño propone. Después, si dos o tres clases me quiero salir porque quiero hablar de una situación que acontece a los estudiantes por ejemplo; pueblos originarios ahora en Argentina y no en la época Inca, lo hago (y) luego vuelvo a la cronología de la Conquista de América. Uno sale y entra todo el tiempo del Diseño. Este es crucial para mí como **punto de arranque**.

En sintonía con dichos registros, creemos que el discurso de las/os docentes respecto al uso del diseño curricular como “una oportunidad para...” aparece en torno a la disputa con ciertos imaginarios sociales, ciertas representaciones acerca de la sexualidad, la salud, la educación, el lugar de la escuela hoy, el sostenimiento de temas y contenidos curriculares a partir de lo que avalan ciertos marcos normativos como la Ley 26.150 (ESI) que genera “ruidos” al interior de la comunidad y las familias o la Ley 26.743 (de Identidad de Género), entre otras. Esto pone a la vista las diversas formas que adquiere *lo vincular* entre docentes y estudiantes, quizás por eso en esos entretejidos relacionales podemos escuchar en las escuelas que “las clases son desordenadas porque hay mucho debate”. Aquí, radica parte de la complejidad del escenario escolar puesto que se visibilizan tensiones en torno a cómo se distribuyen las incumbencias y el poder en las escuelas, las dificultades o no de construir – con mayor acuerdo y debate – un proyecto institucional acorde a la realidad circundante, el trabajo mayormente en soledad que acontece dentro del ejercicio docente, etc. Aquí, algunos registros de las voces docentes:

El tema de los derechos humanos y sobre todo las temáticas de los derechos de nuevas generaciones que están en tensión permanente o en discusión como por ejemplo la despenalización del aborto, la dictadura, Malvinas... La tensión no está en la disputa de conocimiento sino en el cómo pudo ser, en encontrarle sentido a lo que pasó. El tema ‘derechos’ es lo que más genera tensión porque la adquisición de derechos no es algo adquirido sin peleas, siempre hay una disputa. (...) Muchas veces tiene que ver la tensión con la mirada de los chicos mediada por la opinión de los adultos en la familia.

Yo soy una defensora de la materia Construcción de la Ciudadanía primero, de Política y Ciudadanía y de Trabajo y Ciudadanía porque me parece que son materias claves (y) de mucha amplitud. Podés incorporar contenidos de la E.S.I., contenidos de toda la materia con una perspectiva de género. Quizás la tensión puede ser en los tiempos. Todo diseño curricular es ambicioso y piensa en un determinado sector de estudiantes, después te das cuenta que es imposible cumplir con un diseño curricular así como está, porque no te da el tiempo, porque la dinámica lo impide pero sí te permite recortar eso que para vos es fundamental.

Todo el tiempo trato de que se entienda de que los derechos son conquistas, que conozcan qué derechos tenemos hoy que antes no existían.

Cuando hablamos de la ESI hablamos de las cuestiones vinculares, del estar en pareja y sobre todo, aprender a cómo cuidarnos o de no contagiarnos una enfermedad de transmisión sexual. Vamos a poner el ejemplo, en una clase de ESI vemos el uso del preservativo y no aprendemos a cuidarnos muchas veces de tener una relación sana en el trato, en el diálogo, en los valores que sostenemos como pareja, en lo que buscamos del otro...

- **“No se puede dar todo”**

Durante las entrevistas, los y las docentes expresaban la necesidad imperiosa de realizar un “recorte” o “selección” de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares. En algunos relatos ese recorte parecía arbitrario, pues se expresaba más a través del interés de las/os docentes sobre alguna temática que “manejan” con facilidad como parte de su formación específica, que un recorte ligado al interés de las/os estudiantes en torno a ciertos temas de la materia. Creemos que, en estas decisiones es donde podemos observar las tensiones propias del diálogo o conversación entre las/os diferentes actores que intervienen en la implementación de los diseños curriculares. Por otro lado, en otras entrevistas pudimos registrar que la selección o recorte de temas intentaban vincularse con los intereses – siempre situados – de las/os estudiantes, por lo que ello conllevaba una gran flexibilidad por parte de las/os docentes para poder “amoldarse” pedagógicamente a ese nuevo escenario.

¿Qué consideraciones tengo en cuenta? Mirá, ante todo, el interés de los alumnos y las alumnas eso me parece que es fundamental y lo que está en el diseño curricular por supuesto, esas dos cosas. Y si me permiten también agregar lo que a uno como docente también le interese. Me parece que uno se compromete con la tarea en tanto a uno le gusta lo que está enseñando, me parece que tiene que haber una intersección o una confluencia entre esos, al menos para mí, entre esos tres puntos. Lo que el diseño contiene, lo que proponen los alumnos y las alumnas y lo que el docente también está interesado en enseñar. Sí, es muy amplio. Antes de empezar lo que hice fue comprarme un manual para ver cuáles eran los contenidos, luego hice una búsqueda de los contenidos generales por la página del ABC. En base a eso, al ser tan amplios los contenidos tenes que hacer un recorte y armar tu propio plan de estudio. Se

instalan contenidos mínimos del currículum, termina siendo una forma subjetiva sobre los contenidos que uno elige. Se apunta la materia en relación (a) lo que uno considera que los estudiantes deberían aprender como contenido básico al finalizar quinto año.

(...) en mi visión particular entiendo que el diseño curricular al ser tan amplio creo que te da la puerta para poder mechar algunos temas, que si bien no están textualmente incorporados en el diseño curricular tenes siempre la puerta, o el marco legal para poder incorporarlos entonces digo que, generalmente, no he tenido un problema con relación a decir, bueno a ver quiero tocar el tema del medio ambiente y a ver si no lo ves específicamente textual en el diseño curricular si por ahí lo podes relacionar con otro tema cómo por ejemplo participación ciudadana. Yo no veo mayores problemas en el diseño curricular a la hora de poder tocar algunos temas que son más de interés de los alumnos y alumnas.

En realidad va variando de acuerdo a las características de los grupos (...) sigo la idea ésta de no correr atrás del diseño curricular ni atrás de los tiempos. ¿Por qué? Porque muchas veces hay que detenerse de acuerdo al grupo y a sus características grupales, un contenido quizás lo das en dos, tres clases o cuatro clases y quizás en otro grupo, en otra escuela ese contenido pasa en una clase (...)

En mi caso yo voy mencionando y seleccionado temas que quiero trabajar, pero después también dejo espacio abierto para poder trabajar con ellos qué temas les interesa más profundizar. (...) Estamos empezando a hablar de adolescencia, la etapa adolescente, lo que es la salud como concepto. Temas que vamos armando con ellos, lo construimos juntos. (...) Cuando se trabaja la sexualidad, al hablar de la ESI, se enganchan.

Los alumnos/as están preocupados por el futuro laboral, el acceso a la universidad. Pero no les interesa el Centro de Estudiantes, por eso cambié el contenido para darles. Les interesa más cómo aprender a hacer un currículum.

(...) generalmente voy trabajando con una agenda de actualidad. El diseño es prescriptivo hay un diseño declarado, pero también hay un diseño encubierto que nosotros vamos haciendo en función de las coyunturas, es decir en esta materia un hecho de actualidad no se puede pasar por alto, en esta materia que se llama Política y Ciudadanía, Trabajo y Ciudadanía tengo un plan elaborado en función del diseño que establecí, entonces de acá no me muevo y si podemos mover, podemos volver sobre lo mismo, o desde otra perspectiva, así que por ese lado soy bastante abierto (...)

La currícula sobre la materia mía es muy básica ¿qué quiero decir con esto? Quiero decir que si uno se limita a eso, los chicos se van a ir con la mitad de la idea que yo quiero transmitirles. Yo le agrego mucho más material del que está en la currícula. Yo les hago hacer recibos de sueldo completos y el último trimestre hacemos liquidación por despido. ¿Qué es lo que les hago hacer que no está en la currícula? Les hago hacer una liquidación de acuerdo a la cantidad de tiempo que estuvieron, si tienen familia, si tienen hijos, salario familiar, por accidentes de trabajo, vacaciones, aguinaldo, salario mínimo vital y móvil.

La currícula todo eso no te lo trae, eso es lo que uno les agrega porque sabe que les va a hacer falta. (...) ¿Ahora qué es lo menos importante que yo le puedo dejar de dar bola? Y es la parte de ciudadanía, no me interesa. La parte de ciudadanía no es algo que llevo (a dar). No llevo. Pero, qué es lo importante básicamente: que sepan conocer sus derechos.

- **“La diversidad de criterios en las propuestas pedagógicas”**

En términos generales, en las entrevistas se expresa que esta “diversidad de criterios” a la hora de abordar las materias del Tramo de Construcción de la Ciudadanía (Ciclo Básico y Ciclo Superior) también habla de las dificultades que presentan las escuelas para trabajar “en conjunto”, para compartir Proyectos que se vuelvan institucionales, para construir acuerdos de contenido, para derribar ciertas prácticas propias de la estructura graduada, etc. De este modo, se van generando nuevas interpretaciones en torno a lo que “debería darse” en tal o cual materia y esto por momentos choca con el imaginario de que en estas materias “no se aprende nada” o “nadie desaprueba”, reforzando cierto “desfasaje” entre lo que “se cocina” en estas materias y lo que acontece en el resto de las materias curriculares del Nivel Secundario. Compartimos el discurso de algunos/as de los/as docentes:

Estas materias rompieron esas certezas, y entonces muchas veces no sabíamos cómo hacer; tenemos tanta libertad para planificar, para hacer que también nos asustaba un poco. Esta es una de las dificultades que se presentan en general. A nivel institucional, sigue pasando que parece que las materias de este tramo son de segunda línea, lo que no se sabe dónde va, va al tramo Construcción de la Ciudadanía. En realidad yo creo que la defensa debe ser, la ciudadanía la construimos entre todos, este es un espacio para pensarla, para entender cómo se practica. A mí me ha pasado con los acuerdos de convivencia que siempre caían en la materia, como si los acuerdos de convivencia no fueran un tema de todos. Esas son las dificultades.

El enfoque de derechos lo valoro mucho como uno de los objetivos del diseño, y formar ciudadanos críticos. Que mis alumnos y alumnas sepan tener su propia visión, y desnaturalizar un montón de conceptos como temas de violencia, por ejemplo.

Es una materia importante, viene atada de la mano de otras materias. Que tengan una visión crítica, que los chicos tomen conciencia del poder que tenemos a la hora de emitir un voto; que reflexionen y tomen consciencia; que puedan ejercitar la capacidad de poder evaluar lo que escuchan, que incorporen los derechos que tenemos, involucrarse en los temas de la sociedad es ejercer la ciudadanía. Nos debemos involucrar, no solamente el hecho de ir a votar. (...) yo a veces lo que noto es que, hablando con otros profes, todos no encarar la materia de la misma manera. Es muy subjetivo. Lo que sí estaría bueno es que en una misma escuela se pongan todos de acuerdo y digan bueno vamos a encarar estos temas. Pero bueno, a veces es medio complicado.

En la actualidad, son materias que terminaron dando bocanadas de aire fresco (pero) es el Diseño Curricular el que da ese permiso. La materia, al poder darla diferentes profesores desde un profesor de química hasta uno de literatura, se puede construir (en) eso que se propone como ciudadanía. Son las materias más flexibles del Diseño Curricular.

En relación acerca del sentido que adquieren las materias del Tramo de Construcción de la Ciudadanía en esta escuela se focaliza mucho, se trabaja mucho en eso, mucho la cuestión de la comunicación, del diálogo, se intenta entre los preceptores, directivos, profesores, todos. La comunicación con los chicos en todo sentido (...). Yo creo que eso sí está muy presente, yo por eso digo (que) para los docentes las reuniones que se hacen que son acordadas con la Inspección son muy enriquecedoras. (...) No trabajo mucho con otros docentes pero lo que veo es que todos trabajan un poco así, se trabaja mucho el tema del respeto, las normas de la escuela, el trato entre los profesores o entre ellos. Depende mucho de la escuela, de la conducción de la escuela, hay equipos directivos que habilitan y facilitan, son facilitadores y facilitadoras de los vínculos entre docentes y se puede trabajar en conjunto. Con profes de otras materias hemos podido hacer unos trabajos muy interesantes entre las profes y después intercambiar, trabajar en equipo, hacer clases especiales uniendo dos grupos, eso depende mucho de los equipos directivos, algunos equipos obstaculizan esas ideas y otros lo facilitan. De hecho, por ejemplo, hemos podido hacer proyectos que tienen que ver con salidas educativas, con investigaciones así en conjunto y resultan sumamente ricas, creativas. Las pibas y los pibes son muy creativos, cuando se enganchan y les gusta la propuesta.

La evaluación

Respecto a este punto, nos encontramos con tensiones acerca de los modos de evaluación. Desde el imaginario que ronda en torno a estas materias como de “segunda línea” y el implícito que de que allí “nadie desaprueba”, vale la pregunta: “¿si no hay “desaprobados” eso podría sugerir que no hay “aprendidos”?”

En este sentido, cuando se sostuvo la pregunta acerca de “lo evaluativo” muchas/os docentes tuvieron que virar el discurso hacia la intencionalidad de sus propias prácticas, es decir a los objetivos que se plantearon en torno al abordaje de su materia. Es interesante pensar la coherencia o relación necesaria entre aquello que me propongo enseñar (atravesado por el cómo y el para qué) y lo que luego va a poder ser evaluado. Abrimos aquí algunos puntos a detallar:

- **“No se puede evaluar aquello que no fue enseñado”**

Si no se puede evaluar aquello que no fue enseñado la evaluación tendrá que dar cuenta de que “suceden otras cosas” en el trayecto de enseñanza que no han sido previstas. Hay, entonces, una complementariedad, hay una relación de tensión entre lo que se prescribe en el diseño curricular, los dispositivos que se ponen en juego desde los ámbitos de planeamiento de las

políticas educativas curriculares y lo que se “teje y desteje en el aula”. Pero también hay una fuerte relación/tensión entre las características de la escuela, los grupos de estudiantes, sus demandas y motivaciones, la experiencia y los intereses de las/os docentes, las diferentes realidades o formas de “hacer escuela” en cada institución escolar – esto es su historia, su identidad institucional. De allí entendemos que, es “(...) En este entramado (donde) se construye una propuesta curricular (...) que expresa una serie de decisiones sobre la enseñanza que son constitutivas del quehacer profesional del docente. Es importante que podamos ver que antes de decidir qué contenido enseñar y con qué metodología, está la pregunta relativa a qué sujetos que-remos formar.” En ese sentido, los y las docentes han expresado:

A principio de año doy pautas de evaluación. Las hablamos en el curso para ver si todos están de acuerdo. Lo que pido es que haya compromiso en la materia. No pido carpeta, creo que es algo personal y no tengo por qué evaluarla (...) Me interesa que haya participación en clase, que haya debate, respeto por el compañero (...) El examen puede ser escrito, puede ser con carpeta abierta. Tengo en cuenta tres notas, yo pienso una nota y luego lo hablamos con el grupo para ver si están de acuerdo. Por lo general adhieren a la propuesta.

Por ejemplo, como yo veo la materia como un espacio de taller no como una clase en la que paso al frente, digo algo que los chicos tienen que anotar y listo; organizo trabajos prácticos de distintas maneras. Y con los chicos que no asisten seguido, los integro con otros trabajos y voy viendo. No suelo evaluar con nota numérica pero sí realizamos un trabajo integrador en el que se utiliza nota numérica.

El criterio es, no solamente ver quién sabe sino también ver cómo lo entendió. Entonces, muchas (veces), me he dado cuenta que, por ahí, un estudiante no es capaz de decirte un concepto pero entendió el sentido de ese contenido y lo entendió de tal forma que te lo relaciona con ejemplos. Ahí es donde yo, naturalmente, valoró mucho más una mente bien parada que una teoría bien desarrollada. Yo prefiero una mente muy bien parada, alguien que tenga discernimiento para darse cuenta cómo es que ese contenido repercute y no necesariamente que me lo diga de memoria y después no sabe que para qué es. Normalmente se toman exámenes, obvio que si yo prefiero hacerlo de manera oral el examen. Trato de evitarles la palabra examen, obviamente uno se acuerda cuando iba a la escuela, porque te produce un cierto resquemor, les doy a elegir la forma de evaluar desde la primer clase, les digo que tienen dos formas: una forma es la escrita y la otra es la oral, entonces les permito que levanten la mano por uno o por otra y más de la mitad elige la forma escrita. Yo lo que les digo es: “gracias, voy a tomar todo oral” y se los tomó oral porque lo escrito una vez que lo escribiste y lo entregaste “no hay vuelta atrás”, yo quiero que se desempeñen oralmente, que se defiendan oralmente para tratar de convencerme a mí que comprendieron.

Por otro lado, las y los docentes mencionaron (en reiteradas oportunidades) la fuerza que adquiere el trabajo en la grupalidad, la diversidad de la grupalidad y cómo esas particularidades se expresan en otras distinciones, por ejemplo: lo que se puede trabajar o potenciar en una “escuela técnica”, en una “escuela de la periferia” donde la realidad de las/os estudiantes adquiere otras características, lo que se gesta en una “escuela del casco urbano”, en una “escuela con orientación artística”; etc. Y de allí, se abre un abanico de potencialidades y de limitaciones que varias/os docentes relacionan con asuntos de infraestructura, con lo disponible o inaccesible en la escuela: esto es acceso o no a computadoras e internet, acceso a proyector, sonido, la posibilidad o no de compartir libros disponibles en la escuela, aulas acondicionadas para estudiar y enseñar, etc. A partir de estas situaciones las/os entrevistados/as fueron expresando y haciendo evidente la necesidad de un ejercicio docente que tenga en cuenta la “creatividad” en sus estrategias como también un imperioso lema de “reinención” constante de la práctica en función de lograr el interés, la motivación y el aprendizaje de las/os estudiantes.

- **“La evaluación como proceso”**

Los y las docentes expresaron que:

Yo la evaluación la considero un proceso, me cuesta mucho, es una gran contradicción en mí, en el momento de poner el número que va al boletín, eso para mí es un “temón”. (...) Si uno lo piensa como un proceso, de pensarse de adquirir conocimientos, un proceso en el cual se parte de un determinado momento y eso va sumando y va proyectando en ese estudiante en esa persona adolescente, reconocerse a sí mismos como ciudadanos/as activos que son parte de la transformación de una realidad, de una sociedad, eso es el proceso. Esos pensamientos, esas miradas que vas escuchando a medida que transcurren las clases, porque hay algo a tener en claro (y es que) todos parten de lugares diferentes. Ningún estudiante parte del mismo lugar, esas particularidades, esas individualidades hay que tenerlas en cuenta.

Para mí la evaluación debe ser siempre permanente, todo el tiempo y tiene que ser una evaluación doble; ¡bah! Hay más factores que dos. Me refiero al alumno, a la alumna, al docente, al contexto, al entorno, al colegio, la institución, (pues) tiene que ser una evaluación general de la situación, de la familia incluso. Uno no puede sentar al alumno y tomarle un examen de preguntas y respuestas porque para mí no hay evaluación de mucho. A mí me parece que ese es un recorte sumamente escaso con el que estoy absolutamente en contra. (...) Para mí la evaluación tiene que ser una cuestión dinámica, porque tomar al chico, transversalizarlo, en un momento y recortar ahí, no sirve ni para uno ni para ellos. Pero bueno, tal vez esta materia dé lugar para estas evaluaciones, y otras no.

Si bien es importante que los chicos demuestren que han adquirido los conceptos básicos de la materia, así como también el vocabulario que se desprende de la materia, a la hora de evaluar uno no solamente se limita a los exámenes escritos, o simplemente a las entregas de trabajos prácticos sino que el proceso es mucho más amplio. En donde uno también hace hincapié en

la participación activa y crítica en clase; la exposición oral que tienen ellos; la actitud que también manifiestan en el trimestre... Los aspectos son varios. (...) Si bien uno evalúa en todo momento, en mi caso personal cada encuentro es una instancia de evaluación hacia ellos. Si bien tal vez la idea es que ellos no lo sientan, pero uno está constantemente evaluando. (...) esto de poner nota ya está quedando como medio desfasado. El alumno no es una nota, ningún sujeto puede ser materializado, el conocimiento va por otros carriles digamos. (...) ahora, cómo lo llevamos a la práctica después es complejo. A mí, particularmente, es lo que me pasa con la evaluación, trato de evaluar todo lo que se pueda, todo lo que se pueda que vaya más allá del contenido que, en teoría, yo doy al alumno.

Respecto a las modificaciones en torno a la evaluación para el llamado a compensar en Mesas de Examen tanto en Diciembre como en Febrero, la docente expresa:

Después se estableció en las mesas, lo que eran mesas de examen que se pueda recuperar solamente aquellos contenidos que quedaban pendientes de acreditación, que eso me parece a mí importante porque no me parece justo en el sentido de que si un chico estuvo flojo en el primer cuatrimestre tenga que rendir entera toda la materia, si el segundo cuatrimestre anduvo bien entonces que se pueda poner la mirada particular en eso, me parece que está bueno.

Creemos que, en estas expresiones no es que la evaluación vaya perdiendo fuerza, sino que cambia, parece mutar hacia otro rumbo a partir de correrse de ciertas perspectivas en torno a la evaluación como “escarmiento”, como el “hacer mérito” (meritocracia). Desde ya, el debate no está cerrado y suscita - siempre - controversias y contradicciones hacia afuera y hacia adentro del colectivo docente. De todas maneras, se observa que hay un intento por habitar otra forma de pensar lo evaluativo que convive, necesariamente, con la perspectiva numérica encuadrada en trimestres (hoy cuatrimestres); aunque varios docentes sostienen que, dentro de esa demanda de calificación muchas veces, “se desconocen los procesos de aprendizaje”. Entonces, revitalizar el proceso de enseñanza y el proceso a partir del cual las y los estudiantes aprenden implica sostener un vínculo cara-a-cara con ellas y ellos conociendo y comprendiendo sus tiempos en relación a su cotidianeidad; implica la construcción de acuerdos pedagógicos, la invitación a que puedan posicionarse de manera crítica frente a la vida, frente al mundo del trabajo, frente a la posibilidad de seguir estudiando, pudiendo fomentar la fundamentación de sus posiciones frente ello de manera clara y solvente. Pero, principalmente, implica el trabajo en pos de que las y los estudiantes puedan tomar posición. Y para tomar posición es necesario reconocer la arena de lucha, el escenario sobre el cual me muevo y se mueven las y los otras/os, las oposiciones y las alianzas. De allí que resulta interesante visualizar cómo las y los docentes piensan su ejercicio profesional pudiendo complementar, a la demanda numérica y al pedido de cierre de notas otros “condimentos” que parecieran ser los que más movilizan en esta compleja tarea de enseñar.

A modo de cierre y apertura

El ejercicio que presentamos en estas páginas tiene como propósito compartir algunos de los debates que atravesamos en la construcción de la propuesta formativa de la Cátedra Diseño y Planeamiento del Currículum.

Para ello presentamos varias de las discusiones que abordamos en estos primeros años de recorrido con las y los estudiantes del Profesorado en Trabajo Social de la UNLP, desde las relaciones y particularidades que -de manera compleja y dinámica- adquiere la inserción en estos dos campos nucleados dentro de las Ciencias Sociales: el Currículum y el Trabajo Social.

La propuesta fue y es hacer trama desde la lectura de algunas/os autoras/es de ambos campos, en un recorrido que permitiera adentrarnos en las discusiones, tensiones, complejidades propias de nuestros escenarios contemporáneos, en el intento de dar sentido a los diálogos e intercambios que se van produciendo y que - del mismo modo - construyen la práctica docente.

Si bien, entre las primeras cohortes los y las estudiantes (mayormente graduadas/os), tenían como expectativa profundizar sus conocimientos pedagógicos (ya que se desempeñaban algunos/as de ellos/as como docentes universitarias/os) o su objetivo era poder ejercer la profesión en el marco de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires, dispuestos en el territorio. Entre las últimas cohortes de estudiantes se ha ido observando un cierto giro de perspectiva y de interés respecto a pensarse como docentes en el Nivel Secundario, entendiendo que - a partir del reconocimiento de la propia especificidad e identidad de la profesión - las y los trabajadores sociales tienen un aporte concreto para hacer desde el campo educativo.

Este último perfil de estudiante, pensándose en el ejercicio docente, nos motiva a continuar esta conversación entre el campo del currículum y el Trabajo Social donde la invención, la originalidad, la creatividad como actividades compartidas por ambos ámbitos, potencian y dinamizan procesos que trasciendan lo áulico. Un tipo de encuentro que posibilite entornos educativos situados en donde los contenidos abordados, las metodologías utilizadas, la disposición de los espacios y los modos de evaluar -entre otras cuestiones- habiliten a quienes los transitan y construyen, a hacer de ese encuentro algo inolvidable.

Bibliografía

- Alterman, N. (2008) La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y práctica. En: *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C. Año 10 N° 6. Grupo Editor, Ferreyra Córdoba.
- Angulo Rasco, J.F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Basil, B (1996). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Ediciones Morata.

- De Alba, A (1993) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*, con Prólogo de Adriana Puiggrós. Miño y Dávila, Universidad Autónoma de México.
- Barrón Tirado, C y Díaz Barriga, F (2017) "Procesos de deliberación, conversación y agencia humana que hacen posible el cambio curricular"; Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Carballeda, A. (2001): La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la Salud. *Margen*. Revista de Trabajo Social (23).
- Da Silva, T.T. (2001) *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona, Octaedro.
- Díaz Barriga, A. (2015) *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu, Buenos Aires - Madrid. Capítulos 1 y 2.
- Díaz Barriga, F. (2016) "Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización"; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, abril-junio, 2016, pp. 641- 646, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Karsz, S. (2007) *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Gedisa, Barcelona.
- Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Morata.
- Pinar, W. (2014) *La teoría del currículum*, con estudio introductorio de J. M. García Garduño. Narcea, Madrid.
- Terigi, F. (2004) *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.